

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Posgrado en Lingüística

**“LA POSICIÓN DEL PRONOMBRE DE COMPLEMENTO DE OBJETO
DIRECTO EN FRANCÉS: PROBLEMAS DE ADQUISICIÓN PARA ALUMNOS
HISPANOHABLANTES”**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
PRESENTA
ANGELINA PATRICIA MEJÍA FRANCO**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA**

MÉXICO, D.F.

2005



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Sinopsis	
Introducción	1
Objetivo general	1
Importancia y justificación del estudio	1
Estructura de la tesis	2
Capítulo 1. Marco teórico	5
1.1. El pronombre	5
1.1.1. El pronombre de complemento en francés	5
1.1.2. El pronombre de complemento en español	7
1.1.3. El orden de los pronombres de complemento en francés	9
1.1.4. El orden de los pronombres de complemento en español	12
1.1.5. El orden del PCOD en francés y español	13
1.2. La presentación del pronombre de complemento en los libros de textos	16
1.3. Perspectiva cognoscitiva de la adquisición y del procesamiento del lenguaje	25
1.4. Estrategias mentales	28
Capítulo 2. Objetivos y metodología de la investigación	34
2.1. Objetivo del estudio	34
2.2. Planteamiento de las hipótesis	34
2.3. Justificación de las hipótesis	34
2.4. Metodología de la investigación	35
2.5. Estudio piloto	36
2.5.1. Propósitos	36
2.5.2. Sujetos	36
2.5.3. Instrumento	37
2.5.3.1. Actividad 1	37
2.5.3.2. Actividad 2	38
2.5.3.3. Actividad 3	39
2.5.4. Procedimiento	39
2.5.5. Presentación y análisis de resultados	40
2.6. El estudio	43
2.6.1. Descripción de la población	43
2.6.1.1. Selección	44
2.6.2. Descripción del instrumento	44
2.6.2.1. Validación	48
2.6.2.2. Procedimiento	48
Capítulo 3. Resultados de la investigación	51
3.1. Datos obtenidos de la prueba	51
3.1.1. Análisis de resultados	51
3.1.1.1 Análisis por nivel	51
3.1.1.2. Análisis por patrón	52
3.1.1.3. Análisis por actividad	53
3.2. Discusión de los resultados	54
3.2.1. Estrategias utilizadas por los alumnos	55
3.2.2. Patrones de orden	57

3.2.3. Problemas con el instrumento de recopilación de datos	58
3.2.4. Confirmación de las hipótesis	59
Capítulo 4. Propuesta didáctica	61
4.1. Introducción	61
4.2. El lugar de la gramática en la pedagogía de L2	61
4.3. Dimensiones de la lengua que deben tomarse en cuenta para la enseñanza de la gramática	62
4.4. Instrucción gramatical tradicional	65
4.5. Modelo pedagógico de VanPatten	67
4.6. Propuesta de actividades	72
4.6.1. Descripción de las actividades	72
Conclusiones	77
Bibliografía	80
Anexos	83

SINOPSIS

El presente estudio explica uno de los problemas a los que se enfrentan los alumnos hispanoparlantes durante la adquisición del francés como lengua extranjera; esto es, el orden del pronombre de complemento de objeto directo, en los alumnos de la Alianza Francesa y la Facultad de Lenguas de la UAEM, en Toluca, México. Existen diversas razones que nos pueden dar una idea de dicha complicación y para poder explicarla, partimos de tres hipótesis. Una, que los alumnos tienen problemas para asimilar esta estructura – en parte por la enseñanza y el tratamiento de la estructura por parte de los libros de textos a los que tienen acceso – dos, que el problema persiste aún en los niveles avanzados, y tres que el patrón sintáctico sujeto-verbo-objeto-verbo (SVOV) es el que más problemas causa a los hispanohablantes. Con la finalidad de confirmar las hipótesis se elaboraron tres actividades con oraciones en presente y pasado con los tres patrones a tratar. La primera actividad es un juicio de gramaticalidad, en la segunda los alumnos debían elegir cual creían la oración correcta entre una con el orden correcto y otra con el orden incorrecto, finalmente en la tercera actividad los tenían que ordenar oraciones. Una vez explicado en instrumento se trabajó a partir de estadísticas concernientes al porcentaje de error y se pudieron confirmar las hipótesis en donde el patrón que causa mayor problema es el de SVOV. Finalmente presentamos una propuesta didáctica, basada en el modelo de la instrucción por procesamiento de Hill VanPatten, cuya finalidad es ayudar a subsanar esta problemática con los alumnos.

INTRODUCCIÓN

OBJETIVO GENERAL

Es el propósito de esta investigación indagar sobre los problemas de aprendizaje en relación al orden del pronombre de complemento de objeto directo (PCOD) en oraciones simples para los alumnos de francés como lengua extranjera. El estudio se llevó a cabo en dos instituciones de la ciudad de Toluca, Estado de México. La primera, la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, con alumnos de las licenciaturas en lengua y cultura francesas y en lengua inglesa; la segunda, con alumnos de la Alianza Franco-mexicana de Toluca, en tres niveles de aprendizaje: básico, intermedio y avanzado.

Asimismo, y con base en el análisis de nuestros resultados, se presenta una propuesta pedagógica para la enseñanza del punto gramatical que nos acontece: el orden del pronombre de complemento directo en francés (PCOD) para alumnos hispanoparlantes.

IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

A través de los años, se ha mostrado un gran interés por parte de profesores de lenguas e investigadores para comprender con mayor profundidad los procesos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Su meta ha sido ofrecer una visión más adecuada en torno al aprendizaje de los alumnos. Asimismo se ha visto entre los docentes e investigadores un abandono por la búsqueda de mejores métodos de enseñanza y un acercamiento hacia aquellos procesos por los que pasan los alumnos para lograr dicho aprendizaje.

Por ello, lo que el maestro presenta a los alumnos y cómo lo hace tiene un impacto directo en el proceso cognitivo de los mismos, así, el *input* se torna una base importante en este proceso. Es innegable la importancia de este concepto en el salón de clase; sin embargo, hasta ahora la enseñanza tradicional no ha podido cubrir de forma satisfactoria los requerimientos cognitivos por los que pasa el alumno en su desarrollo, especialmente cuando se trata de la enseñanza de la gramática que continúa con una forma de enseñanza

tradicional, ocasionándoles problemas a través de su aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Se hace necesario un estudio en el que se analice cómo los alumnos resuelven sus problemas de adquisición a través de procesos cognitivos para poder entender dichos problemas y plantearse soluciones más adecuadas a través de una propuesta pedagógica que pretende cubrir dichas deficiencias. El presente trabajo estudia específicamente la adquisición del pronombre de complemento de objeto directo (PCOD) en oraciones en presente con un solo verbo, en presente con un verbo más otro en infinitivo y en pasado con un auxiliar más el participio pasado del verbo.

Esta investigación forma parte de un proyecto mayor que pertenece al Departamento de Lingüística Aplicada del CELE UNAM cuyo título es: “Estudio paramétrico de la adquisición del orden de palabras por estudiantes de L2” y que se encuentra bajo la responsabilidad de la Dra. Natalia Ignatieva. El objetivo es investigar el proceso de adquisición del orden de palabras en la oración simple y en la frase nominal por estudiantes de idiomas (Ignatieva et. al, 2003:31).

ESTRUCTURA DE LA TESIS

El presente trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera, en el capítulo I se introduce la descripción gramatical del pronombre de complemento de objeto directo (PCOD) en francés y en español. En primer lugar, se presentan cuestiones generales en torno a conceptos como: pronombre, pronombres de complemento en francés y pronombres de complemento en español. En segundo lugar, se trata específicamente el tema del orden del PCOD en ambas lenguas, se establecen las similitudes y se especifican las diferencias. Posteriormente, se lleva a cabo un análisis del tratamiento del orden del PCOD en los libros de textos que se usan actualmente para la enseñanza del francés, se especifica en detalle el tipo de explicación que hacen los autores con relación a este tema y el tipo de práctica al que someten a los alumnos. Finalmente, se establecen algunas consideraciones útiles al tratar de comprender los procesos cognitivos por los que atraviesa el alumno cuando se enfrenta a un nuevo conocimiento, así como el tipo de estrategias mentales que usa para resolver distintos tipos de problemas en su aprendizaje.

En el capítulo II se describen los objetivos específicos de nuestra investigación, se plantean las hipótesis de trabajo que fundamentan nuestro estudio y se justifica cada una. Enseguida, se establece la metodología de la investigación que sustenta nuestro estudio. Un breve análisis de la población objeto de estudio así como de la selección de nuestra muestra. Por último, una descripción del instrumento de investigación que se encuentra dividido en tres actividades, se presenta el diseño del estudio piloto, la descripción de lo que se persigue en cada actividad y un breve análisis de los resultados preliminares que nos permiten tener un instrumento confiable y válido para la investigación final.

En el capítulo III se describe en detalle el procedimiento que seguimos para el análisis de nuestros resultados, una descripción agrupada de dichos resultados de acuerdo a tres rubros: por nivel de lengua, por patrón de orden de PCOD y por tipo de actividad en el instrumento. Se presenta la discusión de nuestros resultados representados en gráficas y la confirmación de nuestras hipótesis. Después, se incluye un rubro en el que se identifican las principales estrategias utilizadas por los alumnos al momento de contestar a nuestro instrumento de investigación, con algunas posibles explicaciones para el uso de cada estrategia. Posteriormente, se analiza cuál de los cuatro patrones fue el que causó mayores dificultades a nuestros alumnos, tratando de explicar las causas de dicha dificultad para cada patrón. Por último, se lleva a cabo un breve análisis de los problemas que enfrentamos al aplicar el instrumento de investigación.

Una vez llevado a cabo este análisis y con base en nuestras observaciones, se presenta en el capítulo IV, la descripción que fundamenta nuestra propuesta didáctica para la mejor comprensión del orden del PCOD en alumnos hispanoparlantes. Dicha propuesta se basa en las reflexiones de Larsen-Freeman (1991) y VanPatten (1995, 1996). El análisis del modelo tridimensional de Larsen-Freeman nos permite ver el problema principal en la adquisición del orden del PCOD. Basamos nuestra propuesta en el modelo de VanPatten porque consideramos que sus principios para la enseñanza gramatical pueden mejorar el aprendizaje de estructuras como la del estudio. Posteriormente, se introduce la explicación de las 12 actividades que se diseñaron específicamente para la instrucción del orden del PCOD, estas actividades pueden observarse en nuestro Apéndice 9.

En las conclusiones de la investigación se establece la dificultad de la instrucción del orden del PCOD desde distintas perspectivas. Empezamos por retomar la explicación de las diferencias en el orden del PCOD en español y en francés y las posibles causas que estas diferencias ocasionan a un alumno mexicano. Luego, se retoma el tipo de instrucción al que se someten los alumnos en la clase de lengua y porqué la instrucción que se les da es insuficiente e inadecuada para comprender el tema gramatical. Por último, la perspectiva cognoscitiva del procesamiento del lenguaje en los alumnos se ve diferenciada con la de la instrucción tradicional de manera que al ser esta última poco efectiva, causa problemas en cualquier nivel de enseñanza.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1. El pronombre

1.1.1. El pronombre de complemento en francés

El término *pronombre* (etimológicamente: en lugar de un nombre) tradicionalmente se define como una “palabra que reemplaza un nombre”. Sin embargo esta definición no es totalmente adecuada, porque los pronombres sólo reemplazan a un nombre en un número muy limitado de casos. De acuerdo con la definición de Grévisse (citado por Charaudeau, 1992:119) "el *pronombre* es una palabra que representa frecuentemente un nombre, un adjetivo, una idea o una proposición expresadas antes o después de él". Por otra parte, ciertos pronombres (por ej., los pronombres personales *je* y *tu* en francés) no reemplazan estrictamente nada, sino designan directamente sus referentes en virtud de su sentido codificado.

Los pronombres son frecuentemente equivalentes a una frase nominal, pero también pueden comportarse como los equivalentes funcionales de otras categorías gramaticales y pueden ocupar el lugar¹ :

- a) de la secuencia de una frase nominal (FN): *Les réponses sont toutes arrivées sauf celle de Jean;*
- b) de un nombre con o sin sus modificadores: *J'ai oublié mon programme détaillé de la visite; peux-tu me prêter le tien?*
- c) de un adjetivo: *Si tu es contente, je le suis aussi;*
- d) de un grupo preposicional (o de una construcción completiva o infinitiva precedida de las preposiciones *à* o *de*): *Il ressemble à son père/Il lui ressemble- J'ai le sentiment que le choses s'arrangent/J'en ai le sentiment. – Pensez à réserver vos places/ Pensez-y;*
- e) de una proposición: *Pierre nous aidera. Je le sais.*

¹ Esta clasificación está parcialmente tomada de Riegel et. al. 1994: 196

Los pronombres pueden entonces tener funciones diferentes: sujeto, complemento de objeto directo o indirecto, atributo, complemento del nombre o del adjetivo, complemento de agente y complementos circunstanciales.

Los pronombres de complemento en francés se pueden clasificar como sigue. Esta descripción está basada parcialmente en Dubois *et al* (1961:49).

- Pronombres de complemento de objeto directo (acusativo): *le, la, les*. Como su nombre lo dice, estos pronombres sustituyen un complemento directo, es decir, el complemento que va directamente después del verbo sin ninguna preposición que lo anteceda, por ejemplo:

(1a) *Je connais Pierre.*

(1b) *Je le connais.*

En la oración (1a) el complemento directo (*Pierre*) se ubica después del verbo, mientras que en la oración (1b) el pronombre que lo sustituye cambia de posición situándose antes del verbo.

La forma invariable *le*, también conocida como pronombre neutro representa un grupo verbal, una proposición o un atributo, por ejemplo:

(2) *As-tu débarrassé la table? – Je l'ai fait.*

- Pronombres de complemento indirecto: *lui, leur*. Estos pronombres representan complementos introducidos por la preposición *à* (dativos). Ejemplo:

(3a) *Je parle à Pierre.*

(3b) *Je lui parle.*

- Los pronombres *me, te, se, nous, vous*, neutralizan la oposición objeto directo/ objeto indirecto, utilizándose para ambos. Ejemplo:

(4) *Il me connaît, il me parle.*

- Pronombre *en*: reemplaza un complemento precedido de la preposición *de*.
Ejemplo:

(5a) *Il parle de ses problèmes.*

(5b) *Il en parle.*

- Pronombre *y*: reemplaza normalmente un complemento de lugar o bien un complemento precedido de la preposición *à*. Ejemplo:

(6a) *Je vais à la bibliothèque.*

(6b) *J'y vais.*

Nos limitaremos a considerar sólo al pronombre de complemento de objeto directo, por ser éste el objeto de nuestro estudio.

1.1.2. El pronombre de complemento en español

Los pronombres en español de acuerdo con la Real Académica Española (2000:202) constituyen "una clase extensa de palabras dotadas de caracteres morfológicos y sintácticos, algunos de los cuales comparten con sustantivos y adjetivos o exclusivamente con una de estas clases, pero otros son específicamente pronominales". Los pronombres de complemento en español son de dos tipos: los pronombres de complemento directo e indirecto.

El complemento directo en el español representa la persona, cosa o entidad en la que recae directamente la acción ejercida por el verbo. Esta definición puede ser muy general, por ello podemos agregar que el complemento directo representa un sintagma nominal o una cláusula subordinada en la oración. De acuerdo con Héctor Campos en la *Gramática descriptiva de la lengua española*, (1999:1529) el complemento directo es un sintagma nominal que está regido sintácticamente y semánticamente por un verbo. La rección sintáctica se

da cuando el verbo determina que su complemento sea un sintagma nominal, la rección semántica se da porque sólo algunos complementos nominales pueden ser determinados como complemento directo. Si bien se excluyen los sintagmas preposicionales del complemento directo, a veces se puede encontrar uno introducido por la preposición ‘a’ como por ejemplo:

(7a) *Saludé a mi amiga* (7b) *La saludé*

- El pronombre de complemento del objeto directo sustituye al complemento directo en la oración. En el español el clítico que sirve para identificar un complemento directo es *lo*, este tipo de clítico es variable en género y número; esto es, puede sustituirse por *la* y los plurales *los* y *las*:

(8) *Los compré*

(9) *La veo*

(10) *Las saludo*

El complemento indirecto en el español indica “en la realidad al destinatario de la noción evocada por el verbo (o, en su caso, por el conjunto del verbo y su objeto directo o preposicional)” (Alarcos Llorach, 1994:289). También sirve para detallar el destino de la práctica mostrada en conjunto por el verbo y su complemento directo y el verbo y su objeto preposicional.

- El pronombre de complemento indirecto se representa con las formas átonas *le* o *les*, se ubican en la frase normalmente delante del verbo, excepto cuando éste es imperativo, infinitivo o gerundio:

(11) *Le he escrito*

(12) *Escríbele*

(13a) *Debo escribirle* (13b) *Le debo escribir*

(14a) *Estaba escribiéndole* (14b) *Le estaba escribiendo*

1.1.3. El orden de los pronombres de complemento en francés

El orden y las compatibilidades de los pronombres en francés están resumidos en el cuadro siguiente donde los números romanos indican el orden de aparición de las formas pronominales a la izquierda del verbo:

I	II	III	IV	V	VI
<i>je</i>				<i>y</i>	<i>en</i>
<i>tu</i>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;"> <i>me</i> <i>te</i> </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;"> <i>le</i> <i>la</i> <i>les</i> </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;"> <i>lui</i> <i>leur</i> </div>		
<i>il</i>					
<i>elle</i>					
<i>on</i>					
<i>nous</i>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;"> <i>nous</i> <i>vous</i> </div>				
<i>vous</i>					
<i>ils</i>					
<i>elles</i>					

Cuadro 1.1. El orden de aparición de las formas pronominales en Riegel, *et al* (1994)

En el caso de la columna I, se trata de pronombres personales de sujeto, que son los que inician la oración y siempre van antes del verbo. La columna II muestra los pronombres comunes a los complementos directo, indirecto y reflexivo, la columna III muestra los pronombres de complemento de objeto directo, la columna cuatro IV, los pronombres de complemento de objeto indirecto y en el caso de las columnas V y VI se muestra el orden de los pronombres *y* y *en* que no existen en español. Cuando hay un solo pronombre en la oración, éste va antes del verbo, cuando hay dos pronombres éstos seguirán el orden secuencial mostrado en la tabla. Los cuadros internos sirven para explicar que no es posible tener pronombres de las columnas II y IV, o bien se utilizan de la II y la III o bien de la III y la IV. Por ejemplo *Je te la donne* que emplea pronombres de las columnas II y III y *Je la lui donne* que contempla pronombres de las columnas III y IV.

El francés se distingue por ser una lengua que utiliza un patrón sujeto-verbo-objeto (SVO) tanto en oraciones afirmativas como negativas. En lo que respecta a las oraciones

interrogativas, pueden aceptar los patrones sujeto-verbo-objeto (SVO) y verbo-sujeto-objeto (VSO). Esto se puede ver en los siguientes ejemplos²:

- Oración afirmativa:

(15) *Je connais Pierre*
S V O

- Oración negativa:

(16) *Je ne connais pas Pierre*
S V O

- Oración interrogativa :

(17) *Tu connais Pierre ?*
S V O

(18) *Connais-tu Pierre ?*

V S O

En el caso de las oraciones afirmativas, que son las oraciones que se analizarán en el presente trabajo, cuando el objeto es reemplazado por un pronombre de complemento, éste se coloca antes del verbo, quedando el orden de la siguiente manera: Sujeto-Objeto-Verbo (SOV), ej:

(19) *Je le connais.*

S O V

Cuando hay un solo pronombre de complemento, éste se colocará antes del verbo. El cuadro 1.1 muestra el orden en que se presentan los pronombres de complemento en el caso de haber dos pronombres en la oración, ya que están sustituyendo dos complementos diferentes, ej:

(20a) *Je donne la fleur à Sylvie*

S V O1 O2

(20b) *Je la lui donne*

S O1 O2 V

(21a) *Je vous donne la fleur.*

S O2 V O1

S = sujeto
V = verbo
O1 = objeto uno
O2 = objeto dos

² Los ejemplos en esta sección son creación de la autora.

Mejía, El orden del pronombre...

(21b) *Je vous la donne.*

S O2 O1 V

(22a) *Il me conduira au supermarché.*

S O1 V O2

(22b) *Il m'y conduira.*

S O1 O2 V

(23a) *Il m'a dissuadé d'aller au théâtre.*

S O1 V O2

(23b) *Il m'en a dissuadé.*

S O1 O2 V

En el caso de las oraciones 22 y 23, los complementos que reemplazan a los pronombres y *en*, son de tipo circunstancial y preposicional respectivamente. Estos pronombres no existen en español.

El orden del complemento de objeto directo en francés se da de la siguiente manera:

- 1) En una oración en donde el verbo está conjugado, los pronombres de complemento preceden inmediatamente al verbo:

(24a) *Je connais Pierre.*

(24b) *Je le connais.*

(25a) *Je parle à Marie.*

(25b) *Je lui parle.*

(26a) *Je penserai à ca.*

(26b) *J'y penserai*

(27a) *Je mange des pommes.*

(27b) *J'en mange.*

- 2) En el caso de los tiempos compuestos, es decir cuando hay un auxiliar conjugado y el participio pasado del verbo principal, como en el caso del *passé composé* (antepresente), el pronombre va antes de los dos verbos:

(28a) *J'ai connu Pierre.*

(28b) *Je l'ai connu.*

(29a) *J'ai parlé à Marie.*

(29b) *Je lui ai parlé.*

(30a) *J'ai pensé à ca.*

(30b) *J'y ai pensé.*

(31a) *J'ai mangé des pommes.*

(31b) *J'en ai mangé.*

- 3) Cuando hay un infinitivo complemento de un verbo principal, el pronombre personal complemento de este infinitivo se coloca entre el verbo conjugado y el verbo infinitivo. (Poisson-Quinton, et. al, 2002:54)

(32) *Je veux le voir.*

(33) *Elle a su me trouver.*

También sucede lo mismo cuando el infinitivo está en la voz pronominal:

- (34) *Il veut se corriger.*
(35) *On crut qu'il allait se plaindre.*

Pero cuando el infinitivo va después de los verbos *faire, laisser, voir, sentir, mener, envoyer*, el pronombre precede a los dos verbos (Riegel, 1994: 202):

- (36) *Je te laisse faire*
(37) *Il t'a vu sourire.*

En el lenguaje clásico (y en el lenguaje literario refinado actual), el pronombre precede al verbo que rige al infinitivo (Hamon, 1996: 81). Aunque esta estructura existe en francés, no es utilizada en el lenguaje común:

- (38) *Je te veux corriger.*
(39) *Elle m'a su trouver*

- 4) Cuando el verbo se encuentra en imperativo afirmativo, el pronombre se coloca después del verbo y toma su forma tónica para me y te:

- (40) *Parle-moi*
(41) *Dis-le*
(42) *Lève-toi*

- 5) Cuando el verbo se encuentra en imperativo negativo, sigue la primera regla:

- (43) *Ne me parle pas*
(44) *Ne le dis pas*
(45) *Ne te lève pas*

1.1.4. El orden de los pronombres de complemento en español

La sintaxis del español es bastante flexible, lo que permite que el pronombre de complemento de objeto directo (PCOD) pueda ir antes o después del verbo. El orden del complemento directo e indirecto en español se presenta enseguida:

- 1) El PCOD toma su forma enclítica cuando va unido al verbo:

(46) *Díselo a tu papá.*

- 2) El PCOD toma su forma proclítica cuando va separado del verbo:

(47) *Me lo entregó el cartero.*

A continuación se hace una breve descripción del orden del PCOD en español, basada parcialmente en Manuel Seco (2001):

- El pronombre se coloca siempre antes del verbo conjugado:

(48) *¿Has visto a Juan? - Sí, lo vi hace un momento*

- De haber un verbo conjugado seguido de un gerundio o un infinitivo existe la opción de poner el pronombre antes del verbo conjugado o juntarlo al gerundio mismo:

(49a) *Lo estoy mirando* (49b) *Estoy mirándolo*

(50a) *Lo quiero ver* (50b) *Quiero verlo*

- En oraciones imperativas afirmativas se junta el pronombre al final del verbo, en la forma negativa el PCOD va antes del verbo:

(51) *Hazlo en seguida*

(52) *No lo hagas*

El orden del pronombre del complemento de objeto indirecto en español sigue las mismas reglas que el orden del PCOD. Sin embargo:

- Cuando los dos pronombres se presentan en la misma oración, el PCOD se coloca en segundo lugar:

(53) *Quieres enviármelo?*

(54) *Me la escribió.*

1.1.5. El orden del PCOD en francés y español

Si analizamos el orden del PCOD tanto en francés como en español, podemos observar que, si bien existen grandes similitudes, también existen algunas diferencias como se señala a continuación:

Similitudes:

1. Cuando hay un solo verbo conjugado en la oración, en ambas lenguas el PCOD se coloca antes del verbo:

(55) *Je le cherche*

(56) Lo busco

2. Cuando en la oración hay tiempos compuestos, como el caso del *passé composé* en francés y su equivalente el antepresente en español, el PCOD se coloca antes del verbo auxiliar:

(57) Je l'ai cherché

(58) Lo he buscado

3. En el caso del imperativo afirmativo, en ambas lenguas el PCOD se coloca después del verbo:

(59) Cherche-le

(60) Búscalo

4. En el caso del imperativo negativo, el PCOD se coloca antes del verbo tanto en francés como en español:

(61) Ne le cherche pas

(62) No lo busques

Diferencias:

1. En español, cuando se presentan oraciones donde hay un verbo conjugado mas otro en infinitivo, existe la posibilidad de colocar el PCOD antes del verbo conjugado o bien después del infinitivo, mientras que para el francés, en el lenguaje común, sólo existe la posibilidad de colocar el PCOD antes del verbo en infinitivo. Cabe destacar que el orden del PCOD en francés es diferente a las dos posibilidades mencionadas en el orden del PCOD en español:

(63a) Puedo buscarlo (63b) Lo puedo buscar

(64) Je peux le chercher

CONJUGACIÓN	ORDEN DE LA ORACIÓN	EJEMPLOS DE FRANCÉS	EJEMPLOS DE ESPAÑOL
Con un verbo conjugado	Sujeto-Objeto-Verbo en presente	<i>J e <u>le</u> cherche</i>	<i><u>Lo</u> busco</i>
Con tiempos compuestos	Sujeto-Objeto-Verbo auxiliar en presente-Verbo participio	<i>Je <u>l'</u>ai cherché</i>	<i><u>Lo</u> he buscado</i>
Con imperativo afirmativo	Sujeto-Verbo-Objeto	<i>Cherche-<u>le</u></i>	<i>Búscalo</i>
Con imperativo negativo	Sujeto-Objeto-Verbo	<i>Ne <u>le</u> cherche pas</i>	<i>No <u>lo</u> busques</i>

Cuadro 1.2. Semejanzas en el orden del PCOD en francés y en español

Se pueden ver en este cuadro las semejanzas en el orden del PCOD en francés y en español, en general esta comparación muestra que el orden en estos patrones no presenta un problema grave de adquisición, ya que estos patrones siguen la misma regla que el español.

CONJUGACIÓN	ORDEN DE LA ORACIÓN	EJEMPLOS DE FRANCÉS	EJEMPLOS DE ESPAÑOL
Verbo conjugado seguido de infinitivo	Sujeto-Verbo-Objeto-Verbo	<i>Je peux <u>le</u> chercher</i>	
	Sujeto-Objeto-Verbo-Verbo		<i><u>Lo</u> puedo buscar</i>
	Sujeto-Verbo-Verbo-Objeto		<i>Puedo buscar<u>lo</u></i>

Cuadro 1.3. Diferencias en el orden del PCOD en francés y en español

Cuando los patrones no son los mismos en francés y español, como se muestra en el cuadro 1.3, los hispanoparlantes tenemos dificultades para asimilar dicha diferencia, y podemos producir estructuras erróneas en francés si se sigue el patrón del español.

1.2. La presentación del pronombre de complemento en los libros de texto

En este apartado pretendemos analizar cómo abordan los libros de textos el complemento de objeto directo, particularmente el lugar del mismo, los criterios para la selección de los libros parten de que son aquéllos que más uso tienen en la actualidad. Se analizaron libros tanto de nivel básico como de nivel intermedio; con la finalidad de observar la continuidad de la enseñanza sobre el punto gramatical.

A continuación se presenta de forma esquematizada el análisis llevado a cabo. En primer lugar el nombre del libro y la fecha de publicación, posteriormente el enfoque en el que se inserta el texto de acuerdo con los autores, después en qué momento del aprendizaje se presenta el PCOD y la manera en que lo aborda (el tipo de input), luego, si existe un cuadro específico con la explicación del punto gramatical, posteriormente si se aborda el lugar de la posición del PCOD, finalmente si existen ejercicios para practicar este punto y qué tipo de ejercicios presenta.

Libro	Enfoque	Presentación del input	Presentación de punto gramatical	Presentación de la posición de PCOD	Tipo de ejercicios
Tempo 1 1996	comunicativo	Unidad 8 (de 12) No hay input previo a la presentación del punto gramatical	Hay un cuadro de gramática	Presentan al mismo tiempo el PCOD y el PCOI en oraciones afirmativas y negativas en presente con un solo verbo	Dos ejercicios mecánicos
Café crème 1 1997	Comunicativo con una progresión gramatical rigurosa y sólida	Unidad 10 (de 16) Texto	Hay un cuadro de gramática	Presenta el lugar del pronombre tanto en la forma afirmativa como en la negativa, en presente y en pasado. No	Un ejercicio mecánico

				contempla verbo conjugado seguido de infinitivo	
Reflets 1999	Comunicativo sin descuidar la comprensión escrita y la producción de textos	Unidad 6 (de 12) Episodio 11 No hay input previo a la presentación del punto gramatical	Hay un cuadro de gramática	Presente, pasado, con verbo conjugado seguido de infinitivo y en el imperativo. Las cuatro modalidades al mismo tiempo con ejemplos de cada una.	No hay ejercicios
Accord 1 2000	Comunicativo con una progresión nocional-funcional. Llevando a los alumnos al autoaprendizaje	Unidad 10 (de 12) Oraciones simples	Hay un cuadro de gramática	En presente con un solo verbo en oraciones afirmativas y negativas	Ejercicios significativos
Escales 1 2001	Comunicativo el alumno puede acceder rápidamente a una cierta autonomía	Unidad 10 (de 22) No hay input	Hay un cuadro de gramática	En presente, con un solo verbo, pero también se ve la oración negativa	Un ejercicio mecánico de complementación
Studio 100 2001	Comunicativo	Unidad 8 (de 16) Ejercicio mecánico	Hay cuadro de gramática	En presente con un solo verbo	Ejercicio mecánico de complementación
Campus 1 2002	Comunicativo	Unidad 7 (de 12) Hay un pequeño diálogo	Hay un cuadro de gramática	Presenta todos los tipos de pronombres en presente y pasado, afirmativo y negativo	Dos ejercicios mecánicos y uno significativo
Taxi 1 2003	Temático, funcional y comunicativo La gramática, funcional, está subordinada a los objetivos comunicativos	Diálogo Unidad 5 (de 9) Lección 23 Presentan al mismo tiempo COD y COI	Hay un cuadro de gramática	En presente con un solo verbo	Ejercicio significativo

Cuadro 1.4. Análisis del PCOD en libros de texto para nivel básico con adultos.

Tempo 1

El libro fue editado en 1996, con un enfoque comunicativo. El tema gramatical se presenta en la unidad 8 de 12, no cuenta con material introductorio para el mismo, por lo que el tema se aborda de forma inmediata a través de una tabla gramatical. Esta tabla presenta al mismo tiempo los dos pronombres de complemento: directo e indirecto. Solamente presenta el orden de complemento en oraciones afirmativas y negativas en presente con un solo verbo. Inmediatamente después de la tabla se presentan dos ejercicios de tipo mecánico. El primero de ellos es para el PCOD y el segundo mezcla el PCOD y el PCOI. Si bien el cuadro no aborda el orden del pronombre con un verbo conjugado seguido de un infinitivo, ni en imperativo, ambos ejercicios contemplan esta estructura. Como se observa en los siguientes ejemplos:

(65) *Si tu vois les Morel, dis- que je invite à dîner lundi soir.*

(66) *Je n'ai pas vu Agnès depuis quinze jours. Je vais téléphoner demain matin.*

Café crème 1

Este libro fue editado en 1997, el enfoque que contempla es comunicativo sin descuidar la parte gramatical que se pretende trabajar de una manera rigurosa y sólida. Es interesante remarcar el hecho de que aunque se centra en un enfoque comunicativo el texto pretende retomar a la gramática como un elemento importante en el aprendizaje. La presentación del punto gramatical de PCOD se presenta en la unidad 10 de 16, esto es a poco más de la mitad del curso. El tema se introduce a través de un texto sobre la familia. Debemos resaltar que el texto no se centra solamente en el PCOD sino en la presentación de los contenidos de toda la unidad, esto puede causar confusión al alumno porque recibe en una misma lectura distintos contenidos gramaticales. Posteriormente se presenta un cuadro gramatical donde presenta todos los PCOD. A diferencia de la mayoría de los textos analizados en este proyecto, este libro es uno de los dos textos que presentan todos los pronombres de complemento directo, los demás se centran en la presentación de los tres pronombres que son diferentes a los pronombres de complemento indirecto i.e. los pronombres *le,la,les* vs

Mejía, El orden del pronombre...

lui, leur. Después se presenta otra tabla indicando el orden del pronombre de complemento directo tanto en presente como en pasado y en las formas afirmativa y negativa, no se contempla el orden cuando se trata de un verbo conjugado seguido de infinitivo, o sea el patrón sujeto-verbo-objeto-verbo, en donde el pronombre va antes del verbo en infinitivo. El tipo de ejercicio para el output es mecánico.

Reflets

Este texto fue editado en 1999, el enfoque que sigue es el comunicativo, sin descuidar la comprensión escrita y la producción de textos. El tema gramatical se introduce en la unidad 6 de 12 unidades. Cada unidad contiene un apartado gramatical y es en este apartado donde se introduce la forma lingüística sin una presentación anterior, por ello indicamos que no hay un *input* previo. Es junto con Café Crème de los que hace una presentación de todos los pronombres así como del lugar del PCOD, en presente, en pasado, con un verbo conjugado seguido de infinitivo y en el imperativo afirmativo. Cabe hacer notar que no toma en cuenta el lugar del pronombre en oraciones negativas. Este texto contempla un ejercicio de práctica oral para la producción.

Accord 1

Este libro se editó en 2000 con un enfoque comunicativo, nocional y funcional y conduce a los alumnos al autoaprendizaje. El PCOD se introduce en la unidad 10 de 12 y es a través de pequeñas oraciones simples en donde se invita al alumno a reflexionar y a descubrir la regla pidiéndole que identifique el pronombre en la oración y posteriormente escriba el nombre de la persona o el objeto que reemplaza. Cabe destacar que una de estas oraciones está compuesta por un verbo en presente y otro en infinitivo y el cuadro gramatical no explica el orden de los pronombres en este tipo de oraciones. Se presenta un cuadro gramatical en donde se muestran los diferentes pronombres COD y el lugar que ocupan en las oraciones afirmativas y negativas en presente con un solo verbo. Posteriormente se presentan dos ejercicios comunicativos y uno significativo en donde se les pide a los alumnos que completen oraciones con los diferentes PCOD.

Escales 1

Este libro se editó en 2001 y su enfoque es comunicativo, con énfasis hacia la autonomía del alumno. Consta de 22 unidades y el pronombre de complemento directo se trata en la unidad 10. No hay un material introductorio previo a la presentación del punto gramatical, que se hace en forma de cuadro, donde se presentan los diferentes pronombres de complemento y el lugar que ocupan en la oración simple en presente con un solo verbo, tanto afirmativa como negativa. Inmediatamente después propone un ejercicio mecánico para verificar la comprensión del punto gramatical. En este ejercicio se presenta una oración de un verbo conjugado seguido de infinitivo que no ha sido explicada previamente:

(67) *Mon nom? Oui, Je peux écrire.*

Studio 100 nivel 1

Este libro, editado en 2001, tiene la misma progresión pedagógica que Studio 60, sólo que Studio 60 está diseñado para trabajarse de forma anual y Studio 100, de manera trimestral o semestral. Este texto presenta un ejercicio mecánico que sirve como introducción y práctica del tema. Existe un cuadro gramatical que presenta al PCOD en oraciones afirmativas en presente con un sólo verbo y no hay ejercicios posteriores.

Campus 1

Editado en 2002, con enfoque comunicativo, se presenta el tema gramatical en la unidad 7 de 12 unidades a través de un diálogo, posteriormente se hace la presentación de los PCOD, se incluyen los pronombres *me, te nous* y *vous*, en presente y en pasado con un solo verbo y en las formas afirmativa y negativa. Se incluyen dos ejercicios mecánicos para practicar los pronombres *le, la* y *les* y un ejercicio significativo que incluye todos los pronombres. Se presenta en este ejercicio una oración con proposición afirmativa, misma que no se abordó en el cuadro gramatical.

Taxi 1

Este libro fue editado en 2003 y su enfoque es comunicativo, con una progresión gramatical rigurosa y sólida. Esta gramática es funcional y está subordinada a los objetivos comunicativos. El pronombre de complemento directo se presenta en la lección 23 de 36 en un diálogo en donde se encuentran tanto los pronombres de complemento directo como indirecto. Hay un cuadro en donde se presentan los dos tipos de complemento en una oración con un solo verbo en presente en las formas afirmativa y negativa. Posteriormente, en la misma página se presentan dos ejercicios mecánicos, uno para los PCOD y otro para los PCOI tanto con oraciones afirmativas como negativas. Finalmente y siempre en la misma página, se presenta un ejercicio significativo con espacios en donde el alumno tiene que completar con un pronombre de complemento, ya sea directo o indirecto.

Se consideró importante hacer un análisis de los libros de texto para adultos de nivel intermedio para ver si en el transcurso de la instrucción se volvía a abordar este tema. Este análisis muestra el momento en el que se vuelve a abordar y la manera en cómo se aborda. Se seguirá el mismo orden de análisis que el utilizado para los libros de texto para principiantes.

Libro	Enfoque	Presentación del input	Presentación del punto gramatical	Presentación de la posición del PCOD	Tipo de ejercicios
Tempo 2 1997	Comunicativo	Unidad 2 de 9, sin input antes del cuadro gramatical	Hay un cuadro gramatical	Se presenta el orden cuando hay un solo verbo conjugado, en el imperativo afirmativo y negativo y cuando hay más de un pronombre	Ejercicios mecánicos

Café Crème 2 1997	Comunicativo	Unidad 2 de 16, a través de un diálogo Unidad 8 de 16, no hay input antes del cuadro gramatica	Hay un cuadro de gramática Hay un cuadro de gramática	Se presenta el orden del PCOD en oraciones imperativas afirmativas y negativas. Se presenta el orden de los diferentes pronombres de complemento cuando hay más de uno en la oración	Ejercicios Mecánicos
Escales 2 2001	Comunicativo	Unidad 7 de 18 a través de un pequeño texto	Hay un cuadro de gramática	Presenta el orden de los pronombres de complemento cuando existe más de uno en oraciones con un verbo conjugado y en oraciones imperativas afirmativas y negativas.	Ejercicios mecánicos
Campus 2 2002	comunicativo	Unidad 1 de 12 a través de pequeños diálogos Unidad 5 de 12 a través de un diálogo	Hay cuadro de gramática Hay cuadro de gramática	Se presentan los PCOD y PCOI en oraciones en presente con un solo verbo, con verbo conjugado seguido de ininitivo, en pasado, en imperativo, afirmativo y negativo Presentan el orden de dos pronombres juntos en presente y en pasado en afirmativo	Ejercicios centrados en el significado Ejercicios mecánicos

Cuadro 1.5. Análisis del PCOD en libros de texto para nivel intermedio con adultos.

Tempo 2

Este libro fue editado en 1997, con un enfoque comunicativo. El tema gramatical se presenta en la unidad dos de nueve, al igual que Tempo 1, no cuenta con material introductorio para el mismo. Como el tema gramatical ya ha sido abordado en el libro anterior, el objetivo en este texto es de ver el orden de todos los tipos de pronombre de complemento en la oración; sólo se aborda en tiempo presente con un solo verbo y en imperativo. En la segunda parte de la tabla se presenta el orden de los pronombres cuando hay más de uno en la oración. Se proponen dos ejercicios, en el primero el alumno debe sustituir el nombre por el pronombre en oraciones imperativas afirmativas, por ejemplo:

(68) *Relis cette lettre!* = *Relis-la!*

En el segundo ejercicio el alumno tiene que transformar una pregunta a una oración imperativa, sustituyendo el nombre por un PCOD, el pronombre de complemento indirecto se da en la pregunta, y la finalidad es que el alumno tenga una oración con dos pronombres, para que sepa ordenarlos adecuadamente, por ejemplo:

(69) *Tu me passes le verre ?* = *Passe-le moi!*

Como se puede observar ambos ejercicios son de tipo mecánico.

Café Crème 2

Este libro fue editado en 1997, con un enfoque comunicativo. Se retoma el punto gramatical en las unidades dos y ocho de 16. En la unidad dos, se introduce el tema a través de un diálogo; existe un cuadro gramatical en donde se presentan todos los tipos de pronombres de complemento en imperativo, afirmativo y negativo. Se practica a través de dos ejercicios mecánicos. En la unidad ocho, no hay input antes del cuadro gramatical. Lo que se presenta es el orden de los pronombres cuando hay más de uno en la oración. Sólo se practica el presente con un solo verbo y en imperativo afirmativo.

Escala 2

Este texto fue editado en 2001, su enfoque es comunicativo con énfasis sobre la autonomía del alumno. El punto gramatical se da en la unidad siete de 18 a través de un pequeño texto. Existe un cuadro de gramática en el que sólo se presenta el orden cuando hay dos pronombres en oraciones con un solo verbo conjugado y en imperativo tanto afirmativo como negativo. El tipo de ejercicios que presenta son mecánicos, en donde el alumno tiene que responder a una pregunta sustituyendo dos tipos de complementos.

Campus 2

Este texto fue editado en el 2002 y su enfoque es comunicativo. Se presenta el punto gramatical a través de pequeños diálogos. Posteriormente hay un cuadro gramatical en donde se presenta el orden de los PCOD y PCOI en presente con un solo verbo, con un verbo conjugado seguido de infinitivo, en pasado y en imperativo. En todos los casos se dan ejemplos tanto en afirmativo como en negativo. Los ejercicios que se presentan son centrados en el significado, ya que al alumno se le pide que identifique qué es lo que el pronombre está reemplazando. Por ejemplo:

(70) *Je les ai écoutés toute la soirée.*

El pronombre *les* puede ser sustituido por cualquier cosa o persona que pueda ser escuchada por el alumno, por ejemplo: los discos, sus amigos, sus padres, etc. Por ello, el alumno debe comprender el significado de la oración para hacer la sustitución.

En la unidad 5 se retoma el punto gramatical a través de un diálogo, cuando existen dos pronombres de complemento en una oración afirmativa, en presente con un solo verbo y en pasado. Se presentan dos ejercicios mecánicos en los que el alumno tiene que reemplazar dos tipos de complemento por sus respectivos pronombres.

Como se puede observar de este breve análisis, todos los textos para principiantes presentan los tipos de complemento que existen de forma general, en presente con un verbo

conjugado; aunque sí le dan importancia al imperativo tanto en la forma afirmativa como en la negativa, pues los autores consideran que el hecho de cambiar el orden del pronombre en este tipo de oraciones puede causar problemas a los alumnos. Sin embargo no le dan la misma importancia al orden en los otros casos: con un verbo conjugado, con tiempo compuesto y con un verbo conjugado seguido de infinitivo. Por lo que se puede decir que el *input* y la instrucción gramatical que recibe el alumno a través del texto no es suficiente. En el caso de los libros de texto para nivel intermedio, se observa que el objetivo principal al retomar este punto gramatical es el orden del pronombre cuando existen dos pronombres en la oración. Sin embargo siguen sin explicar suficientemente el orden de los pronombres en general, en todas las posibilidades ya descritas. Cabe destacar que los libros de textos *Café crème 1* y *Reflets 1*, presentan el orden del pronombre en todos los casos que hemos visto, al mismo tiempo que introducen el pronombre. El único libro de texto que da un apartado especial al orden del pronombre en todas las oraciones posibles es *Campus 2*.

1.3. Perspectiva cognoscitiva de la adquisición y del procesamiento del lenguaje

La investigación desde una perspectiva cognoscitiva ve al aprendizaje de una lengua extranjera como la adquisición de una serie de habilidades cognitivas complejas, que integra una serie de representaciones internas que regulan y guían al estudiante (McLaughlin, 133: 1987). Conforme avanza el interlenguaje del alumno las habilidades atraviesan por un proceso de reestructuración que lleva al individuo a lograr control sobre la representación interna que adquiere, una vez logrado este control se habla entonces de automatización del conocimiento.

Cuando llevamos a cabo tareas podemos necesitar mayor o menor atención, dependiendo de la naturaleza de las mismas, por ejemplo un niño requerirá mayor atención al vestirse que un adulto porque el adulto ha convertido esta actividad en un proceso automático. Para que se dé un proceso automático es necesario que se activen los nodos de la memoria adecuados cada vez que se presenta el *input* correspondiente, este proceso se logra pues el individuo ha recibido un entrenamiento suficiente que corresponde a la respuesta aprendida. Por otro lado también existen los procesos controlados, que no son respuestas aprendidas sino una activación temporal de nodos en una secuencia. Esta activación consume mayor

atención en el individuo y por ello sólo una tarea puede ser controlada por el sujeto sin interferencia. (McLaughlin, 135: 1987), la adquisición entonces es un proceso por el cual los procesos controlados que requieren atención se hacen más automáticos a través de la práctica y dan como resultado una reestructuración de la representación mental existente. En las etapas iniciales del aprendizaje de la LE el alumno desarrolla las habilidades de forma lenta y conforme va automatizando el conocimiento se van eliminando los errores. En etapas posteriores hay una reestructuración continua conforme los alumnos cambian sus representaciones internas. Una persona puede ir de un proceso controlado a uno automático a través de la práctica exitosa repetida. Sin embargo, el autor considera que el modelo da una explicación parcial porque no aborda los aspectos gramaticales.

Braidi señala que el modelo de Bialystok sí toma en cuenta este aspecto. Ella explica que el lenguaje se desarrolla a lo largo de dos dimensiones, una dimensión analizada del control del aprendiente sobre la forma y contenido del conocimiento y una dimensión automática de acceso a este conocimiento. Ambas dimensiones son independientes y permite tener una distinción de cuatro vertientes:

- (a) - conocimiento analizado / - acceso automático
- (b) – conocimiento analizado / + acceso automático
- (c) + conocimiento analizado / - acceso automático
- (d) + conocimiento analizado / + acceso automático

El modelo de Bialystok sirve para ver la representación del conocimiento lingüístico así como el acceso del aprendiente a este conocimiento.

Cuando se observa el aprendizaje a través del procesamiento de la información “los aprendientes interactúan con el *input* mientras que enfocan la atención en aquellas partes del mismo que no han sido automatizadas. Así, la demanda de atención es crucial en este marco.” (Gass, 92:1997) Para lograr aprender, el alumno debe estar consciente que debe aprender, en otras palabras debe notar una brecha entre su interlenguaje y el sistema de la lengua dos.

Los modelos de procesamiento de la información tratan de explicar cómo la información lingüística subyace a los procesos controlados hasta que la información se vuelva disponible a través de más estrategias de procesamiento automático y se integra a la estructura del conocimiento lingüístico existente (Braidí, 1999:100). Para Ignatieva y Majmutova los modelos sobre el procesamiento del lenguaje tratan de averiguar cuáles tipos de procedimientos son útiles para la adquisición de una segunda lengua (ASL) y cuáles de estos procesos podrían influir en la construcción gramatical de la segunda lengua (Ignatieva y Majmutova, 2004).

Braidí (1999: 99) hace una distinción entre los modelos de competencia gramatical y los modelos de procesamiento, en donde los primeros son descripciones del conocimiento de las reglas de la estructura lingüística y los segundos son descripciones de cómo almacenamos la información y accedemos a estas reglas.

Este autor describe tres tipos de modelos que sirven para explicar el procesamiento de la información de la L2: 1) el modelo del procesamiento del *input* y la instrucción por procesamiento 2) El modelo de la Competencia y 3) el modelo multidimensional y la teoría de Procesabilidad. De estos tres en el que nos centraremos es en el primero por ser éste el objeto de nuestro estudio³.

El modelo del procesamiento del *input* y la instrucción por procesamiento parte de las reflexiones del modelo de Krashen y su hipótesis del *input* significativo. Krashen señalaba que si al alumno se le daba suficiente *input* comprensible la adquisición de la gramática sería automática; sin embargo la teoría de VanPatten del procesamiento del *input* dice que no necesariamente todo *input* contribuye a la construcción de la gramática del aprendiente, en otras palabras no todo *input* se vuelve *intake* (o sea la información del *input* que es procesada por el alumno). VanPatten distingue tres diferentes conjuntos de procesos: los procesos que transforman el *input* en *intake*, los procesos que utilizan al *intake* en la construcción del sistema gramatical en desarrollo, los procesos necesarios para acceder el sistema de desarrollo a la producción del lenguaje, de estos tres se centra en el primero.

³ Para una descripción detallada del modelo remítase al capítulo cuatro.

Majmutova (1999: 41) indica con relación al procesamiento del lenguaje que éste se ve como un proceso activo donde el individuo construye e interpreta los significados y une la cadena fónica con su correspondiente significado para lograr interpretar una oración determinada. Para alcanzar esto, el alumno utiliza distintas estrategias.

1.4. Estrategias mentales

Los alumnos ciertamente hacen un uso estratégico al tratar de entender y producir las estructuras de la L2. Pero ¿cómo se lleva a cabo dicho uso estratégico? ¿qué factores intervienen en este proceso? ¿Cuáles estrategias mentales subyacen el desempeño de los alumnos? Rod Ellis (1994) señala que las diferencias individuales como las creencias, los aspectos afectivos, los factores generales y la experiencia previa del alumno así como los factores situacionales como el tipo de lengua a estudiarse, si el contexto de enseñanza es formal o informal, el tipo de instrucción son aspectos determinantes para que el alumno elija un tipo de estrategia sobre otra. En el presente estudio nos apoyamos en el punto de vista de este autor para analizar las estrategias utilizadas por los alumnos.

¿Pero qué es una estrategia? una estrategia mental es "una actividad conductual relacionada con alguna etapa específica en el proceso total de la adquisición de lenguaje o uso de lenguaje" (Ellis, 1994:529). Existe una serie de dificultades al hablar de las estrategias, por ejemplo que no existe un acuerdo entre si las estrategias son cuestiones conductuales (y observables) o mentales (e inobservables) o si son ambas, asimismo si estas estrategias son fenómenos conscientes e intencionales o si son inconscientes, finalmente si las estrategias tienen un efecto directo o indirecto en el desarrollo del interlenguaje.

Anita Wenden (1987) propone seis criterios que caracterizan la conducta de los alumnos (o las estrategias) cuando se aprende una lengua:

1. Las estrategias refieren a acciones particulares o técnicas, cuando por ejemplo usamos la memorización de una estructura por repetición.
2. Algunas estrategias son observables, otras no lo son, por ejemplo cuando preguntamos algo y no tenemos los recursos necesarios, solicitamos ayuda a

nuestro interlocutor en cuyo caso, se puede observar una estrategia que es la de pedir ayuda, mientras que si reflexionamos lo que queremos decir y lo parafraseamos quizá el interlocutor no note la estrategia que hemos usado.

3. Se enfocan a un problema en particular, cuando los alumnos tienen un problema en su aprendizaje usarán una estrategia para resolver su problema.
4. Ayudan de forma directa e indirecta al aprendizaje, por ejemplo, cuando el alumno adivina una estructura o frase, al recibir una retroalimentación positiva, incorpora este nuevo conocimiento o si el alumno quiere comunicar algo pero cuenta con recursos lingüísticos insuficientes, entonces puede recurrir al uso de recursos paralingüísticos como la mímica. Esta comunicación limitada le ayuda a transmitir su mensaje.
5. Son algunas veces usadas de forma consciente, en ocasiones son también usadas sin tener un conocimiento de ellas. Por ejemplo, en el salón de clase se pueden enseñar algunas reglas gramaticales de manera consciente además de enseñarles algunas estrategias de aprendizaje. Por otra parte no toda estrategia que el alumno usa debe ser necesariamente consciente, es el caso de aquellos alumnos que no conocen nada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y aún logran dominar la segunda lengua.
6. Por último, son conductas que son permeables, y por ende, pueden transformarse. Un alumno puede decidir si incorpora una estrategia, si la rechaza o puede aprender una estrategia nunca antes vista.

De acuerdo con Ellis, existe una distinción entre tres tipos de estrategias: las de producción, las de comunicación y las de aprendizaje. Las primeras dos corresponden a las estrategias de uso de lenguaje (Tarone 1980), mientras que la última pertenece a las estrategias de conocimiento de lenguaje.

Las estrategias de producción sirven para usar el sistema lingüístico propio de forma clara y eficiente con un esfuerzo mínimo, por ejemplo la simplificación. Las estrategias de comunicación sirven cuando existe un problema en la comunicación en el momento de la interacción, por ejemplo la paráfrasis. Las estrategias de aprendizaje surgen cuando se

quiere desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la L2, por ejemplo la inferencia.

Douglas Brown (1994:114) considera dos clases principales: las de *input* o de aprendizaje y las de *output* o de comunicación. Las primeras se usan cuando el alumno recibe mensajes de otras personas, las segundas cuando quiere enviar un mensaje a otros. Este autor presenta la siguiente clasificación de estrategias: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. A continuación se explica cada una de ellas.

Las estrategias metacognitivas involucran la adquisición de conocimiento, el entendimiento de dicho proceso por parte del alumno, cuando se está llevando a cabo y una autoevaluación y reflexión por parte del individuo sobre el desempeño hecho una vez que el proceso ha finalizado.

Las estrategias cognitivas se enfocan a la manipulación del material de aprendizaje que hacen los alumnos, esto implica una tarea de aprendizaje específica. Cuando por ejemplo, el alumno traduce un texto a la lengua materna para entender y posteriormente reproducir la información en la segunda lengua. Wenden y Rubin (1987) clasifican a las estrategias cognitivas y a las metacognitivas como estrategias de aprendizaje.

Las estrategias socioafectivas se enfocan al área social y a la interacción que el alumno tiene con los demás, para Brown este tipo de estrategia es una estrategia comunicativa, es el caso de las estrategias cooperativas en donde dos personas participan en la comunicación.

Al analizar las estrategias utilizadas por los alumnos se observó que algunas pertenecen a las estrategias de comunicación y otras a las de procesamiento. En cuanto a las estrategias de comunicación se decidió tomar la clasificación de Faerch y Kasper (1984) porque nos parece la más completa. Esta clasificación divide a las estrategias en dos grandes grupos: las de logro o expansión (*achievement*) y las de abandono o reducción (*abandonment*).

En las de logro o expansión el hablante expande sus herramientas comunicativas al tratar de resolver su problema comunicativo (Velázquez, 2003:27). Entre estas estrategias tenemos⁴:

- a) El cambio de código: Es cuando el alumno utiliza palabras de su lengua materna o de otra lengua conocida al transmitir su mensaje; por ejemplo: *Market* en lugar de *marché* en una oración como: *Je suis allé au market.*
- b) Extranjerización: cuando la palabra inexistente en la L2 adquiere rasgos de la misma L2 a nivel fonológico o morfológico; por ejemplo, *Médecines* en vez de *médicaments.*
- c) Transferencia: el alumno usa su lengua materna y traslada los conocimientos de dicha lengua a la lengua dos. En algunos casos, en donde existe una similitud en las reglas de ambas lenguas, la transferencia es positiva como en el caso de *usted / tú* del español y *vous / tu* del francés. Cuando la regla de la lengua materna es distinta a la de la lengua dos la transferencia es negativa como en el caso de la pronunciación de *él y ella vs il y elle.* Dentro de la transferencia existe la traducción literal; por ejemplo: *en la tarde* la traducen como *dans le soir* en lugar de *le soir.*
- d) Generalización: se conoce también como sobregeneralización, el alumno aplica un elemento de la lengua extranjera a contextos inapropiados; por ejemplo: utiliza *beaucoup* en vez de *très* en oraciones como *Il fait beaucoup de chaud* en lugar de *Il fait très chaud.*
- e) Paráfrasis: el alumno elabora una frase sinónima al concepto que quiere evitar.
- f) Invento de palabra: el alumno crea su propio término del sistema de la L2.
- g) Reestructuración: el alumno desarrolla un plan alternativo que le permite comunicar su mensaje.
- h) Uso de recursos paralingüísticos: cuando el alumno recurre a gestos, sonidos, mímica etc. para darse a entender.
- i) Llamado al interlocutor: el alumno recurre al interlocutor para que le proporcione un determinado elemento que él desconoce de la otra lengua.

⁴ Los ejemplos están tomados del artículo “Análisis de las estrategias de comunicación empleados por alumnos de la Licenciatura de Lengua y Cultura Francesas” de Mejía, Angelina, 2003.

- j) Ceder la tarea de hablar: el alumno le da la responsabilidad a su interlocutor de decir lo que él mismo quiere decir.

En las de abandono o reducción el alumno trata de evitar el problema y el riesgo a fracasar. En estas estrategias tenemos:

- a) omisión del tópico: el alumno evita entablar una comunicación en la que necesita elementos lingüísticos de los que carece.
- b) Abandono de mensaje: el alumno inicia la comunicación pero la interrumpe por la falta de elementos lingüísticos.
- c) Reemplazo de significado: el alumno mantiene su meta comunicativa pero utilizando sólo expresiones generales, lo que le impide profundizar en el tema.
- d) Reducción del mensaje: el alumno omite ciertos subtemas de la comunicación que quiere comunicar.

Con respecto a las estrategias de procesamiento consideramos importante presentar los principios señalados por VanPatten (1995) que subyacen al procesamiento del *input* cuando el alumno hace uso de las estrategias psicolingüísticas⁵:

1. Los alumnos procesan el *input* para obtener significado antes de procesar la forma.
 - a. Los alumnos procesan las palabras de contenido en el *input* antes que cualquier otro elemento.
 - b. Los alumnos prefieren procesar elementos léxicos a elementos gramaticales (e.g. morfología) para obtener información semántica.
 - c. Los alumnos prefieren procesar formas lingüísticas 'más significativas' a formas 'poco' o 'nada significativas'.
 - d. Para que los alumnos procesen formas lingüísticas que sean significativas, así como el contenido informativo o comunicativo de las mismas, deben hacerlo poniendo poca o casi ninguna atención.

⁵ Las estrategias que describe VanPatten no son estrategias de aprendizaje, son las estrategias que utilizan los alumnos en su esfuerzo por comprender el contenido ya que este autor propone modificar estas estrategias pues obstaculizan la adquisición.

2. Los alumnos tienden a procesar secuencias de *input* como agente – acción – objeto o sujeto – verbo – objeto dando el estatus de sujeto o agente a la primera frase nominal que encuentran (estrategia del primer sustantivo).
3. Los alumnos pueden procesar oraciones y patrones recurrentes como grupos completos no analizados, especialmente si las propiedades fonológicas (curvas melódicas, patrones de entonación) los ayudan a delimitar tales oraciones⁶

Ambos tipos de estrategias nos sirven como base para encontrar una explicación a los errores que hacen los alumnos en los ejercicios diseñados específicamente para esta investigación, además que las estrategias de procesamiento propuestas por VanPatten nos sirven para fundamentar la propuesta didáctica. En el capítulo tres, veremos cómo los alumnos hacen uso de determinadas estrategias al producir las correcciones solicitadas, también se discuten algunas explicaciones sobre el uso de las mismas.

⁶ Traducción tomada de Villegas Pacheco, Ana Lilia, 2004: 50.

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivo del estudio

El objetivo de este estudio es estudiar como adquieren el orden del pronombre de complemento directo en francés los alumnos hispanos, a través del análisis de tres ejercicios diseñados específicamente para tales propósitos. De la misma forma se pretenden recabar información pertinente para poder llevar a cabo una propuesta didáctica.

2.2 Planteamiento de las hipótesis

Para poder analizar la adquisición del orden del pronombre de complemento directo, decidimos hacer un análisis comparativo que permitiera ver el grado de adquisición de este fenómeno gramatical en los niveles básico, intermedio y avanzado. Se formularon las siguientes hipótesis de trabajo:

- 1) La posición del orden de complemento directo en francés causa problemas en cualquier nivel de enseñanza.
- 2) El conocimiento del alumno sobre la posición del PCOD mejora conforme avanza en el nivel de aprendizaje.
- 3) El patrón SVOV es el que más problemas causa a los alumnos hispanohablantes.

2.3 Justificación de las hipótesis

Estas hipótesis parten en primer lugar de lo que a través de años de experiencia docente en el área de francés he podido observar: una dificultad en la adquisición del orden del pronombre de complemento directo en francés. Como se ha podido analizar en el capítulo uno, los libros de textos presentan de forma muy general el orden del complemento de francés siguiendo, sobre todo, la generalidad en la adquisición y enfocándose en aspectos gramaticales que lo hacen superficialmente fácil de identificar. En los libros de textos que se han analizado se puede ver una falta de profundidad de este punto gramatical que lejos de ayudar a los alumnos los confunde más. Por lo tanto la enseñanza de este fenómeno gramatical se torna insuficiente si el profesor no toma en cuenta este aspecto y no practica

suficientemente este punto gramatical, favoreciendo que los alumnos aún en niveles avanzados sigan teniendo problemas al producir dicho orden en las oraciones. Si bien en los niveles superiores se pueden esperar errores, estos tienden a disminuir con respecto a los niveles básico e intermedio. Partimos de la idea de que los alumnos hispanoparlantes pueden tener confusión cuando se enfrentan al patrón de SVOV debido a que esta estructura es diferente en español. También queremos observar si lo procesan más fácilmente en las tareas de comprensión que en las tareas que necesitan elementos de producción.

2.4 Metodología de la investigación

El estudio es *analítico*, Seliger y Shohamy (1989) indican que un estudio de esta índole es aquel que identifica e investiga “un solo factor o un conjunto de factores que en cierto nivel son constituyentes de sistemas mayores” (1989:27). La presente investigación se enfoca en un solo aspecto gramatical, esto es, la posición del orden del pronombre de complemento directo del francés. También se caracteriza por ser *deductivo* porque se basa en una serie de hipótesis establecidas y sobre una teoría característica del área.

Es asimismo *cuantitativo*, de acuerdo con Cea D’Ancona, el paradigma cuantitativo tiene una base epistemológica positivista y funcional, cuyo énfasis se centra en la “*medición*” objetiva (de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales); demostración de la causalidad y la generalización de los resultados de la investigación (Cfr., 1998: 46). Este tipo de paradigma tiene como base para su análisis un método estadístico, que busca una generalidad de los resultados. Es además un estudio *confirmatorio*, según Pick y López (1979: 26) quienes aseguran que un estudio de esta índole quiere confirmar o rechazar una hipótesis existente para poder obtener conclusiones generales sobre la misma. Finalmente es *transversal* porque se toma a los objetos de análisis en un momento específico (Pick y López, 1979: 28).

2.5 Estudio piloto

2.5.1. Propósitos

Se diseñó un estudio piloto con la finalidad de contar con un instrumento confiable y válido que cubriera nuestras expectativas con relación a las dificultades observadas para la identificación del orden de complemento directo. Asimismo para poder prever las dificultades observadas en el diseño de los ejercicios con relación a este tema.

Este instrumento consta de tres actividades diseñadas con dos objetivos. Uno, ver si los alumnos reconocen el lugar correcto del complemento directo en oraciones simples y dos, si reconocen al sujeto como la persona que lleva a cabo la acción y al pronombre como a la persona en quien cae la acción.

2.5.2. Sujetos

Se llevó a cabo el pilotaje con 29 alumnos de la Alianza Francesa de Toluca, de ambos sexos y de edades entre 13 y 21 años distribuidos en los niveles básico, intermedio y avanzado.

Los cursos de la Alianza Francesa de Toluca se dan por trimestres con una duración de 33 horas repartidas en tres horas por semana y están organizados de la siguiente manera: 4 niveles básicos, 4 niveles intermedios, 4 niveles avanzados y un nivel superior.

El libro de texto que se sigue se llama *Tempo* y está basado en los enfoques pragmático, comunicativo y de autoaprendizaje. Hay dos libros de texto, *Tempo 1* y *Tempo 2*, el primero consta de doce unidades y el segundo de 9. La presentación de los pronombres de complemento se introduce en la unidad 8 del *Tempo 1*, y sólo se presentan en el tiempo presente y con un solo verbo. El orden de los pronombres se aborda en la unidad 2 del *Tempo 2*, y sólo se presenta en el modo imperativo.

Mejía, El orden del pronombre...

Los alumnos que participaron en este estudio estaban distribuidos de la siguiente manera:

Básico : 13 alumnos

Intermedio : 6 alumnos

Avanzado : 10 alumnos

2.5.3. Instrumento

El material empleado en este instrumento concierne al orden del complemento directo pronominal en francés y se elaboró con base en la sintaxis y vocabulario correspondientes al nivel básico. Las instrucciones están dadas en español para asegurar la comprensión correcta de las mismas.

El estudio consta de tres actividades (ver apéndice 1). Las actividades 1 y 2 tienen como objetivo, observar si los alumnos reconocen el lugar correcto del complemento directo pronominal en las oraciones simples. La actividad 3 es para ver si los alumnos reconocen al sujeto como la persona que realiza la acción y al pronombre como a la persona en la que recae la acción.

2.5.3.1. Actividad 1

Esta actividad es una prueba de juicio donde los estudiantes tienen que reconocer si la oración es correcta o incorrecta, en caso de que la reconozcan como incorrecta, deberían producir la versión correcta. Se elaboraron 16 oraciones con tres patrones diferentes para la posición del complemento directo pronominal, las restantes cuatro oraciones contenían puntos gramaticales diferentes al complemento directo pronominal y servían como distractores. Cabe destacar que las únicas oraciones incorrectas eran los distractores para no obstaculizar la atención de los alumnos con otro tipo de error. Los patrones a seguir fueron los siguientes:

Patrones	No. de oraciones	Ejemplo
SOV (oración en presente) Sujeto-objeto-verbo en presente	6	<i>Martine l'emmène à l'hôpital</i> Martine lo lleva al hospital
SVOV (oración en presente) Sujeto-verbo en presente-objeto-verbo en infinitivo	6	<i>Vous pouvez la reconnaître</i> La puede reconocer
SOVV (oración en pasado) Sujeto-objeto-verbo auxiliar en presente-participio pasado	4	<i>Je l'ai oublié à l'école</i> Lo olvidé en la escuela

Cuadro 2.1. Patrones del orden de pronombre en la actividad 1.

El objetivo de esta actividad es confirmar si el alumno reconoce estos patrones como correctos así como investigar qué tipo de patrón presenta mayor o menor dificultad.

2.5.3.2. Actividad 2

En esta actividad se les da a los alumnos una oración en español con dos versiones en francés, de las cuales sólo una es correcta. Ellos tienen que seleccionar la oración en francés que corresponde a la oración en español, por ejemplo:

- (1) *Puedo verla.*
 a. *Je peux la voir.*
 b. *Je la peux voir.*

Esta actividad consta de 6 oraciones en total. En esta actividad sólo se trataron los dos patrones siguientes:

Patrones	No. de oraciones
SVOV	4
SOVV	2

Cuadro 2.2. Patrones del orden de pronombre en la actividad 2.

La finalidad de esta actividad es ver si los alumnos reconocen el patrón correcto en francés para los dos tipos de oraciones.

2.5.3.3. Actividad 3

En esta actividad los alumnos tienen una oración en francés con dos versiones en español y tienen que elegir la oración en español que corresponde a la oración en francés, por ejemplo:

- (2) *Je la connais bien.*
() a. *Yo la conozco bien.*
() b. *Ella me conoce bien.*

Esta actividad consta de 6 oraciones en total, con un valor de un punto cada una y sólo considera un patrón, el de SOV. No se centra en el orden de complemento directo pronominal sino en la diferencia del pronombre de sujeto y el complemento directo pronominal. Esta actividad surge con la finalidad de investigar si los alumnos no tienen problemas en distinguir quién realiza la acción y sobre quién recae la misma.

2.5.4. Procedimiento

El instrumento se aplicó a los alumnos regulares de los cursos que ofrece la institución, todos los sujetos conocían ya el tema gramatical a ser investigado. La prueba se aplicó en el horario normal de clase y se indicó a los alumnos que este ejercicio no formaría parte de su escala de evaluación, con la finalidad de bajar el estrés en los sujetos. Asimismo se les

dieron las indicaciones en español para asegurarnos de la claridad de las respuestas. Para una consulta detallada de los errores emitidos por estos sujetos, remítase al apéndice 2.

2.5.5. Presentación y análisis de resultados

Para poder analizar nuestros datos agrupamos los resultados obtenidos en tres grandes categorías:

- 1) análisis de frecuencia de errores por nivel
- 2) análisis de frecuencia de errores por patrón y
- 3) análisis de frecuencia de errores por actividad

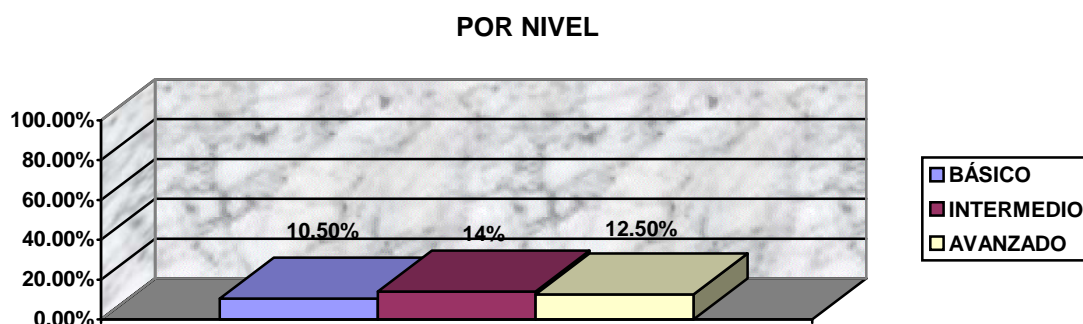
Consideramos que estos tres análisis de frecuencia de errores pueden ayudarnos a ver desde distintas perspectivas nuestro objeto de investigación.

Frecuencia de errores por nivel. Para llegar a estos resultados (Véanse Apéndices 3 y 4), se sumó el total de reactivos de las tres actividades y se multiplicaron por el número de alumnos de cada nivel, al mismo tiempo se contabilizó el total de errores en todas las actividades. Para sacar el porcentaje de error, se multiplicó el total de errores por cien y se dividió entre el total de reactivos. Por ejemplo, para obtener el porcentaje del nivel básico, el número total de reactivos por las tres actividades (32) se multiplicó por el número de alumnos de este nivel (13), dando como resultado 416. Para lograr el total de errores se contabilizaron los errores de todos los alumnos de nivel básico en las tres actividades siendo éste 44. Se multiplicó 44 por 100 y se dividió entre 416, lo que nos da un porcentaje de error de 10.5%. Se procedió de la misma manera para obtener los porcentajes de error de los niveles intermedio y avanzado.

Frecuencia de errores por patrón. Para obtener estos resultados, se sumó el total de reactivos de cada patrón y de cada actividad. Por ejemplo la actividad uno constaba de cuatro reactivos para el patrón SOV, y las actividades dos y tres no contaban con este patrón. En total el instrumento constaba de cuatro reactivos del patrón SOV. Este total se multiplicó por el número de alumnos de los tres niveles (29) para lograr la cifra de 116. El

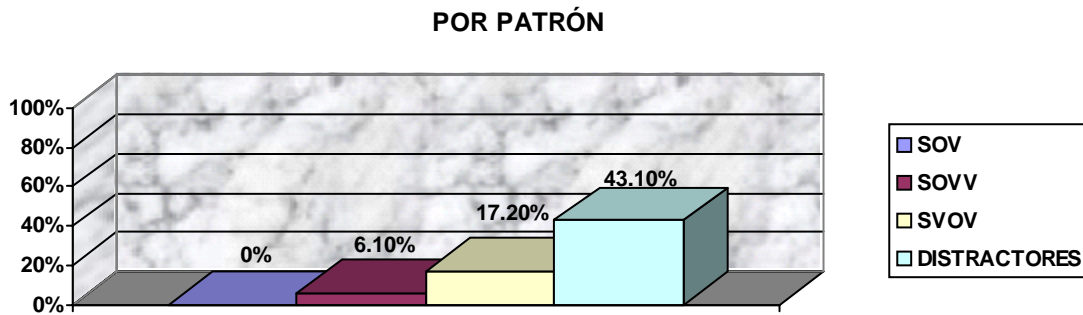
total de errores para este patrón fue de cero por lo que el porcentaje de error fue de cero. Se procedió de la misma forma para obtener los porcentajes de los otros patrones, así como el de los distractores.

Frecuencia de errores por actividad. Para obtener estos datos, se sumó el número de reactivos por actividad y se multiplicó por el número de alumnos de los tres niveles, por ejemplo, la actividad uno consta de 20 reactivos, mismos que se multiplicaron por 29 que es el total de alumnos lo que nos da como resultado 580, por otro lado se sumaron los errores de los alumnos de los tres niveles en esta actividad (74). Esta cifra se multiplicó por cien y se dividió entre el total de reactivos (580) para dar un porcentaje de error de 12.7%. Así sucesivamente para las otras dos actividades. A continuación se discuten los resultados obtenidos.



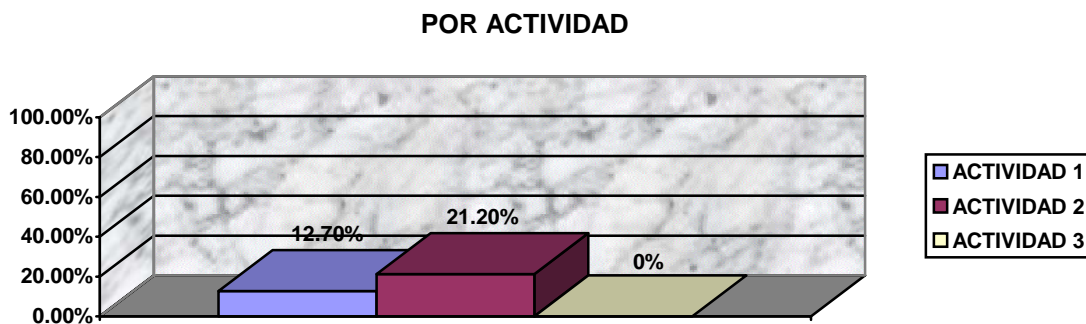
Gráfica 2.1. Resultados del piloto por nivel

En la gráfica se observa que el nivel básico tuvo el menor porcentaje de error con 10.5% seguido del nivel avanzado con 12.5%. El nivel que mayor porcentaje de error presentó fue el intermedio con 14%. A pesar de que el nivel intermedio es el que más problemas tuvo al contestar el instrumento, se puede observar que la variación entre los porcentajes no es tan significativa.



Gráfica 2.2. Resultados del piloteo del instrumento por patrón

La gráfica 2.2. muestra que el patrón SOV no representa un problema para los alumnos ya que el porcentaje es de 0%. El patrón SOVV muestra un porcentaje de error de 6.1% y el SVOV de 17.2%. De estos resultados se puede ver que los sujetos tuvieron problemas para los dos patrones SOVV y SVOV en todos los niveles y que el patrón SOV no representa un problema. En cuanto a los distractores se obtuvo un 43.1% de error, lo que muestra que los alumnos también tienen problemas con otros puntos gramaticales.



Gráfica 2.3 Resultados del piloteo del instrumento por actividad

La gráfica 2.3 muestra que la actividad dos, donde se le da al alumno una oración en español con dos versiones en francés, de las cuales sólo una es correcta, es la que causa mayores problemas con un 21.2%, probablemente porque esta actividad incluía los patrones SVOV y SOVV, seguido de la actividad uno con un 12.7%, finalmente la actividad tres no mostró ningún problema ya que presenta 0% de error.

De acuerdo a los resultados, se puede ver que el orden que causa más dificultad es el patrón SVOV. También se observa que los alumnos tuvieron dificultad en los distractores.

Asimismo el nivel que mayores problemas tuvo fue el intermedio y la actividad que mayores problemas causó fue la dos. Se decidió cambiar la actividad tres porque los sujetos no tuvieron ningún tipo de problema para identificar la diferencia entre el pronombre de sujeto y el de complemento.

2.6. El estudio

2.6.1. Descripción de la población

El estudio se realizó con 110 alumnos en total, 22 de la Alianza Francesa de Toluca, 68 de la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas (LLCF) y 20 de la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) con la finalidad de contar con una muestra más amplia para nuestro estudio. Tanto en la Alianza Francesa como en la LLCF se lleva *Tempo* como libro de texto y en la LLI se lleva el libro de texto *Studio 100*.

Los cursos en la LLCF se dan por semestres de 16 semanas. En el primer y segundo semestres se dan 18 horas por semana, lo que da un total de 288 horas al semestre. A pesar del gran número de horas, en el primer semestre sólo se ven las 6 primeras unidades de *Tempo 1*, lo que corresponde al nivel Básico 3 de la Alianza Francesa. En el segundo semestre se cubren las 6 unidades restantes, lo que equivale al nivel Intermedio 2 de la Alianza Francesa. A partir del tercer semestre las horas del curso de francés se reducen a 12 por semana, dando un total de 192 horas por semestre.

Los alumnos de la LLI estaban por finalizar el cuarto semestre de francés (cada semestre de 16 semanas y 5 horas por semestre) con el libro de texto *Studio 100*. Este libro consta de 16 unidades y en cada semestre se ven 4 unidades. Estos alumnos ven el complemento directo pronominal casi al finalizar el libro, por lo que los consideré dentro del grupo de Básico 4.

Los alumnos de la Alianza Francesa estaban por finalizar los trimestres de Básico 4 y Superior 2. Los alumnos de la LLCF estaban por finalizar los semestres tercero y quinto y de acuerdo a los contenidos del libro de texto los clasifiqué dentro de los niveles Intermedio 2 y Avanzado 4 respectivamente.

2.6.1.1. Selección

Los alumnos que participaron en este estudio estaban distribuidos de la siguiente manera:

NIVEL	DESCRIPCIÓN	TOTAL DE ALUMNOS
Básicos	alumnos de la Alianza Francesa con 125 horas de francés aprox.	8
	alumnos de la LLI de décimo semestre con 160 horas de francés aprox.	20
TOTAL DE ALUMNOS BÁSICOS		28
Intermedios	alumnos de la LLCF de tercer semestre con 800 horas de francés aprox.	46
TOTAL DE ALUMNOS INTERMEDIOS		46
Avanzados	alumnos de la Alianza Francesa con 455 horas de francés aprox.	14
	23 alumnos de la LLCF de quinto semestre con 1 000 horas de francés aprox.	22
TOTAL DE ALUMNOS AVANZADOS		36
TOTAL DE ALUMNOS EN EL ESTUDIO		110

Cuadro 2.3. Los alumnos en el estudio.

Los criterios para la categorización de los alumnos en niveles básico, intermedio y avanzado se tomaron con base en los contenidos temáticos más que en el número de horas de estudio, ya que aunque las licenciaturas trabajan con un mayor número de horas el avance temático es más lento que en la Alianza Francesa, lo que permite la comparación de nuestros sujetos.

2.6.2. Descripción del instrumento

Después de analizar el pilotaje del estudio, se decidió repetir la primera actividad ya que cumplía con los objetivos. Aunque la segunda actividad también cumplía con los objetivos, se vio que el número de oraciones era muy pequeño y se amplió a 10 reactivos, de los cuales 5 seguían el patrón SVOV y 5 el patrón SOVV. La tercera prueba se eliminó pues se observó que los alumnos no confundían el pronombre de sujeto con el complemento directo pronominal, esta última actividad se reemplazó por otra cuyo propósito es construir oraciones en el orden correcto a partir de una serie de palabras en desorden. Esta actividad consta de 9 oraciones, tres para el patrón SOV, tres para el patrón SVOV y tres para el patrón SOVV.

El estudio consta entonces de tres actividades (véase apéndice 5). Se decidió dividirlo de esta forma para poder medir desde distinta perspectiva el problema del orden del complemento directo y analizar si la tarea que el alumno tenía también que ver con el grado de dificultad. Se tomó como base el vocabulario y sintaxis de los cursos básicos para facilitar la comprensión del mismo, de la misma manera, se tuvo particular cuidado en la selección de las palabras a incorporarse en el instrumento para evitar una complejidad extra para los sujetos. Las instrucciones estaban en español para asegurar la comprensión total del desarrollo de la tarea. Enseguida explicamos en detalle cada actividad.

ACTIVIDAD UNO

Esta actividad consta de 20 reactivos. Es un juicio de gramaticalidad, diseñado específicamente para que los alumnos reflexionen de forma consciente sobre las reglas gramaticales que conocen (Smith y Wilson, 1979: 22). El propósito de esta actividad es ver si el alumno reconoce los patrones presentados como correctos e identificar cuál de estos patrones representa mayor dificultad. A continuación se muestra el cuadro con los reactivos correspondientes a cada oración en el instrumento final.

Patrones del estudio	No. de oraciones	No de reactivos
SOV (oración en presente) Sujeto-objeto-verbo en presente	6	4, 6, 11, 15, 17, 20
SOV <i>On le voit tous les matins</i>		
SVOV (oración en presente) Sujeto-verbo en presente-objeto- verbo en infinitivo	6	2, 5, 8, 12, 14, 19
SVOV <i>Tu vas la rejoindre à l'aéroport</i>		
SOVV (oración en pasado) Sujeto-objeto-verbo auxiliar en presente-participio pasado	4	1, 10, 13, 18
SOVV <i>Je l'ai oublié à l'école</i>		
Distractores	4	3, 7, 9, 16
*Nous mangeons à le restaurant tous les jours		

Cuadro 2.4. Patrones del orden de pronombre en la actividad 1.

Las oraciones estaban mezcladas al azar de acuerdo con los tres patrones y los distractores como se muestra en el cuadro de arriba, en una oración como:

(3) *On le voit tous les matins.*

(Lo vemos todas las mañanas)

Los alumnos deben reconocer si la oración es correcta o incorrecta, posteriormente deben corregir el reactivo identificado como incorrecto. Los criterios de evaluación se dieron de la siguiente manera: correcta, si la oración era identificada de manera adecuada; incorrecta, si el alumno cambiaba el orden del pronombre. No se tomaron en cuenta los demás casos en los que los alumnos identificaron aspectos que no se centraban en el orden del PCOD. Es necesario remarcar el hecho de que sólo los distractores eran incorrectos, los restantes 16 reactivos eran correctos. El punto gramatical de los cuatro distractores era diferente. Para una completa explicación de los distractores remítase al Apéndice 6.

ACTIVIDAD DOS

La actividad dos consta de diez reactivos, los alumnos tenían sólo dos opciones en este tipo de reactivos: una oración correcta y otra incorrecta con relación al orden del PCOD. Se usaron sólo dos patrones: el SVOV y el SOVV, ya que se considera que estos dos patrones son los que causan mayores problemas para los alumnos. Dado que sólo existían dos posibilidades, la forma de evaluación fue correcta para aquellos reactivos identificados en el instrumento como correctos, incorrectos aquellos reactivos que tenían un orden del PCOD incorrecto. A continuación se muestran los dos patrones, el número de oraciones y el número de reactivos en el instrumento final.

Patrones	No. de oraciones	No de reactivos
SVOV	5	1, 3, 4, 6, 9
<i>Je peux la voir</i>		
SOVV	5	2, 5, 7, 8, 10
<i>Pierre m'a reconnu tout de suite</i>		

Cuadro 2.5. Patrones del orden de pronombre en la actividad 2.

Para una oración como:

(4) Pedro me reconoció inmediatamente

Existían dos opciones:

- a. *Pierre a me reconnu tout de suite*
- b. *Pierre m'a reconnu tout de suite*

Los alumnos debían identificar la forma adecuada (en este caso la oración b).

ACTIVIDAD TRES

La actividad tres, consta de nueve reactivos, con los patrones SVOV, SOV y SVOV, con tres reactivos para cada patrón. Los alumnos debían ordenar constituyentes, la que se encontraba mezclada. Por ejemplo la oración:

(5) *ce/ mettre/ Elle/ soir / la / va*

Mejía, El orden del pronombre...

Los alumnos debían escribir el orden adecuado:

(6) *Elle va la mettre ce soir*

(Ella va a ponérsela esta tarde)

La forma de evaluación de estos reactivos se dio de la siguiente manera: correcta, cuando el alumno producía una oración correcta o cuando el alumno colocaba el PCOD en la posición correcta aunque existiera una incorrección de otro tipo. El reactivo era identificado como incorrecto, cuando el orden del PCOD era incorrecto. Enseguida se muestran los tres patrones que forman parte de este ejercicio, el número de oraciones y los reactivos que corresponden a cada patrón en el instrumento final.

Patrones	No. de oraciones	No de reactivos
SOV	3	2, 5 ,8
<i>Nous l'invitons à la fête.</i>		
SVOV	3	1, 4, 9
<i>Elle va le mettre ce soir.</i>		
SOVV	3	3, 6, 7
<i>Nous l'avons écouté à la radio.</i>		

Cuadro 2.6. Patrones del orden de pronombre en la actividad 3.

2.6.2.1. Validación

Un nativo hablante revisó y validó el instrumento. Posteriormente fue piloteado y ajustado de acuerdo con el análisis de resultados. Esto, permitió cuidar la validez visual y de constructo necesarias y asegurar la confiabilidad de los ejercicios.

2.6.2.2. Procedimiento

La prueba se aplicó a los alumnos de la LLI y de la LLyCF en su horario normal de clase, el número total de sujetos fue de 112. Las indicaciones se dieron en español para aclarar dudas sobre lo que debían hacer, también se les indicó a los alumnos que esta prueba no

formaría parte de su evaluación y por ende que no afectaría su calificación en el curso. Se les explicó que el instrumento serviría para llevar a cabo una propuesta pedagógica para el área de francés.

Una vez calificado el instrumento, se procedió a la captura de los datos para poder agrupar la información y sacar los porcentajes necesarios (Véase Apéndice 6). Para sacar los porcentajes se contabilizó el número total de errores de la suma de todos los reactivos. Posteriormente se sacó el porcentaje.

Frecuencia de errores por nivel. Se sumó el total de reactivos de las tres actividades y se multiplicó por el número de alumnos de cada nivel, al mismo tiempo se contabilizó el total de errores en todas las actividades (Véanse Apéndices 6 y 7). Para obtener el porcentaje de error, multiplicamos el total de errores por cien y los dividimos entre el total de reactivos. Por ejemplo, para obtener el porcentaje del nivel básico, se multiplicó el número total de reactivos de las tres actividades (no se tomaron en cuenta a los distractores, esto es 35) por el número de alumnos de este nivel (28) para lograr como resultado 980. Para obtener el total de errores se contabilizaron los errores de todos los alumnos de nivel básico en las tres actividades siendo éste 263. Para lograr el porcentaje correspondiente, se multiplicó 263 por 100 y se dividió entre 980, lo que nos da un porcentaje de error de 26.8%. Para obtener los porcentajes de error de los niveles intermedio y avanzado, se siguió el mismo procedimiento.

Frecuencia de errores por patrón. Se sumó el total de reactivos de cada patrón y de cada actividad. Por ejemplo la actividad uno constaba de cuatro reactivos para el patrón SOV, la actividad tres con 3 reactivos y la actividad dos no contaba con este patrón. En total el instrumento constaba de siete reactivos del patrón SOV. Este total se multiplicó por el número de alumnos de los tres niveles (110) para lograr la cifra de 770. El total de errores para este patrón fue de once por lo que el porcentaje de error es de 1.4%. Se hizo la misma operación para obtener los porcentajes de los otros patrones, incluyendo el de los distractores.

Frecuencia de errores por actividad. Para obtener estos datos, se sumó el número de reactivos por actividad y se multiplicó por el número de alumnos de los tres niveles, por ejemplo, la actividad uno consta de 20 reactivos, mismos que se multiplicaron por 110 que representa el número total de alumnos, lo que nos da como resultado 2200, que es el total de reactivos. Por otro lado se sumaron los errores de los alumnos de los tres niveles en esta actividad (201). Esta cifra, se multiplicó por cien y se dividió entre el total de reactivos para dar un porcentaje de error de 9.1%. Así sucesivamente para las otras actividades. De estos resultados hablaremos en el capítulo tres.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Datos obtenidos de la prueba

Los datos generados en la aplicación de los tres ejercicios fueron agrupados de acuerdo con los criterios ya discutidos en el capítulo anterior. Posteriormente se compararon los resultados obtenidos por cada nivel, poniendo particular énfasis en el grado de dificultad de los distintos patrones de orden, con la finalidad de ver cuál de todos los patrones representaba el mayor grado de dificultad. Por último se llevó a cabo un breve análisis, a través de las correcciones emitidas por los sujetos, y los problemas a los que se enfrentaron.

3.1.1. Análisis de resultados

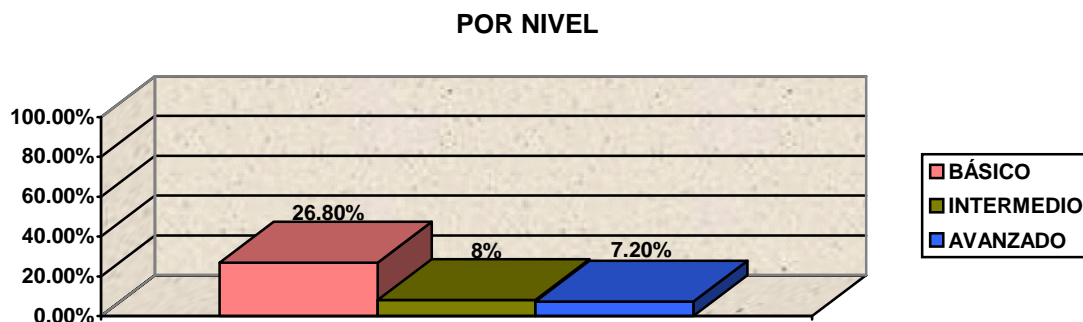
Para poder llevar a cabo el análisis de nuestros resultados, presentamos los datos obtenidos de la agrupación de los mismos por nivel, patrón y actividad en porcentajes y su vinculación con las hipótesis de trabajo.

A continuación se hace el análisis de los resultados y su relación con las hipótesis planteadas en el capítulo dos, dicho análisis se hace tomando en cuenta los siguientes parámetros:

- 1) errores por nivel de lengua
- 2) errores por patrón
- 3) errores por tipo de actividad realizada

3.1.1.1. Análisis por nivel

En este apartado se presenta la discusión de los datos por niveles. La hipótesis uno señala que la posición del orden del PCOD en francés, causa problemas en cualquier nivel de enseñanza. Para obtener estos resultados no se tomaron en cuenta los reactivos de los distractores de la actividad uno, ya que no contemplan el orden del PCOD. Esta hipótesis fue corroborada al analizar nuestros resultados.

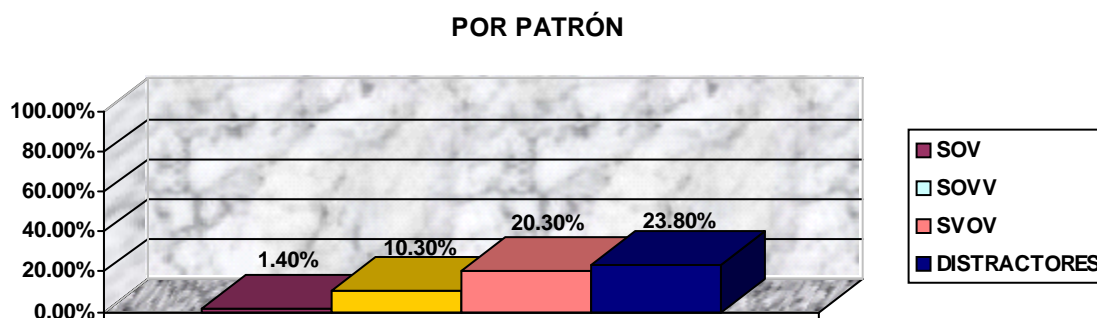


Gráfica 3.1 Resultados por nivel

Como se puede observar en esta gráfica, el orden del pronombre causa problemas en cualquier nivel de enseñanza siendo más elevado en el nivel básico. Esto se puede explicar porque el alumno de este nivel está iniciando su aprendizaje y no cuenta con la práctica suficiente para poder identificar de forma clara el orden de esta estructura. El porcentaje del nivel básico fue de 26.8%. En cuanto a los niveles intermedio y avanzado se puede observar que el porcentaje de error disminuyó significativamente; sin embargo, éste se mantiene constante en los dos niveles, ya que el nivel intermedio registra un porcentaje de 8% y el nivel avanzado un 7.2%. Se puede concluir que el porcentaje de error disminuye pero no logra desaparecer. Es importante resaltar que para el presente análisis no se tomaron en cuenta los distractores, porque al no tener patrones de orden podrían modificar los resultados.

3.1.1.2. Análisis por patrón

En este apartado se discute la agrupación de resultados por patrones en los tres niveles. De la misma forma se relaciona nuestra hipótesis de trabajo 2 que señala que el orden SVOV es el que más problemas causa a los alumnos hispanohablantes.

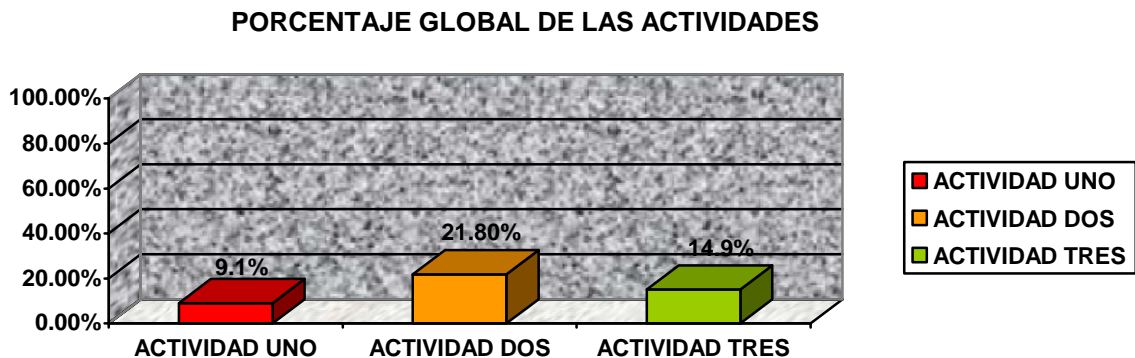


Gráfica 3.2. Resultados de errores por patrón

Como se pudo anticipar del pilotaje del instrumento, el patrón SOV tuvo un grado mínimo de dificultad en los alumnos, esto es un 1.4%. El patrón SOVV arroja un 10.3% de error, el SVOV 20.3% y los distractores 23.8%. Se puede observar que el patrón que más problemas presentó fue el SVOV, porcentaje que duplica el porcentaje de error del patrón SOVV. Cabe señalar que los distractores son los que más problemas causan a los alumnos pues se observa un 23.8% de error, que es ligeramente mayor al porcentaje de error del patrón SVOV.

3.1.1.3. Análisis por actividad

En este apartado se discute el grado de error emitido por los alumnos de acuerdo con el tipo de actividad. El análisis de esta gráfica nos permitió observar qué actividad era la que más problemas causaban a los alumnos y tratar de explicar por qué una actividad fue más difícil que otra, así como determinar cuáles eran las estrategias que usaron para resolverlas. A continuación se presentan los resultados de frecuencia de errores en las tres actividades:



Gráfica 3.3 Resultados de errores en las tres actividades

En esta gráfica se ve que la actividad que mayores problemas causó a todos los alumnos es la dos con un porcentaje de 21.8%. En segundo lugar la actividad tres con un porcentaje de 14.9% y en tercer lugar con 9.1% la actividad uno.

3.2. Discusión de los resultados

De nuestros resultados podemos decir que el orden del PCOD causa problemas en cualquier nivel de enseñanza. Esta hipótesis fue confirmada ya que gracias al análisis de los resultados obtenidos se pudo ver que el problema del orden del PCOD se presenta en los niveles básicos, intermedios y avanzados. Planteamos una explicación en términos del tratamiento que hacen los libros de texto con relación a este punto gramatical y establecimos que la falta de instrucción sobre el orden en los textos y los problemas que tiene la estructura en francés en relación con el español (que son distintos) pueden ayudarnos a explicar el porqué los alumnos de niveles avanzados continúan con este problema. Otro posible factor que puede ayudarnos a explicar este problema es el tipo de instrucción que da el maestro sobre este punto, ya que es probable que se apegue a los libros de textos sin darle la importancia que requiere.

El problema de adquisición disminuye conforme avanza el alumno. En efecto, los alumnos del estudio tuvieron mayores problemas en los niveles básicos que en los avanzados. Si bien el problema no desaparece tiende a disminuir a mayor conocimiento de la lengua. De acuerdo con nuestros resultados, el mayor porcentaje de error se ubicó en el nivel básico, para disminuir de una manera considerable en el nivel intermedio, conservando un

porcentaje similar en el nivel avanzado. Esto nos indica que en niveles avanzados, aunque ya no es un porcentaje alto es constante. Esto nos hace pensar que el alumno quizá ha fosilizado esta estructura.

El patrón de orden que mayores problemas causa es el de SVOV. Se estableció la comparación de tres patrones posibles: SOV, SOVV y SVOV para poder determinar cuál de ellos era el que más problemas causaba a los sujetos de nuestra muestra. Se pudo verificar que el patrón SVOV es el que mayor confusión presenta para estos alumnos, sobretodo cuando se comparan los patrones SVOV y el de SOVV, aunque se puede observar que la diferencia de error entre ambos es mínima por lo que se debe tener también cuidado con la estructura SOVV. El patrón que menos problemas causó fue el SOV, esto se puede explicar porque este patrón es el mismo en su lengua materna.

Con respecto a las actividades, la actividad dos fue la que mayor problemas presentó, esto se puede explicar porque es la actividad que mezcla los patrones SVOV y SOVV, que como ya se señaló son los que más confusión causan en el alumno por la tendencia a sobregeneralizar la regla del francés, en el caso del patrón SOVV, y por la transferencia de su L1, en el caso del patrón SOVV.

3.2.1. Estrategias utilizadas por los alumnos

Se hizo un análisis detallado sobre las correcciones, para tratar de explicar las estrategias de los alumnos al proponer correcciones a las oraciones que consideraban incorrectas. Se obtuvieron 6 tipos de las estrategias como se muestra a continuación.

- 1) **Transferencia de L1 a L2:** El alumno cambia el orden del pronombre. Por ejemplo al intentar corregir la oración: *Tu vas la rejoindre à l'aéroport*, el alumno produce la oración: *Tu la vas rejoindre à l'aéroport*. Esto se puede explicar si consideramos que el alumno está transfiriendo la regla del español al francés.

- 2) **Sobregeneralización:** El alumno asimila la regla que señala que el pronombre se coloca en medio de los dos verbos (cuando hay un verbo conjugado más otro en infinitivo) y la aplica en los tiempos compuestos. Por ejemplo en la oración *Je l'ai oublié à l'école*, el alumno produce la oración *J'ai l'oublié à l'école*. Otro tipo de sobregeneralización se presentó cuando el alumno cambia el tipo de pronombre, pero no el lugar del mismo. Por ejemplo en la oración: *Marie et Sylvie aimeraient le connaître*, el alumno cambia el pronombre *le* por *lui* quedando de la siguiente manera: *Marie et Sylvie aimeraient lui connaître*. Este tipo de error era más frecuente en los niveles intermedios y avanzados que conocen ambos pronombres y que tienen mayor dificultad para distinguir cuándo se usa uno y cuándo el otro.
- 3) **Transferencia de L1 a L2 y sobregeneralización:** El alumno cambia el pronombre y el orden. Por ejemplo el alumno intenta corregir la oración: *Vous pouvez la reconnaître*, produciendo una oración como: *Vous lui pouvez reconnaître*. En este caso está utilizando las dos estrategias anteriores, ya que al mismo tiempo que transfiere su lengua materna en el orden, tiene problemas para distinguir el orden correcto que debe utilizar.
- 4) **Abandono:** En algunos casos, los alumnos identificaban una oración como incorrecta pero no proponían ninguna corrección. En esta situación no se pudo discernir qué parte de la oración es la que consideraba incorrecta, por ello podemos afirmar que la estrategia que usaron es de omisión de la oración, por desconocimiento o por inseguridad de lo que pensaban era lo correcto.
- 5) **Reducción:** En otros casos, el alumno eliminó el pronombre. Como en la oración: *Il la cherche partout*. El sujeto produce una oración como: *Il a cherche partout*. En ciertas oraciones los alumnos no identifican el pronombre o no entienden el papel del pronombre en la oración.
- 6) **Perífrasis:** El alumno cambia completamente la oración. Por ejemplo: *Je l'ai oublié à l'école*. La cambia por: *Je vais à l'école*. El alumno identifica el error con el tiempo de la oración y no con el pronombre y por ello decide eliminar el pronombre y cambiar el tiempo al presente. Este tipo de error no fue muy frecuente en los sujetos del estudio.

Estrategia de Procesamiento.

Se observó que la estrategia de procesamiento (VanPatten, 1955, 1996) que utilizan los alumnos al procesar el *input*, es aquella en donde procesan el significado antes de procesar la forma, o sea, que los alumnos se centran primero en el contenido y una vez que han entendido el sentido de la oración, la estructura de la misma pierde importancia.

De este análisis se puede concluir que los alumnos tienen distintos tipos de problemas con relación al PCOD no sólo a nivel del orden, sino también para identificar si el pronombre de complemento es de objeto directo o indirecto, si deben de incluirlo o eliminarlo o simplemente no son capaces de emitir la corrección por incertidumbre.

Las estrategias que más frecuentemente utilizaron los alumnos fueron las de transferencia de L1 a L2 en primer lugar, la de sobregeneralización en segundo lugar y en tercer lugar la de transferencia de L1 a L2 y sobregeneralización en tercer lugar. Las estrategias de abandono, reducción y perífrasis se presentaron en porcentajes muy bajos y en situaciones especiales.

Consideramos interesante incluir un breve análisis sobre las estrategias de los alumnos para tratar de corregir las oraciones, porque esto nos permite comprender mejor los tipos de problemas que tienen durante su proceso de aprendizaje.

3.2.2. Patrones de orden

Se observó que el patrón que más problemas presenta para los alumnos de este estudio es el SVOV, esto se puede explicar como transferencia negativa (cfr. Odlin, 1989: 85) del español con el francés en relación a la sintaxis de ambas lenguas. Nuestras gráficas muestran que los alumnos tuvieron problemas sobre todo en este patrón; sin embargo también mostraron problemas con el patrón SOVV, esto puede ser debido a la sobregeneralización de la regla del francés que dice que cuando hay dos verbos en una misma oración, el pronombre va entre los dos verbos, es el caso de las oraciones que tienen un verbo conjugado y otro en infinitivo. El alumno al ver dos verbos en el pasado confunde

esta regla y la aplica colocando el pronombre entre los dos verbos, en vez de ponerlo antes de ambos.

El patrón que prácticamente no mostró problemas fue el SOV, lo que se puede explicar porque este patrón sigue el orden sintáctico del español, también porque es más sencillo ya que sólo consta de tres elementos. Se vio que los alumnos no se confundieron con las oraciones con un solo verbo puesto que es una misma regla para ambas lenguas. Encontramos pocos errores de este tipo, pensamos que más bien se debía a un problema de de léxico que de orden.

3.2.3 Problemas con el instrumento de recopilación de datos

Nuestro instrumento se organizó en tres actividades diferentes. La actividad uno representa la prueba más compleja de análisis de las tres porque se tuvieron que tomar decisiones en cuanto a lo que se iba a tomar como correcto e incorrecto. Al corregir las oraciones que el alumno producía nos enfrentamos a una diversidad que hacía difícil la clasificación de errores. El principal criterio fue el de centrarse en aquellos errores que tuvieran que ver con el orden del pronombre estrictamente. Como se discutió anteriormente se pudieron identificar distintos tipos de estrategias que los alumnos usaron al tratar de emitir sus respuestas.

Otro de los problemas fue el tipo de distractores, puede ser que se eligieron puntos gramaticales difíciles para ellos, lo que hasta cierto punto muestra que los distractores son el principal problema, minimizando el problema del orden del PCOD.

En el caso de los errores identificados con el patrón SOV, se puede concluir que no fueron de orden del PCOD sino por problemas del léxico, como se comentó en el análisis de patrones de orden. En la actividad uno en las oraciones 11 y 20, podemos decir que más que un error de orden es un problema de comprensión de la oración.

En el caso de la actividad dos, no se presentó ningún tipo de problema de léxico para el análisis. El diseño de la misma arrojó el tipo de información que se esperaba y cumplió con los objetivos.

En cuanto a la actividad tres, se puede observar que el reactivo que estuvo mal diseñado fue el 8, puesto que la palabra *chaud* presentó confusión en varios alumnos que la tomaron como un sustantivo y al pronombre como un artículo. La oración propuesta *il le prend très chaud* era correcta, sin embargo, los alumnos produjeron la oración: **il prend très le chaud*.

3.2.4. Confirmación de las hipótesis

c Se confirmaron las tres hipótesis planteadas al inicio de esta investigación. La primera hipótesis indica que la posición del orden de complemento directo del francés causa problemas en cualquier nivel de enseñanza. Nuestros resultados mostraron que efectivamente los alumnos presentaron errores en todos los niveles con los patrones SVOV y SOVV; sin embargo, estos errores fueron disminuyendo conforme el alumno avanza en su conocimiento. Cabe resaltar que aunque la frecuencia de error disminuye, no logra desaparecer por completo en los niveles avanzados. En lo que respecta al patrón SOV no presenta problemas, ya que es el patrón natural del español y por ende el más fácil de identificar. Asimismo que puede ser el patrón más sencillo por contar con un solo verbo.

La segunda hipótesis, que señala que el conocimiento del alumno sobre la posición del PCOD mejora conforme avanza en el nivel de aprendizaje, se pudo confirmar de acuerdo a los resultados obtenidos en la gráfica 3.1. Al analizar esta gráfica se ve que la frecuencia de error es muy alta en el nivel básico, sin embargo disminuye de una forma significativa en el nivel intermedio y la disminución de este nivel en relación con el nivel avanzado es mínima. Esto nos permite decir que si bien en niveles avanzados el problema es menor, éste podría tender a la fosilización.

La tercera hipótesis confirmada indica que el patrón SVOV es el que más causa problemas a los alumnos hispanohablantes. Esto se pudo ratificar al realizar un análisis por niveles, en

donde se muestra que de los tres patrones (SOV, SVOV y SOVV) el que mayor frecuencia de error tuvo fue el SVOV aunque el SOVV también presenta problemas. Podemos explicarlo por dos posibles estrategias empleadas por los alumnos: transferencia y sobregeneralización. Se puede pensar en una estrategia de transferencia en el patrón SVOV ya que los alumnos están utilizando el mismo patrón de orden de su lengua materna. En cuanto a la estrategia de sobregeneralización, ésta se refleja en el patrón de orden SOVV puesto que el alumno que ya comprendió que el pronombre va entre dos verbos podría generalizarlo para el caso del pasado compuesto en donde se presentan dos verbos aunque no con infinitivo. Se puede concluir que la estrategia que el alumno podría emplear más es la de transferencia. También se puede concluir que tanto el patrón como el nivel de aprendizaje influyen en la adquisición del orden del PCOD.

Para esta investigación, la tercera hipótesis es la más importante, ya que a partir de ella se fundamenta la elaboración de nuestra propuesta didáctica para mejorar el aprendizaje de esta estructura. Una de las posibles razones que podría explicar la presencia de error de este orden en el pronombre de complemento en todos los niveles es que los libros de texto no ayudan a los alumnos a entender la regla y el uso de esta estructura (véase capítulo 1) ya que los ejercicios en los que se basan son mecánicos y no invitan a la reflexión. Como no es posible cambiar la forma en que los libros de texto presentan este pronombre de complemento, el maestro debe estar consciente de que tendrá necesariamente que proveer mayor *input* a sus alumnos si realmente quiere que la estructura sea adquirida.

Como se pudo analizar en este proyecto, los alumnos carecen de input adecuado que les permita la identificación del orden del PCOD. Nuestra propuesta para ayudar a los alumnos parte de las reflexiones hechas hasta ahora a través del modelo *Processing instruction* (VanPatten, 1995, 1996, 2000) y el modelo tridimensional de Larsen-Freeman (1991). De esto hablaremos en el siguiente apartado.

CAPÍTULO CUATRO: PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Introducción

En este capítulo, presentamos un marco general sobre la posición de la gramática en el aprendizaje de una segunda lengua, posteriormente, introducimos el modelo de Larsen Freeman sobre los puntos que considera importantes para la enseñanza de la gramática. Este modelo nos sirve junto con el modelo pedagógico de VanPatten para fundamentar nuestra propuesta didáctica relativa al orden del pronombre de complemento directo en francés para los hispanoparlantes. Por último, presentamos la serie de ejercicios desarrollada para tales propósitos.

4.2. El lugar de la gramática en la pedagogía de L2

Cadierno López (1992: 3) señala tres posturas que han regido a la enseñanza, en cuanto al rol de la instrucción formal en la ASL: la postura de no efecto, la postura de efecto en detrimento y la postura de efecto positivo. En cuanto a la primer postura, se ha usado para la investigación de la instrucción formal en la 'ruta o secuencia' de la adquisición. Esta postura muestra una falta de evidencia para establecer los efectos de la instrucción formal al adquirir una SL. Las investigaciones que señala se han basado en estudios que comparan el salón de clase con la adquisición natural en donde parece que la instrucción no tiende a alterar la ruta de adquisición de los alumnos (Cadierno López, 1992: 5).

En la postura de efecto en detrimento, se argumenta que la instrucción formal tiene efectos perjudiciales en la ASL. Cadierno (1992: 6) describe seis estudios que fundamentan esta postura, entre estos tenemos el estudio de Lightbown en 1983 que compara los errores encontrados en la adquisición en el salón de clase y en un ambiente natural. Esta autora, encontró que la instrucción no previene los errores naturales pero sí puede intervenir en el proceso natural del aprendizaje de una lengua, ya que el alumno puede sobre aprender algunas estructuras antes de que esté preparado para ello, lo que provocaría un retraso en la adquisición de ciertos rasgos gramaticales cuando se compara con la adquisición en forma natural. En general los seis estudios coinciden en que al forzar al alumno a 'adquirir' una

estructura gramatical para la que no está preparado entonces el efecto es negativo porque puede interferir en el proceso 'natural' de la adquisición, llevándolo a adoptar un comportamiento evasivo por su falta de habilidad para procesar la información.

Finalmente, la postura de efecto positivo, se centra en la velocidad y éxito de la adquisición. En particular el estudio de Long (1983) muestra cómo la instrucción formal puede ayudar a la escala y éxito de la adquisición de una SL. De la misma forma, discute los efectos positivos en la ruta de la ASL a través de investigaciones que comparan el salón de clase y el ambiente natural de ASL. Por ejemplo el estudio de Pica en 1983, expone que la instrucción puede mejorar la producción de los alumnos de los morfemas simples como el plural de la tercera persona del inglés -s.

Es importante señalar que todos los estudios usados por Cadierno se enfocan al aprendizaje del inglés como segunda lengua y para hablantes nativos del inglés aprendiendo otras lenguas, por ello debemos tomar esta discusión con ciertas reservas pues lo que nos interesa es la enseñanza de francés como lengua extranjera que incluye otras condiciones no discutidas por ella. Sin embargo, su discusión es pertinente porque nos permite ver la evolución teórica que subyace a nuestro problema así como el panorama que existe en la investigación sobre la enseñanza de la gramática.

4.3. Dimensiones de la lengua que deben tomarse en cuenta para la enseñanza de la gramática

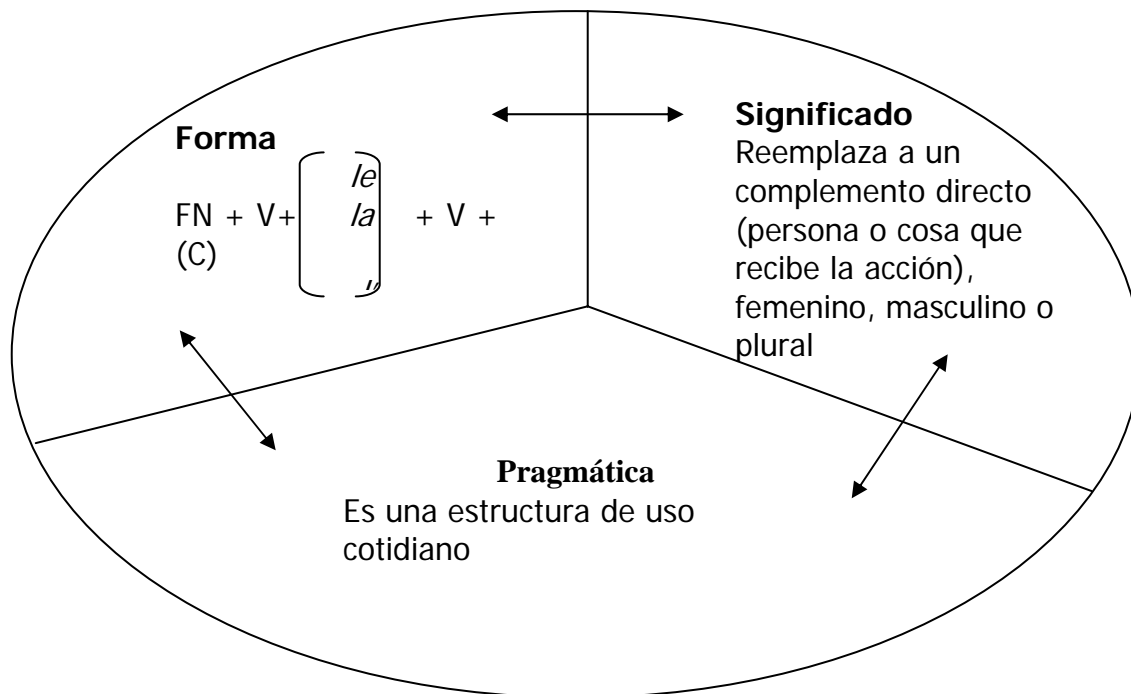
Para entender mejor qué aspectos de la estructura analizada causan problemas a los alumnos, se analizó este punto gramatical con el modelo tridimensional de Larsen-Freeman (1991).

Esta autora indica que la enseñanza de reglas gramaticales explícitas no tiene nada que ver con la enseñanza de la gramática en el salón de clases. La enseñanza de la gramática implica permitir a los alumnos usar las formas lingüísticas de forma adecuada, significativa y apropiadamente (1991).

Dada la complejidad de la lengua existen al menos tres dimensiones que deben considerarse de forma integral: la forma, el significado y la pragmática. La forma se refiere a cómo se encuentra estructurada la gramática de la lengua, el significado se refiere a lo que la estructura gramatical significa, y la pragmática versa en torno a la relación entre el lenguaje y el contexto transmitido en la estructura. La propuesta de esta autora no se basa en llenar a los alumnos con aspectos gramaticales, sino más bien en enseñar la gramática de manera que ayude al desarrollo de habilidades en los estudiantes. Para ello propone considerar cuatro aspectos:

1. El aprendizaje de las estructuras en los alumnos no se da de uno en uno.
2. El que los alumnos ya dominen una estructura gramatical no impide que haya retrocesos y fallas al introducir nuevo conocimiento.
3. Los alumnos confían en su conocimiento y en la experiencia previa que tienen para el aprendizaje.
4. Existen procesos de aprendizaje distintos de acuerdo con los diferentes aspectos del lenguaje.

Siguiendo lo establecido por Larsen Freeman elaboramos su modelo tridimensional con el punto gramatical de esta investigación, que es el orden del PCOD en oraciones que presentan un verbo conjugado más otro en infinitivo. Las flechas interconectadas indican que el tratamiento de un aspecto, tendrá un impacto directo en las otras dos áreas.



Cuadro 4.1. Esquema tridimensional del punto gramatical tratado según la propuesta de Larsen Freeman (1991).

En este esquema se presentan las tres dimensiones propuestas por la autora. En primer lugar la forma en donde se puede observar que la oración está estructurada de la siguiente manera: frase nominal más el verbo conjugado más el PCOD más el verbo en infinitivo más el complemento (en caso de que lo haya). En cuanto al significado el PCOD reemplaza un complemento directo que puede ser femenino, masculino o plural. Analizando este punto gramatical pragmáticamente se observa que la estructura es de uso cotidiano en cualquier contexto.

Al comparar el modelo tridimensional de este punto gramatical en francés con el español, se concluye que tanto el nivel de significado como el de pragmática no presentan diferencias entre ambos idiomas. Los problemas son a causa de las diferencias en la forma, por lo que consideramos al modelo pedagógico de VanPatten (1996) como la opción didáctica más adecuada para la instrucción de esta estructura ya que propone una ruptura del paradigma tradicional de la enseñanza de la gramática.

4.4. Instrucción gramatical tradicional

La instrucción gramatical tradicional que se da en el salón de clases, inicia cuando el maestro presenta un punto gramatical y da la regla de dicho punto. Posteriormente proporciona al alumno ejercicios de producción (*output*) sobre este punto. El problema con este tipo de instrucción es que el énfasis se centra en el *output* ignorando el papel central que tiene el *input* en la ASL. Entendemos por *input* toda la información de la lengua meta que recibe el alumno durante su aprendizaje, y por *output* la producción del alumno.

En casi todos los libros de texto, y como lo hemos podido analizar en el capítulo uno, aun cuando se hable de la importancia del enfoque comunicativo, se puede observar que todavía se hacen los ejercicios con una secuencia particular, que es la siguiente: práctica mecánica, práctica en el significado y práctica comunicativa, a través de ejercicios mecánicos, centrados en el significado y comunicativos. VanPatten (1995) hace un análisis de los mismos y se describen a continuación.

Ejercicios mecánicos

Son aquellos en los que el estudiante no necesita entender el significado y para los que hay sólo una respuesta correcta. En el siguiente ejemplo, el objetivo es que el alumno reemplace el objeto directo por el pronombre correcto:

(1a) María pone los libros en el sofá⁷

(1b) María los pone en el sofá

Si sustituimos las palabras pone, libros y sofá por las palabras gaga, topos y dada, el alumno puede realizar la tarea satisfactoriamente al escribir:

(2a) María gaga los topos en el dada

(2b) María los gaga en el dada

Lo que sería gramaticalmente correcto aunque sin significado alguno. Esto no quiere decir que el alumno no entienda lo que está haciendo, sino que muy a menudo lo hace de una

⁷ Los ejercicios son parcialmente modificados de los originales en Lee y VanPatten (1995).

Mejía, El orden del pronombre...

manera mecánica aplicando una regla independientemente de haber entendido la oración o no.

Ejercicios centrados en el significado

La diferencia entre un ejercicio mecánico y uno de significado, es que el aprendiente debe entender el significado de ambos, el estímulo y su propia respuesta a fin de completar el ejercicio de significado exitosamente. En el siguiente ejemplo el aprendiente debe entender lo que se le dice a fin de responder al instructor, pero todos saben cuál será la respuesta desde el momento en que no hay nueva información.

(3) ¿Dónde pongo mis libros al entrar en la clase?

(El instructor señala en donde están los libros)

Nótese que la calidad y la cantidad de significado no están consideradas en estas clasificaciones. Aunque hay significados en este tipo de ejercicios, nos podemos preguntar qué tan ‘significativos’ son realmente, dadas estas limitaciones en las respuestas del aprendiente.

Ejercicios comunicativos

A diferencia de los dos ejercicios anteriores, los ejercicios comunicativos requieren atención al significado, y la información contenida en la respuesta del aprendiente es nueva y desconocida para la persona que hace la pregunta. Por ejemplo:

(4) A: ¿Juegas béisbol?

B: No, no lo juego.

Como se podrá ver, el objetivo de este ejercicio es nuevamente que el alumno utilice los pronombres de complemento, pero esta vez la respuesta es dada de acuerdo a su experiencia. El problema con este tipo de ejercicios no radica en el significado sino en que

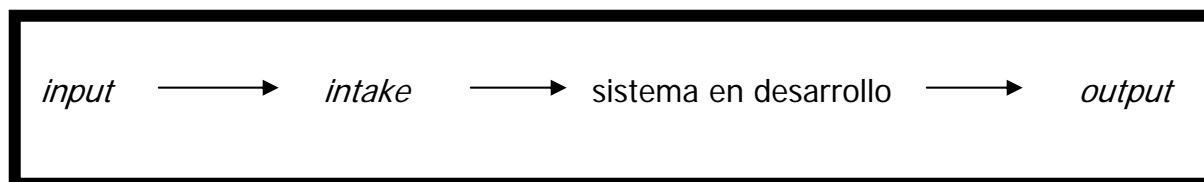
el maestro no tiene el control de la respuesta que el alumno produce y por ende puede no producir la estructura gramatical esperada.

4.5. Modelo pedagógico de VanPatten

En este apartado pretendemos introducir los sustentos teóricos que sirven como base para nuestra propuesta pedagógica del PCOD. Lee y VanPatten (1995) examinan la instrucción gramatical tradicional y por qué no es congruente con los enfoques comunicativos comunes, su propósito es describir un tipo de instrucción específico: la instrucción de procesamiento (*processing instruction*) cuya meta es centrar la atención del alumno no sólo en la forma sino también en el significado, basándose en un *input* estructurado.

El papel del *input* ha sido abordado a través de los años como un elemento central para poder explicar el proceso de adquisición de una segunda lengua. Si bien es cierto, que sabemos muy poco sobre los mecanismos que existen en este proceso, VanPatten (1996) señala la importancia del mismo para contar con una descripción más satisfactoria de este proceso.

Este autor retoma la definición de Krashen (1985) para definir la hipótesis del *input* y señala que la adquisición del lenguaje se logra gracias a que se cuenta con un *input* comprensible. Es gracias al *input* que los alumnos logran construir un sistema en la mente, sin embargo no todo el *input* es asimilado por el aprendiente, sino sólo una parte del mismo que es conocida como *intake*. De esta manera el cerebro usa el *intake* para crear un sistema lingüístico.

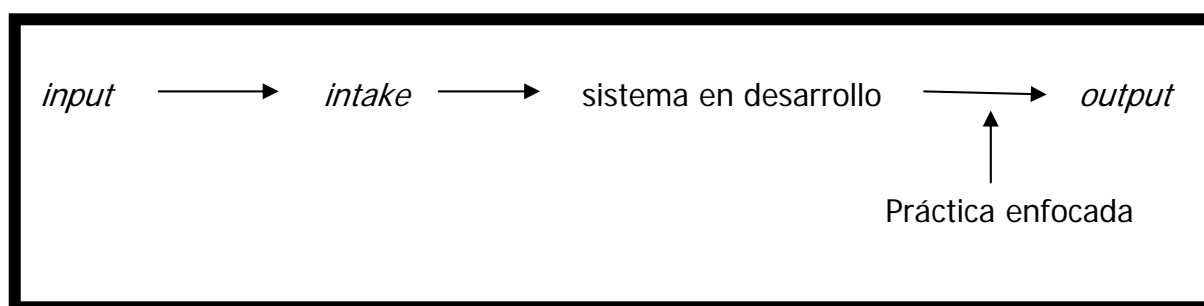


Cuadro 4.2 Modelo del procesamiento del input en la adquisición

El problema con la enseñanza tradicional de la gramática es que implica una explicación del punto gramatical y enseguida una práctica oral o escrita, entonces el énfasis se pone en el *output*, y se ignora la importancia del *input* para el aprendizaje. VanPatten (1996:3)

señala que el alumno practica una forma o estructura pero sin obtener el *input* necesario para construir una representación mental adecuada de la misma estructura, por ello logra un aprendizaje más lento por ser éste deficiente y mecánico.

La práctica gramatical tradicional es en gran medida mecánica, con el único objetivo de utilizar un rasgo gramatical para producir algún tipo de expresión. Enfoques en el mensaje o en el *input* están ausentes cuando se trata de gramática. Para Lee y VanPatten (1995), esta secuencia no es la apropiada ya que el proponer ejercicios mecánicos sugiere que el alumno puede reproducir la estructura deseada, en el *output*, sin necesariamente reflexionar la estructura. Esto se puede ejemplificar con el esquema siguiente del modelo del proceso de adquisición:

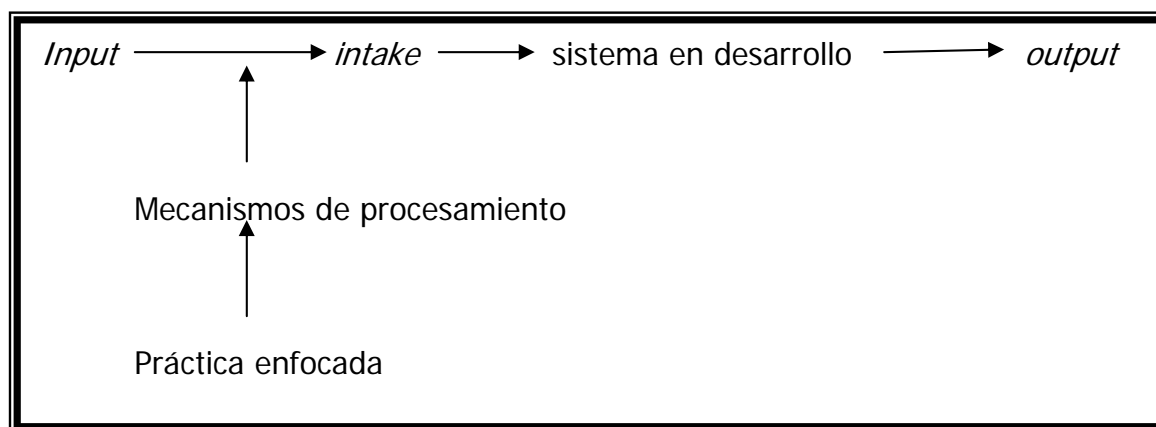


Cuadro 4. 3. Modelo del procesamiento de input en la adquisición en la gramática tradicional.

En este cuadro se muestra el tipo de enseñanza gramatical tradicional, en la cual el alumno recibe un *input* que posteriormente se transforma en *intake* (la información del *input* que el alumno ha procesado). El *intake* se incorpora al sistema en desarrollo y es hasta este nivel, que se sugiere una práctica enfocada que se manifiesta en el *output* esperado.

Lee y Van Patten sugieren que la instrucción gramatical debería ocurrir primero al nivel de procesamiento del *input*. Para ellos lo más importante es que el aprendiente procese el *input* para poder desarrollar un sistema. Por ello, VanPatten indica que la instrucción de procesamiento (*processing instruction*) debe basarse en un *input* centrado en la forma y el significado.

La instrucción de procesamiento señala que los alumnos sean impulsados a poner atención a las propiedades del lenguaje durante las actividades en las que escuchan o ven el lenguaje, el cual debe expresar un significado. Este tipo de actividades contienen entonces lo que denomina ‘*input* estructurado’, el *input* estructurado contiene oraciones manipuladas de forma consciente. La atención entonces se centra en el *input* como una forma integrada al proceso de la adquisición de la gramática. Esto se ejemplifica en el modelo presentado por VanPatten que se presenta en el cuadro 4.3.



Cuadro 4.4. El modelo de procesamiento de información de VanPatten (1995).

VanPatten (1995) propone una serie de actividades encaminadas al procesamiento de la asociación entre la forma y el significado de un punto gramatical pero sin que los estudiantes lo produzcan. Cuando los aprendientes hayan asimilado este punto gramatical, serán capaces de producirlo en una oración. Este tipo de actividades tiene como objetivo el reconocimiento de un punto gramatical determinado pero siempre tomando en cuenta el significado de los enunciados, o sea que el alumno no realice ejercicios mecánicos.

Para estos autores el *input* no accesa directamente al cerebro del individuo cuando se le presenta nueva información, para que esto ocurra debe ser filtrado por lo que Corder (1967) denominó como el *intake*. El *intake* entonces representa la parte del *input* que los alumnos logran procesar (Gass, 1997: 137). La instrucción de procesamiento plantea que el procesamiento del *input* (lo que los alumnos hacen con el *input* durante la comprensión) sea manipulado con la finalidad de lograr que el *intake* sea gramaticalmente más rico.

VanPatten señala así: *processing instruction is an input-based, psycholinguistically motivated approach to focus on form* (1996:8), en donde el propósito de la instrucción es alterar (manipular) el procesamiento del *input* de los alumnos y llevarlos a mejorar el mapeo de forma-significado (*form-meaning mapping*⁸) que se logra al enriquecer gramaticalmente el *intake*.

Este tipo de instrucción toma en cuenta la naturaleza del procesamiento del *input* y trata de alterar las estrategias de procesamiento comunes de los alumnos con respecto a un punto gramatical, cuando estas estrategias no trabajan de manera adecuada para lograr el *intake* requerido.

La instrucción de procesamiento busca modificar las estrategias psicolingüísticas para que se logre un *intake* basado en el *input*, esto es, cómo logra una forma gramatical del *input* mientras su atención se encuentra en el significado. VanPatten (1995) propone varias hipótesis que subyacen al procesamiento del *input*⁹ (Ver capítulo uno). Con base en estas hipótesis, Lee y VanPatten (1995) establecen algunas pautas para la construcción de actividades de *input* estructurado y presentan ejemplos de diferentes tipos de actividades que pueden ser utilizadas con el fin de que los instructores formen las suyas como parte de una lección gramatical. Estas pautas son las siguientes:

a) Presentar una cosa a la vez. El instructor tiene que utilizar actividades que involucren una sola regla a la vez, de esta forma el aprendiente no se sumerge en una presentación y una explicación complejas, ya que todas las formas y todas las funciones no son presentadas al mismo tiempo. Por otra parte es más fácil concentrarse en un punto simple que en varios.

⁸ VanPatten define este término como *the connection that the learner's internal processors make between referential real-world meaning and how that meaning is encoded linguistically*. (1996:10)

⁹ Traducción de la autora.

b) Centrarse en el significado. Los estudiantes no deben centrarse en actividades mecánicas de instrucción gramatical tradicional, sino en el significado.

c) La secuencia de actividades va de nivel de oración a nivel de discurso. Cuando enseñamos gramática vía actividades de *input* estructurado, es importante empezar con oraciones cortas, entre más cortas mejor. Las oraciones cortas y aisladas, le dan al aprendiente tiempo de procesarlas.

d) Utilizar *input* oral y escrito a la vez. Los alumnos deben tener la oportunidad de escuchar y ver el *input*, ya que para algunos de ellos es necesario ‘ver’ el lenguaje para poder aprenderlo, por lo que el autor sugiere que algunos ejercicios utilicen el *input* oral y escrito a la vez.

e) Hacer que el aprendiente emplee el *input*. Los aprendientes no pueden ser receptores pasivos del lenguaje, debe de comprometerse a entender el *input* para motivar la adquisición de la gramática. De alguna manera los aprendientes deben de responder al *input*, ya sea diciendo ‘sí’ o ‘no’, estando de acuerdo o en desacuerdo, verificando las cosas que aplica, equiparando, ordenando, etc. En el caso de que sea una actividad de complementación, ésta no deberá incluir el punto gramatical en la reproducción escrita del aprendiente, sino otras informaciones relacionadas con el texto que facilitarán la comprensión y asimilación del mismo.

f) Tener en mente las estrategias de procesamiento del aprendiente. Los aprendientes deben centrar su atención en los elementos gramaticales relevantes y no en otros elementos de la oración. Al elaborar las actividades, debemos tener en mente las estrategias de procesamiento del aprendiente, que se valen de otras informaciones de la oración para obtener el significado, un ejemplo concreto es la ‘-s’ de la tercera persona del singular en el presente del inglés, ya que para el alumno una oración como **he play* tiene un significado aunque no sea correcta.

4.6. Propuesta de actividades

La presente propuesta, fundamentada en los modelos de Larsen Freeman (1991) y VanPatten (1995), sólo se enfoca en el lugar que ocupa el pronombre de complemento de objeto directo (PCOD) en oraciones en donde existe un infinitivo complemento de un verbo principal y va dirigido principalmente a los alumnos de nivel básico, que ya han tenido una presentación previa de dichos pronombres. No se descarta la posibilidad de utilizarlo en niveles intermedios o avanzados si el profesor considera que es un punto que todavía causa problemas para el grupo.

4.6.1. Descripción de las actividades

En este apartado presentamos una breve descripción de las actividades desarrolladas para nuestro punto gramatical, para un mejor entendimiento se sugiere al lector remitirse al Apéndice 9. Es importante señalar que se tomaron en cuenta los aspectos afectivo y comunicativo para el desarrollo de cada actividad lo que se refleja en los últimos ejercicios de las mismas. También debemos señalar que algunas de las actividades han sido adaptadas de VanPatten (1995) y Cadierno (1992) las restantes son diseño de la autora.

ACTIVIDAD UNO

En esta actividad se hace un breve repaso del PCOD para asegurarse que el alumno lo tiene bien identificado antes de abordar el orden del mismo en las oraciones con infinitivo complemento de un verbo principal. Dicho repaso se divide en tres ejercicios, en el ejercicio uno el alumno tiene que identificar cuál es el PCOD en tres oraciones, por ejemplo en la oración *Je la pose sur le bureau* el alumno tendrá que señalar *la* como el PCOD. En el ejercicio dos el alumno tendrá que subrayar el PCOD que sustituye a la palabra propuesta. Por ejemplo para la palabra: *bus* en la oración *Je le prend à 7 heures* el alumno debe subrayar el PCOD *le*. Finalmente él tendrá que discutir en español con un compañero con qué frecuencia realiza las actividades parecidas al ejercicio dos.

ACTIVIDAD DOS

A partir de esta actividad se aborda el orden del PCOD en oraciones con un verbo conjugado más otro en infinitivo. En esta actividad se presenta la explicación sobre el lugar que ocupa el PCOD en estas oraciones. Posteriormente se presenta el ejercicio en donde el alumno tiene que elegir la palabra que es sustituida por el PCOD en las oraciones propuestas, estas palabras no están ordenadas. Por ejemplo para la oración: *Il veut le prendre sans sucre*, la opción que debe elegir el alumno es el número 3 que corresponde al café. En estas oraciones el alumno además de centrarse en el género y número del pronombre tendrá que poner atención al significado de las oraciones. Para hacer el ejercicio más atractivo y facilitar el significado, se incluyeron imágenes de las palabras reemplazadas por el PCOD. Finalmente se pide al alumno que centre la atención en la estructura de las oraciones, específicamente en el orden del PCOD.

ACTIVIDAD TRES

Esta actividad es de tipo afectivo y se compone de dos ejercicios. En el ejercicio uno el alumno tiene que leer cuidadosamente las oraciones y decir si tienen o carecen de lógica. Por ejemplo la oración: *Si tu n'aimes pas cette confiture, tu vas la manger* en donde la lógica marca que si a alguien no le gusta una mermelada no se la va a comer, por lo que esta oración es ilógica. En este ejercicio el alumno tiene forzosamente que entender el significado de la oración. En el ejercicio dos el alumno interactúa con sus compañeros para discutir en español las respuestas a las oraciones. Se permite que en cada oración los alumnos estén en acuerdo o desacuerdo con sus compañeros siempre que justifiquen su respuesta.

ACTIVIDAD CUATRO

Esta actividad se divide en tres ejercicios, en el primer ejercicio se pide que los alumnos elijan distintas actividades que harían en torno a dos cantantes de moda (Luis Miguel y

Thalía) y que señalen con cuál de los dos las llevarían a cabo. Por ejemplo en la primer oración: *Je voudrais le connaître* deben decir si les gustaría conocer a Luis Miguel o a Thalía, y así sucesivamente para las otras tres oraciones, para saber a cuál de los dos deben elegir, tendrán que centrar su atención en el género del PCOD. En el segundo ejercicio se pide que digan si están de acuerdo en llevar a cabo la actividad que establece la oración o no. Posteriormente en el ejercicio tres deben discutir sus respuestas con sus compañeros.

ACTIVIDAD CINCO

Esta actividad es tanto oral como escrita, ya que al momento de ver las oraciones el maestro debe leerles en voz alta cada una. Después de escuchar la oración el alumno elige una de las dos imágenes, la que piensa que corresponde al PCOD. Se debe señalar que las imágenes muestran objetos que pueden ser reemplazados por un PCOD. Por ejemplo en la primera oración: *Je veux la poser sur la table*, se presentan dos imágenes de un niño sosteniendo una flor y un libro. El alumno debe elegir una de estas, en este caso la flor. Así sucesivamente para las otras oraciones.

ACTIVIDAD SEIS

Esta actividad se divide en dos ejercicios. En el primer ejercicio se presenta al señor González quien ha tenido un problema con su esposa y que le está contando a su siquiatra lo que piensa decirle para reconciliarse. Se pide que los alumnos seleccionen aquellas oraciones que piensan podría decirle a su mujer. Algunas oraciones tienen un sentido reconciliatorio y otras no. Por ejemplo, la oración *Je vais la comprendre* es reconciliatoria en contraste la oración: *Je vais l'ignorer* no busca una reconciliación. En el ejercicio dos los alumnos comparan sus respuestas y deciden cuál opción es la más frecuente.

ACTIVIDAD SIETE

La actividad se divide en dos ejercicios. El primero está subdividido en géneros, ya que a los hombres se les pide poner en orden las acciones que utilizarían para seducir a una chica y a las mujeres en qué orden preferirían que las sedujera un hombre. Por ejemplo una chica pudiera elegir que le gustaría primero que la invitaran a bailar (*Je voudrais l'inviter à danser*) antes de besarla (*Je voudrais l'embrasser*), quizá para otra persona le gustaría que primero la besaran y luego la llevaran a bailar. En el segundo ejercicio tendrán que comentar en equipos el orden de sus preferencias y comparar y justificar el orden de sus respuestas.

ACTIVIDAD OCHO

También se divide en dos ejercicios. En el primer ejercicio el alumno debe indicar qué actividades puede llevar a cabo su mamá con una amiga, una vecina, su esposo y su hija. Para poder llevar a cabo la tarea el alumno debe de buscar la coherencia de la actividad en relación a la persona. Por ejemplo una oración como: *Elle peut l'emmener à l'école* es una actividad que está dirigida a su hija porque normalmente no se haría esta actividad con las demás personas, en caso de que eligieran otra opción deberán justificar su respuesta. En el segundo ejercicio se pide al alumno que comente con sus compañeros si se pueden o no hacer las actividades con las mismas personas y porqué.

ACTIVIDAD NUEVE

Está dividida en tres ejercicios. En el primer ejercicio se les da a los alumnos una receta (papas gratinadas) en desorden. Los alumnos tienen que discutir en parejas el orden adecuado para preparar esta receta. En el ejercicio dos deben comentar si prepararían el platillo en su casa y en el ejercicio tres deben de expresar si les parece fácil prepararlo o no.

ACTIVIDAD DIEZ

Esta actividad consta de dos ejercicios. En el primero se les da nuevamente una receta (*quiche lorraine*) en desorden para que discutan en parejas el orden de preparación. Posteriormente deben escuchar al maestro quien leerá la receta en el orden adecuado (Hoja del maestro) para que verifiquen si el orden dado era el correcto o no.

ACTIVIDAD ONCE

Esta actividad consta de dos ejercicios. En el primer ejercicio el alumno debe unir dos oraciones que hablen de lo mismo. Por ejemplo para la oración: *Elle n'arrive pas*, el complemento es *mais je peux l'attendre encore 10 min*. Como la primera oración habla de que una persona no llega el complemento lógico es que la puedo esperar. En el segundo ejercicio se pide al alumno que discuta sus respuestas con alguien con la finalidad de ver si están escogiendo la oración correcta.

ACTIVIDAD DOCE

Esta actividad consta de dos ejercicios, en primer lugar se les da una lista con varios verbos que deben asociar a un juguete o a una mascota para completar una de las cuatro oraciones propuestas para cada objeto. Se les da la opción de repetir algunos verbos puesto que puede haber algunos que estén asociados a ambos. Por ejemplo pueden terminar la oración: *Je peux le/ l'* con el verbo *laver* y escoger al juguete. Así sucesivamente. En segundo lugar se pide que comparen sus respuestas con sus compañeros y que digan qué verbos pueden aplicar a ambos.

Todas estas actividades fueron diseñadas de acuerdo a los principios establecidos por VanPatten. Se incluyeron actividades variadas (relación de columnas, oraciones en desorden, elección entre dos opciones) procurando que hubiera *input* oral y escrito en su mayoría. También se tuvo cuidado de ordenarlas de la estructura más sencilla a la más compleja. Por ejemplo en la primera actividad se hace una breve presentación del PCOD

que ya se ha visto anteriormente pero con un solo verbo. Las actividades restantes sirven como modelo a seguir para la práctica de la estructura de PCOD cuando hay un verbo más otro en infinitivo. Si bien en esta primera etapa las actividades sólo se diseñaron, sería adecuado validarlas con un grupo de francés de nivel básico. En etapas posteriores también se deberá incluir el orden del PCOD en oraciones con tiempos compuestos, en donde el pronombre va antes de los dos verbos.

CONCLUSIONES

Para poder llevar a cabo esta investigación se consultaron libros de gramática tradicional, de texto de francés como lengua extranjera y libros de adquisición de segundas lenguas. Al hacer la búsqueda de cómo presentan las gramáticas el orden del PCOD, se encontró que no todos los sintatistas le dan énfasis al orden. Las gramáticas más simples sólo presentan el orden en tiempos simples y compuestos pero no con un verbo más infinitivo; las gramáticas más elaboradas sí lo dan e incluso señalan los verbos que no siguen la regla general.

En cuanto a los libros de texto, se puede concluir que en general no abordan el problema del orden del PCOD cuando hay un verbo más otro en infinitivo; le dan más importancia al orden de los pronombres cuando hay dos pronombres. Otro de los problemas es que los tipos de ejercicios que proponen para la práctica de este punto gramatical es básicamente tradicional del tipo mecánico y centrados en el output lo que hace más difícil la comprensión de la estructura para el alumno.

Con relación a las teorías de adquisición de segundas lenguas, revisamos varias y nos dimos cuenta que la teoría que más funcionaba para este estudio era la de VanPatten porque en esta teoría se discute cómo los alumnos procesan más los aspectos lexicales que los gramaticales.

El presente estudio investigó los problemas de adquisición del orden del PCOD en alumnos hispanohablantes al adquirir el francés como lengua extranjera en niveles básico, intermedio y avanzado; específicamente en oraciones en presente con dos verbos uno conjugado y otro en infinitivo. Se pudieron confirmar las hipótesis de trabajo en relación a los rubros vectores.

Por otro lado se incluyó un análisis de los pronombres de complemento en francés y español que mostró las similitudes y las diferencias en cuanto a ambas lenguas. Se estableció ahí que el problema principal podría ser la diferencia de orden en la estructura SVOV del francés en relación a la de SOVV del español. También se discutieron conceptos claves como qué es una estrategia y se reseñó la tipología de Faerch y Kasper. Se

definieron las estrategias que pensamos que los alumnos están utilizando al tratar de producir las estructuras del instrumento.

Se estudiaron los problemas de adquisición del orden del PCOD en oraciones con dos verbos (uno conjugado y otro en infinitivo) en presente. También se obtuvo información valiosa para poder explicar por qué esta estructura causa problemas a los alumnos mexicanos. El instrumento de investigación permitió ver de manera clara los problemas de orden en los tres patrones establecidos así como tener una idea de las estrategias usadas por los alumnos al identificar un problema con la estructura del orden del PCOD.

Una parte del trabajo que no arrojó los resultados esperados fue el estudio piloto, en donde los alumnos del nivel avanzado fueron los que mayores problemas presentaron con relación a los alumnos de los niveles intermedio y básico (véanse gráficas en el Apéndice 3), específicamente en el patrón SVOV. Si bien esto contradijo en un inicio la hipótesis de que el problema con esta estructura tiende a disminuir, reafirma la hipótesis de que los alumnos en niveles avanzados tienen problemas con la misma; sin embargo se pudo observar que no es el único punto gramatical que causa problemas a los alumnos ya que los cuatro puntos gramaticales presentados en los distractores también causaron problemas. En cuanto a las estrategias de los alumnos también se está consciente que el nivel de análisis que se hizo sólo fue aproximativo ya que no se pidió al alumno que explicitara sus razones para el uso de alguna de las estrategias establecidas por la investigadora.

Una vez llevada a cabo esta investigación se desarrolló un análisis siguiendo el modelo de Larsen-Freeman (1991) para poder ver las distintas dimensiones que intervienen en la adquisición de una lengua. Ella propone tres dimensiones: la gramatical, la semántica y la pragmática. Una vez analizado dicho modelo tridimensional se pudo identificar que de acuerdo con la hipótesis y los resultados del estudio, el principal problema de esta estructura radica en la forma, o sea en el orden opuesto del español con relación al francés.

Por el tratamiento que plantea en cuanto a la instrucción gramatical consideramos que el modelo de VanPatten (1995) cumple con los aspectos teóricos suficientes que podrían

ayudar a los alumnos de francés a lograr un mejor aprendizaje del orden del PCOD. Los ejercicios propuestos por VanPatten están ligados a sus principios. El principio más importante para nuestro estudio, y que comprobamos que es una estrategia que usa el alumno, es que al entender el significado de una oración ya no pone atención a la estructura y pasa por correcta una estructura incorrecta.

Se establecieron los parámetros para elaborar nuestros materiales y se explicitaron las consideraciones detrás de cada actividad así como una descripción de cada una. En total se desarrollaron doce actividades que podrían servir como base para implementar la instrucción de procesamiento en el aula con alumnos hispanoparlantes de francés para el tratamiento del orden del PCOD en oraciones con un verbo conjugado más otro en infinitivo. Si bien nuestros ejercicios están diseñados para poblaciones de niveles básicos se estableció que dichos materiales podrían usarse con otros niveles de enseñanza. Los apéndices tienen como finalidad ayudar al lector a comprender de manera más detallada cada uno de los pasos en el presente estudio, también para que aquellos interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje usen nuestras actividades y comprueben por sí mismos si la instrucción desde esta perspectiva es verdaderamente más adecuada.

Este estudio sólo contempla ejercicios centrados en el orden del PCOD en oraciones que contienen un verbo conjugado más otro en infinitivo (SVOV); sin embargo, consideramos que en etapas subsecuentes se deberían contemplar ejercicios que contengan oraciones con tiempos compuestos (SOVV), para finalmente contrastarlos proponiendo ejercicios en donde se encuentren ambos patrones (SVOV y SOVV).

Los resultados de este trabajo quieren contribuir al área de adquisición del francés como LE, particularmente en la enseñanza de este idioma en ambas instituciones. Los maestros de francés podrían hacer uso de esta información para poder comprender mejor los procesos por los que los alumnos pasan al enfrentar el problema del orden, también sirve para identificar los patrones de orden en ambas lenguas y que el patrón SVOV es el que mayor problema causa a estos alumnos, para poder poner un énfasis especial en la instrucción. Es importante resaltar que este estudio es una aportación a los estudios sobre la adquisición del orden de las palabras en diferentes lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS LLORACH, E. (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

BÉRARD, E., CANIER, Y., LAVENNE, C. (1996), *Tempo 1 Méthode de français*, Paris : Les Éditions Didier.

BERGER, D., SPICACCI, N. (2000), *Accord 1 Méthode de français*, Paris : Les Éditions Didier.

BLANC, J., CARTIER, J., LEDERLIN, P. (2001), *Escales 1 Méthode de français*, Paris : Hachette Livre.

BRAIDI, S.M. (1999), *The acquisition of second language syntax*, London.

CADIerno, T. (1992), *Explicit instruction in grammar : A comparison of input based and output based instruction in second language acquisition*, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.

CAMPOS, H. (1999), “Transitividad e intransitividad”. En I. BOSQUE, V. DEMONTE, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol 2, Madrid : Espasa Calpe.

CAPELLE, G., GIDON, N. (1999), *Reflets 1 Méthode de français*, Paris : Hachette Livre.

CAPELLE, G., MENAND, R. (2003), *Taxi 1 Méthode de français*, Paris : Hachette Livre.

CEA D’ANCONA, Á. (1998), *Metodología Cuantitativa Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid : SÍNTESIS.

CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l’expression*, Paris : Hachette livre.

CORDER, S. (1981), “The significance of learner’s errors”, 1967, en S. Corder, *Error analysis and interlanguage*, Oxford : OUP.

DUBOIS, J., JOUANNON, G., LAVANE, R. (1961), *Grammaire française*, Paris : Larousse.

ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, NY: OUP.

GASS, S. (1997), *Input, Interaction and The Second Language Learner*, New Jersey : Lawrence Erlbaum Ass.

GIRARDET, J., PÉCHEUR, J. (2002), *Campus 1 Méthode de français*, Paris : CLE International.

HAMON, A. (1996), *Grammaire française*, Paris : Hachette.

IGNATIEVA, N. MAJMUTOVA, S. (2004), “ Syntactic barriers in the comprehension of a simple sentence: an experimental study in Russian as L2”. En J. Devrillon, J. Vivier, A. Salinas (Eds.) *Psycholinguistics a multidisciplinary science. What implications? What applications?*, Paris : Europa.

IGNATIEVA, N., BUCK, M., KOLIOUSSI, L. (2003), *Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada*, México : CELE UNAM.

KANEMAN-POUGATCH, M., Trevisi, S., Beacco di Giura, M., Jennepin, D. (1997), *Café Crème 1 Méthode de Français*, Paris : Hachette Livre.

KRASHEN, S. (1981), *Second Language Aquisition and Second Language Learning*, Oxford : Pergamon Press.

LAVENNE, C., BÉRARD, É., BRETON, G., CANIER, Y., TAGLIANTE, C. (2001), *Studio 100 Méthode de français*, Paris : Les Éditions Didier.

LARSEN-FREEMAN, D. (1991), “Teaching Grammar”. En M. Celce-Murcia, (eds.), *Teaching English as a second or foreign language*, Second edition, Boston, Mass: Heinle and Heinle.

LIGHTBOWN, P. SPADA, N. (1999), *How languages are learned*, Oxford.

MAJMUTOVA, S. (1999), *Estudio sobre la adquisición del orden de palabras inverso del ruso por alumnos hispanohablantes: análisis y propuesta didácticos*, México : CELE-UNAM.

MC LAUGHLIN, B. (1987), *Theories of Second Language Learning*, London : Edward Arold.

MEJÍA, A. (2003), “Análisis de las estrategias de comunicación empleadas por alumnos de la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas”. En *Sintagma*, 3. Toluca UAEM. 4-10.

ODLIN, T. (1989), *Language Transfer*, USA : CUP.

PICK, S., LÓPEZ, A. (1979), *Cómo investigar en ciencias sociales*, México : Trillas.

POISSON-QUINTON, S., MIMRAM, R., MAHÉO-LE COADIC, M. (2002), *Grammaire expliquée du français*, Tours : CLE International.

RAE (2000), *Esbozo de una Nueva Gramática de la lengua Española*, Madrid : ESPASA.

REVILLA DE COS, S. (1988), *Gramática española moderna un nuevo enfoque*, México: Mc Graw-Hill.

RIEGEL, M., PELLAT, J., RIOUL, R. (1994), *Grammaire Méthodique du Français*, Presses Universitaires de France.

SALABERRY R. (1998), "The role of input and output practice in second language acquisition". En VVAA, *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 53,(2), 422-451.

SECO, M. (2001), *Gramática esencial del español*, Madrid : ESPASA.

SELIGER H., SHOHAMY, E. (1989), *Second Language Research Methods*, Oxford: OUP.

SHARWOOD SMITH, M. (1994), *Second Language Learning: Theoretical Foundations*, UK : Longman.

SKEHAN, P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, NY : OUP.

SMITH, N., WILSON, D. (1979), *Modern linguistics The result of Chomsky's Revolution*, London : Penguin.

TARONE, E. (1984), "Some thoughts on the notion of 'communication strategy'". En Claus Faerch, Gabriele Kasper, *Strategies in Interlanguage communication*, London: Longman.

VANPATTEN, B., LEE, J.F. (1995), *Making communicative language teaching happen*, NY : McGraw-Hill.

VANPATTEN, B. (1996), *Input processing and grammar instruction Theory and research*, USA : Ablex Publishing Co.

----- (2000), "Processing instruction as form-meaning connections: issues in theory and research. En J. F. Lee, A. Valdman (eds.) *Form and Meaning: Multiple Perspectives*, USA : Heinle and Heinle pp. 43-68.

VELÁZQUEZ, V. (2003), *Las estrategias comunicativas en los alumnos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México*, México : CELE-UNAM.

VILLEGAS, A. L. (2004), *Procesamiento de las frases genitivas en inglés por hispanohablantes: análisis y propuesta didáctica*, México : CELE-UNAM.

ANEXOS

ANEXO 1
PRIMER INSTRUMENTO

Nombre

Grupo

Nivel

Fecha

Duración 1 hora.

Total de reactivos: 36

I. Lea cuidadosamente las instrucciones. Marque con una **X** si son correctas o incorrectas. Si piensa que la oración es incorrecta, escriba la versión correcta.

1. Je l'ai oublié à l'école.

() a. correcta

() b. incorrecta

.....

2. Tu vas la rejoindre à l'aéroport.

() a. correcta

() b. incorrecta

.....

3. Nous mangeons à le restaurant tous les jours.

() a. correcta

() b. incorrecta

.....

4. Martin l'emmène à l'hôpital.

() a. correcta

() b. incorrecta

.....

5. Vous pouvez la reconnaître.

() a. correcta

() b. incorrecta

.....

6. On le voit tous les matins .

() a. correcta

() b. incorrecta

.....

7. Le professeur parle de les étudiants.

a. correcta b. incorrecta

.....

8. Marie et Sylvie aimeraient le connaître.

a. correcta b. incorrecta

.....

9. Ils étudie à la bibliothèque le samedi.

a. correcta b. incorrecta

.....

10. Nous l'avons rencontré hier soir.

a. correcta b. incorrecta

.....

11. Pascal le promène autour de la maison.

a. correcta b. incorrecta

.....

12. Guillaume va l'inviter chez lui.

a. correcta b. incorrecta

.....

13. Tu l'as ignoré.

a. correcta b. incorrecta

.....

14. Nous pouvons la suivre pour savoir où elle habite.

a. correcta b. incorrecta

.....

15. Je la mets dans mon sac.

a. correcta

b. incorrecta

.....

16. Marc a parti pour l'Argentine hier soir.

a. correcta

b. incorrecta

.....

17. Elle le soigne pour qu'il se remette rapidement.

a. correcta

b. incorrecta

.....

18. Elle l'a trompé avec son meilleur ami.

a. correcta

b. incorrecta

.....

19. Je vais l'acheter pour son anniversaire.

a. correcta

b. incorrecta

.....

20. Il la cherche partout.

a. correcta

b. incorrecta

.....

II. Marque con una **X** la oración en francés que corresponde a la oración en español.

1. Puedo verla.

() a. Je peux la voir.

() b. Je la peux voir.

2. Pedro me reconoció inmediatamente.

() a. Pierre a me reconnu tout de suite.

() b. Pierre m'a reconnu tout de suite.

3. Lo va a buscar mañana.

() a. Il va le chercher demain.

() b. Il le va chercher demain.

4. Los niños deben encontrarlo para el miércoles.

() a. Les enfants doivent le trouver pour mercredi.

() b. Les enfants le doivent trouver pour mercredi.

5. Lo compré en una farmacia.

() a. Je l'ai acheté dans une pharmacie.

() b. J'ai l'acheté dans une pharmacie.

6. Quisiera tenerla en casa.

() a. Je la voudrais avoir à la maison.

() b. Je voudrais l'avoir à la maison.

III. Marque con una **X** la oración en español que corresponde a la oración en francés.

1. Je la connais bien.

() a. Yo la conozco bien.

() b. Ella me conoce bien.

2. Il la cherche partout.

() a. Ella lo busca por todas partes.

() b. Él la busca por todas partes.

3. Nous l'invitons à la fête.

() a. Él nos invita a la fiesta.

() b. Nosotros lo invitamos a la fiesta.

4. Elle le trouve sympathique.

() a. Ella lo encuentra simpático.

() b. Él la encuentra simpática.

5. Vous la voyez souvent.

() a. Ella lo ve seguido.

() b. Usted la ve seguido.

6. Elle le présente à ses parents.

() a. Ella lo presenta a sus padres.

() b. Él la presenta a sus padres.

ANEXO 2
CONCENTRADO DE ERRORES ARROJADOS EN EL PILOTAJE

NIVEL	ACTIVIDAD 1				ACTIVIDAD 2	
BÁSICO	SOV	SOVV	SVOV	DIST	SOVV	SVOV
1						
2				3,7,16		
3						
4				3,7,16		
5						1
6				3,7	7	3
7			5,14	16		3,4,6
8			5,14	16		3,4,6
9			12,14	16	5,7	4
10				3,7,16	5,7	
11		10		3,7,16		
12		10		3,7,16		
13				7		
INTERMEDIO	SOV	SOVV	SVOV	DIST	SOVV	SVOV
1		1,13,18	5,10	7	2,5	
2						
3				3,7,9,16		4
4			19	3,7,9,16		3
5				3,7,9,16		1,3,6
6				16	2	
AVANZADO	SOV	SOVV	SVOV	DIST	SOVV	SVOV
1					6	
2		10		9,16		
3			8,19	16		
4			2	16		1,3,4
5				16		

Mejía, El orden del pronombre...

6			2	7		1,3,6
7				3,7,16		3
8			5,8,19	3,7,16		1,3
9				16		1
10			2	7,9,16		1,3,4,6

- Los números de la primera columna corresponden al número de alumnos de cada nivel, los números de las siguientes columnas corresponden al número del reactivo en el que el alumno tuvo un error en cada actividad.
- La actividad tres se omitió en el cuadro, porque no se presentó ningún error.

ANEXO 3
CUADROS DE DATOS POR NIVEL, PATRÓN Y ACTIVIDAD EN EL ESTUDIO
PILOTO

No. DE ALUMNOS POR NIVEL

BÁSICOS: 13

INTERMEDIO: 6

AVANZADO: 10

PATRÓN SOV NIVEL BÁSICO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	52	0	0 %

PATRÓN SOVV NIVEL BÁSICO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	78	3	3.8 %
ACTIVIDAD 2	39	5	12.8 %
total	117	8	6.8 %

PATRÓN SVOV NIVEL BÁSICO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	78	6	7.6 %
ACTIVIDAD 2	39	9	23%
total	117	15	12.8 %

DISTRACTORES NIVEL BÁSICO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	52	21	40.3 %

SUJETO/OBJETO NIVEL BÁSICO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 3	78	0	0 %

PATRÓN SOV NIVEL INTERMEDIO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	24	0	0 %

PATRÓN SOVV NIVEL INTERMEDIO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	36	3	8.3 %
ACTIVIDAD 2	18	3	16.6 %
total	54	6	11.1 %

PATRÓN SVOV NIVEL INTERMEDIO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	36	3	8.3 %
ACTIVIDAD 2	18	5	27.7%
total	54	8	14.8 %

DISTRACTORES NIVEL INTERMEDIO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	24	13	54.1 %

SUJETO/OBJETO NIVEL INTERMEDIO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 3	36	0	0 %

PATRÓN SOV NIVEL AVANZADO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	40	0	0 %

PATRÓN SOVV NIVEL AVANZADO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	60	1	1.6 %
ACTIVIDAD 2	30	1	3.3 %
total	90	2	2.2 %

PATRÓN SVOV NIVEL AVANZADO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	60	8	13.3 %
ACTIVIDAD 2	30	14	46.6 %
total	90	22	24.4%

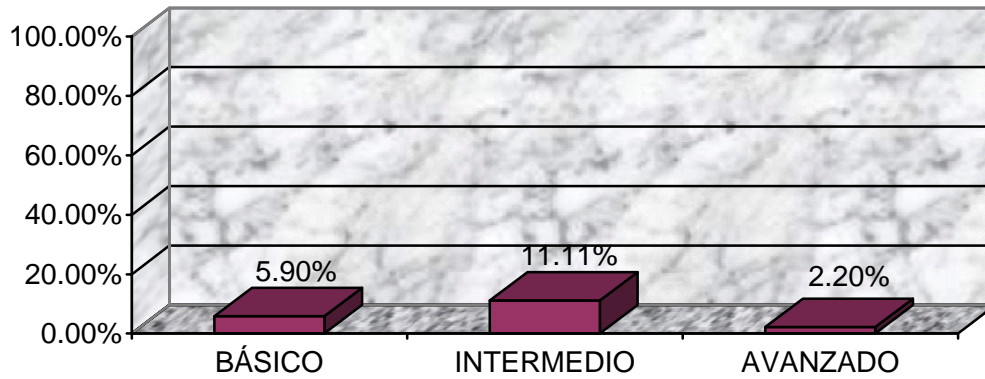
DISTRACTORES NIVEL AVANZADO

ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	40	16	40 %

SUJETO/OBJETO NIVEL AVANZADO

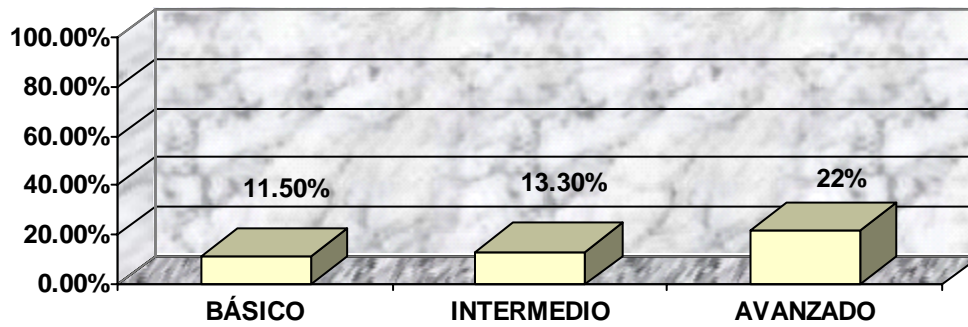
ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 3	60	0	0 %

PATRÓN SOVV



Resultados del piloteo del instrumento en el patrón SOVV

PATRÓN SVOV



Resultados del piloteo del instrumento en el patrón SVOV

ANEXO 4
CUADROS DE DATOS PARA ELABORACIÓN DE GRÁFICAS

POR NIVEL

	Total de reactivos	Total de errores	Porcentaje de error
Básico	416	44	10.5 %
Intermedio	192	27	14 %
Avanzado	320	40	12.5%

POR PATRÓN

	Total de reactivos	Total de errores	Porcentaje de error
SOV	116	0	0 %
SOVV	261	16	6.1 %
SVOV	261	45	17.2 %
Distractores	116	50	43.1 %

POR ACTIVIDAD

	Total de reactivos	Total de errores	Porcentaje de error
ACTIVIDAD 1	580	74	12.7%
ACTIVIDAD 2	174	37	21.2 %
ACTIVIDAD 3	174	0	0 %

ANEXO 5
INSTRUMENTO FINAL

Nombre

Grupo

Nivel

Fecha

Duración 1 hora.

Total de reactivos: 36

I. Lea cuidadosamente las instrucciones. Marque con una **X** si son correctas o incorrectas. Si piensa que la oración es incorrecta, escriba la versión correcta.

1. Je l'ai oublié à l'école.

() a. correcta

() b. incorrecta

.....

2. Tu vas la rejoindre à l'aéroport.

() a. correcta

() b. incorrecta

.....

3. Nous mangeons à le restaurant tous les jours.

() a. correcta

() b. incorrecta

.....

4. Martin l'emmène à l'hôpital.

() a. correcta

() b. incorrecta

.....

5. Vous pouvez la reconnaître.

() a. correcta

() b. incorrecta

.....

6. On le voit tous les matins .

a. correcta

b. incorrecta

.....

7. Le professeur parle de les étudiants.

a. correcta

b. incorrecta

.....

8. Marie et Sylvie aimeraient le connaître.

a. correcta

b. incorrecta

.....

9. Ils étudie à la bibliothèque le samedi.

a. correcta

b. incorrecta

.....

10. Nous l'avons rencontré hier soir.

a. correcta

b. incorrecta

.....

11. Pascal le promène autour de la maison.

a. correcta

b. incorrecta

.....

12. Guillaume va l'inviter chez lui.

a. correcta

b. incorrecta

.....

13. Tu l'as ignoré.

a. correcta

b. incorrecta

.....

14. Nous pouvons la suivre pour savoir où elle habite.

a. correcta

b. incorrecta

.....

15. Je la mets dans mon sac.

a. correcta

b. incorrecta

.....

16. Marc a parti pour l'Argentine hier soir.

a. correcta

b. incorrecta

.....

17. Elle le soigne pour qu'il se remette rapidement.

a. correcta

b. incorrecta

.....

18. Elle l'a trompé avec son meilleur ami.

a. correcta

b. incorrecta

.....

19. Je vais l'acheter pour son anniversaire.

a. correcta

b. incorrecta

.....

20. Il la cherche partout.

a. correcta

b. incorrecta

.....

II. Marque con una **X** la oración en francés que corresponde a la oración en español.

1. Puedo verla.

() a. Je peux la voir.

() b. Je la peux voir.

2. Pedro me reconoció inmediatamente.

() a. Pierre a me reconnu tout de suite.

() b. Pierre m'a reconnu tout de suite.

3. Lo va a buscar mañana.

() a. Il va le chercher demain.

() b. Il le va chercher demain.

4. Los niños deben encontrarlo para el miércoles.

() a. Les enfants doivent le trouver pour mercredi.

() b. Les enfants le doivent trouver pour mercredi.

5. Lo compré en una farmacia.

() a. Je l'ai acheté dans une pharmacie.

() b. J'ai l'acheté dans une pharmacie.

6. Quisiera tenerla en casa.

() a. Je la voudrais avoir à la maison.

() b. Je voudrais l'avoir à la maison.

7. Lo comimos esta mañana.

() a. Nous avons le mangé ce matin.

() b. Nous l'avons mangé ce matin.

Mejía, El orden del pronombre...

8. Lo conocimos el año pasado.

() a. Nous l'avons connu l'année dernière.

() b. Nous avons le connu l'année dernière.

9. Podemos hacerlo.

() a. Nous le pouvons faire.

() b. Nous pouvons le faire.

10. Lo puso en la mesa.

() a. Il l'a mis sur la table.

() b. Il a le mis sur la table.

III. Ordene las palabras para formar una oración.

1. ce / mettre / Elle / soir / le / va

.....

2. fête / à / invitons / l' / Nous / la

.....

3. sympathique / vous / Martine / trouvé / a

.....

4. voir / lycée / pouvez / souvent / la / au / vous

.....

5. ses / le / il / parents / à / présente

.....

6. à / écouté / radio / l' / nous / la / avons

.....

7. collé / ils / le / sur / l' / mur / ont

.....

8. très / prend / le / chaud / il

.....

9. vais / demain / la / je / matin / récupérer

.....

10. l', concert, nous, emmener, voulons, au

.....

ANEXO 6
LOS DISTRACTORES EN LA ACTIVIDAD 1 DEL INSTRUMENTO

Oración tres: la incorrección estaba en la contracción gramatical *au* que reemplaza a *à le*:

(4a) **Nous mangeons à le restaurant tous les jours*

(4b) *Nous mangeons au restaurant tous les jours*

Oración siete: el alumno debía utilizar la contracción *des*, que corresponde a las palabras *de les*:

(5a) **Le professeur parle de les étudiants*

(5b) *Le professeur parle des étudiants*

Oración nueve: el alumno debía hacer corresponder la conjugación del verbo con el pronombre, para esta oración, se tomaron en cuenta dos respuestas posibles de acuerdo al pronombre que eligieran:

(6a) **Ils étudie à la bibliothèque le samedi*

(6b) *Ils étudient à la bibliothèque le samedi*

(6c) *Il étudie à la bibliothèque le samedi*

Oración 16: el alumno debía identificar el auxiliar correcto para el verbo *partir* cuando se conjuga en pasado:

(7a) **Marc a parti pour l'Argentine hier soir*

(7b) *Marc est parti pour l'Argentine hier soir*

ANEXO 7
CONCENTRADO DE ERRORES EN EL INSTRUMENTO FINAL

BÁSICOS	ACTIVIDAD 1				ACTIVIDAD 2		ACTIVIDAD 3		
	SOV	SOVV	SVOV	DIST	SOVV	SVOV	SOV	SOVV	SVOV
1			2,5,8,12,14,19			1,3,6,9			1,4,9
2			5,8,12,19	9,16	5,8,10	1,3,9		3,6	1,9
3			2,5,12,19	3,9	5,10	1,3,6,9	8	3	1,4
4			2,5,12,14,19	16		1,3,6			1,4,9
5			2,5,8,12,14,19	7		1,3,4,6,9			1,4,9
6	20	1		3,9	7,8,10	1,3,6,9		3,6	4
7	20		2,5,12,19	3,9,16	5	1,3,4,6,9		3	1,4,9
8				3,7,16	5	1,3,4,6,9		3,6	1
9			5,8			1,3,4,6,9		3	1,4,9
10			2,5	3,7	8	1,6		3	1,4,9
11					8	1,3		3	
12			2,5,14	16	5	1,3,6,9		3	1,4,9
13				3,7,16		1,3,4,6,9		3	1,9
14			5,19	7,9,16		1,3,4,6,9		3	1,4,9
15					5,7,8	3		6	1
16				3,16	5	1,9		3	1,4,9
17		1,10,18		7	5,7,8	6		3	
18			2,5,14,19	3,16		1,3,9		3	1,4,9
19			2,5,12,14,19	3,7,9,16		4,6,9		3	1,4,9
20			5,8			3,4,6,9			1,4,9
21			2,5,8,12,19	3,7,16	7	1,3		3	1,4,9
22				9,16		1,3,9			4,9
23				16		9			1,4
24				16	7,8,10	1,3,9		3,6	9
25		10		3,16	5,7,8	3		3,6	1,9
26		13,18		3,7,16	5,7,8	9		3	
27					8			3	1

28				3,7,16	8,10	1		3,6	
----	--	--	--	--------	------	---	--	-----	--

INTERMEDIOS	ACTIVIDAD 1				ACTIVIDAD 2		ACTIVIDAD 3			
	SUJETO	SOV	SOVV	SVOV	DIST	SOVV	SVOV	SOV	SOVV	SVOV
1				16	7,8	3		3,6	1	
2				16						
3				7						
4					7,8	4				
5					7,8	1				
6				7		1,3,9	8			
7										
8										
9				9,16						1
10				16						
11					7,8					
12				16	7,8	4,6,9		3		4,9
13						3,4				4,9
14				16		1,3,4,6				1,9
15				16						
16										
17										
18			8,14	16				3		
19							1,4,6,9			4
20								3		
21			5,8,14	16			1,4,6,9			4
22				16						
23						5	3,10			
24				16						
25				7						

Mejía, El orden del pronombre...

26				7					
27									
28			14,19			3			
29			5	3,7		1,4,6,9			4
30			5,8,14	16		3			1,4,9
31				16					
32						1,3,4,9			1,4,9
33				9			8		
34					5,7	3,4			1
35				16	7			3,6	
36					8	1,3,4,6			
37					7	3	8	6	
38						3			
39				16		3		3,6	
40				16	5	3		3,6	
41					7			3,6	
42					7,8			3,6	
43					7,8			3	
44				9	7,8	3		3,6	
45		10		16	8,10	3		3,6	
46					7			3,6	

AVANZADOS	ACTIVIDAD 1				ACTIVIDAD 2		ACTIVIDAD 3		
SUJETO	SOV	SOVV	SVO V	DIST	SOVV	SVOV	SO V	SOV V	SVO V
1						1,3,9			
2				7,16					
3				7		9			
4				16			5,8		
5		1,13				3			

6									
7									
8				16	5				
9				7		4			
10	11,20	1,10,13, 18		3,7,9,16	2,5,7,8			6	
11					5,10	1	8		
12									
13									
14					5	9			
15				7,16		3			9
16				16					
17		10,13				3			
18		10, 13							
19			12,19	16	10	1,3,4,6 ,9			1
20				3,16	5,10	1,4,6,9		6	
21		1,10		16	5,7,8			3	
22				16					
23				16		3		7	
24									
25				7,16					
26				16					
27		1,10,13		16	5,7,8,10			3,6	
28				16					
29									
30					7				9
31				3,16					
32			8	16		1,3,4,6 ,9			4

Mejía, El orden del pronombre...

33						3			1,4,9
34				3,7,16					
35			12	16		1,3,4,6 ,9			1,4,9
36				16		3			

ANEXO 8
CUADROS DE DATOS POR NIVEL, PATRÓN Y ACTIVIDAD EN EL ESTUDIO

No. DE ALUMNOS POR NIVEL

BÁSICOS: 28

INTERMEDIO: 46

AVANZADO: 36

PATRÓN SOV NIVEL BÁSICO

ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	112	2	1.7%
ACTIVIDAD 3	84	1	1.1%
total	196	3	1.5%

PATRÓN SOVV NIVEL BÁSICO

ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	168	7	4.1%
ACTIVIDAD 2	140	33	23.5%
ACTIVIDAD 3	84	28	33.3%
total	392	68	17.3%

PATRÓN SVOV NIVEL BÁSICO

ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	168	54	32.1%
ACTIVIDAD 2	140	82	58.5%
ACTIVIDAD 3	84	56	66.6%
total	392	192	48.9%

DISTRACTORES NIVEL BÁSICO

ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	112	47	41.9%

PATRÓN SOV NIVEL INTERMEDIO

ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	184	0	0%
ACTIVIDAD 3	138	3	2.1%
total	322	3	.93%

PATRÓN SOVV NIVEL INTERMEDIO

ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	276	1	.36%
ACTIVIDAD 2	230	27	11.7%
ACTIVIDAD 3	138	23	16.6%
total	644	51	7.9%

PATRÓN SVOV NIVEL INTERMEDIO

ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	276	11	3.9%
ACTIVIDAD 2	230	47	20.4%
ACTIVIDAD 3	138	18	13%
total	644	76	11.8%

DISTRACTORES NIVEL INTERMEDIO

ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	184	26	14.1%

PATRÓN SOV NIVEL AVANZADO

ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	144	2	1.3%
ACTIVIDAD 3	108	3	2.7%
total	252	5	1.9%

PATRÓN SOVV NIVEL AVANZADO

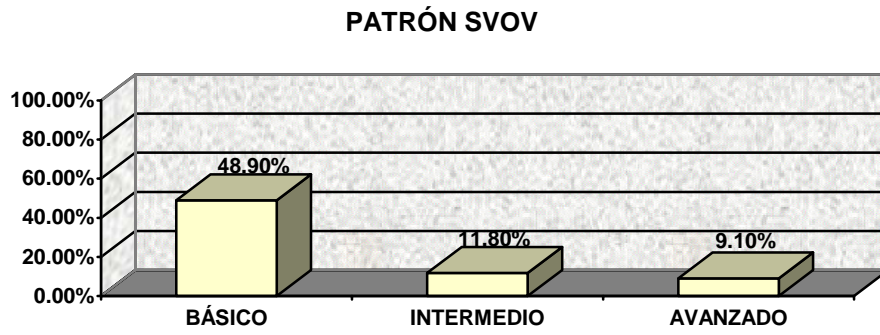
ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	216	15	6.9%
ACTIVIDAD 2	180	19	10.5%
ACTIVIDAD 3	108	6	5.5%
total	504	40	7.9%

PATRÓN SVOV NIVEL AVANZADO

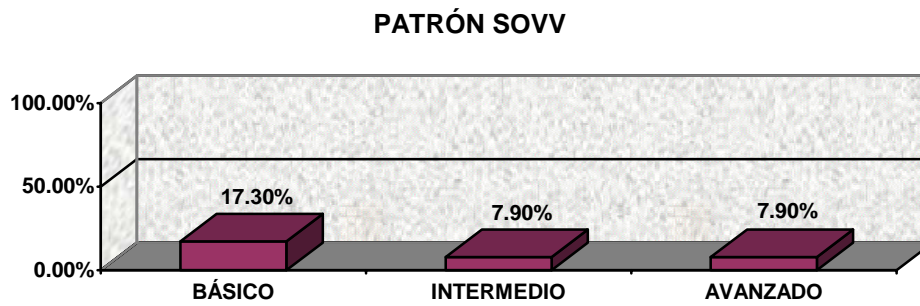
ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	216	4	1.8%
ACTIVIDAD 2	180	32	17.7%
ACTIVIDAD 3	108	10	9.2%
total	504	46	9.1%

DISTRACTORES NIVEL AVANZADO

ACTIVIDADES	TOTAL DE REACTIVOS	TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
ACTIVIDAD 1	144	32	22.2%



Resultados de errores para el patrón SVOV



Resultados de errores para el patrón SOVV

ANEXO 9
CUADROS DE DATOS PARA ELABORACIÓN DE GRÁFICAS

BÁSICOS: 28 INTERMEDIO: 46 AVANZADO: 36

POR NIVEL CON DISTRACTORES

	Total de reactivos	Total de errores	Porcentaje de error
Básico	1092	310	28.3 %
Intermedio	1794	156	8.6 %
Avanzado	1404	123	8.7 %

POR NIVEL SIN DISTRACTORES

	Total de reactivos	Total de errores	Porcentaje de error
Básico	980	263	26.83%
Intermedio	1610	130	8%
Avanzado	1260	91	7.2%

POR PATRÓN

	Total de reactivos	Total de errores	Porcentaje de error
SOV	770	11	1.4 %
SOVV	1540	159	10.32 %
SVOV	1540	314	20.3 %
Distractores	440	105	23.8 %

POR ACTIVIDAD

	Total de reactivos	Total de errores	Porcentaje de error
ACTIVIDAD 1	2200	201	9.1%
ACTIVIDAD 2	1100	240	21.8%
ACTIVIDAD 3	990	148	14.9%

ANEXO 10
PROPUESTA DE ACTIVIDADES
Actividad 1

El pronombre de complemento de objeto directo.

Como ya se vio en clases anteriores, el pronombre de complemento de objeto directo es un pronombre que tiene como función sustituir el complemento de objeto directo que en la mayoría de los casos es un nombre. En la oración “María lava los platos”, “los platos” es el complemento de objeto directo y puede ser sustituido por el pronombre “los”, quedando la oración de la siguiente manera: “María los lava”.

Ejercicio 1: ¿Podrías identificar cuál es el pronombre de complemento directo en las siguientes oraciones?

2. Je la pose sur le bureau.
3. Je l’écoute tous les jours.
4. Elle le coupe.

Correcto! Los pronombres son *la*, *l’* y *le*. *La* se emplea para las palabras de género femenino, *l’* cuando la siguiente palabra empieza con vocal o h- y *le* para las palabras de género masculino.

Ejercicio 2: A continuación subraya la palabra que refiera a:

- | | |
|------------------|-------------------------------------|
| 1. La télévision | Je la regarde attentivement. |
| 2. Le bus | Je le prends à 7 heures. |
| 3. Le pain | Je l’achète pour le petit déjeuner. |
| 4. La clé | Je l’oublie chez moi. |
| 5. Le lait | Je le bois chaud. |

¡Muy bien! Has recordado los pronombres de complemento de objeto directo.

Ejercicio 3: Discute con un compañero (a) con qué frecuencia realizas las actividades parecidas a las del ejercicio dos.

Actividad 2

El orden del pronombre de complemento de objeto directo.

Cuando se usa el pronombre de complemento de objeto directo en una oración con dos verbos, uno conjugado y el otro en infinitivo, el pronombre se coloca **antes** del verbo en infinitivo

Relaciona ambas columnas cuidando que la palabra que elijas refiera al pronombre de complemento de objeto directo en la oración.



1. la gomme

a. Je dois les acheter demain.



2. Pierre

b. Il veut le prendre sans sucre.



3. le café

c. Je peux la rencontrer ce soir.



4. María

d. Tu vas la trouver sur la table.



5. les livres

e. Je voudrais le connaître.

Fíjate que en todas las oraciones el pronombre va **antes** del verbo en infinitivo.

Actividad 3

Ejercicio 1

Lee cuidadosamente las siguientes oraciones y marca con una palomita si son lógicas o con una cruz si son ilógicas.

1. Si tu n'aimes pas cette confiture, tu vas la manger.
2. Si ce disque n'est pas cher, tu peux l'acheter.
3. Ton examen, tu dois le réussir pour passer au niveau suivant.
4. Si cette fille te plaît, tu peux l'inviter ce soir.
5. Ce livre est cher, tu dois l'acheter.

Ejercicio 2

Ahora, compara tus respuestas con tu compañero de a lado y discutan en español porque son lógicas o ilógicas.

Actividad 4

Ejercicio 1

Indica a quién de los dos artistas corresponde la oración (a)

Ejercicio 2

Señala si estás de acuerdo o en desacuerdo con dicha oración (b).

1. Je voudrais le connaître.

a. Luis Miguel

Talía

b. estoy de acuerdo

estoy en desacuerdo

2. Je voudrais la rencontrer.

a. Luis Miguel

Talía

b. estoy de acuerdo

estoy en desacuerdo

3. Je voudrais le voir.

a. Luis Miguel

Talía

b. estoy de acuerdo

estoy en desacuerdo

4. Je peux la voir à la télévision.

a.

Luis Miguel

Talía

b. estoy de acuerdo

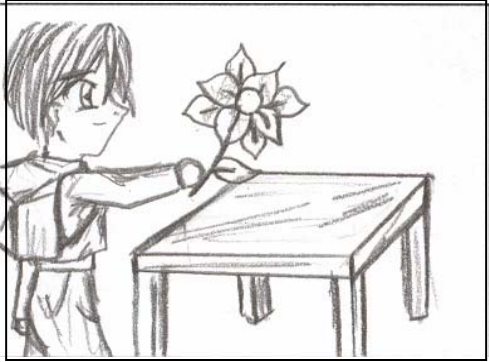
estoy en desacuerdo

Ejercicio 3

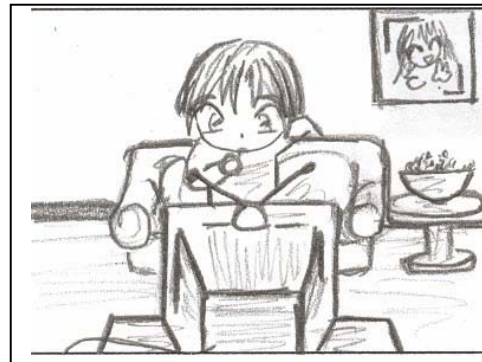
Discute en español tus respuestas con tus compañeros.

Actividad 5

Elige la imagen que corresponde a la oración que escuchaste.



1. Je veux la poser sur la table.

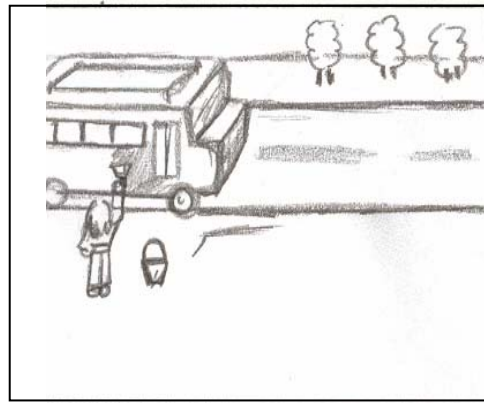
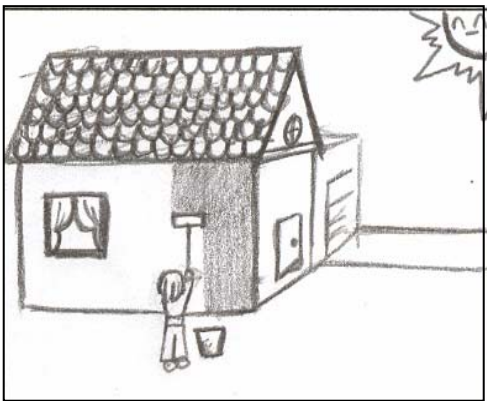


2. Il peut la regarder attentivement.

Mejía, El orden del pronombre...



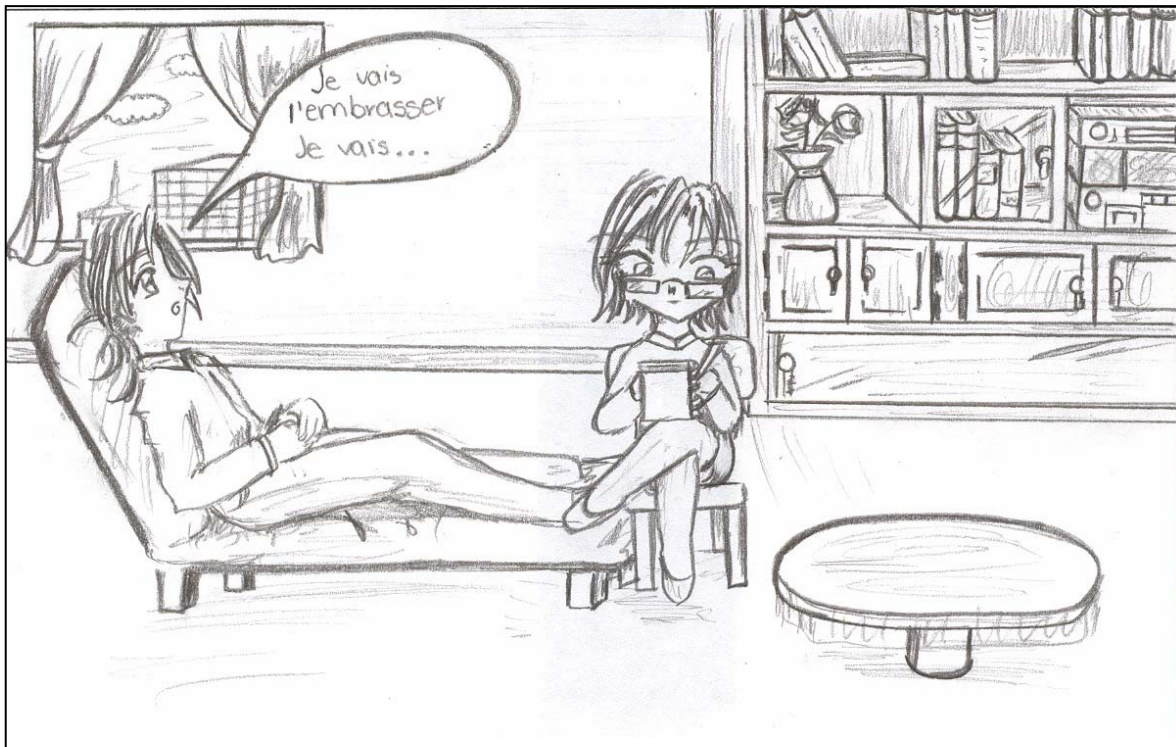
3. Elle va le couper.



4. Il doit la peindre.

Actividad 6

Ejercicio 1: El señor González tuvo un problema con su esposa y le está diciendo a su siquiatra lo que va a hacer cuando se reconcilie con ella, pero todavía no termina su explicación. Selecciona de las alternativas de abajo, las que consideras que dirá. El último espacio está en blanco para que puedas inventar una si quieres.



- a. la serrer dans mes bras
- b. l'écouter
- c. la gronder
- d. la comprendre
- e. l'aimer
- f. l'ignorer
- g. l'inviter à danser
- h. l'emmener en promenade
- i. la battre
- j.?.....

Ejercicio 2: Compara con tus compañeros cuál opción seleccionaron con mayor frecuencia. ¿Cuál opción crees que tenga mayor éxito?

Actividad 7

Ejercicio 1

Hombres: Para seducir a una chica, pon las oraciones siguientes en el orden en que lo harías.

Mujeres: En qué orden preferirías que te sedujera un hombre.

Je voudrais...

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| l'aborder | <input type="checkbox"/> |
| la voir | <input type="checkbox"/> |
| l'embrasser | <input type="checkbox"/> |
| l'inviter à danser | <input type="checkbox"/> |
| la prendre dans mes bras | <input type="checkbox"/> |
| l'admirer | <input type="checkbox"/> |
| l'emmener au cinéma | <input type="checkbox"/> |

Ejercicio 2

Comenta en equipos de tres el orden de tus preferencias. Compara con tus compañeros tus respuestas y justifiquen su orden.

Actividad 8

Ejercicio 1

Indica con qué persona puede llevar a cabo tu mamá las siguientes actividades (una amiga, una vecina, su esposo, su hija).

Elle peut....

l'emmener à l'école

l'accompagner chez le dentiste

le regarder amoureuxment

l'inviter au cinéma

la gronder

l'aider à préparer un gâteau

le tromper

la réveiller tous les matins

Ejercicio 2

Comenta con tus compañeros por qué si o no se pueden hacer todas las actividades con las mismas personas y justifica tu respuesta.

Actividad 9

Ejercicio 1

Por parejas, discutan cuál es el orden adecuado para preparar unas papas gratinadas.

..... les pommes de terre, je vais les mettre dans un plat.

..... le lait, le fromage, l'oeuf, le sel et le poivre, je vais les mélanger.

..... le plat, je vais le mettre dans un four chaud.

..... les pommes de terre, je vais les éplucher et les couper.

..... le mélange, je vais le verser sur les pommes de terre.

..... ce plat, je vais le manger très chaud !

Ejercicio 2

¿Prepararías este platillo en tu casa?

Ejercicio 3

¿Te parece que es fácil de preparar?

Discute los ejercicios 2 y 3 con uno de tus compañeros (en español).

Actividad 10

Ejercicio 1

En parejas, discutan cuál es el orden para preparar un quiche lorraine.

- le jambon, je vais le mettre sur la pâte.
- le jambon, je vais le couper en petits morceaux.
- la quiche, je vais la manger bien chaude.
- le mélange, je vais le verser sur le jambon.
-1..... la pâte, je vais la mettre dans un plat avec le beurre.
- l'œuf, je le mélange avec la crème.

Ejercicio 2

Ahora, escucha la receta del maestro y confirma si el orden que escogiste fue el adecuado.

Hoja del maestro

Pour faire une quiche lorraine, je vais mettre la pâte dans un plat avec le beurre, je vais couper le jambon en petits morceaux, je vais mélanger l'œuf avec la crème. Je vais mettre le jambon sur la pâte, je vais verser le mélange sur le jambon et finalement je vais faire cuire pendant 35 minutes dans un four chaud. Je vais manger la quiche bien chaude.

Actividad 11

Ejercicio 1

Asocia una oración de la primera columna con otra de la siguiente columna.

- | | |
|--|--|
| 1. Elle n'arrive pas, | il va le prendre demain. |
| 2. Cette chanson me plaît, | je vais la mettre pour mon anniversaire. |
| 3. Ce film est très bon, | mais je peux l'attendre encore 10 min. |
| 4. Cette jupe est toute neuve, | tu dois le voir. |
| 5. Il ne prend pas le bus aujourd'hui, | je vais la chanter ce soir. |

Ejercicio 2

Discute tus respuestas con tu compañero de al lado.

Actividad 12

Ejercicio 1

Clasifica las actividades que harías con un juguete y las que harías con una mascota. Puedes repetir algunas.

Possibilités

Conduire promener attraper regarder écouter
ouvrir / fermer laver habiller mettre au lit
prêter caresser nourrir

Le jouet:

Je peux le / l'...
Je vais le / l'...
Je veux le / l'...
Je dois le / l'....

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- .
- .
- .

La mascotte:

Je peux la / l'...
Je vais la / l'....
Je veux la / l'...
Je dois la / l'....

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- .
- .
- .

Ejercicio 2

Compara tus resultados con un compañero. ¿Cuáles acciones puedes hacer tanto con un juguete como con una mascota?