

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

OPCIÓN: TRAYECTORIA PROFESIONAL

**LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA ENTRE EL ESPAÑOL
LENGUA PRIMERA Y EL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA
PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y
COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES MEXICANOS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A

ADOLFO ROJAS RODRIGUEZ

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL
MARÍA GUADALUPE GONZÁLEZ TREJO

JUNIO 2023

ÍNDICE

Introducción	1
I. Autobiografía profesional	4
I.I Mi aprendizaje del francés	4
I.II Relato de mi estancia en Francia	5
I.III La perspectiva de convertirme en docente de FLE	6
I.IV Las formaciones en didáctica del francés tomadas anteriormente a la LEF	7
II. Contextualización de la trayectoria profesional	12
II.I Características de la institución en la cual laboro actualmente	12
II.II Funciones desempeñadas	14
II.III Descripción de mis estudiantes	15
II.IV Metodología de enseñanza de la institución	16
II.V La necesidad de reforzar las competencias lingüísticas de los estudiantes	17
III. Reflexión: el enfoque gramatical dentro de mi trayectoria profesional	19
III.I Encuadre de la temática elegida	19
III.II Definición de la gramática contrastiva	21
III.III Ventajas de la gramática contrastiva en clase de FLE dentro de un contexto mexicano	27
III.IV Límites de la gramática contrastiva en clase de FLE	31
III.V Recurrir a la gramática contrastiva para prever el tiempo que tomará abordar un punto gramatical.	43
III.VI Consecuencias sociales de la gramática contrastiva en mi trayectoria profesional	54
IV. Conclusiones	61
V. Lista de referencias y material consultado	68
VI. Anexos	70
VI.I Constancias laborales	70
VI.II Constancias profesionales	72

Introducción

Considerando mis años de experiencia como docente, el trabajo de titulación orientado en la trayectoria profesional se reveló la mejor opción para mí. Además, el hecho de poder reflexionar sobre mis prácticas profesionales bajo el prisma de los conocimientos adquiridos por la LEF resulta un ejercicio bastante útil para mi desempeño profesional como docente de francés. Incluso si es cierto que los contenidos del programa de la LEF han sido concebidos en función de las necesidades y retos que un profesor de lengua extranjera puede encontrar al momento de impartir sus clases, no es menos cierto que el proceso de transposición entre lo que se aprendió y su utilidad inmediata dentro del aula es un ejercicio que no es sencillo de realizar; por consiguiente, encuentro que el hecho de efectuar dicha reflexión de forma escrita resulta un tarea juiciosa y enriquecedora.

En un primer momento, me centraré en mi autobiografía profesional: hablaré de mi experiencia como estudiante de francés, mi estancia lingüística en Francia, los motivos por los cuales decidí convertirme en profesor de francés lengua extranjera y las formaciones en didáctica del francés que he tomado hasta antes de estudiar la LEF. Enseguida, me focalizaré en mi experiencia profesional; si bien solamente he trabajado para una sola institución educativa, a saber, la Alianza Francesa de Puebla, es necesario mencionar que esta experiencia me ha permitido descubrir la docencia y a lo largo de mi paso por dicha institución he podido percibir una gran evolución en mi forma de enseñar el francés. De esta manera, evocaré las funciones que ahí he desempeñado hasta ahora, describiré el perfil de mis estudiantes, la metodología de enseñanza de esta institución y empezaré a esbozar una problemática que he percibido al momento de abordar la gramática en clase de francés, así como su posible solución a través de **la gramática contrastiva entre el español lengua materna y el francés lengua extranjera.**

Posteriormente, daré algunos detalles sobre mi tema de estudio, a saber, una definición de la gramática contrastiva, sus ventajas y sus límites frente a un grupo de estudiantes mexicanos, una estimación del tiempo que toma abordar ciertos puntos gramaticales de la lengua francesa en función con sus similitudes o sus diferencias con la gramática de la lengua española y mencionaré también la forma en que es percibida socialmente la gramática contrastiva según mi experiencia como docente. Finalmente, daré una conclusión global y concisa de mi trabajo de titulación y paralelamente presentaré mis reflexiones finales acerca del impacto de la licenciatura y las materias cursadas en la LEF que me ayudaron particularmente a reflexionar sobre mi tema de estudio.

Asimismo, quiero enfatizar que la enseñanza de la morfosintaxis en el aula representa un tema preponderante y digno de reflexión para todo profesor de lengua extranjera. Si bien existen temas que hoy en día están más en boga dentro de la comunidad educativa tales como el juego, las técnicas teatrales en clase, la interculturalidad, el uso de películas o de herramientas multimedia en clase, las nuevas tecnologías, la clase invertida, entre otros temas, considero que la gramática a pesar de ser un tema clásico y poco popular esta última sigue cumpliendo un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

En este sentido, todo aquel que haya impartido clases de lengua extranjera podrá constatar que en al menos algunas ocasiones se ha encontrado alumnos que no logran estructurar correctamente sus ideas o que no logran construir y/o colocar los elementos constitutivos de una frase. En el caso de que el profesor de lengua extranjera decida remediar alguna laguna o dificultad de tipo gramatical, es completamente comprensible que se incline en métodos más populares como aquellos que mencioné en el párrafo anterior; sin embargo, tengo la firme convicción de que un problema puede abordarse de diversas maneras aunque estas no sean tan difundidas por la mayoría de los divulgadores de contenido educativo. En este orden

de ideas, en los siguientes apartados de mi trabajo de titulación se podrá vislumbrar algunos lingüistas que comparten mi metodología de aprendizaje, a saber la gramática contrastiva.

Además, es menester informar que la presente tesina no pretende de ninguna manera presentar a la gramática contrastiva como una panacea didáctica capaz de revolucionar la enseñanza del francés. Sin embargo, el lector de este trabajo de titulación podrá encontrar las razones que me han llevado a optar por este enfoque pedagógico a partir de mi experiencia como docente sin por ello rechazar otros enfoques que serían tan efectivos como lo ha sido para mí la gramática contrastiva. De hecho, en este trabajo intento reivindicar el empleo de la gramática contrastiva en clase ya que en regla general se tiende a desvalorizarla y a percibirla como un escollo para la enseñanza del francés; en este sentido, evoco algunos argumentos que buscan evidenciar los beneficios de su empleo para todo estudiante hispanohablante que se disponga a estudiar una lengua romance; particularmente, el francés lengua extranjera.

Capítulo I: Autobiografía profesional

En este capítulo trazaré mi autobiografía profesional centrándome particularmente en la trayectoria recorrida en mi papel de estudiante de lengua francesa, así como en mi preparación como docente de francés lengua extranjera (FLE). Para comenzar, relataré mi experiencia como estudiante de francés. Posteriormente, abordaré mi estancia de un año en Francia como niño y como estudiante de la lengua de Molière dentro de un país francófono. Mencionaré igualmente el motivo por el cuál decidí formarme como profesor de francés y finalmente describiré los estudios que he realizado como profesor de FLE, así como la influencia que estos últimos han ejercido en mi percepción y práctica de la enseñanza del francés.

I.1 Mi aprendizaje del francés

Mi aprendizaje de la lengua francesa se presentó de una manera fortuita: al concluir mis estudios de preparatoria en el 2006 aún no tenía una idea clara sobre los estudios universitarios que quería efectuar y por consiguiente creí que el hecho de estudiar una lengua extranjera podría revelarse como un aliciente para decidirme de una vez por todas a lo que me iba dedicar la mayor parte de mi vida adulta. Teniendo un bajo interés por proseguir con mis estudios de la lengua inglesa, opté por aprender una lengua romance: el francés, en razón de su parentesco lingüístico con el español. Es así que le pedí encarecidamente a mis padres que me inscribieran a un curso intensivo de un mes (60 horas de duración) en la Alianza Francesa de Puebla.

Al iniciar mi aprendizaje, la profesora que estaba a cargo del grupo hablaba exclusivamente en francés; hecho que disminuyó mi interés por aprender dicho idioma puesto que no entendía casi nada de lo que ella decía y puso en duda mi percepción sobre el parentesco lingüístico

entre el español y el francés. A pesar de saber que el francés guardaba ciertas similitudes con el español, en mi pensar esta semejanza se revelaba únicamente en el lenguaje escrito. Es por esta razón que me esforzaba principalmente en retener vocabulario sin tener una clara comprensión de la morfosintaxis y aún menos de la fonética del francés. Además, el curso iba extremadamente rápido y se abordaba aproximadamente una unidad del libro por semana (Baylon, C., Campà, A., Mestreit, C., Murillo, J., Tost, M. 2000. *Forum, méthode de français*. Hachette).

Dentro de este atiborramiento de información, hubo un momento en que me quedé estancado: no entendía ni la conjugación, ni el uso del pluscuamperfecto. Por ende, decidí buscar un profesor particular ajeno al instituto que cobrara un monto en acuerdo con mi presupuesto; de esta forma, conocí a la profesora Jacqueline Levot. El hecho de conocerla no solamente me permitió entender el uso y la construcción del pluscuamperfecto sino también las semejanzas lingüísticas existentes entre mi lengua materna (el español) y la lengua meta (el francés). Evidentemente, en cuanto tuve la oportunidad, preferí tomar exclusivamente mis clases de francés con dicha profesora. Quisiera reiterar que, gracias a ella, pude entender a fondo tanto la estructura morfosintáctica del español como aquella del francés y por añadidura pude comunicarme en francés a tal punto de obtener mi diploma DELF B2¹.

I.II Relato de mi estancia en Francia

Después de haber pasado aproximadamente 6 años de estudio con la profesora Jacqueline, decidí buscar una oportunidad para pasar una larga estancia en Francia en vista de poner en práctica los conocimientos adquiridos. Dado que aún no contaba con estudios universitarios, la única opción posible con la cual contaba era viajar a Francia como niñoero. Al cabo de un

¹ Diplôme d'Etudes en Langue Française (Diploma de estudios en lengua francesa). PERROT, Y. (2021). Nivel B2 del CECR. DELF-DALF. Ver <http://www.delfdalf.fr/niveau-b2-du-cecr-cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues.html>

Todas las traducciones han sido hechas por Adolfo Rojas Rodríguez

año de haber ingresado mi expediente, por fin una familia se interesó por mi candidatura; es importante remarcar que la mayoría de las familias buscaban a una mujer para ocuparse de sus hijos. En agosto de 2012, comencé mi estancia en Francia como niñero, esta experiencia fue ambivalente: por un lado, experimente la satisfacción de descubrir una nueva cultura en el seno de una familia francesa y, por otro lado, mi vocabulario se limitaba a un contexto infantil en razón de la constante interacción con 4 niños pequeños (de 2, 3, 6 y 8 años) ya que los padres no estaban en casa la mayoría del tiempo.

Paralelamente a mi trabajo como niñero, tomé clases de francés lengua extranjera en una escuela llamada "*Campus Langues*": en esta escuela pude aprender mucho vocabulario y conocer gente de diversas nacionalidades con quien pude practicar el idioma francés. A pesar de la gran oportunidad que poseía al poder comunicarme exclusivamente en francés con varios compañeros, el hecho de tomar clases colectivas no me fue del todo satisfactorio ya que estaba acostumbrado a la atención personalizada propia de las clases particulares. Además, el carisma, el trato y los conocimientos de la profesora Jacqueline eran desde mi opinión superiores a las competencias de mis profesoras en "*Campus Langues*". Cabe recalcar que la profesora Jacqueline poseía un excelente manejo del español ya que ha vivido en México por más de 30 años; hecho que yo considero una gran ventaja al momento de sopesar las similitudes y las diferencias lingüísticas existentes entre la lengua primera del estudiante y la lengua meta.

I.III Perspectiva de convertirme en profesor de FLE

Una vez regresando a México (septiembre del 2013), retomé las clases con la profesora Jacqueline quien pudo percibir una notoria mejora en mi manejo del idioma de estudio. Dos

meses más tarde, presenté y aprobé el examen DALF C1² obteniendo particularmente una buena puntuación en la competencia de producción oral (24/25). Posteriormente, hice el recuento de mi recorrido como estudiante de lengua francesa, el cual se resumía de la siguiente manera: siete años de estudio en francés, un año de aprendizaje en inmersión dentro de un país francófono y un diploma C1 en mano. Es así que a principios de 2014 opté por movilizar mis conocimientos dentro de un contexto laboral. Las opciones en las que pensé fueron: la traducción, el turismo o la docencia. Estimando que la mentoría y los consejos de la profesora Jacqueline habían jugado un papel crucial en una buena parte de mi vida adulta, me incliné en consecuencia por estudiar un diplomado ligado a la docencia.

Debido al hecho que sentía la necesidad de contar con conocimientos en pedagogía para así enviar mi *curriculum vitae* a diversas escuelas de idiomas, busqué un diplomado que no me tomara mucho tiempo en terminarlo y el cual me habilitara como profesor de FLE. Es menester mencionar que antes de iniciar este diplomado, ya estaba impartiendo mis primeras clases particulares de francés a un par de niñas de 12 y 13 años; sin embargo, no les impartía más que dos horas de clase a la semana. Por consiguiente, dicho diplomado me permitió contar con el tiempo suficiente para consagrar una parte de mi tiempo a la búsqueda de nuevos alumnos y a la impartición de clases particulares.

I.IV Las formaciones en didáctica del francés

En febrero de 2014 comencé el diplomado en didáctica del francés (*PROFLE*), una formación a distancia impartida por el Instituto Francés de América Latina (IFAL) que está compuesto de tres secuencias, las cuales son: “*Construire une unité didactique*”, “*Piloter une séquence*”

² Diplôme d'Approfondissement du Français Langue Etrangère (Diploma de profundización del francés lengua extranjera). PERROT, Y. (2021). Nivel C1 del CECR. DELF-DALF. Ver <http://www.delfdalf.fr/dalf-c1.html>

pédagogique" y "*Évaluer*"³. Estas tres secuencias son sucesivas y en conjunto tienen una duración total de un año. El diplomado comprendía la lectura de diversos textos, la realización de tareas y la interacción en foros con otros estudiantes y el profesor. Al finalizar las tres secuencias, tuve las herramientas necesarias para saber cómo concebir una ficha pedagógica, las etapas a seguir para preparar una clase, así como los parámetros y criterios a considerar antes, durante y después de una evaluación. Sin embargo, este diplomado carecía de una parte práctica y por ende sentí que necesitaba una formación en donde pudiera contar con un tutor que me guiara en mi ejercicio profesional dentro del aula.

En julio de 2014, inicié el Diplomado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza del Francés Lengua Extranjera (DAPEFLE). Dicho diplomado tenía dos años de duración y era impartido por el IFAL en lo que respectaba a las clases presenciales y por la UNAM en lo que concernía las clases en línea. Las clases presenciales tenían lugar en el IFAL durante todo el mes de julio de cada año, las clases eran de lunes a viernes y cada día teníamos alrededor de diez horas de clase (258 horas en total). En cuanto a las clases en línea, estas se daban durante todos los meses a excepción de julio (210 horas en total). En este sentido, estimo que el DAPEFLE era un diplomado más completo que el PROFLE ya que contenía muchas más materias, tales como: **Historia de las metodologías, Introducción a la psicopedagogía, Pedagogía de la interculturalidad**, entre otras materias (referirse al VI. *Anexo*, VI.II *constancias profesionales*). Además, gracias al DAPEFLE pude tener una retroalimentación de mi desempeño como docente ya que al final del diplomado debíamos realizar un total de 22 horas de práctica. No obstante, sentí que las clases presenciales se daban a un ritmo intensivo y por consiguiente tuve la impresión de haber abordado dichas materias de manera poco profunda.

³ Construir una unidad didáctica ("Construire une unité didactique"), Pilotear una secuencia pedagógica ("Piloter une séquence pédagogique") y Evaluar ("Évaluer").

En septiembre de 2019, decidí inscribirme a la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) en razón del renombre de las dos instituciones que imparten dicha formación: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad de Borgoña (UB). Asimismo, el hecho de tomar esta licenciatura en línea me permitirá la posibilidad de obtener un título universitario sin que este último me impida proseguir con mi actividad docente. Adicionalmente, el programa de la LEF contiene materias que anteriormente no había tenido la oportunidad de estudiar y que por ende despertaban mi curiosidad, tal es el caso de:

- **el Aprendizaje de la lengua náhuatl;**
- **el Estudio de la lengua, cultura e identidad;**
- **la Educación y tecnologías de información y la comunicación;**
- **la Introducción a la antropología cultural.**

En este orden de ideas, las materias impartidas por la UB que aprecié particularmente fueron "*Introduction à la grammaire*" (introducción a la gramática) que me permitió reforzar y profundizar mis conocimientos en la gramática del francés; "*Introduction à la linguistique*" (introducción a la lingüística) gracias a la cual pude percibir un enfoque introductorio sobre la forma en que funciona el lenguaje humano; "*Introduction à l'enseignement du FLE*" (introducción a la enseñanza del francés lengua extranjera), me permitió descubrir los diferentes tipos de enseñanza del francés; a saber, francés lengua segunda, francés con objetivos universitarios y francés con objetivos específicos. De igual manera, la materia de "*Introduction à l'anthropologie culturelle*" (introducción a la antropología cultural) me aportó una serie de estrategias a implementar para abordar la cultura antropológica de la lengua meta en clase de francés.

En cuanto a las materias impartidas por la UPN, estimé de manera particular los **Elementos psicopedagógicos del aprendizaje** en donde descubrí los procesos cognitivos por los cuales pasa el estudiante dentro de su aprendizaje; en este sentido, me di cuenta que el

estudiante busca asociar constantemente un nuevo aprendizaje con conocimientos adquiridos previamente, la cual es la premisa de la teoría del constructivismo. Para ilustrar dicha teoría, orientada evidentemente a mi tema de estudio, tomaré en cuenta la analogía de una placa de matriculación: cuando tenemos la intención de retener los números y letras que la conforman, tendemos a asociar cada letra y cada número con una información que nos es familiar tal como la inicial del nombre de nuestro mejor amigo o un número relacionado con la fecha de nacimiento de un conocido, etc. En este orden de ideas, considero que la lengua española puede fungir el papel de información de base la cual nos permitirá que los nuevos códigos de la lengua extranjera, en este caso particular aquellos del francés, puedan ser asimilados con mayor facilidad.

Lengua cultura e identidad gracias a esta materia aprendí que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor debe fungir como un mediador cultural en vista de que el estudiante integre la cultura de la lengua meta sin que ésta última atente contra su identidad; en este sentido, estimo que los principios de la gramática contrastiva, a saber la observación, comparación y análisis de dos estructuras lingüísticas puestas en un umbral de igualdad puede servir como un referente al momento de observar, comparar y analizar las diferencias y semejanzas culturales existentes entre la cultura de la lengua primera y aquella de la lengua meta en vista de comprenderlas mejor desde un sentido crítico y objetivo. Si bien es cierto que la materia de **lengua, cultura e identidad** no se asocia directamente con el estudio de la gramática, no es menos cierto que dicha materia pone en relieve tanto los saberes culturales como las experiencias intrínsecas de los estudiantes al momento de abordar las especificidades de la cultura meta; en este punto en particular, estimo que dicha materia reforzó mi interés en considerar los saberes intrínsecos de mis estudiantes particularmente aquellos asociados a su lengua primera.

Aprendizaje de una lengua: náhuatl me permitió descubrir una lengua ancestral mexicana y al mismo tiempo empatizar con los procesos de aprendizaje de mis estudiantes. En lo que

se refiere a mi proceso de aprendizaje de la lengua náhuatl, puedo afirmar que fue sumamente difícil aprender dicha lengua incluso en un nivel básico. Dado la frustración y los retos afrontados al cursar esta materia, la idea de retomar y profundizar algunas estrategias que ayudaran a mis estudiantes mexicanos a comprender mejor la estructura de una lengua extranjera, particularmente aquella del francés, se reforzó gracias al aprendizaje del náhuatl. Si bien en mi caso, el hecho de haber comparado la estructura gramatical del náhuatl con aquella del español no me fue útil debido a sus diferencias lingüísticas, estimo que es justamente una pena y un gran omisión no servirse de la lengua materna del estudiante cuando esta comparte muchas similitudes lingüísticas con la estructura morfosintáctica de la lengua meta, tal es el caso del español y del francés.

Dentro de este capítulo, mi objetivo se centró exclusivamente en redactar una breve autobiografía sobre mi experiencia como estudiante y como profesor de francés lengua extranjera. Asimismo, me focalicé en describir las etapas y los procesos que me llevaron a pasar de un estudiante de francés a convertirme en profesor de FLE. Dentro de este sentido, y a partir de las problemáticas que tuve que confrontar como estudiante de francés, el lector puede **comenzar a vislumbrar** las razones por las cuales me incliné a elegir como tema de mi trabajo final: **la gramática contrastiva**. Incluso si en este sentido no evoco mi testimonio como docente, es importante aclarar que dentro de los próximos capítulos abordaré y analizaré las demás razones que aunadas a las primeras justifican la elección de mi tema de trabajo de titulación.

Capítulo II: Contextualización de la trayectoria profesional

En este capítulo abordaré las características de la única institución en la cual he trabajado: la forma en la que ingresé a dicha institución, el tipo de estudiantes que la conforman, los materiales de trabajo, así como las funciones educativas y culturales que ahí se imparten. Asimismo, haré alusión a mi papel como docente y como evaluador de los exámenes de certificación en lengua francesa, daré una información más detallada sobre las características de mis estudiantes, abordaré la metodología de enseñanza de dicha institución y por último evocaré la necesidad de reforzar las competencias lingüísticas de mis estudiantes.

Incluso si solamente he trabajado en una sola institución educativa, es menester precisar que cuento con más de siete años de experiencia gracias a los cuales he podido impartir clases a adultos y adolescentes, certificarme como examinador oficial de los exámenes DELF, dar clases presenciales y en línea, adaptarme a un equipo de trabajo que ha cambiado a lo largo de los años tanto en los colegas como en sus directivos, además de seguir formaciones constantes y actualizadas impartidas por la misma institución.

II.I Características de la institución en la que laboro actualmente

Debido al hecho de que no contaba con una experiencia profesional dentro de una institución en la impartición de francés como lengua extranjera, busqué en internet alguna escuela que me permitiera trabajar como practicante. Afortunadamente, mis búsquedas me llevaron a encontrar una oportunidad en la Alianza Francesa de Puebla (AFP); en este sentido y con el fin de obtener dicha oportunidad, la institución me pidió impartir una clase muestra sobre el pretérito (*passé composé*), de dos horas de duración, en la cual la directora y la coordinadora pedagógica evaluarían mi desempeño como profesor de francés. Una semana más tarde,

recibí la retroalimentación de mi clase muestra, así como la aprobación de la dirección académica.

Al cabo de aproximadamente seis meses como practicante, en 2014, la institución me otorgó la oportunidad de trabajar como docente de medio tiempo: dentro de este estatus profesional, yo podía percibir un pago por mis clases, pero no contaba con prestaciones tales como seguro social, AFORE, INFONAVIT, vacaciones y días festivos pagados ni aguinaldo. Dentro de este contexto, me asignaban un grupo cursando alguno de estos módulos A1⁴ y A2⁵ de lunes a jueves en un horario de 7 pm a 9 pm. De igual manera, impartía clases todos los sábados de 9:30 am a 1:30 pm a un grupo cursando alguno de los módulos anteriormente mencionados: es importante remarcar que cada uno de los módulos tenía una duración de 60 horas.

A partir de 2016, después de dos años de haber dado clases como profesor de medio tiempo y de haber sido sujeto una vez más a una observación de clase ejercida por el departamento pedagógico, este último me permitió integrarme a la plantilla de profesores de tiempo completo. Dentro de este nuevo estatus profesional, ya podía gozar de las prestaciones que no tenía antes como docente de medio tiempo además de tener el derecho de recibir un mínimo de 35 horas de clase por semana; sin embargo, seguía impartiendo clases a niveles principiantes. Aproximadamente un año después, el departamento pedagógico por fin tomó la decisión de asignarme grupos que cursaban un nivel intermedio (B1⁶). Actualmente sigo trabajando en la AFP y en ocasiones la institución me atribuye la impartición de clases a grupos avanzados (B2)

⁴ DELF A1. PERROT, Y. (2021). Nivel A1 del CECR. DELF-DALF. Ver <http://www.delfdalf.fr/delf-a1-tous-publics.html>

⁵ DELF A2. PERROT, Y. (2021). Nivel A2 del CECR. DELF-DALF. Ver <http://www.delfdalf.fr/delf-a2-tous-publics.html>

⁶ DELF B1. PERROT, Y. (2021). Nivel B1 del CECR. DELF-DALF. Ver <http://www.delfdalf.fr/delf-b1-tous-publics.html>

En lo que concierne a las características de la AFP, esta institución, perteneciente al sector privado, imparte exclusivamente clases de francés a niños, adolescentes y adultos. Asimismo, esta última funge igualmente como centro difusor de la cultura francófona (particularmente la francesa). El público que se inscribe a la AFP está compuesto mayormente por universitarios que planean efectuar un intercambio en un país francófono, por estudiantes que llevan clases de francés en su facultad y que quieren mejorar sus competencias lingüísticas en dicho idioma y por alumnos que se interesan en aprender una nueva lengua extranjera. La AFP es un gran inmueble que se encuentra en la calle 2 sur 4920 en la colonia San Baltazar Campeche, dentro de la ciudad de Puebla y que dispone de 12 salones, una mediateca, una cocina, un centro de cómputo y un auditorio.

Todos los salones están equipados de un proyector, un pizarrón inteligente, clima y wi-fi. Asimismo, es importante remarcar que los grupos no rebasan los 12 estudiantes, lo que permite que el profesor pueda llevar un seguimiento pedagógico de cada alumno. En lo que concierne a su rol como centro de difusión cultural, dicha escuela imparte cursos de apreciación cinematográfica, clubs de lectura, talleres de cocina, exposiciones sobre la cultura antropológica de los países francófonos y otorga también conferencias que promueven los eventos culturales de la ciudad de Puebla. Por otro lado, la AFP también funge como centro de presentación de los exámenes DELF, DALF, el "*Test d'évaluation de français*" (TEF) y el "*Test de connaissance du français*" (TCF)⁷.

II.II Funciones desempeñadas

En la AFP he impartido clases de francés mayormente a adultos, aunque en algunas ocasiones también he dado clases a adolescentes. Los grupos que el departamento pedagógico me ha atribuido están compuestos generalmente por estudiantes que cursan el

⁷ Examen de evaluación en francés (TEF) y el examen de conocimiento del francés (TCF).

nivel A1, A2 y B1; sin embargo, y como lo comenté anteriormente, en algunas ocasiones he tenido la oportunidad de dar clases de nivel B2. Asimismo, además de difundir la lengua francesa, la AFP tiene también el objetivo de hacer conocer la cultura francesa, es por ello que uno de mis roles como profesor es incitar a mis estudiantes a asistir o participar en actividades culturales tales como conferencias, clubs de lectura, sesiones de cine francés, concursos de villancicos navideños, la puesta de una ofrenda que rinda tributo a un difunto de origen galo, la creación de piñatas que integren elementos tanto de la cultura francesa como de la cultura mexicana, entre otras actividades.

Además, también he participado como vigilante y como evaluador en las sesiones del DELF: por un lado, el rol de vigilante consiste en verificar la identidad del evaluado con el fin de que este último no cometa una usurpación de identidad así como en cuidar que los evaluados no cometan algún ardid que los beneficie en las pruebas colectivas (comprensión oral, comprensión escrita y producción escrita), por otro lado, el rol del evaluador consiste en efectuar las pruebas de producción oral (estas últimas se realizan de manera individual, entre un evaluado y dos evaluadores) así como en asignar una nota final que englobe todas las pruebas en su conjunto. Las sesiones de DELF tenían lugar en las instalaciones de la AFP, en el centro de idiomas de la VW, en la Universidad Ibero y en la Universidad Madero y había alrededor de cuatro sesiones de exámenes a lo largo del año antes de la propagación de la epidemia SARS-CoV-2.

II.III Descripción de mis estudiantes

Los estudiantes que se inscriben en la AFP son por lo general estudiantes de universidad que pertenecen a un sector socioeconómico de clase media o alta; cabe remarcar que antes de la emergencia sanitaria, un módulo de 60 horas clase tenía un costo de 5,000 pesos más 1,000 pesos por los libros. Actualmente y en razón de la propagación del COVID-19, los cursos se efectúan exclusivamente en línea y cada módulo de 32 horas de duración tiene un

costo de 2,700 pesos más 1,000 por los libros. Esporádicamente, a lo largo de mi carrera en la AFP como profesor, he encontrado que además de estudiantes universitarios, también se inscriben amas de casa, jubilados y profesionales que cuentan con migrar a un país francófono: particularmente Francia o Canadá. De igual manera, aunque en menor cantidad, también se imparten clases para niños de 6 a 11 años y a adolescentes de 12 a 17 años.

Como lo comenté anteriormente, la mayoría de los estudiantes que ingresan a la AFP buscan efectuar un intercambio universitario en Francia, lo cual implica poseer las capacidades lingüísticas de un nivel B2, a saber la comprensión de discursos largos sobre temas educativos o profesionales, la comprensión sin dificultad de una conversación entre locutores nativos, el desarrollo de un punto de vista argumentado sobre un tema de actualidad, la participación en una conversación con un hablante nativo de una manera espontánea, la comprensión de artículos de prensa y artículos de orden general, la capacidad de entender un texto literario escrito en prosa, la facultad de escribir un ensayo de una forma clara para exponer un punto de vista argumentado, así como la capacidad de escribir cartas personales enfatizando la expresión de los sentimientos y las experiencias vividas.

II.IV Metodología de enseñanza de la institución

La metodología de enseñanza preconizada por la AFP es "*la perspective actionnelle*" (el enfoque basado en tareas): esta metodología consiste en la ejecución de ejercicios y actividades que consideren al estudiante como un actor social. Dicho de otra forma, todos los contenidos vistos en clase deben tener por objetivo proveer al estudiante las herramientas tanto lingüísticas como socioculturales que le permitan interactuar en un contexto social francófono; tal es el caso por ejemplo de "comprar un boleto de cine", "invitar a un amigo a una fiesta", "relatar sus vacaciones", "convencer a un interlocutor", "redactar una carta al alcalde", entre otras acciones. Las clases deben ser impartidas completamente en francés incluso en los niveles de principiante (A1). Asimismo, los profesores deben fungir como guías

del aprendizaje que ayuden a los estudiantes a observar, analizar y deducir alguna regla gramatical (método inductivo). Cabe remarcar que, si incluso esta forma de abordar la gramática suena en teoría intelectualmente estimulante para los estudiantes, en la práctica, y de acuerdo a mi experiencia y a mi percepción, muchas veces estos últimos no están seguros de sus propias deducciones.

Por consiguiente, incluso si la gramática en clase no debe jugar un papel principal en la enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera, estimo que esta debe ser revalorizada y abordada de una forma más comprensible para los estudiantes cuya lengua primera sea el español. Es dentro de este orden de ideas que expondré las razones que me han conducido a cuestionar los límites de *“la perspective actionnelle”* así como plantear un enfoque de apoyo a dicha metodología de enseñanza que refuerce las competencias lingüísticas del alumnado. Es importante remarcar que el enfoque que describiré a continuación no pretende ni revolucionar la enseñanza-aprendizaje del FLE ni revelarse como un enfoque infalible y aplicable a cualquier situación. Sin embargo, de acuerdo a mi experiencia profesional, considero que este último se me ha revelado como una herramienta útil dentro de mi proceso de enseñanza de la gramática francesa.

II.V La necesidad de reforzar las competencias lingüísticas de los estudiantes

Tomando en cuenta que la *“perspective actionnelle”* prona la enseñanza de un aprendizaje en espiral (los puntos gramaticales son abordados y retomados a lo largo de los niveles A1, A2, B1 y B2) me he dado cuenta, a lo largo de mi trayectoria como profesor de francés, que ciertos alumnos que ya han abordado temas como la oposición entre el pretérito y el copretérito en el nivel A2 no logran llegar a discernir estos dos tiempos del pasado incluso en el nivel intermedio B1: en dicho nivel se vuelve a abordar la oposición entre estos dos tiempos del pasado. De igual manera, el modo subjuntivo que es visto en el nivel B1, no siempre es comprendido por los estudiantes cuando éstos lo vuelven a abordar en el nivel avanzado B2.

Estas incomprendiones se manifiestan particularmente en los tiempos del indicativo (pasado, presente y futuro) y en los modos imperativo, subjuntivo, infinitivo presente e infinitivo pasado.

Gracias a mi trayectoria como estudiante y como docente de francés lengua extranjera, me he dado cuenta que muchos de los tiempos y de los modos verbales en francés presentan casi la misma estructura morfosintáctica que aquellos en español; por consiguiente, me he dado la tarea de recurrir a la lengua primera de mis estudiantes (el español) para abordar los tiempos y los modos verbales en francés. En este orden de ideas, en el momento en que imparto una clase sobre un modo o un tiempo verbal, escribo una frase en francés que contenga el punto gramatical a abordar, seguida de su traducción en español. Gracias a este proceder me he dado cuenta que los estudiantes no solamente cuentan con el soporte intrínseco de su lengua materna para cimentar su aprendizaje de la lengua francesa, sino que también son capaces de comprender mejor la estructura de la lengua española; a este método se le conoce bajo el nombre de **gramática contrastiva**.

Para concluir con este capítulo, es importante recalcar el interés que presenté por buscar una manera de simplificar, dentro de la medida de lo posible, la comprensión de la gramática por medio de la aplicación de la gramática contrastiva en vista de mejorar las competencias comunicativas de mis estudiantes. Dentro de este sentido, la parte medular de mi trabajo de titulación será descrito en el tercer capítulo en el cual mencionaré la importancia de recurrir a los saberes intrínsecos de mis estudiantes; en este caso, su lengua primera, con el fin de abordar la gramática francesa. De igual manera, analizaré los alcances y los límites de **la gramática contrastiva** y presentaré ciertas situaciones específicas en las cuales es prudente recurrir a esta de acuerdo al contexto de mis estudiantes.

Capítulo III: Reflexión: el enfoque gramatical dentro de mi trayectoria profesional

Como docente he podido percibir que la gramática juega un papel paradójico en la enseñanza de un idioma extranjero: a veces los docentes le otorgan un rol preponderante a tal grado que esta se prioriza en detrimento de la enseñanza del vocabulario o de la fonética; sin embargo, en ciertas ocasiones también he constatado que ciertas personas llegan a estigmatizarla y a evitarla con el fin de no aburrir o “abrumar” a los alumnos. En el caso de que la gramática sea percibida como un suplicio por alguna institución educativa o por algún docente, esta se tiende a limitar y a paliar por ejercicios de sistematización en los cuales la repetición constante de una estructura gramatical busca generar automatismos en el estudiante. De esta manera, el docente dedica más tiempo a hacer que el estudiante cree frases a partir de la estructura gramatical a aprender y desatiende el proceso de observación y de análisis necesarios para conceptualizar una regla gramatical a enseñar.

En el caso de que la gramática sea percibida como un pilar importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea por el docente o por la institución, en ocasiones se enseña sin tomar en cuenta los saberes intrínsecos de los estudiantes, a saber, la estructura de su lengua materna. Incluso si sostengo que el hecho de recurrir a la gramática contrastiva es ventajosa para los estudiantes hispanohablantes de francés lengua extranjera, es evidente que, como cualquier otra teoría de aprendizaje, ésta presenta ciertas limitaciones; es por ello que en este capítulo daré en un principio una definición de la gramática contrastiva. Después, me centraré en sus ventajas y, por último, mencionaré sus limitaciones.

III.I Encuadre de la temática elegida

Con el fin de precisar las razones que se encuentran al origen de la elección del tema de mi trabajo de titulación, me centraré particularmente en dos aspectos: la forma de enseñar la gramática dentro de la metodología del *approche actionnelle*⁸ así como en las problemáticas que he encontrado dentro de mi experiencia profesional al momento de abordar la gramática

⁸ Enfoque accional.

en clase con dicha metodología. Dado el hecho de que la metodología del *approche actionnelle* preconiza una enseñanza de la gramática de manera inductiva: la cual consiste en hacer que el alumno formule por sí mismo una regla gramatical a partir de la observación y del análisis de un texto; en ciertas ocasiones, dicha metodología no resultaba en absoluto sencillo de poner en práctica. En este orden de ideas, cabe recalcar que, si bien es cierto que soy partidario del razonamiento y de la construcción del autoaprendizaje, no es menos cierto que en ciertas ocasiones he tenido que recurrir a otras metodologías, particularmente aquella de la gramática contrastiva, aunque no es la única, para apoyar a mis estudiantes en la comprensión y aplicación de alguna regla gramatical. Asimismo, es menester agregar que el objetivo de mi trabajo de titulación no reside en anteponer el aprendizaje de la gramática en detrimento del léxico o de la fonética y mucho menos en perjuicio de la realización de las tareas asociadas a las competencias comunicativas que permiten al alumno desempeñarse como un actor social, más bien busco describir y destacar las ventajas de la gramática contrastiva que me han permitido hacer comprender mejor la gramática francesa en clase desde mi experiencia como docente (ver el apartado : **III.III Ventajas de la gramática contrastiva en clase de FLE dentro de un contexto mexicano**). Estimo que es también importante mencionar en este trabajo algunas actividades que he llevado a cabo en clase cuando la comparación de la estructura de la lengua francesa con aquella del español no es suficiente para reforzar la comprensión de algún punto gramatical; en este sentido, cabe recalcar que aunque encuentro que ésta metodología presenta numerosas ventajas, no pretendo en absoluto presentarla como una panacea de aprendizaje (ver **III.IV Límites de la gramática contrastiva en clase de FLE**).

Generalmente, he podido percibir que mis estudiantes aprecian el refuerzo que aporta la gramática contrastiva a la construcción de su aprendizaje: por un lado, los estudiantes más analíticos logran reforzar sus inducciones al tener una confirmación explícita proporcionada por el profesor y, por otro lado, los estudiantes menos analíticos pueden llegar a comprender

mejor las estructuras gramaticales del francés semejantes a su lengua materna gracias a la gramática contrastiva. Paralelamente, he notado que esta metodología es favorable dentro de un contexto comunicativo: no solamente los estudiantes que abordan la gramática del francés con la ayuda de la metodología de la gramática contrastiva se perciben más seguros al momento de estructurar una frase, sino que también les es más fácil estructurar su pensamiento y por ende expresarse de una manera más espontánea y más elocuente.

III.II Definición de la gramática contrastiva

Es importante remarcar que la gramática contrastiva está estrechamente ligada al análisis contrastivo desarrollado en los años 50 y 60 del siglo XX: este último se basa en la observación y comparación de los componentes de la lengua primera del estudiante con respecto a la lengua que este último pretende aprender. Asimismo, la gramática contrastiva, siguiendo el ejemplo del análisis contrastivo, se enfoca exclusivamente en la observación, análisis y comparación de los sistemas morfosintácticos entre la lengua primera y la lengua meta. De esta manera, el docente podría prever de alguna manera las dificultades por las cuales el estudiante se confrontará con el fin de reforzar su proceso de aprendizaje. En este mismo orden de ideas, es preciso evocar a los lingüistas estadounidenses Diane Larsen-Freeman y Michael H Long quienes en su libro *“An introduction to Second Language Acquisition research”* (Larsen-Freeman D. & Long M. (1994). Routledge) sostienen que el estudio previo de las semejanzas y las diferencias entre la L1 (lengua primera) y la L2/LE (lenguas segunda o lengua extranjera) permitiría evidenciar las áreas de dificultad que se presentarían durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y por consiguiente se podría instruir mejor a los estudiantes; dicho de otra manera, estos lingüistas alegan que una perspectiva contrastiva permitiría vislumbrar el proceso de aprendizaje por el cual pasaría el estudiante: cuando dos lenguas presentan estructuras similares se produciría una transferencia positiva mientras que cuando éstas últimas presentan estructuras diferentes habría una transferencia negativa o interferencia. Además, Larsen-Freeman y Michael H

LongHe agregan que el estudiante tiende a percibir la lengua y la cultura extranjera a través del tamiz representado por su lengua y cultura de origen, he aquí una cita extraída del mismo libro (Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 56):

“Los aprendices tienden a transferir y a distribuir las formas y significados de su lengua nativa y de su cultura a la lengua y a la cultura extranjera, tanto de manera activa, cuando intentan hablar la lengua y actuar en la cultura, como receptivamente cuando tratan de comprender y entender la lengua y la cultura tal y como la practican los nativos.”

Uno de los pioneros en inclinarse por la gramática contrastiva fue el lingüista estadounidense Robert Lado quien en 1957 publicó un estudio titulado *“Linguistics across cultures: Applied linguistics for languages teachers”*⁹ (Lado, R. (1957). University of Michigan Press ELT.) en el cual Lado asume que los estudiantes de una lengua extranjera tienden a transferir las formas, los significados y la estructura de su lengua primera al momento de aprender la lengua meta. En el prólogo de dicha publicación, el lingüista estadounidense declaró también que la comparación sistemática de las lenguas puede ayudar a predecir y a describir las dificultades por las cuales el estudiante pasará al momento de aprender la lengua extranjera: “al comparar cada estructura de los dos sistemas lingüísticos, los docentes pueden descubrir todos los problemas de aprendizaje” (Lado, R. (1957). citado en Aragón, 2001: 2).

Otra lingüista que propone reutilizar los conocimientos previos de los alumnos es Jasone Cenoz (2013) quien afirma que el hecho de recurrir a las estructuras gramaticales propias de la L1 se revela ventajoso para el estudiante al momento de aprender una nueva lengua: este beneficio tiene como origen la reactivación de elementos lingüísticos que pueden servir de apoyo durante el proceso de aprendizaje; sin embargo, Cenoz sostiene que debido al rechazo

⁹ Lingüística a lo largo de las culturas: lingüística aplicada para profesores de lengua.

al método tradicional de gramática traducción y a la propagación de las metodologías de inmersión en L2/LE, dentro de un marco académico se suele promover la práctica de aislar la L2/LE de la lengua primera de los estudiantes, de tal forma que los docentes intentan eludir no solamente el uso de la L1 en clase, sino también toda alusión a comparaciones con otras lenguas que el estudiante habla o ha podido aprender.

Asimismo, la profesora y lingüista francesa Louise Dabène comparte también este interés por integrar la lengua materna dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (Dabène, L. (1987) citado en Aragón, 2001: 5):

“La famosa pedagogía **centrada en el estudiante**, tan apreciada por los especialistas en didáctica de lenguas extranjeras de 1979, tuvo por efecto de convencer a un gran número de investigadores en interesarse por la lengua materna del estudiante ya que está determina una gran parte de su comportamiento. Esta perspectiva fue además reforzada por un nuevo interés mostrado en los aspectos reflexivos del aprendizaje: sin importar lo que puedan pensar los partidarios, en cierta medida idealistas, sobre una conceptualización que se construyera bajo la única referencia de la lengua extranjera, la reflexión sobre un sistema nuevo provoca inevitablemente una comparación con los sistemas ya conocidos.”

En lo que concierne a la enseñanza del francés lengua extranjera, la profesora de filología francesa de la universidad de la Laguna, España: María Aragón Cobo presentó un artículo llamado “*Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou*”¹⁰ en el cual ella mencionó que la consideración del español (L1) dentro de la enseñanza del francés (LE) presenta grandes ventajas para el estudiante; a saber, una mejora en la comprensión de la morfosintaxis gracias a la comparación lingüística, una revalorización de los saberes

¹⁰ Una gramática contrastiva renovada; una ventaja más que un tabú.

intrínsecos del estudiante, la integración de un corpus de documentos auténticos orales y escritos propuestos en clase, un respeto por el desarrollo conceptual del interlenguaje, una apropiación y revalorización del error así como la autocorrección a partir de las divergencias y/o similitudes entre la lengua primera y la lengua meta.

En lo que concierne a mi percepción de la **gramática contrastiva** dentro de mi ejercicio docente, es menester recordar que yo aprendí la morfosintaxis de la lengua francesa gracias a este enfoque; por tal razón, en cuanto comencé a impartir mis primeras clases como docente de francés, para mí era espontáneo comparar la estructura de la lengua española con aquella del francés. Sin embargo, el departamento pedagógico de la Alianza Francesa de Puebla preconiza un aprendizaje de la gramática de forma inductiva en la cual el profesor guía al estudiante con el fin de que este último pueda deducir una regla gramatical tomando como única referencia la observación y el análisis de un documento escrito en francés.

En este sentido, tuve que seguir las instrucciones dadas por el departamento pedagógico del instituto aun si yo seguía considerando que para mis estudiantes era más simple y más enriquecedor recurrir a la gramática contrastiva; recordemos que de acuerdo a mi experiencia como estudiante de francés, la gramática contrastiva representaba para mí dos grandes ventajas: por un lado pude redescubrir las reglas gramaticales de mi lengua materna y por otro lado, fui capaz de comprender mejor la estructura gramática del francés gracias a la comparación lingüística.

Desgraciadamente, la coordinación pedagógica tendía a considerar la gramática contrastiva como una suerte de regresión al asociarla con la metodología tradicional: es importante precisar que la metodología tradicional, considerada como la primera metodología en lo que respecta la enseñanza de lenguas extranjeras, recurría a la lengua materna para aprender la lengua meta por medio de la traducción y la comprensión de textos literarios. Es dentro de este orden de ideas que el artículo de la lingüista María Aragón Cobo resonó con mi

percepción; a saber, que el hecho de recurrir a la lengua primera dentro de la enseñanza de la lengua meta puede ser percibido como un tabú por los directivos pedagógicos a pesar de las grandes ventajas que este enfoque puede aportar a los estudiantes.

Si bien mi forma de abordar la gramática en clase se inclinaba a obedecer los directivos dados por el instituto, es importante confesar que en mi fuero interno yo sentía aún la necesidad de recurrir a la gramática contrastiva; de hecho, en ciertas situaciones en las cuales mis estudiantes no lograban por sí mismos formular una regla gramatical a partir de la observación y el análisis de un texto en francés, yo me servía de este enfoque para ayudarlos a elucidar la regla gramatical en cuestión. Cabe recalcar que la gramática inductiva puede ser complementada con la gramática contrastiva; en este sentido y en cuanto lo encontraba prudente, yo hacía observar y analizar a mis alumnos una frase en español para que a partir de ella estos últimos pudieran a su vez formular la regla gramatical en francés.

Para ilustrar esta situación, haré alusión a una ocasión dentro del salón de clase en la cual me serví de la estructura del español para cambiar los paradigmas de mis estudiantes con respecto a la supuesta dificultad de la gramática francesa: después de haber abordado la conjugación de los verbos a base irregular en "*futur simple*"¹¹, dos de mis estudiantes protestaron que era muy difícil aprenderse dichas bases irregulares. Por consiguiente, un tercer estudiante agregó que en el idioma español no había tantas bases irregulares, lo que me condujo a explicarles que en español hay tantos verbos irregulares como en francés y que curiosamente la conjugación de los verbos a base regular en "*futur simple*" se construían de la misma manera que aquella de los verbos en futuro simple: para obtener la **base verbal**, se debe considerar el verbo al **infinitivo** (verbo sin conjugar) más las terminaciones correspondientes a cada pronombre personal. Además, agregué que tanto en español como

¹¹ Futuro simple.

en francés, las terminaciones del futuro simple “futur simple” corresponden a la conjugación del verbo “avoir” y del verbo haber en presente del indicativo, respectivamente :

Conjugación del verbo comer (“manger”) con base regular en futuro simple

/comer/	/manger/
yo comeré ,	je mangerai
tú comerás ,	tu mangeras
él/ella comerá ,	il/elle mangera
nosotros comeremos	nous mangerons
ustedes comerán	vous mangerez
ellos/ellas comerán	ils/elles mangeront

Conjugación del verbo poder (“pouvoir”) con base irregular en futuro simple

/poder/	/pouvoir/
yo podré	je pourrai
tu podrás	tu pourras
él/ella podrá	il/elle pourra
nosotros podremos	nous pourrons
ustedes podrán	vous pourrez
ellos/ellas podrán	ils/elles pourront

Gracias a este comparativo, los estudiantes no solamente cambiaron sus prejuicios con respecto a la supuesta dificultad de la lengua francesa, sino que también notaron que los

verbos a base irregular en español¹² son tan numerosos como los verbos a base irregular en francés¹³.

Dentro de este apartado, me centré en describir el origen de la gramática contrastiva, su definición, su introducción dentro de los artículos dirigidos a la enseñanza de lenguas extranjeras, así como los tabús y los prejuicios que esta metodología llega a suscitar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, indicaré las ventajas que este enfoque aporta a la enseñanza del francés lengua extranjera dentro de un contexto mexicano.

III.III Ventajas de la gramática contrastiva en clase de FLE dentro de un contexto mexicano

Dentro de mi experiencia como docente de francés, he notado que cuando los estudiantes comparan la estructura gramatical del español con aquella del francés se producen ciertos efectos positivos propicios para el aprendizaje; por un lado, los alumnos que estiman que el francés es un idioma difícil de aprender reorganizan sus paradigmas al descubrir la similitud morfosintáctica entre ambas lenguas. Por otro lado, los estudiantes se muestran más seguros al momento de comunicarse en francés de manera escrita u oral, lo que a mi parecer se debe a la reactivación y a la movilización morfosintáctica de su lengua primera; dicho de otra manera, el alumno edifica su aprendizaje del francés de una manera más sólida al sostenerlo sobre la base de su lengua primera: este enfoque se aparenta a la corriente constructivista dentro de la cual el estudiante se basa de su experiencia previa para comprender los problemas o las situaciones que se le presentan.

¹² Verbos a base irregular en español: *caber, decir, haber, hacer, poder, poner, querer, saber, salir, tener, valer, venir.*

¹³ Verbos a base irregular en francés: *aller, venir, voir, pouvoir, devoir, vouloir, recevoir, envoyer, savoir, faire, valoir, tenir, être, avoir.*

Además, gracias a mis siete años de experiencia, puedo sostener que la gramática contrastiva puede ser muy útil para reforzar e incluso, si es necesario, reemplazar las explicaciones propuestas por un manual de FLE sobre el empleo de un tiempo o forma verbal. Tal es el caso por ejemplo de los tiempos pasados cuya descripción puede revelarse ambigua e incluso abstracta para el estudiante. Con el fin de ilustrar este caso, consideremos la descripción dada por los manuales “*Entre nous*” y “*Défi*” con respecto a la oposición entre el “*passé composé*” y el “*imparfait*”. En ambos libros el “*passé composé*” es descrito como el tiempo que hace avanzar el relato y que presenta las acciones como hechos terminados. En cuanto al “*imparfait*”, este es descrito igualmente por ambos manuales como el tiempo que detiene el relato y que describe una situación, una persona o una acción en la cual se inscribe el evento.

Como lo podemos constatar, ambas descripciones propuestas por dichos manuales pueden resultar confusas y difíciles de discernir. Es por ello que encuentro pertinente recurrir a la gramática contrastiva ya que los empleos del pretérito y del copretérito en lengua española corresponden exactamente a aquellos del “*passé composé*” y el “*imparfait*” en lengua francesa respectivamente. De esta manera, no solamente el profesor rentabiliza su tiempo y lo ocupa para trabajar otras competencias tales como el léxico o la fonética, sino que también el estudiante no depende exclusivamente de descripciones abstractas y ambiguas para comprender y emplear adecuadamente dichos tiempos verbales.

En efecto, es posible implementar otras estrategias o metodologías para enseñar la oposición entre le *passé composé* y *l'imparfait*; sin embargo, creo que en un primer momento el alumno necesita una base sólida para cimentar sus conocimientos y de acuerdo a mi experiencia y al desempeño de mis estudiantes, la gramática contrastiva ha resultado una metodología efectiva para sostener la comprensión y utilización de dichos tiempos verbales; es así que en clase hemos podido atribuir un tiempo considerable a la realización de actividades de producción escritas u orales para emplear y recuperar las conjugaciones del *passé composé* y de *l'imparfait* tales como relatar un recuerdo de su niñez, describir sus últimas vacaciones

así como las actividades efectuadas, contar una anécdota estudiantil, describir su primera mascota así como las actividades realizadas con esta última, entre otras.

Con el fin de mostrar una perspectiva relativamente reciente en lo que se refiere a la aplicación de la gramática contrastiva dentro de la enseñanza del francés lengua extranjera he considerado describir a grandes rasgos el manual "*Grammaire contrastive para hispanohablantes, A1/A2*"¹⁴. En este manual, se evoca el enfoque pedagógico de los autores que justamente concuerda con las ventajas anteriormente mencionadas:

"Al ponerse en paralelo las dos lenguas, y al exponerse sus convergencias, pero también sus divergencias, se activa de manera radical el proceso de aprendizaje. Este enfoque comparativo o contrastivo en la enseñanza de lenguas existe desde hace mucho tiempo. Los profesores recurren a tal técnica; sin embargo, no ha sido sistematizada en los mismos manuales de gramática francesa. En esta gramática, las explicaciones y los ejercicios se han elaborado por el contrario para un contexto hispanohablante, basándose en la experiencia adquirida por profesores que poseen una larga experiencia en la enseñanza del francés."

Cabe enfatizar que el manual "*Grammaire contrastive para hispanohablantes*" es un manual que se antepone a los manuales convencionales que son empleados por la mayoría de las instituciones que imparten la enseñanza del idioma francés; en este sentido, me parece adecuado recuperar la ponencia del Dr. Daniel Rojas Platas, titulada "Contraste de elementos de representación cultural en el libro de lengua", impartida dentro del marco del **Seminario de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas** dentro de las instalaciones de la UPN en el 2018. En esta ponencia, el Doctor Rojas expone los límites que presentan los manuales

¹⁴ Si bien dentro de esta colección existe también un manual dirigido para los niveles B1/B2, he decidido considerar exclusivamente los niveles A1/A2 ya que estos últimos son los niveles que me son mayormente asignados por la institución para la cual trabajo.

de francés al considerarlos de tipo **universalista**. Dicho de otra forma, él recalca que la mayoría de los creadores de manuales de FLE no consideran las particularidades de los estudiantes cuya lengua-cultura puede diferir o converger con la lengua-cultura francesa. En este sentido, tanto las semejanzas como las diferencias socio-culturales de la lengua primera de los estudiantes con respecto a la lengua francesa son raramente tomadas en cuenta dentro de la concepción de los manuales.

Incluso si la ponencia del Dr. Rojas no se centra en la enseñanza de la gramática del francés, me pareció importante retomar el concepto **universalista** que él atribuye a los libros de francés lengua extranjera (FLE). En este sentido y con el fin de ilustrar la importancia de considerar la lengua materna de los estudiantes dentro de la concepción de los libros de FLE, me parece pertinente comparar dos tipos distintos de estudiantes de francés cuya lengua materna pertenece a grupos lingüísticos diferentes: los estudiantes cuya lengua materna es el español y aquellos cuya lengua materna es el alemán; si bien la lengua de ambos tipos de estudiantes pertenecen la familia indo-europea, el alemán forma parte del grupo de lenguas germánicas mientras que el español pertenece al grupo de lenguas romance. A pesar de que, a mi juicio, sería sensato y evidente que tanto el libro de francés de los estudiantes alemanes como aquel de los estudiantes mexicanos se adaptara a las características y particularidades morfosintácticas y culturales de la lengua primera de cada estudiante, en realidad muchos estudiantes tanto alemanes como mexicanos emplean los mismos libros de tipo universalista publicado por grandes editoriales francesas.

En resumen, considero que la inclusión de la gramática contrastiva en clase de FLE permite a los estudiantes trabajar el error, observar y analizar la lengua meta desde el prisma de su lengua materna, inferir por analogía la estructura de la lengua meta y por añadidura conocer mejor la morfosintaxis de su lengua primera. Si bien a lo largo de mi trayectoria he confirmado la utilidad de la gramática contrastiva dentro de mi ejercicio docente, es crucial remarcar que al igual que todas los enfoques y metodologías pedagógicas la gramática contrastiva presenta ciertas limitaciones y por consiguiente no es mi intención en absoluto presentarla como una

metodología infalible en la enseñanza del francés. Es así que dentro del siguiente apartado indicaré los límites de este enfoque que he observado a lo largo de mi experiencia como docente.

III.IV Límites de la gramática contrastiva en clase de FLE

Como es mencionado en el enfoque pedagógico del libro anteriormente citado, “*Grammaire contrastive* para hispanohablantes, A1/A2”, las divergencias y las convergencias existentes entre la lengua primera y la lengua meta pueden servirnos como herramientas de estudio para entender de una manera más juiciosa la estructura morfosintáctica de la lengua meta; sin embargo, en ciertas ocasiones no es conveniente ahondar en las diferencias resultantes de dicha comparación lingüística y bastaría solamente con mostrarlas sumariamente. Para ilustrar esta declaración, haré alusión a las reflexiones que he llevado a lo largo de mis siete años como docente al evocar los puntos gramaticales que a partir de mi experiencia no podrían ser sostenidos completamente por la metodología de la gramática contrastiva, tal es el caso de los pronombres relativos del francés, particularmente **qui** y **que**, los cuales hacen referencia al **sujeto** y al **complemento de objeto directo** respectivamente. Incluso si en lengua española estos dichos pronombres también existen, en numerosas ocasiones, estos últimos se traducen en español como **que**. A continuación, presentaré algunos ejemplos de los cuales me he servido en clase para evidenciar las divergencias morfosintácticas entre los pronombres relativos **qui / que** y su equivalencia en español.

Pronombre qui

Ejemplo 1: *j'aime les filles **qui** lisent beaucoup.*

Equivalente en español : me gustan las chicas **que** leen mucho.

Ejemplo 2 : *Il parle avec le professeur **qui** danse tout seul.*

Equivalente en español: él habla con el profesor **que** baila solo.

Pronombre **que**

Ejemplo 1 : *Le livre **que** je lis est intéressant.*

Equivalente en español : El libro que leo es interesante.

Ejemplo 2 : *C'est le film **que** tu aimes.*

Equivalente en español: Es la película **que** te gusta.

Después de haber observado los ejemplos anteriores, podemos sostener que en este punto gramatical no sería en absoluto útil para un estudiante hispanohablante basarse en la **gramática contrastiva**; no obstante, de acuerdo a mi experiencia como docente, he encontrado que es beneficioso para la clase comunicarle con total franqueza que al igual que muchas teorías de enseñanza, la gramática contrastiva no es en absoluto ni una panacea pedagógica ni un enfoque infalible. En este orden de ideas, a lo largo de mi experiencia profesional, he notado que el simple hecho de mostrar a mis estudiantes los ejemplos citados anteriormente me ha permitido desarrollar su sentido crítico: a partir de la observación y del análisis, ellos descubren por sí mismos que la gramática contrastiva no es suficiente para comprender el empleo de los pronombres *qui* y *que*, lo que los lleva por consiguiente a adoptar otras estrategias de aprendizaje.

Con el fin de aportar unas cuantas ideas que el profesor podría implementar en clase para tratar algunos puntos gramaticales sumamente divergentes entre el español L1 y el francés LE y con el objetivo de dar una secuencia argumentativa a mis declaraciones, me centraré en evocar las estrategias que he personalmente he empleado en clase al momento de abordar los pronombres relativos **qui** y **que**.

Una de las estrategias a las cuales recurro asiduamente en clase consiste en indicar al alumno que, en la mayoría de los casos, el pronombre relativo **qui** precede al **verbo** y que el pronombre **que** precede al **sujeto**. Esta suerte de astucia se ha revelado bastante útil en mi práctica docente ya que mis alumnos no se encuentran forzados a comprender la función morfosintáctica de cada pronombre para utilizarlos acertadamente; a saber, si el pronombre a elegir hace referencia a un sujeto (tal es el caso **qui**) o a un complemento de objeto directo (tal es el caso de **que**).

Es sin embargo menester mencionar que esta astucia es particularmente útil **la primera vez que se aborda los pronombres relativos qui y que** (particularmente a finales del nivel A1): en este nivel he notado que se abordan generalmente frases con el pronombre relativo **qui** seguido de un verbo y de frases con el pronombre relativo **que** seguido de un sujeto. Por otro lado, no es recomendable recurrir a esta astucia en niveles más avanzados ya que es posible que dentro del libro de francés (superior al nivel A1) se muestren frases en donde los pronombres de complemento de objeto directo (me/m', te/t', le/la/l', nous, vous, les) o de objeto indirecto (me/m', te/t', lui, nous, vous, leur) sean colocados justo antes del verbo, lo que provoca que los estudiantes lleguen a confundirlos con un **sujeto**; para ilustrar dicha afirmación, tomaré como ejemplo la frase "**La femme qui nous a vus est très discrète**"¹⁵: en este caso, el alumno podría llegar a pensar que el pronombre "**nous**" representa un **sujeto**, cuando en realidad resulta ser un pronombre complemento de objeto directo; sin embargo,

¹⁵ La mujer que nos vio es muy discreta.

este tipo de estructuras no aparecen generalmente en los manuales de francés lengua extranjera que abordan por primera vez los pronombres **qui** y **que**.

En vista de ejemplificar las ocasiones en las cuales el pronombre relativo **que** es seguido de un **sujeto** y aquellas en las cuales el pronombre relativo **qui** es seguido de un **verbo** presentaré a continuación una serie de frases que he utilizado con mis alumnos en el nivel A1:

Enunciados en donde se muestra que el pronombre relativo **que** está seguido de un **sujeto**:

- *Marion achète la pizza **que tu** adores.*¹⁶
- *Voici le reportage **qu'elle** préfère.*¹⁷
- *Le café **que je** bois est froid.*¹⁸
- *C'est la voiture de Léa **que tu** vois.*¹⁹
- *La femme **que tu** aimes n'est pas célibataire.*²⁰

Enunciados en donde se muestra que el pronombre relativo **qui** está seguido de un **verbo**:

- *Paul est le garçon **qui dit** tout le temps des bêtises.*²¹
- *C'est le monsieur **qui chante** de la pop.*²²
- *Marie, c'est la fille de la classe **qui parle** esperanto*²³
- *C'est le professeur **qui boit** de la bière avant chaque cours.*²⁴

¹⁶ Marion compra la pizza **que tú** adoras.

¹⁷ He aquí el reportaje **que ella** prefiere.

¹⁸ El café **que yo** bebo está frío.

¹⁹ Es el coche de Lea **que tú** ves.

²⁰ La mujer **que tú** amas no es soltera.

²¹ Paul es el chico **que dice** todo el tiempo tonterías.

²² Es el señor **que canta** pop.

²³ Maria es la chica de la clase **que habla** esperanto.

²⁴ Es el profesor **que bebe** cerveza antes de cada clase.

- C'est la fille **qui** voyage souvent en Europe.²⁵

Incluso si estos enunciados anteriores muestran una pauta constante que nos permite inferir que el pronombre **qui** antecede un verbo y que el pronombre **que** precede un sujeto la utilización de estos pronombres no siempre sigue esta norma, he aquí algunos ejemplos que analizaremos más adelante:

C'est le type de violence télévisée **que** déteste ton père!²⁶

C'est à peu près ce **que** se dit Philippe.²⁷

Ce **que** dit Josèphe est vraiment absurde!²⁸

Después de haber leído dichos enunciados, podemos observar, contrariamente a los ejemplos evocados anteriormente, en los que el pronombre relativo **que** se encuentra antes del verbo; sin embargo, esta inconsistencia morfosintáctica se debe al estilo literario escogido por el autor y no a alguna excepción o anomalía gramatical. De este modo, si invertimos el orden del sujeto y del verbo que son precedidos por el pronombre **que**, podremos observar que la estructura de la frase no presenta ningún error morfosintáctico:

C'est le type de violence télévisée **que** ton père déteste!²⁹

²⁵ Es la chica **que** viaja seguido a Europa.

²⁶ Es el tipo de violencia televisiva **que** odia tu padre.

²⁷ Es más o menos lo **que** se dice Philippe.

²⁸ Lo **que** dice Josèphe es realmente absurdo.

²⁹ Es el tipo de violencia televisiva **que** tu padre odia.

C'est à peu près ce **que Philippe se dit.**³⁰

Ce **que Josèphe dit** est vraiment absurde!³¹

Si bien es vital que los estudiantes conozcan los pormenores en el empleo de **qui** y **que**, cabe señalar que no es en absoluto recomendable que estos matices se aborden desde el nivel básico (A1). De hecho, a partir de mi experiencia como docente he podido constatar que incluso en el nivel A2 es aún raro que los estudiantes hallen fragmentos escritos u orales, dentro de los manuales de francés, en donde el pronombre **que** anteceda a un verbo; por consiguiente, esta excepción la abordo habitualmente a partir del nivel intermedio (B1) en los cuales es frecuente abordar textos literarios o hallar discursos propios de la retórica. Asimismo, en la gran mayoría de los casos, los ejercicios asignados en clase consisten en hacer que el estudiante complete enunciados con la ayuda de los pronombres relativos **qui** y **que**, he aquí algunos ejemplos que empleo en mis clases:

Remplis les trous à l'aide du pronom qui ou que³²:

Ce ____ je dis est la vérité!

C'est l'amie de Sophie ____ déteste faire la vaisselle.

Les légumes ____ tu cuisines sont complètement pourris!

Les crevettes ____ vous achetez sont délicieuses!

Les matheux ____ font mes devoirs sont vraiment sympas.

³⁰ Es más o menos lo **que Philippe se dice.**

³¹ Lo **que dice Josèphe** es realmente absurdo.

³² Rellena los espacios con la ayuda del pronombre **qui** o **que**

Solución de los enunciados anteriores:

Ce **que je dis** est la vérité!³³

C'est **l'ami de Sophie qui déteste** faire la vaisselle.³⁴

Les légumes **que tu cuisines** sont complètement pourris!³⁵

Les crevettes **que vous achetez** sont délicieuses!³⁶

Les matheux qui font mes devoirs sont vraiment sympas.³⁷

Si bien es cierto que para algunos estudiantes que no tienen ningún conocimiento del metalenguaje no siempre resulta evidente identificar un sujeto y un verbo dentro de una frase, no es menos cierto que los colores empleados para identificarlos (azul para el sujeto y amarillo para el verbo) son muy ilustrativos y por ende favorecen la comprensión y el empleo de los pronombres relativos **qui** y **que**.

Otra de las actividades diseñadas desde la gramática contrastiva que me ha resultado efectiva dentro del salón de clases consiste en hacer crear adivinanzas con la ayuda de los pronombre **qui** y **que**; incluso si para la ejecución de esta actividad recurro a la estrategia presentada al principio de este apartado, a saber que el pronombre **qui** antecede un verbo y que el pronombre **que** antecede un sujeto, su realización en clase aporta numerosas ventajas para los alumnos al hacer que estos movilicen sus capacidades paralingüísticas tales como

³³ Lo que digo es la verdad.

³⁴ Es el **amigo de Sofia** el **que odia** lavar los trastes.

³⁵ Las verduras **que tu cocinas** están podridas.

³⁶ Los camarones **que ustedes compran** están deliciosos.

³⁷ Los **matemáticos que hacen** mis tareas son muy agradables.

la concentración, la creatividad y la competitividad. Para el desarrollo de esta actividad, tiendo a mostrar en el pizarrón una adivinanza a completar y a deducir:

- ***C'est un animal __ boit du lait et __ miaule.***

- ***C'est quoi?***

Una vez que los alumnos hayan completado y respondido en conjunto la adivinanza en cuestión, tiendo a formar dos equipos con el fin de que cada equipo cree un total de cinco adivinanzas en total. Después, leo las preguntas efectuadas por cada equipo y reviso que estas no contengan errores. Finalmente, los dos equipos se enfrentan; cada equipo marca un punto al completar y responder correctamente a las adivinanzas creadas por sus contrincantes, el equipo que logre acumular la mayor cantidad de puntos es designado el ganador. Gracias a la puesta en marcha de este juego, he podido percatarme que los alumnos no solamente logran sistematizar más fácilmente los usos de los relativos ***qui*** y ***que*** sino que también son más proclives a cooperar y a ayudarse entre sí en el seno de un equipo con el fin de derrotar a sus contrincantes.

Finalmente, otra manera en la que he abordado los pronombres relativos ***qui*** y ***que*** es un poco más compleja y tiene como origen las consignas otorgadas por la mayoría de los manuales de francés lengua extranjera, a saber la identificación de un sujeto y de un complemento de objeto directo dentro de una frase. Incluso si en los primeros años de mi trayectoria como docente yo me valía rigurosamente de las explicaciones dadas por los manuales, con el pasar de los años dejé de seguirlos al pie de la letra y traté de encontrar soportes y astucias alternas que fueran más sencillas y más atractivas para mis estudiantes. Para ejemplificar la forma en que estos pronombres relativos son presentados por el manual

de mis actuales estudiantes (nivel A2), mostraré la regla gramatical de los pronombres **qui** y **que** presentada por el libro *Entre nous 2* (Fatiha et al., 2016, p. 74):

Les pronoms relatifs

Qui peut représenter une personne, un objet ou une idée.

Il est toujours →sujet →COD

Ex: On est partis aux Etats-Unis avec papa. Papa y allait pour le travail. → On est partis aux Etats-Unis avec papa **qui** y allait pour le travail.³⁸

Que / qu' + voyelle peut représenter une personne, un objet ou une idée.

Il est toujours → sujet → COD

Ex: Je n'oublierai jamais les feux. Tu faisais des feux dans le jardin. → Je n'oublierai jamais les feux **que** tu faisais dans le jardin.³⁹

³⁸ **Qui** puede representar una persona, un objeto o una idea. Este último siempre es: un sujeto o un complemento de objeto directo. Ejemplo: Fuimos a los Estados Unidos con papá. Papá iba allí por su trabajo. → Fuimos a los Estados Unidos con papá que iba allí por su trabajo.

³⁹ **Que / qu'** + vocal puede representar una persona, un objeto o una idea. Este último es siempre un sujeto o un complemento de objeto directo. Ejemplo: Nunca olvidaré la fogata. Tu hacías una fogata en el jardín. → Nunca olvidaré la fogata **que** tú hacías en el jardín.

Otro ejemplo similar a la forma de abordar los pronombres relativos **qui** y **que** es abordado por el libro *Alter ego + 1* (Berthet et al., 2012 p. 147):

Les pronoms relatifs qui et que

Lisez les exemples pour compléter la règle :

- Un sac **qui** permet de recharger les appareils électroniques.
- Un réveil **qui** fonctionne avec une pile et **que** vous tournez pour passer d'une heure à l'autre.
- Il convient aux personnes **qui** partent plusieurs jours dans la nature.

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

Choisissez les bonnes réponses.

Qui est → le sujet du verbe qui suit → le COD du verbe qui suit

Que/qu' + voyelle est → le sujet du verbe qui suit → le COD du verbe qui suit⁴⁰

⁴⁰ Los pronombres relativos **qui** y **que**

Lea los ejemplos para completar la regla.

- Una bolsa que permite recargar los aparatos electrónicos.
- un despertador que funciona con una pila que usted gira para pasar de una hora a otra.
- Conviene a las personas que parten varios días en la naturaleza.

En ambos casos, podemos observar que el estudiante debe inferir la formulación de la regla a partir de la observación y del análisis de los ejemplos designados. Es evidente que esta estrategia de aprendizaje es muy limitada y se centra exclusivamente en el análisis morfosintáctico; dado el caso de que me he dado cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve estropeado debido a que la mayoría de los alumnos no logran diferenciar las funciones de cada pronombre relativo, actualmente me sirvo de las estrategias mencionadas al principio de este apartado para abordar los pronombres **qui** y **que**.

Por otro lado, a partir de mi experiencia como docente puedo decir que gracias a la gramática contrastiva he podido igualmente identificar algunas lagunas correspondientes a cursos anteriores que algunos de mis estudiantes no lograron colmar. Para dar un ejemplo conciso, me centraré una vez más en el punto gramatical que nos ocupa actualmente, a saber, los pronombres **qui** et **que**: visto que este tema se aborda desde el nivel A1 (nivel básico), he recuperado estudiantes a partir del nivel B1 (nivel intermedio) que al percatarse que dichos pronombres no pueden compararse con la estructura de su lengua materna, optan conscientemente y voluntariamente por adoptar las estrategias de aprendizaje anteriormente citadas. De este modo, he notado que mis estudiantes pueden concentrar su energía al comprender y aplicar la(s) estrategia(s), fuera de la gramática contrastiva, que les venga mejor al momento de emplear los pronombres **qui** y **que**. De igual manera, deseo remarcar que, si bien es cierto que en este caso no me serví de la estructura del español para soportar la estructura de la lengua francesa, no es menos cierto que el hecho de haber comparado la L1 con la LE se revela como un peldaño eficaz para concebir astucias diversas

Podemos dar una precisión sobre alguna cosa o sobre alguien con **qui** o **que** + una proposición.

Escoja las buenas respuestas

Qui es el sujeto del verbo que sigue o el complemento de objeto directo que sigue?

Que/ qu' es el sujeto del verbo que sigue o el complemento de objeto directo que sigue?

en vista de reforzar la comprensión de un punto gramatical ajeno a la estructura de la lengua materna de mis estudiantes.

Es importante señalar que mi propósito dentro de este apartado no reside en presentar una larga gama de situaciones en las cuales podríamos analizar los límites de la gramática contrastiva. Más bien, mi objetivo al escribir este apartado reside por un lado en desmenuzar tanto las ventajas como las desventajas de la gramática contrastiva y por otro lado en proponer una serie de alternativas que busquen paliar las limitaciones de mi tema de estudio. En este caso me centré en los pronombres relativos **qui** y **que** ya que estos últimos pueden representar un reto tanto para el estudiante como para el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje o al menos lo fue en un momento de mi carrera como docente.

Asimismo, considero que como docente es vital plantearse preguntas sobre el por qué se debe adoptar una metodología de enseñanza en vez de otra; personalmente, estimo que un docente no tiene porqué casarse con una sola metodología de enseñanza ni tampoco aceptarla solamente por seguir con las indicaciones estipuladas por una institución; de otra manera, las metodologías de enseñanza se estancarían y no evolucionarían en absoluto. En mi opinión, así como la gramática contrastiva presenta ventajas y limitaciones, la gramática inductiva y deductiva⁴¹ presentan igualmente ventajas como desventajas. Aunque en este trabajo de titulación preconizo el empleo de la gramática contrastiva, considero que esta decisión reside principalmente en las características de mis estudiantes: en el caso de que estos últimos no hablaran la misma lengua materna y/o de que su lengua materna no perteneciera al grupo de lenguas romance, es evidente que me valdría de la gramática

⁴¹ En el **enfoque deductivo** se proporciona al alumno una regla que posteriormente practicará, es decir, trabaja utilizando las deducciones de otras personas en cuanto al lenguaje, mientras que en el **enfoque inductivo** el alumno deduce las reglas por sí mismo a partir de las muestras de lengua que se le proporcionan previamente.

inductiva para abordar la gramática en clase tal y como lo sugieren los libros de francés lengua extranjera. En este sentido, sostengo que no existen metodologías infalibles e inmutables sino más bien metodologías que se ajustan a las características de los estudiantes bajo el sentido crítico y juicioso de cada profesor.

Visto que el docente debe prever dentro de su planificación los tiempos de cada lección a impartir, en el siguiente apartado, me serviré de mi experiencia profesional con el fin de evocar las ventajas de comparar la lengua materna del estudiante con la lengua meta al momento de estimar el tiempo que tomará abordar un punto gramatical dentro del salón de clases; para ello, tomaré en cuenta una vez más el grado de complejidad de algún punto gramatical en función de las divergencias y/o las convergencias que este último presente con su equivalente en lengua española.

III.V Recurrir a la gramática contrastiva para prever el tiempo que tomará abordar un punto gramatical

Gracias al recurso de la **gramática contrastiva** dentro de mi práctica docente, he podido prever el tiempo que tomaría abordar un punto gramatical y explorar la manera en que los alumnos interpretan los usos de algunas formas gramaticales; por ejemplo, si bien el subjuntivo presente es un solo modo gramatical, sus empleos son múltiples y diversos: se emplea en la expresión del deseo (salvo con el verbo “esperar”), en la expresión de una opinión negativa, en la expresión de un objetivo, en la expresión de la duda, en la expresión del temor entre otros usos. De esta manera, puedo sostener que, a través del recurso de la gramática contrastiva, no solamente he podido gestionar adecuadamente mi planeación de clase, sino que también he podido dedicar un tiempo mayor a los temas que resultan más difíciles de asimilar para mis estudiantes.

Como es sabido, el profesor debe someterse al programa de estudios propio de la institución educativa para la cual él trabaja; no obstante, este último puede controlar la manera de presentar dichos contenidos, así como el tiempo que destinará en enseñar cada uno de ellos gracias a la implementación de una planificación de clases. Esta última no solamente permite al docente organizar los contenidos de una manera coherente para el alumnado, sino que también le permite identificar los temas que pueden rebelarse complejos para ellos; de esta manera, el profesor podría dedicar más tiempo a un tema proclive a la dificultad contrariamente a un tema que debido a su bajo grado de dificultad puede ser abordado en menos tiempo.

Si bien es cierto que el grado de dificultad o de facilidad de cada punto gramatical puede ser percibido de un modo completamente subjetivo por cada estudiante, no es menos cierto que los puntos gramaticales que no se aparentan a aquellos de la lengua materna son percibidos objetivamente como más complejos por un grupo cuyos estudiantes comparten la misma lengua materna. Asimismo, me parece crucial que se exploten las ventajas de impartir clases a un grupo lingüísticamente homogéneo: a diferencia de los países francófonos donde los estudiantes de francés lengua extranjera no comparten necesariamente una lengua en común (en el capítulo **I.II Relato de mi estancia en Francia** conté mi experiencia en el seno de una escuela llamada *Campus langues* cuyos estudiantes provenían de diversos países), en México la mayoría de los estudiantes de francés hablan español como lengua materna. En este sentido, es menester remarcar que si bien no descarto la idea de que en el seno de un grupo de francés situado en México pueda haber estudiantes cuya lengua materna no sea el español, al menos durante mis seis años de docente, solamente he llegado a impartir clases a algunos extranjeros cuya lengua materna si es el español.

Dentro de este sentido y al igual que en el apartado anterior, me centraré únicamente en un solo tema gramatical con el fin de sugerir, de acuerdo a mi experiencia profesional, un número aproximado de horas-clase para abordarlo en función de sus diversos grados de complejidad y de un determinado número de alumnos. El tema gramatical que he elegido para este apartado es el **subjuntivo presente** en razón de la gran variedad de sus usos existentes tanto en español como en francés; cabe mencionar que la mayoría de los usos que se le atribuyen al subjuntivo presente en francés coinciden con los usos que se otorgan a su equivalente en lengua española. Si bien las divergencias en el uso de este modo verbal no son numerosas, **es importante recalcar que dentro de mi práctica docente he invertido más tiempo de horas-clase en abordar dichas diferencias.**

Dentro del mismo orden de ideas, el hecho de considerar la lengua materna de los estudiantes es tan importante como el hecho de tomar en cuenta el número de alumnos que integran un grupo. Considerando que en la institución para la cual trabajo (la Alianza Francesa de Puebla) los grupos son formados cada mes y que estos oscilan constantemente entre un mínimo de tres y un máximo de diez alumnos, podríamos por consiguiente estimar que he tenido en promedio seis alumnos por grupo a lo largo de mi trayectoria profesional en dicha escuela; es así que los temas gramaticales que abordaré a continuación obedecerán a este número de estudiantes por grupo.

En un primer lugar me centraré en atribuir un determinado número de horas-clase a los usos del subjuntivo presente en francés que coinciden con sus equivalentes en español ya que, como lo mencioné anteriormente, estos empleos me han tomado menos tiempo abordarlos en clase gracias a su similitud con el español. Posteriormente, otorgaré igualmente un número determinado de horas-clase a los usos del subjuntivo presente en francés que no se

aparentan con aquellos del español y que por ende me ha tomado más tiempo abordar en clase.

Dentro de los empleos simples a explicar se encuentra la expresión del deseo, la cual es seguida del subjuntivo presente tanto en francés como en español; he aquí un ejemplo en ambas lenguas:

Exprimer un souhait / Expresar un deseo

Je souhaite que tu viennes demain. / deseo que vengas mañana.

Elle veut que sa maman lui achète une voiture. / ella quiere que su mamá le compré un coche.

Nous désirons que vous puissiez venir. / deseamos que puedan venir.

Al observar este ejemplo podemos notar que ambos enunciados están estructurados de la misma manera, a saber de una oración principal, que en este caso expresa el deseo, seguida de una oración subordinada dentro de la cual se encuentra un verbo conjugado en subjuntivo.

Si consideramos que en nuestros días la gran mayoría de los docentes de francés siguen los preceptos preconizados por el *approche actionnelle* : “metodología pedagógica que considera al estudiante como un actor social el cual tendrá que cumplir tareas en circunstancias determinadas y dentro de un ambiente particular”⁴², las clases a impartir en el aula deberán ser concebidas en función de un objetivo pragmático a alcanzar. En este sentido, al final de cada sesión de clases, el alumno deberá sacar partido de todos los contenidos abordados en ella para cumplir una tarea en específico; en el caso que nos ocupa, el estudiante podría realizar una producción escrita u oral en la que se reutilicen las **expresiones del deseo** tales como emitir un mensaje oral o una carta de buenos deseos a un amigo.

⁴² Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

De acuerdo a mi experiencia profesional, he notado que una vez que los alumnos saben cómo conjugar los verbos en **subjuntivo presente**, el uso de este modo verbal dentro de una **expresión de deseo** no representa un verdadero reto para ellos; de este modo, el tiempo de horas-clase en promedio que he destinado a la impartición de esta lección es aproximadamente de dos horas.

Otro de los usos del subjuntivo presente que coincide tanto en español como en francés, es la emisión de una opinión negativa, he aquí un ejemplo de este uso en ambas lenguas del cual me he servido en clase:

Exprimer une opinion à la forme négative / Expresar una opinión a la forma negativa

Je ne crois pas qu'elle veuille danser le rock. / Yo no creo que ella quiera bailar rock.

Al igual que en la expresión del deseo, **la oración principal** (aquella que incluye **la opinión a la forma negativa**) introduce **una oración subordinada** (en este caso aquella que incluye un verbo conjugado en **subjuntivo presente**).

A partir de las reflexiones que he tenido, puedo sostener que el objetivo del docente en este caso es hacer que el alumno comprenda que al momento de expresar una opinión a la forma negativa este tendrá que emplear el subjuntivo. Visto que en español también se emplea el subjuntivo para emitir una opinión a la forma negativa, he podido notar que en regla general los estudiantes no requieren de mucho tiempo para comprender dicho uso ; por consiguiente, una lección regida por los preceptos de *l'approche actionnelle* en donde se aborde un empleo pragmático de la expresión de la opinión, a saber la participación dentro de un foro de discusión, la emisión de un comentario para dar una opinión sobre un video o dar una opinión sobre un tema de actualidad dentro de un debate toma alrededor de dos horas.

Otro de los usos convergentes entre el uso del subjuntivo en francés y su equivalente en español la expresión del objetivo, a continuación, presentaré algunos ejemplos que he usado en clase para mostrar sus similitudes:

L'expression du but / La expresión del objetivo

Je voulais commander une pizza **pour que** nous mangions ensemble. / yo quería ordenar una pizza **para que** comiéramos juntos.

Marie est devenue végétarienne **afin que** ses enfants ne mangent plus de viande / Marie se volvió vegetariana **con el fin de que** sus hijos no coman más carne.

Marc fait du yoga **en vue que** ses amies l'admirent / Marc hace yoga **en vista de que** sus amigas lo admiren.

Je parle chinois **de manière à ce que** mes amis me comprennent / yo hablo chino **de manera a que** mis amigos me entiendan.

En este caso, el docente busca que los alumnos reparen que tanto en francés como en español se debe recurrir al modo **subjuntivo** después de las conjunciones **pour que / afin que / en vue que / de manière à ce que**. En este orden de ideas, yo suelo abordar este empleo del subjuntivo por medio un juego en el cual la clase se divide en dos equipos: cada uno debe escribir en el pizarrón la mayor cantidad posible de frases dentro de un minuto a partir de una frase introductoria → **Marie est devenue végétarienne ...**, el equipo que logre escribir correctamente la mayor cantidad posible de expresiones de objetivo, marca un punto. De esta manera, la lección sobre la expresión del objetivo la llego a abordar igualmente en dos horas.

Ahora, hablaré de los usos del subjuntivo presente en francés que difieren con aquellos del español. En un primer lugar me centraré en las conjunciones **quand** y **dès que** cuya traducción respectiva en español es **cuando** y **en cuanto**. Por último, abordaré la expresión del deseo **espérer que** / **esperar que** la cual, a diferencia del español en francés no está precedida del subjuntivo. Es importante mencionar que una vez más haré llamado a mi experiencia profesional para indicar el tiempo que me ha llevado abordar en clase estos usos del subjuntivo; sin embargo, en un primer momento me centraré en mostrar diversos ejemplos para evidenciar dichas convergencias.

La conjonction **quand** / la conjunción **cuando**.

Tu pourras venir me voir **quand** tu **seras** en Italie. / Tú podrás venir a verme **cuando** **estes** en Italia.

En español, nosotros utilizamos el subjuntivo después de la conjunción **cuando**; particularmente cuando esta última expresa una idea de posterioridad mientras que en francés para expresar la misma idea se recurre al futuro simple. He aquí algunas frases que he empleado en clase para evidenciar dicha divergencia:

Quand nous **aurons** de l'argent, nous pourrons aller au cinéma. / **Cuando** **tengamos** dinero, podremos ir al cine.

Quand tu **seras** riche, tu auras une maison à Venise. / **Cuando** **seas** rico, tendrás una casa en Venecia.

Elle pourra boire une bière **quand** elle **sera** majeure. / Ella podrá tomar una cerveza **cuando** **sea** mayor.

La conjunción **dès que** / la conjunción **en cuanto**

Al igual que con la conjunción **quand** / **cuando**, después de la conjunción **dès que** se utiliza un verbo en **futuro simple** mientras que después de **en cuanto** (su equivalente en español)

se utiliza un verbo conjugado en **subjuntivo**. A continuación, mostraré algunas frases que he empleado en clase para mostrar dichas diferencias:

Appelle-moi **dès que** tu **arriveras**. / llámame **en cuanto** **llegues**.

Nous partirons **dès qu'ils arriveront**. / Nos iremos **en cuanto** ellos **lleguen**.

Dès que nous **aurons** des nouvelles, nous te tiendrons au courant. / **En cuanto** **tengamos** noticias, te mantendremos al tanto.

Espérer que / esperar que

Este empleo de esta expresión del deseo es bastante curioso y particular ya que contrariamente a todas las expresiones de deseo que son seguidas del subjuntivo tanto en francés como en español, **espérer que / esperar que** sigue la misma pauta que las conjunciones mencionadas anteriormente: el verbo **espérer que** está seguido de un verbo conjugado en **futuro simple** para indicar la posterioridad mientras que **espérer que** está seguido del subjuntivo. A pesar de que **espérer que** es la única expresión que no está seguida del **subjuntivo** al momento de expresar un deseo, es menester hacer que el alumno realice diversas actividades que le permitan retener dicha particularidad gramatical. A continuación, mostraré algunos ejemplos que he empleado en clase para ilustrar esta diferencia:

J'**espère que** tu **pourras** venir à ma fête. / **espero que** **puedas** venir a mi fiesta

Sophie **espère que** tu **réussiras** ton examen / Sophie **espera que** **apruebes** tu examen.

Ils **espèrent qu'il ne pleuvra** pas ce soir. / Ellos **esperan que** no **llueva** esta tarde.

A continuación, haré alusión a las actividades a las cuales he recurrido para abordar las conjunciones **quand / cuando** y **dès que / en cuanto** en vista de dar un estimado de las horas-clase que he impartido en grupo para abordar dichos temas.

La conjunción **quand** seguida del **futuro simple** se aborda en el nivel A2 (nivel principiante), dado el hecho de que en este nivel la mayoría de mis estudiantes aún no conocen la existencia del **subjuntivo** ni siquiera en su lengua materna, yo tiendo a retomar esta conjunción una vez ya vista la formación del subjuntivo, así como su empleo en la expresión el deseo y de la opinión a la forma negativa (nivel B1). De esta manera, hago saber a mis estudiantes que a pesar de las grandes similitudes existentes entre el uso del subjuntivo en francés y en español, existen ciertas divergencias que merecen ser atendidas para así no calcar la estructura del español con aquella del francés. Para abordar esta lección, suelo hacer un juego llamado “le cadavre exquis” (el cadáver exquisito), en este juego, los estudiantes forman frases de manera colaborativa siguiendo la estructura de **quand + futuro simple**: Ejemplo → Jean (estudiante 1) ira (estudiante 2) au (estudiante 3) théâtre (estudiante 4) **quand** (estudiante 5) sa (estudiante 6) copine (estudiante 1) **rentrera** (estudiante 2) de (estudiante 3) son (estudiante 4) cher (estudiante 5) pays (estudiante 6). En general, me toma dos horas y media de clase el abordar este punto gramatical, ya que normalmente se tiene que retomar la formación del futuro simple visto en el nivel A2.

En cuanto la conjunción **dès que + futuro simple**, normalmente llego a abordar este punto gramatical en dos horas después de haber abordado la conjunción **quand + futuro simple**. De esta forma, no tengo que retomar una vez más la formación del futuro simple y me concentro exclusivamente en la ejecución de actividades que busquen sistematizar el empleo de esta

conjunción. Para ello, proyecto sobre el pizarrón una serie de imágenes a partir de las cuales los estudiantes tendrán que utilizar **dès que** + futur simple:



→ il ira boire une bière **dès qu'il sortira** de son bureau.⁴³



→ elle grondera son mari **dès qu'elle arrivera** chez elle.⁴⁴



→ elle organisera une fête **dès que** ses parents **s'en iront**.⁴⁵

Finalmente, la expresión del deseo **espérer que** + futuro simple la abordó después de haber visto todos los casos convergentes entre el francés y el español en donde se utiliza el subjuntivo para evocar un deseo. De esta manera, una vez más, subrayo que, a pesar de las semejanzas existentes entre ambas lenguas, existen ciertas excepciones. Para ello, hago que cada miembro del grupo escriba en un post-it un problema de carácter social: *le réchauffement climatique, les pandémies, la baisse de la qualité de vie, la pollution ,etc.*⁴⁶ Posteriormente, los estudiantes escriben en el pizarrón varios deseos con la estructura **espérer que** + futur simple en vista de erradicar dichos problemas sociales; ejemplo: *nous*

⁴³ El ira a tomar una cerveza en cuanto salga de su oficina.

⁴⁴ Ella le gritará a su marido en cuanto llegue a su casa.

⁴⁵ Ella organizará una fiesta en cuanto sus padres se vayan.

⁴⁶ el calentamiento global, las pandemias, la baja de la calidad de vida, la contaminación, etc.

*espérons qu'il n'y aura plus de pandémies, j'espère que les gens consommeront moins de viande, etc.*⁴⁷ Esta lección centrada exclusivamente en el empleo de la expresión del deseo **espérer que** + futuro simple llegó a impartirla en una hora.

Es necesario precisar que el hecho de haber escogido el subjuntivo para indicar el tiempo aproximado que toma abordar un punto gramatical en clase obedece particularmente a una anécdota que experimenté en el aula: en una ocasión que estaba preparando una clase de dos horas para un grupo que no presentaba dificultades en particular para comprender la gramática francesa y dentro de la cual se iba a abordar por primera vez el empleo del subjuntivo dentro de la expresión del deseo, decidí focalizarme en un primer momento en preparar actividades en las cuales se hiciera referencia a las estructuras del deseo que se asemejan entre el francés y el español para posteriormente abordar la única expresión de deseo que difería con aquella del español, a saber, aquella con el verbo “*espérer*” (esperar), la cual está seguida de un verbo conjugado en futuro simple. En este sentido y gracias a la gramática contrastiva, pude prever que aproximadamente una hora de la clase iba a ser destinada a revisar la conjugación del futuro simple; incluso si este grupo de estudiantes había anteriormente abordado una lección que trataba sobre el futuro simple, pude constatar que ellos necesitaban revisar la conjugación del futuro simple para los verbos irregulares. Al final de mi lección, pude hacer que mis estudiantes emplearan expresiones de deseo seguidas por el subjuntivo (las cuales se abordaron en un primer momento de la lección debido a su similitud con el español) y por el futuro simple (el verbo “*espérer*” se abordó en un segundo momento de la lección debido a su estructura divergente con respecto a la estructura del español).

⁴⁷ esperamos que no haya más pandemias, espero que la gente consuma menos carne, etc.

De acuerdo a mi experiencia y a las conversaciones que he tenido con mis colegas, el programa de estudios proporcionado por la institución educativa no otorga un tiempo mayor a los temas sensibles de ser más difíciles de comprender para los alumnos; por el contrario, más bien trata de acordar tiempo “equitativo” a todos los puntos gramaticales a abordar en el aula. Incluso si en regla general se sostiene que el profesor debe ajustar el programa de estudios de acuerdo a las características y necesidades de sus estudiantes, muchas veces estos cambios son súbitos y por ende el profesor se ve forzado a trabajar doblemente al modificar los contenidos que ya había preparado y programado anteriormente. Frente a esta problemática, he podido constatar que el hecho de prever los temas que podrían resultar difíciles de aprender en base a la gramática contrastiva, me ha ayudado a cumplir efectivamente con los contenidos del programa e incluso a colmar lagunas de cursos previos.

Después de haber mencionado algunos puntos gramaticales que en función de sus diferencias con la estructura de la lengua materna pueden llegar a tomar más tiempo de clase a un profesor de francés lengua extranjera ante un grupo de mexicanos, me focalizaré dentro del siguiente apartado en evocar los “a priori” y los desacuerdos que he escuchado a lo largo de mi carrera como docente al momento de aplicar la gramática contrastiva en clase. Además, mencionaré argumentos que apoyarán mi teoría sobre las ventajas de la aplicación de la gramática contrastiva en clase de francés lengua extranjera.

III.VI Consecuencias sociales de la gramática contrastiva en mi trayectoria profesional.

Como lo he mencionado anteriormente, he debido escuchar algunas críticas al momento de recurrir a la gramática contrastiva en clase: estimo que al ser un profesor de FLE no nativo de origen mexicano, mis superiores jerárquicos podrían considerar que mi enfoque pedagógico basado en el análisis contrastivo entre el español L1 y el francés LE se revelaría como una suerte de estrategia intelectual que no es ventajosa para todos los estudiantes. A pesar de haber mencionado numerosas veces a mis coordinadores que mi enfoque

pedagógico está largamente basado en mi propia experiencia como estudiante mexicano del francés lengua extranjera, estos últimos replican que las estrategias que funcionaron para mí, no necesariamente tienen que funcionar para todos los estudiantes de francés cuya lengua materna es paradójicamente la misma que la mía. En el caso de que se llegara a sostener que la metodología de la gramática contrastiva no es apta para los estudiantes que sean neófitos en el conocimiento de la gramática y del metalenguaje de su propia lengua; de acuerdo a mi experiencia, creo que el hecho de comparar tanto los sistemas morfosintácticos del español como aquellos del francés puede resultar **revelador** para los estudiantes: en este sentido, no solamente los estudiantes descubren la gramática y el metalenguaje del francés, el cual abunda en los libros de francés lengua extranjera, sino que también redescubren la gramática y el metalenguaje de su propia lengua. De hecho, es menester mencionar que cuando yo empecé a aprender francés, tenía un nulo conocimiento sobre la gramática y el metalenguaje de mi propia lengua materna y de hecho fue gracias a la metodología de la gramática contrastiva implementada por mi profesora de francés (Jacqueline Levot) que pude darme cuenta de las grandes ventajas que representaba para un estudiante de francés tener como lengua primera al idioma español en razón de sus múltiples semejanzas morfosintácticas.

Si bien es cierto que para muchas personas el término de **gramática** es asociado inherentemente a la parte tediosa y aburrida de la lengua, no es menos cierto que muchos de estos a priori provienen justamente de la malograda manera de abordar y explicar la gramática en clase. Alego que, si tan solo la gramática del español fuera enseñada de una manera más eficaz, muchos estudiantes mexicanos podrían aprender más fácilmente una lengua extranjera, particularmente las lenguas romances tales como el italiano, el catalán, el rumano, el portugués y por supuesto el francés. Cabe mencionar que mi objetivo al recurrir a la gramática contrastiva no reside en explicar la gramática española en clase de francés, sino en aprovechar las semejanzas morfosintácticas de estas dos lenguas para detenerse en

compararlas, analizarlas y eventualmente entenderlas. Gracias a esta comparación, no solamente se reforzaría la estructura de la lengua materna del estudiante, sino que también se afianza la comprensión de la estructura del francés al sostenerse sobre aquella del español.

Dentro del mismo orden de ideas, es menester retomar el artículo “*Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou*”⁴⁸ (2001), escrito por la profesora de filología francesa de la Universidad de la Laguna, España: María Aragón Cobo. En dicho artículo, Aragón Cobo menciona que generalmente dentro de la enseñanza de una lengua extranjera se espera que el alumno evite el contacto con su lengua primera para que esta no interfiera en el proceso de adquisición de la lengua meta. Sin embargo, coincido con esta autora en el hecho de que el alumno no puede hacer tabula rasa de sus conocimientos al prescindir de su principal medio de comunicación, a saber, su lengua materna.

Por otro lado, es importante mencionar que durante mi praxis he podido darme cuenta que muchas veces los docentes relacionan erróneamente la gramática contrastiva con la traducción. Sin embargo, considero que esta percepción no está sustentada ya que durante mi práctica profesional yo trato de comunicarme siempre en francés con el fin de transmitir a mis estudiantes un vocabulario amplio y en adecuación con su nivel. En este orden de ideas, es pertinente recordar que la gramática contrastiva no se reduce a un simple ejercicio de traducción ya que, para entender la función de una regla gramatical, el alumno debe observar, comparar y analizar la estructura de la lengua meta en relación con aquella de su lengua materna.

⁴⁸ Una gramática contrastiva renovada; una ventaja más que un tabú.

En cuanto a la percepción de mis estudiantes al momento de recurrir a la gramática contrastiva en clase de FLE, debo admitir que a lo largo de mi trayectoria como profesor de francés es evidente que no todo el mundo ha siempre reaccionado favorablemente a este enfoque pedagógico; sin embargo, creo que es fundamental mencionar con detalle las posibles razones que se encuentran detrás de dicha inconformidad, particularmente en lo que concierne a mis primeros tres años como docente de francés lengua extranjera.

Al principio de mi carrera, yo no sabía de la existencia de la gramática contrastiva y aunque sí sabía que era importante servirme de alguna manera de las similitudes lingüísticas entre la lengua materna y la lengua de estudio, el único recurso que se me ocurrió en ese entonces era aquel de la traducción: cualquier duda gramatical o lexical que surgía en mis estudiantes, yo trataba de resolverla recurriendo directamente la lengua materna: si bien mis estudiantes podían disipar al instante sus dudas, estos últimos seguían mi ejemplo al emplear el español como principal lengua de comunicación en clase y por consiguiente ni siquiera hacían el esfuerzo de exponerme sus dudas en francés.

Como he mencionado anteriormente, el hecho de utilizar el español como lengua de comunicación durante mis primeros tres años en la docencia hizo que mis estudiantes pensarán equivocadamente que mi objetivo principal residía en hacerles entender la gramática del español en detrimento de aquella del francés. Esta percepción hizo que en algunas ocasiones mis superiores jerárquicos me llamaran la atención haciendo por consiguiente que yo cambiara mi metodología de enseñanza.

A partir de las críticas, de las formaciones profesionales efectuadas y de los comentarios hechos tanto por mis estudiantes como por mis coordinadores pedagógicos, pude entender la importancia de emplear el francés como lengua de comunicación en clase; una vez que

seguí dichas recomendaciones, mis alumnos siguieron mi ejemplo y en consecuencia estos últimos también privilegiaban el uso de francés en clase. A pesar de aquel cambio y de prescindir por completo de mi lengua materna en clase, yo seguía creyendo que estaba desperdiciando un gran recurso al no servirme de la estructura de la lengua española al momento de abordar la gramática francesa. Afortunadamente, el haber encontrado de manera fortuita el concepto de gramática contrastiva me permitió reivindicar mis convicciones pedagógicas y en consiguiente apropiarme de este concepto al saber que existía toda una teoría pedagógica detrás del mismo.

Si al principio de mi carrera como docente el empleo de la lengua materna como lengua de comunicación en clase hizo que mi inclinación por la comparación gramatical no fuese estimada en su justo valor, una vez que adopté el francés como lengua de comunicación en clase pude hacer valorar las virtudes de la comparación gramatical ante mis alumnos: así, el uso sistemático del francés en clase me permitió hacer desarrollar particularmente las competencias de comprensión oral, fonética y el léxico mientras que la gramática contrastiva permitió que mis alumnos reforzaran sus conocimientos en gramática y que por ende mejorarán sus competencias de producción oral.

Incluso si actualmente creo que he podido conciliar dicho equilibrio, debo reconocer que me llevó cerca de 5 años poder adecuar mi metodología según las necesidades de mis estudiantes. Es cierto que actualmente mis coordinadores pedagógicos no aprueban totalmente la gramática contrastiva en razón de los a priori mencionados por la filóloga española María Aragón Cobo, a saber, que dicha teoría se relaciona erróneamente con la traducción y la idea también, debo decir, equivocada en la cual se cree que la lengua materna puede llegar a crear constantes interferencias al momento de aprender el idioma meta. A pesar de dichos a priori y de las limitaciones inherentes de la gramática contrastiva, puedo

sostener que el empleo de esta metodología en clase ha sido útil para mis estudiantes a tal punto que muchos de ellos le han encontrado un uso pragmático al momento de comunicarse en francés.

En resumen de este apartado reflexivo, la gramática contrastiva ha sido un enfoque que me ha sido muy útil a lo largo de mi trayectoria como profesor de francés: gracias a ella, he podido completar y reforzar las explicaciones gramaticales propuestas por los autores de diversos manuales de francés lengua extranjera. Mi propósito al elaborar este trabajo de titulación consiste en mencionar los alcances y los límites de la gramática contrastiva bajo la óptica de mi experiencia profesional. Aunque yo estime que la gramática contrastiva puede ser muy ventajosa para los estudiantes mexicanos que estudian francés como lengua extranjera, este trabajo no pretende en absoluto promover su utilización sin ningún tipo de reserva y/o análisis previo. Al contrario, creo que es fundamental que el profesor mantenga un pensamiento crítico al escoger los enfoques pedagógicos que se adapten mejor a su estilo de enseñanza así como a las necesidades y a las características de sus propios alumnos.

Dentro de este orden de ideas, considero que la gramática contrastiva puede abrir ciertos ejes de reflexión al momento de abordar la gramática en clase y al mismo tiempo ésta nos incita a cuestionar la adecuación de los contenidos dentro de los manuales de francés lengua extranjera que, en regla general, no consideran la lengua primera de los estudiantes al ser concebidos para un mercado internacional y universalista. Si bien es cierto que en las escuelas situadas dentro de países francófonos es sumamente difícil centrarse en la lengua primera de los estudiantes visto el gran número de extranjeros que buscan estudiar el francés,

existen muchos otros países en donde se enseña el francés cuyos estudiantes comparten la misma nacionalidad y por ende la misma lengua materna, tal es el caso de México.⁴⁹

Asimismo, estimo que el hecho de informar a los estudiantes sobre los alcances y los límites de cualquier enfoque pedagógico puede ser beneficioso tanto para el profesor como para los estudiantes; en este caso, los estudiantes reflexionan sobre la pertinencia de la gramática contrastiva y por consiguiente estos últimos desarrollan su autonomía al ser capaces de discernir las ocasiones en las cuales pueden recurrir a dicho enfoque para reforzar la comprensión de un punto gramatical. Además, el hecho de exhortar a los estudiantes a reflexionar sobre los límites y los alcances de una metodología de enseñanza hace que la mentoría del profesor sea legítima ante sus alumnos; normalmente, el estudiante tiende a confiar en la metodología preconizada por el profesor, él la acepta sin siquiera enterarse de las razones que han llevado al docente a elegirla. En cambio, el hecho de informar a los estudiantes sobre las causas que sostienen dicha elección metodológica, así como el análisis de su adecuación para la enseñanza refuerza la percepción de legitimidad y de competencia del profesor ante sus estudiantes.

Al mismo tiempo, es necesario considerar los tabúes y prejuicios vinculados a la gramática contrastiva, tales como: la traducción sistemática y la transferencia de la lengua materna sobre la lengua meta. Si bien es cierto que la lengua primera juega un rol importante dentro de la gramática contrastiva, no es menos cierto que ésta se muestra como una base que busca solamente respaldar la lengua meta. Aunque existan metodologías de enseñanza que buscan a toda costa evitar el recurso de la lengua materna en clase de lengua extranjera, es imposible considerar a un alumno como una tabla rasa, como a un ser cuya lengua materna le es impermeable durante su proceso de aprendizaje. Por el contrario, considero que no es factible negar su existencia y aún menos prescindir de ella al considerarla como un perjuicio

⁴⁹ En este sentido, cabe recalcar que si bien en México existe una gran variedad de lenguas indígenas, todos los alumnos mexicanos que he tenido en clase el español ha sido su lengua materna.

en vez de una ventaja, sobre todo en el caso del español lengua primera y del francés lengua extranjera.

IV. Conclusiones

Como lo mencioné en la introducción, la decisión de haber escogido la gramática contrastiva como el tema central de mi trabajo de titulación surge de una problemática encontrada al momento de abordar la gramática del francés ante mis estudiantes mexicanos: en ciertas ocasiones, los procesos de observación y de análisis de textos propuestos por los manuales de francés lengua extranjera contemporáneos no bastaban para hacer comprender a mis estudiantes el empleo de alguna regla gramatical. En este sentido y con el fin de proponer alguna alternativa a este problema, decidí explotar las estructuras gramaticales similares entre el español y el francés; gracias a esta metodología, mis estudiantes estructuraban mejor sus frases al momento de expresarse en francés ya que la lengua meta se apoyaba de los cimientos de su lengua primera, en este caso del español.⁵⁰

Incluso si es cierto que el interés por mi tema de estudio remonta a tiempo antes de mi tránsito por la LEF, no es menos cierto que gracias a esta licenciatura pude encontrar una resonancia en mi intención de incluir a la gramática contrastiva durante mi ejercicio profesional como docente de francés lengua extranjera. En mi tránsito por la licenciatura, las materias que hicieron implícitamente eco a este tema fueron: “Lengua, cultura e identidad” y “Aprendizaje de una lengua: Náhuatl”. En el caso de la materia “Lengua, cultura e identidad”, recuerdo que el artículo llamado “Planificación y política del lenguaje, tendencias recientes y direcciones futuras” del profesor Richard B Baldauf, Jr. (Baldauf, R. (mayo de 2004). *Planificación y política del lenguaje, tendencias recientes y direcciones futuras* [ponencia]. American Association of Applied Linguistics. Portland, Oregon, Estados Unidos.) llamó particularmente mi atención ya que hizo centrarme en la forma en que los creadores de programas y manuales pedagógicos estandarizan la educación de acuerdo a un marco de políticas a gran escala (macro) que no toma necesariamente en consideración las particularidades lingüísticas de los estudiantes.

⁵⁰ Si bien es cierto que en México el español y algunas de las lenguas indígenas son consideradas lenguas oficiales, la lengua materna de todos mis alumnos ha sido únicamente el español.

En este sentido y con el fin de orientar los programas de estudio a las características propias de los estudiantes, Baldauf introduce el término de “planificación del estatus” el cual plantea diversas preguntas tales como el papel, el estatus y el impacto de la lengua extranjera sobre los derechos lingüísticos de los estudiantes. Incluso si el artículo de Baldauf se focaliza en el estatus que goza una lengua extranjera ante un grupo de estudiantes pertenecientes a una minoría lingüística, este artículo me hizo reflexionar particularmente sobre el estatus del idioma español en clase de francés lengua extranjera y precisamente el abogar por la gramática contrastiva en clase reconoce la importancia de no dejar de lado el español.

En el mismo sentido y con el fin de evocar una experiencia que haga eco al estatus de la lengua española en clase de francés lengua extranjera, relataré una observación de clase que efectué a una de mis colegas, francófona nativa, frente a uno de sus grupos de estudiantes mexicanos; en dicha clase, mi colega impedía a sus estudiantes recurrir al español ya que, según ella, este último interferiría ostensiblemente en el aprendizaje del francés. Paralelamente, durante la observación de dicha clase, pude constatar que la misma docente enaltecía el comportamiento social de los habitantes de su país de origen y pasaba a un segundo plano los comportamientos sociales de la cultura mexicana. Si bien, era posible que dicha docente no tenía la intención de descalificar la cultura de sus estudiantes, el hecho de engrandecer la cultura meta y centrarse en los “defectos” de la cultura mexicana, podía ser percibido como un intento de hegemonía : la docente en cuestión no solamente compartía una simple opinión como cualquier otra persona sino que también se servía de su poder de profesor para ser escuchada ininterrumpidamente dentro de una cultura en donde los estudiantes tienden a evitar manifiestamente la confrontación con el docente.

En este sentido, estimo que el hecho de valorizar y de poner a la par la cultura de origen con la cultura meta es fundamental para fomentar un aprendizaje sin prejuicios idealistas; muchos

de ellos se basan en que el nivel y la forma de vida de los extranjeros es superior a la vida en México, cuando solamente es diferente. En este mismo orden de ideas, tengo la convicción de que el alumno puede ser orientado a encontrar este equilibrio de valorización bicultural si un sujeto con autoridad moral e intelectual como lo es el docente explicita y aprovecha las semejanzas culturales y lingüísticas de sus estudiantes con respecto a los habitantes de la lengua meta; de esta manera, el estudiante podría encontrar una empatía y una estima por ambos idiomas.

En lo que concierne al “Aprendizaje de una lengua: Náhuatl”, estimo que fue una materia que me indujo a reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que todo estudiante experimenta al momento de aprender una lengua nueva; particularmente, siguiendo mi fijación por la competencia lingüística, me centraré en las dificultades que atraviesa un estudiante al momento de abordar la gramática de la lengua meta a partir de mi experiencia como estudiante de náhuatl. Finalmente, analizaré y traspasaré dicha experiencia a mi perspectiva de profesor de francés lengua extranjera.

Considero que mi aprendizaje del náhuatl fue bastante complicado debido a la nula semejanza lingüística entre el náhuatl y las lenguas indoeuropeas. Incluso si el español hablado en México y el náhuatl se han tomado recíprocamente algunas palabras prestadas; según mi experiencia, estimó que la mayoría del vocabulario del náhuatl no se puede relacionar con el español. De esta manera, tuve que recurrir particularmente a mi memoria visual para poder retener las nuevas palabras que descubría. En cuanto a la gramática, el orden de los determinantes, los verbos, los adjetivos, adverbios, entre otros aspectos morfosintácticos no correspondían con las lenguas que yo conocía. Debido a las grandes divergencias entre las lenguas que conozco y la lengua náhuatl, me fue bastante complejo lograr realizar una simple presentación de mi persona y por ende no fui capaz de expresarme

sobre otros temas en los cuales era necesario pasar por otros tiempos del indicativo que no fuera el presente.

Gracias a la complejidad del náhuatl, fui capaz de ser más empático con mis estudiantes mexicanos al momento de enseñar el francés lengua extranjera. Incluso si considero que el aprendizaje del náhuatl es más complejo para un estudiante hispanohablante que aquel del francés, al menos por lo que concierne a la morfosintaxis, estimo que el hecho de entrar en contacto con cualquier nueva lengua extranjera representa siempre un desafío para la mayoría de los estudiantes. En este sentido, y con el fin de facilitar el aprendizaje del francés, de evidenciar las semejanzas gramaticales entre el español y el francés y de evitar que mis estudiantes se sintieran tan perdidos como yo me sentí al momento de aprender el náhuatl, decidí escoger la gramática contrastiva como mi tema de trabajo de titulación.

Paralelamente a mi interés mostrado en este trabajo de titulación por la gramática contrastiva, deseo expresar adicionalmente mi interés por la fonética del idioma francés; particularmente, en las dificultades que experimentan los estudiantes mexicanos al momento de hablar dicho idioma. Es importante precisar que desafortunadamente en muchas ocasiones no se le atribuye un lugar prioritario al estudio de la fonética ni en la mayoría de los programas de estudio ni en la mayoría de los manuales de francés lengua extranjera. De hecho, el estudio de la fonética tiende a ser eclipsado principalmente por la enseñanza de la gramática y enseguida por la enseñanza del vocabulario. En el caso de que la fonética llegue a abordarse dentro de los manuales de francés lengua extranjera, esta última pasa a ser explicada por medio de un vocabulario anatómico y técnico que difícilmente es comprensible por la mayoría de los estudiantes tales como úvula, paladar, velo, alvéolos dentales, vocales anteriores, vocales posteriores, consonantes sordas, consonantes sonoras, entre otros. En lugar de ello,

encuentro que se podría recurrir una vez más a los saberes intrínsecos de los estudiantes, a saber, a onomatopeyas existentes en su lengua materna.

Por consiguiente, pienso enfocarme posteriormente en la reflexión, la creación y la puesta en práctica de actividades de fonética que ayuden a mis estudiantes a producir los sonidos del francés que no existan en su lengua materna; es importante remarcar que en francés existen un total de treinta y seis fonemas mientras que en español mexicano existen solamente veintidós. Si bien sería necesario profundizar en las características de la fonética del francés al exponer sus fonemas, la manera de introducirlos en clase, así como algunas propuestas de actividades para reproducirlos, es menester centrarme en el marco de mi tema de estudio y eventualmente perseguir dicha reflexión en la concepción de un futuro artículo que aborde dichos desafíos. Dado el hecho de que tengo la intención de continuar y profundizar mis estudios en didáctica del francés, es probable que estudie un postgrado en vista de impregnarme de diferentes estrategias y técnicas para enseñar de una manera más eficaz la fonética del idioma francés.

En este sentido, espero obtener una beca para estudiar el próximo año una maestría en francés lengua extranjera a distancia impartida por la Universidad de las Antillas. En el programa de estudios de dicha maestría, me interesan particularmente las materias “fonética, fonología, principios y métodos de fonética correctiva”, “Teorías lingüísticas y didáctica de las lenguas” y la materia de “Sociolingüística, políticas lingüísticas y didáctica de las lenguas” impartidas durante el segundo y el tercer semestre de la maestría respectivamente. De igual manera, es importante mencionar que mi inclinación por la lingüística se manifestó durante mi paso por la LEF a través de la Universidad de Borgoña que impartió dicha materia durante mi segundo año de estudios. Gracias a dicha materia, redescubrí los procesos cognitivos que

el ser humano experimenta para generar el lenguaje, así como los signos que cada comunidad lingüística adopta para concebir la comunicación.

Asimismo, pienso que los conocimientos que adquirí en la materia de “Lengua, cultura e identidad” se prolongarán y se profundizarán en la materia de “Sociolingüística, políticas lingüísticas y didáctica de las lenguas” propuesta en el programa de maestría de la Universidad de las Antillas, en dicha materia estimo que se abordarán las políticas lingüísticas a considerar en el seno de cada país para difundir la lengua y la cultura francesa sin que ésta sea percibida como un intento de hegemonía cultural. En forma de conclusión, mi paso por la LEF me permitió proseguir mi formación como docente, empatizar con mis alumnos para facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje, mejorar mi labor como profesor y hallar los dominios de estudio por los cuales me centraré al finalizar mi licenciatura.

A pesar de los saberes que pude adquirir gracias a la LEF, cabe recalcar que existen ciertos aspectos en los cuales considero que se pueden lograr ciertas mejoras. Desde mi parecer, estimo que los estudiantes podemos sentirnos un poco desorientados durante nuestro proceso de aprendizaje; incluso si el trabajo en autonomía se revela como una competencia primordial que el estudiante debe poseer o desarrollar para seguir una formación en línea, la puesta en marcha de videoconferencias mensuales por profesor pueden ayudar al estudiante a no sentir esta impresión de desatención. Por otro lado, la materia de **educación y tecnologías de la información y la comunicación** no me aportó los conocimientos prácticos que yo esperaba: se priorizaron más los conocimientos teóricos y se abordó parcialmente las aplicaciones, las páginas web o las plataformas que podríamos explotar como docentes en la impartición de nuestras clases de francés.

Finalmente, es vital recalcar que después de trabajar más de siete años en la Alianza Francesa de Puebla puedo asegurar que el empleo de la gramática contrastiva ha sido provechoso para mis estudiantes. Si bien estoy consciente que su poca divulgación así como los tabúes que este tema genera pueden prestarse tal vez al escepticismo o incluso

etiquetarla de teoría *sui generis*, quiero insistir en que mi convicción en la eficacia de la gramática contrastiva reside en una larga experiencia laboral, en sus resultados y en las ventajas emitidas por los lingüistas anteriormente mencionados. Asimismo, quiero recalcar que evidentemente esta teoría no es perfecta, es por ello que invité al lector a descubrir las astucias que he usado en ciertos puntos gramaticales en francés en los cuales las virtudes de la gramática contrastiva no son aplicables ante un grupo de estudiantes mexicanos. Es así que espero haber demostrado al lector no solamente una metodología poco popular pero eficaz sino que también una reflexión esmerada sobre mi trayectoria profesional centrada en la enseñanza de la gramática del francés a los estudiantes mexicanos.

V. Lista de referencias y material consultado

Aragón, M. (2001). *Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou* [ponencia]. Décimo coloquio de la asociación de profesores de filología francesa de la Universidad de Alicante, Alicante, España.

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15270/1/Une%20grammaire%20contrastive%20renov%C3%A9e.pdf>

Baldauf, R. (2004, mayo). *Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras* [ponencia]. Cátedra Association of Applied Linguistics, Portland Oregon, Estados Unidos.

Baylon, C., & Campa, A. (2000). *FORUM 1 : méthode de français* (vol. 1). Hachette.

Di Guira, M., & Suso, J. (2023). *Grammaire contrastive pour hispanophones A1/A2*. CLE International.

Council of Europe. (2022). *Council of Europe Language Policy Portal*. Council of Europe. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>.

Cenoz, J. (2013). *The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism*. Language Teaching.

Kizirian, M., Daill, E., Berthet, A., Hugot, C., & Waendendries, M. (2012). *Alter Ego + 1*. Hachette.

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

Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. (I. Molina y P. Benítez, trads.). Madrid: Gredos.

Perrot, Y. (2022). *Niveau B2 du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues)*. Recuperado el 12 de octubre de 2022 de <http://www.delfdalf.fr/niveau-b2-du-cecr-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues.html>

Perrot, Y. (2022). *DALF C1*. Recuperado el 15 de octubre de 2022 de <http://www.delfdalf.fr/dalf-c1.html>

Perrot, Y. (2022). *DELFA1*. Recuperado el 17 de octubre de 2022 de <http://www.delfdalf.fr/delf-a1.html>

Perrot, Y. (2022). *DELFA2*. Recuperado el 20 de octubre de 2022 de <http://www.delfdalf.fr/delf-a2.html>

Perrot, Y. (2022). *DELFB1*. Recuperado el 25 de octubre de 2022 de <http://www.delfdalf.fr/delf-b1.html>

VI. Anexos

VI.I Constancias Laborales

Curriculum vitae



Adolfo Rojas Rodríguez

Edad: 35 años

Sexo: masculino

Nacionalidad: mexicano

Domicilio: privada de la 10 norte 1812 barrio de Jesús, San Pedro Cholula, Puebla

Teléfono celular: 22 12 60 18 35

Correo electrónico: adolfo Rojas87@gmail.com

Estado civil: soltero

FORMACIÓN ACADÉMICA

2021	Rehabilitación como examinador y correcteur del DELF (niveles A1-B2) Alianza francesa de Puebla
2016	DAPEFLE Université Nationale Autonome du Mexique et Institut Français d'Amérique Latine
2015	Diplôme PRO-FLE Institut Français d'Amérique Latine
2013	DALF C1

EXPERIENCIA LABORAL

Desde agosto de 2015	Profesor de FLE en la Alianza Francesa de Puebla
----------------------	---

Constancia de trabajo



Calle 2 Sur 4920
Col. San Baltazar Campeche
C.P. 72550 Puebla, Puebla
Teléfono: 01 (222) 240 4137
info@alianzafrancesapuebla.org.mx

CONSTANCIA DE TRABAJO

A QUIEN CORRESPONDA:

Por medio de la presente hago constar que el **Sr. Adolfo ROJAS RODRÍGUEZ** labora en la Alianza Francesa de Puebla A. C., ubicada en calle 2 sur 4920, en la Colonia San Baltazar Campeche, C.P. 72550 de la ciudad de Puebla, Puebla, y con número de teléfono 222 240 41 37.

El **Sr. Adolfo ROJAS RODRÍGUEZ** se desempeña como profesor de francés desde septiembre 2014 en la misma institución dónde impartió clases para adultos, jóvenes y niños de niveles A1, A2, B1 y B2 así como el taller de gramática.

Sin más por el momento, agradezco su atención.

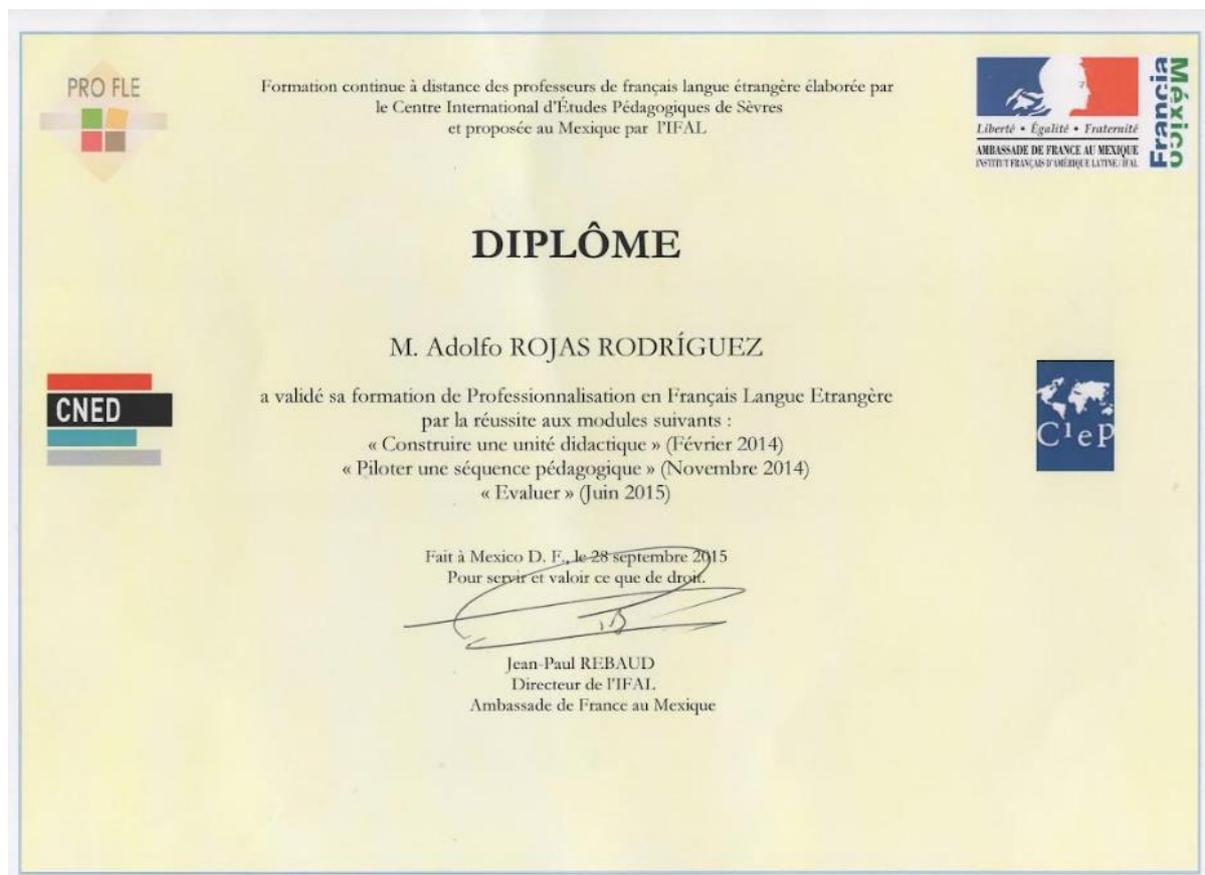
Se extiende la presente para los fines que el interesado estime pertinentes el veintisiete de octubre de dos mil veintidós.



Annelise Jouannin
Dirección General
Alianza Francesa de Puebla

VI.II Constancias Profesionales

Diploma PRO-FLE



Diploma DAPEFLE

Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Embajada de Francia en México
Instituto Francés de América Latina



Otorgan el presente



Diploma

a

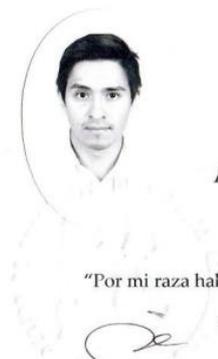
Adolfo Rojas Rodríguez

Por haber cursado y aprobado el Diplomado

Aptitud Pedagógica para la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera

Ciudad de México, 19 de septiembre de 2016

"Por mi raza hablará el espíritu"



Alina María Signoret Dorcasberro

DRA. ALINA MARÍA SIGNORET DORCASBERRO
DIRECTORA DEL CELE - UNAM

Jean-Paul Rebaud

DR. JEAN-PAUL REBAUD
DIRECTOR DEL IFAL
CONSEJERO DE COOPERACIÓN Y DE ACCIÓN CULTURAL



Diploma de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera

IFAL (Duración: 258 hrs.)			CELE- ALAD (Duración: 210 hrs.)													
Módulos cursados en modalidad presencial	Duración	Calif.	Módulos cursados en modalidad a distancia	Duración	Calif.											
Introduction à la Didactique des Langues et Histoire des Méthodologies	18h	19	¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?	30 hrs.	99											
Introduction à la psychopédagogie	18h	19	Fundamentos de la adquisición de lenguas	60 hrs.	100											
Accès à une culture étrangère : pédagogie de l'interculturel	15 h	19,5	Procesos de evaluación en la enseñanza de lenguas	60 hrs.	100											
L'erreur : moteur d'appropriation	12 h	13	Problemas en la enseñanza /aprendizaje de lenguas	60 hrs.	100											
Linguistique	18 h	20	<small>*Las calificaciones del CELE están expresadas en una escala de 100/100</small>													
Phonétique et phonologie	15 h	20	<p align="center">PRÁCTICAS DE CLASE Y TESINA (Duración de las prácticas de clase: 22 h)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">Calificación</th> </tr> <tr> <th>UNAM</th> <th>IFAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Práctica de Clase</td> <td>83.5/100</td> <td>20/20</td> </tr> <tr> <td>Tesina y Examen Oral Final</td> <td colspan="2">15.5/20</td> </tr> </tbody> </table>				Calificación		UNAM	IFAL	Práctica de Clase	83.5/100	20/20	Tesina y Examen Oral Final	15.5/20	
	Calificación															
	UNAM	IFAL														
Práctica de Clase	83.5/100	20/20														
Tesina y Examen Oral Final	15.5/20															
Sociolinguistique et pratiques de la variation	15 h	18														
Pragmatiques, interactions et apprentissage	15 h	19														
Compréhension et production écrite	15 h	18														
Compréhension et production de l'oral	15 h	14														
Unité et matériaux pédagogiques	18 h	20														
Créativité et techniques d'animation de classe	12 h	18														
Dynamique de groupe	12 h	18														
Technologies et motivation des apprentissages	15 h	20														
Enseignement spécifique	15 h	17,5														
Enseignement précoce	15 h	18														
Des outils d'évaluation	15 h	18														
<small>*Las calificaciones del IFAL están expresadas en una escala de 20/2020</small>																

Duración Total: 490 hrs.

Promedio Final: 89/100

Certificación como examinador - corrector du DELF A1 - B2

 RÉPUBLIQUE FRANÇAISE <i>Liberté Égalité Fraternité</i>	FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONAL	Attestation d'habilitation d'examinateur - correcteur	
Je soussigné, Pierre-François MOURIER, directeur général de France Éducation international, atteste que			
ROJAS RODRIGUEZ Adolfo			
est habilité(e) à corriger les épreuves écrites et orales des examens DELF DALF pour les niveaux suivants :			
A1 A2 B1 B2			
La présente attestation fait suite au stage de formation organisé à			
Puebla (MEXIQUE)			
le 29/01/2021			
Elle est valable jusqu'au 29/01/2026.			
Fait à Sèvres, le 12/02/2021			
			
FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONAL - 1 avenue Léon-Journault 92318 Sèvres cedex - Téléphone : 33 (0)1 45 07 60 60 Courriel : habilitationdelfdalf@france-education-international.fr - Site internet : www.france-education-international.fr			