



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS  
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN  
TRABAJO ESPECIAL DE GRADO



**EL USO DE LAS PREPOSICIONES FRANCESAS EN EL MANEJO  
ESCRITO DE LOS ESTUDIANTES DE 9<sup>NO</sup> Y 10<sup>MO</sup> SEMESTRE DE LA  
MENCIÓN FRANCÉS DE LA FaCE-UC**

Fabiola M. Solá M.

Tutor:

Yesenia Soto P.

abril de 2016



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS  
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN  
TRABAJO ESPECIAL DE GRADO



***EL USO DE LAS PREPOSICIONES FRANCESAS EN EL MANEJO  
ESCRITO DE LOS ESTUDIANTES DE 9<sup>NO</sup> Y 10<sup>MO</sup> SEMESTRE DE LA  
MENCIÓN FRANCÉS DE LA FaCE-UC***

**Autor:**

Solá M. Fabiola M. (fabiasolam@gmail.com)

**Tutor:**

Yesenia Soto.

Año 2016

**Resumen**

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo fundamental describir los errores más frecuentes en el uso escrito de las preposiciones francesas por parte de los estudiantes de 9no y 10mo semestre de la mención Francés de la FaCE-UC. Los aportes teóricos están fundamentados en el análisis contrastivo, en el análisis de errores de Corder y en el enfoque por tareas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. La presente es una investigación de campo, con un nivel descriptivo y un enfoque mixto, dentro de la línea de investigación “estructura y usos del lenguaje”. La población sujeta al estudio estuvo conformada por 15 estudiantes de 9<sup>no</sup> y 10<sup>mo</sup> semestre de la mención Francés de la FaCE-UC. La recolección de datos se efectuó con las técnicas de observación directa y encuesta en su modalidad de cuestionario, el cual fue validado a través del juicio de expertos. Los datos obtenidos fueron analizados, llegando a la conclusión de que es necesario estudiar las reglas morfosintácticas que norman el uso de las preposiciones francesas en mayor profundidad para comprenderlas y mejorar el aprendizaje del francés lengua extranjera, superando la interferencia de la lengua materna. Por lo tanto se recomienda reforzar el estudio de las gramáticas castellana y francesa así como realizar ejercicios favorecedores del correcto uso de las preposiciones francesas, que redunden en una expresión escrita eficaz y franca.

**Palabras clave:** preposiciones francesas, manejo escrito, errores.

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar le doy gracias a Dios Padre y Madre por darme la fortaleza y la inteligencia para cerrar con éxito este ciclo de mi vida.

Gracias a mi papá y mi mamá, mis guías amorosos que con su ejemplo y sacrificio me inspiran a honrarles y servirles por siempre.

Gracias a Glori por ser una gran madre para sus hijos y para mí, por su amor incondicional, generosidad y estímulo, llegaste a mi vida para bien.

Gracias a mis hermanos por su amistad y apoyo en todos estos años de convivencia.

Gracias a mi familia, a mis tíos y primos por el afecto y las palabras de aliento.

Gracias a J. por facilitarme las herramientas para transcribir el TEG.

Gracias a Carla por su amistad y sus consejos en materia ucista.

Gracias a Indira Rondón por su profesionalismo, su calidad humana al servicio de los estudiantes y su atención especial a mi caso.

Gracias a todos los profesores y compañeros de clases que me permitieron aprender junto a ellos en 15 años de romería universitaria ULA-UCV-UC.

Gracias a los estudiantes y profesores que me permitieron realizar mis prácticas profesionales con ellos, colaborando conmigo para llevar a feliz término cada una de esas etapas.

Gracias a Del Valle y a la Alianza Francesa de Valencia por la confianza y la oportunidad brindada para dar mi primer paso profesional con ellos.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo está dedicado a las preposiciones francesas y los errores que subyacen en el uso escrito de las mismas por parte de los estudiantes de Educación mención francés de la Universidad de Carabobo. El mismo ha sido realizado para optar al título de Licenciado en Educación mención francés de la universidad antes mencionada. Se intentará aclarar su significado y usos, así como la descripción de los errores más comunes que se suelen cometer al emplearlas. Dado la amplitud del tema, no se abarcarán todas sino solamente 7 de aquellas cuya aplicación suele causar confusiones a los estudiantes para los cuales la lengua francesa es un idioma extranjero, a saber: *à, de, en, pour, par, sur y dans*. Cada una fue definida a partir de varios documentos debidamente reseñados en las referencias al final del trabajo. Para un mejor entendimiento de lo que son las preposiciones, se hará una suerte de estudio comparativo con el español, lengua materna de los estudiantes objeto de estudio, tratando de explicar las diferencias puntuales. En el capítulo I se plantea la problemática en el uso escrito de las preposiciones, así como la justificación y los objetivos de esta investigación.

Referente al capítulo II están los antecedentes nacionales e internacionales que brindan sustento a este estudio. Seguidamente se encuentran las bases conceptuales, las cuales abarcan desde los conceptos de lengua materna y lengua extranjera, pasando por el concepto de preposición en español y en francés hasta las bases teóricas que abordan el estudio de lo oral y de lo escrito, el análisis de errores y el enfoque por tareas en la enseñanza del francés lengua extranjera. En el capítulo III se amplía el marco metodológico que da cuerpo a este trabajo, así como las técnicas empleadas para recabar los datos que luego son analizados en el capítulo IV, relativo al análisis e interpretación de los resultados. Finalmente el capítulo V recoge las conclusiones y recomendaciones producto del proceso de la investigación.

## ÍNDICE

<b>Agradecimientos</b> .....	3
<b>Introducción</b> .....	4
<b>CAPÍTULO I. EL PROBLEMA</b>	
1.1 Planteamiento del problema.....	6
1.2 Justificación.....	7
1.3 Objetivos.....	9
1.3.1Objetivo General.....	9
1.3.2Objetivos Específicos.....	9
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 Antecedentes.....	11
2.2 Bases conceptuales.....	14
2.3 Bases teóricas.....	32
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO</b>	
3.1 Tipo de investigación.....	39
3.2 Diseño.....	41
3.3 Enfoque.....	43
3.4 Población y muestra.....	44
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	45
3.6 Validez.....	48
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS</b> .....	49
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
5.1 Conclusiones.....	68
5.2 Recomendaciones.....	68
<b>REFERENCIAS</b> .....	69
<b>ANEXOS</b> .....	73

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Aprender la lengua materna (L1) es sencillo dado que en la mayoría de los casos ésta se adquiere de manera natural, en el seno de una familia y dentro de un contexto geográfico, social y cultural correspondiente. Sin embargo, cuando de aprender una lengua extranjera se trata, el contexto cambia drásticamente. Se trata pues en este caso de escenarios artificiales, anclados en el seno de universidades u otro tipo de instituciones educativas donde se realizan enormes esfuerzos por sumergir al estudiante en un ambiente favorable a la adquisición de la segunda lengua (L2). Pero al salir de esta suerte de burbuja, el estudiante encuentra una serie de obstáculos para recrear lo aprendido en clases. Bien sea porque la lengua de uso es distinta o por la fuerte presencia de otras lenguas extranjeras, poner en práctica con éxito lo que se va adquiriendo es más difícil cuando ya se ha aprendido una primera lengua.

Cada lengua se desarrolla en el seno de una cultura específica. Quizá por esta razón, en la enseñanza de lenguas extranjeras se presta cada vez más atención al componente cultural. Sin embargo, el estudio de la gramática constituye la base a partir de la cual el estudiante puede comenzar a construir su propio aprendizaje. Lagunas en este aspecto pueden conllevar una fijación de estructuras erradas que con el tiempo se hace más difícil de corregir o eliminar. Se considera entonces que independientemente de la finalidad del estudio de la L2 y de los métodos a utilizar, la gramática es una constante en los contenidos educativos.

Igualmente, esta propuesta de estudio adquiriría mayor significación al erigirse en documento diagnóstico para contribuir humildemente a investigaciones futuras, siempre con el ánimo de contribuir al mejoramiento de la enseñanza del francés en la

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, cónsonos con las expectativas del exigente mercado laboral vigente para los profesores de francés.

En el mismo orden de ideas, la investigadora se ha planteado la posibilidad de analizar las debilidades existentes en cuanto al uso de las preposiciones en la expresión escrita, a partir no sólo de sus observaciones en la FaCE sino de sus experiencias laborales en la Alianza Francesa de Valencia. Allí también se hizo patente el problema que suponen ciertas preposiciones francesas para los estudiantes hispanohablantes. En cuanto a su motivación por razones personales, ha sentido desde que tiene memoria, un gran interés por el aprendizaje de idiomas, en primer lugar del francés. Este interés, la llevó a cursar la mención Humanidades en el Bachillerato y posteriormente a matricularse como estudiante en la antes mencionada Alianza, hasta llegar a la Universidad de Carabobo para sus estudios universitarios.

Por tanto, en función de las premisas expuestas, se plantean 2 interrogantes orientadoras de la investigación: ¿Por qué ciertas preposiciones francesas se muestran confusas o poco claras a la hora de usarlas? y ¿Qué elementos del español influyen negativamente en la adquisición del francés por parte de los estudiantes de la Mención Francés?

## **JUSTIFICACIÓN**

El francés es una lengua mundial hablada en unos 30 países de los 5 continentes. Es una de las pocas lenguas que se encuentra presente en los sistemas educativos de casi todos los países y que goza de un status de lengua oficial o de trabajo en organismos internacionales como la UNESCO entre otros. La evolución política que experimenta el mundo actual le es favorable por cuanto se trata de equilibrar fuerzas entre los dos polos representados en los EE.UU. y Rusia. El número de hablantes de

francés no deja de aumentar, fenómeno impulsado por una política lingüística del estado francés que busca posicionar el idioma a nivel internacional. Por otra parte, la globalización ha facilitado la posibilidad hasta hace unas décadas impensable de compartir información y conversar en tiempo real a través de las redes sociales, con otras personas a miles de kilómetros de distancia.

En el contexto educativo venezolano, el francés fue en el siglo XIX la lengua extranjera mejor posicionada al extremo que tuvo significativa importancia en la conformación de los planes de estudio, hasta que otra lengua extranjera -el inglés- la relegó progresivamente a partir de los años 70 principalmente. En este último punto se hace referencia a la educación media. A nivel superior, el francés aún goza de gran importancia y presencia en las principales universidades del país. De allí la pertinencia de esta investigación, ya que se trata de sistematizar datos que permitan mejorar a futuro el desempeño tanto de profesores como de estudiantes de francés.

Las preposiciones conforman un área de la gramática francesa que presenta dificultades en el aprendizaje, afectando negativamente a los estudiantes al momento de expresarse tanto en lo oral como en lo escrito. El carácter vinculante de las preposiciones dentro de la oración las hace un elemento ineludible dentro del estudio del idioma. Dado que es una categoría gramatical existente en la lengua materna de los estudiantes -el español- se producen interferencias de la primera lengua en el proceso de adquisición de la segunda. Esta cuestión es apenas normal tomando en cuenta que tanto el español como el francés son lenguas de origen latino, lo que hace que las preposiciones en ambas lenguas sean semejantes.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivo general**

Describir los errores más frecuentes en el uso escrito de las preposiciones francesas por parte de los estudiantes de 9<sup>no</sup> y 10<sup>mo</sup> semestre de la mención Francés de la FaCE-UC.

### **Objetivos específicos**

- Diagnosticar los errores en la expresión escrita de los estudiantes de 9<sup>no</sup> y 10<sup>mo</sup> semestre de la mención francés, referidos al uso de las preposiciones francesas.
- Determinar las posibles causas del mal uso escrito de las preposiciones francesas.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

El marco teórico -también llamado referencial- comprende los aspectos teóricos de la investigación. Aquí se exponen tanto los antecedentes que se consideran válidos, confiables y sobre todo pertinentes a la investigación, como los conceptos y teorías inherentes al tema de estudio como. Los antecedentes no son otra cosa que trabajos presentados con anterioridad, los cuales están relacionados directa o indirectamente con el tema de este estudio. Los mismos son importantes porque representan una suerte de basamento para convalidar el tema a desarrollar. Además, sirven para definir la problemática abordada dentro de un contexto temporal y espacial, permitiendo en algunos casos el establecer generalidades o analogías en ciertos aspectos como pueden ser las variables o los objetivos planteados al inicio de la investigación. En atención a lo expuesto, Sabino (1992) afirma que el propósito del marco teórico es precisamente:

(...) dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema. Es decir, se trata de integrar al problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido, incorporando los conocimientos previos referentes al mismo y ordenándolos de modo tal que resulten útiles en nuestra tarea. (pp. 59-60).

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista, (2003) aseguran que “un buen marco teórico no es aquel que contiene muchas páginas (...) sino el que trata con profundidad únicamente los aspectos que se relacionan con el problema y que vincula lógicamente y coherentemente los conceptos y proposiciones existentes en estudios anteriores.” (p. 54).

## ANTECEDENTES

El trabajo de Santos (2002) titulado “El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico”, se constituye como un antecedente importante debido a la riqueza conceptual que ofrece en cuanto al manejo del error en contextos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, siguiendo los procedimientos del análisis del error de Corder. Se trata de una tesis doctoral de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid, la cual finaliza con una propuesta de intervención para el tratamiento didáctico del error en la producción escrita del francés lengua extranjera (FLE), basada en el enfoque por tareas.

El segundo antecedente es un trabajo autoría de Lozano (2012) titulado “Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita”. De la Universidad Autónoma de Barcelona, esta investigación plantea y ahonda en conceptos básicos como el de lengua materna y el de lengua extranjera, así como los distintos modelos de análisis del error: análisis contrastivo, análisis del error y la interlengua, todos elementos relevantes para el sustento y desarrollo de la presente investigación.

Otra investigación significativa para la realización de este trabajo es el artículo de Tijani (2001) titulado “Problemática de la preposición *de* en el francés escrito de estudiantes anglófonos de francés: el caso de la Universidad de Ilorin”. Este profesor adscrito al Departamento de Lenguas Europeas Modernas de la Universidad de Ilorin, Nigeria, se propuso despertar la conciencia sobre una parte del discurso en su criterio frecuentemente descuidada que es la de las preposiciones. Su análisis se centra en el uso poco gramatical de la preposición *de* por parte de los estudiantes de francés de la Universidad de Ilorin. Con una muestra de 9 estudiantes, Tijani concluyó que el uso indebido se presentaba por varias razones: interferencias de las lenguas maternas -el

inglés y el yoruba-, tiempo de estudio bastante limitado, uso de la preposición *de* cuando no es requerida y la falta de contacto con hablantes nativos de francés, entre otras.

El artículo de Tijani es de gran valor para esta investigación ya que trata el problema de las preposiciones francesas -específicamente *de*- desde una perspectiva igualmente extranjera, aun cuando se trata de estudiantes angloparlantes. Su aporte radica en constatar la problemática que plantean las preposiciones francesas para los estudiantes de FLE, al margen de si su lengua materna es cercana o lejana de la francesa. Con respecto a trabajos nacionales, se presentan dos investigaciones realizadas en la Universidad de Carabobo.

El trabajo de grado de Artigas y Govia (2010) titulado “Descripción de los errores presentes en las producciones escritas por los estudiantes universitarios de francés como lengua extranjera”. Esta investigación realizada para optar al título de Licenciado en Educación mención Francés, tuvo como objetivo determinar la frecuencia del uso inadecuado de estructuras lingüísticas que por influencia del español lengua materna (ELM) se cometen en la producción escrita de lengua extranjera francés (LEF) en un nivel intermedio de la educación superior. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de 6<sup>to</sup> semestre de la Universidad de Carabobo, en la especialidad antes mencionada, se utilizó la técnica de análisis de contenido para describir los errores presentes en el corpus elaborado por la muestra. El trabajo tuvo un enfoque descriptivo-cuantitativo, permitiendo extraer los datos desde los diferentes tipos de categorización: ortografía, gramática, morfología y sintaxis. Estos arrojaron resultados que permitieron plasmar correcciones para ofrecer como recomendaciones, la lectura continua de textos en la lengua extranjera -en este caso la francesa- y ejercicios escritos guiados y/o libres.

La investigación de Artigas y Govia se constituye como un antecedente para este estudio no sólo atendiendo a su marco teórico sino también al metodológico. Del mismo modo, las recomendaciones sugeridas por aquel estudio son cónsonas con las aquí expuestas en el apartado correspondiente, anhelando con ellas contribuir humildemente al mejoramiento de la enseñanza del francés en la Universidad de Carabobo.

El segundo trabajo de la Universidad de Carabobo es el de Zambrano (2011) titulado “Análisis de las fallas en la producción escrita de estudiantes de Práctica de la expresión francesa III y Práctica de la expresión francesa IV de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo”. Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación, mención Francés. El objetivo principal de esta investigación fue analizar las fallas en la producción escrita del francés como lengua extranjera en los estudiantes de Práctica de la expresión francesa III y IV de la mención francés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo mediante la puesta en marcha del uso de técnicas e instrumentos que permitieron el diagnóstico, análisis y evaluación de las diferentes fallas en producción escrita de una muestra seleccionada de estudiantes de la mención francés. El estudio se define como una investigación de tipo descriptivo/exploratorio con enfoque mixto de diseño no experimental transeccional, basado en el enfoque comunicativo, el análisis del error y los tipos de error sugeridos por varios autores. Este trabajo también es considerado como antecedente por sus aportes a la actual investigación gracias a su marco metodológico principalmente, ya que se corresponde con la presente investigación en cuanto al tipo y enfoque.

En cuanto a los antecedentes nacionales, es necesario agregar que su importancia reside igualmente en el hecho de que se trata de investigaciones realizadas en el mismo entorno académico del estudio aquí presentado. Con lo cual este último

contribuye de cierta forma al aporte de los anteriores, al describir los errores en la producción escrita dentro de un elemento gramatical específico (las preposiciones). Sin dejar de mencionar su humilde aporte al crecimiento del acervo académico investigativo de la mención Francés, tan joven aún con respecto a otras de la Escuela de Educación de la FaCE-UC.

## **BASES CONCEPTUALES**

Es conveniente iniciar exponiendo algunos conceptos indispensables para tener una noción clara de la temática que se va a estar tratando a lo largo de la investigación. De un lado, se busca que cualquier lector no especializado sea capaz de comprender el contenido del trabajo, utilizando dichos conceptos como herramientas para el análisis propio. De otro lado, se trata de establecer el sentido con el cual se va a utilizar cada término, ya que los mismos varían de acuerdo al criterio de cada autor. Seguidamente, se aportarán algunas cuestiones teóricas sobre las preposiciones, como su definición y se profundizará en el estudio concreto de las preposiciones que más problemas plantean en una clase de FLE.

### **Lengua materna (L1)**

Se trata de la primera lengua que se aprende y se va adquiriendo en el entorno, de manera natural y espontánea. Este aprendizaje comienza en la más tierna infancia, se nutre de la interacción con los demás hablantes y no implica el seguimiento de estudios formales. Se denomina materna por ser la madre quien se ha ocupado tradicionalmente de la crianza de los hijos, es ella quien enseña a hablar al niño y generalmente lo hace en su propia lengua. Sin embargo, la extensa geografía humana con sus conflictos sociales y sus particularidades culturales, suele alterar este principio, al final, puede tratarse de la lengua del padre, de los abuelos, de la familia adoptiva, de la niñera, etc.

Lozano (2012) indica que otros nombres utilizados son “lengua primera”, “principal”, “nativa”, “de pertenencia”, “de origen” o “vernácula”. (p. 29). Por su parte Postigo (citado por Santos, 2002) hace referencia a los términos “lengua dominante” o “lengua preferida”, lo cual supone que la cronología en relación con la adquisición ya no es un criterio determinante, dejando a la L1 relegada por otra lengua adquirida más tarde. (p. 21). Se considera que estas últimas denominaciones se ajustan sobre todo a comunidades bilingües o multilingües, donde los individuos deben recurrir a la lengua que les permita una mejor integración con su entorno. En esta investigación emplearemos “lengua materna” y “lengua primera” conjuntamente con la abreviatura L1, por considerarlas más coherentes con el contexto sociolingüístico de Venezuela donde la lengua materna, oficial y de uso es el español. También se hablan alrededor de una veintena de lenguas indígenas<sup>1</sup>, sin embargo estas son de alcance local o regional y no se ubican dentro del área de influencia de la Universidad de Carabobo.

En atención a la diversidad de títulos para la L1, se enumeran los criterios que el Diccionario de términos clave del español como lengua extranjera del Centro Virtual Cervantes (CVC) considera pertinentes para completar el concepto de lengua materna:

1. la lengua propia de la madre;
2. la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
3. la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
4. la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima

---

<sup>1</sup> la política lingüística de Venezuela está esencialmente resumida en el artículo 9 de su Constitución, el cual señala al castellano (español) como el idioma oficial y a los idiomas indígenas como de uso oficial para los pueblos indígenas.

intimidad; 5. la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.

Es propio entonces afirmar que el término lengua materna abarca un espectro de posibilidades más allá de lo que deja inferir su apelativo más corriente. En atención a lo expuesto, hasta este punto se puede sintetizar que se trata de la lengua que primero adquiere el individuo, en la cual sus competencias están más desarrolladas y por ende en la que mejor se expresa. Por otra parte, es importante mencionar que todas las personas que comparten una misma lengua materna son considerados hablantes nativos de dicha lengua. Por ejemplo: hispanohablantes nativos son todos aquellos individuos cuya lengua materna es el español. Asimismo son considerados francófonos nativos todos los hablantes que tienen el francés como lengua primera, entre otras. El término “nativo” se ubica por encima de la nacionalidad. Así, un hispanohablante nativo puede ser oriundo de Costa Rica, Venezuela o España y un francófono nativo puede provenir de Canadá, Bélgica o Senegal.

### **Lengua extranjera (L2)**

Hace referencia en general a toda lengua que se aprenda luego de la L1. Sin embargo, existen factores históricos, culturales e incluso políticos que aportan diversos matices a explicar. Primero, se habla de “lengua segunda” (LS, L2) en países donde la lengua no nativa goza de un estatus político-administrativo importante. Por ejemplo, el francés en países miembros de la francofonía como Mali o Senegal donde es idioma oficial pero coexiste con el *wolof*, el idioma mayoritario, amén de otras lenguas. Ndoye (2005). También en comunidades multilingües donde se aprende la L1 en casa y se adquiere la L2 en contexto escolarizado. Tal es el caso de Ceuta, Marruecos. En esta ciudad autónoma española el árabe es la lengua materna del 40% de la población. Allí, muchos niños aprenden el español en la escuela. Santos (2002), refiere que “segunda lengua” se dice cuando el hablante domina la lengua extranjera

casi tan bien como su lengua materna puesto que la usa cotidianamente en el medio social en el cual se desenvuelve. Así, puede decirse que es la siguiente lengua que el individuo aprende -generalmente fuera del contexto escolar- prácticamente en las mismas condiciones en las cuales se adquiere la L1.

Hay que recalcar que en el caso de los ejemplos arriba apuntados, la denominación lengua segunda es más apropiada dada la presencia de ambas lenguas -L1 y L2- en el contexto social del hablante, es decir, el estudiante tiene contacto con ambas lenguas en situaciones cotidianas de la vida. Si por el contrario, el aprendizaje de una determinada lengua únicamente se realiza a través del contacto que tiene lugar en el medio institucional/académico, resulta mucho más pertinente referirse a ella como lengua extranjera (LE), puesto que está ausente del mundo del sujeto y el contacto con ella es nulo fuera del instituto. (ibidem). Por último, el término “lengua meta” para referirse al aprendizaje de un idioma que no es el materno, es otra forma válida de designar la L2 obviando el calificativo de “extranjera” porque, como indica Hammerly (citado por Lozano, ob. cit.) puede entrañar connotaciones de tinte político. El mismo autor propone emplear en su lugar “lenguas en contexto lejano” (p. 30).

En el contexto educativo institucional de la Universidad de Carabobo (UC) y específicamente en su Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE), el francés y el inglés son las únicas lenguas extranjeras que se ofertan en el pensum de estudios de la carrera. Corresponden al segundo semestre y es de carácter obligatorio cursar una de las dos. Por diversos factores el inglés se ha posicionado como la primera opción entre el estudiantado de la FaCE. Debido quizá al hecho de que es materia obligatoria en los estudios de Educación Media y Diversificada, esta referencia previa bien puede entenderse como una ventaja cognitiva frente al francés, mucho menos influyente en la sociedad carabobeña y por ende menos conocido entre los estudiantes de la UC.

Por ello, en este trabajo se hace referencia a él como “lengua extranjera” o “lengua meta”, acompañada de la abreviatura L2.

### **Las Preposiciones**

Las preposiciones son un tipo de palabra morfológicamente invariable -no tienen género ni número y no se conjugan- generalmente corta que conforman una categoría gramatical tanto en la lengua española como en la francesa. En apariencia, esto no debería implicar mayor dificultad, ya que en ambos casos se trata de una categoría más bien pequeña. Asimismo, tanto el francés como el español pertenecen a la familia de lenguas románicas, el sistema preposicional en ambos idiomas es muy parecido. Gracias a esa semejanza, se pueden establecer ciertas analogías. Sin embargo, las singularidades de cada sistema entrañan una serie de apuros que conducen a los aprendientes de ambas lenguas a incorrecciones. Desafortunadamente, cada preposición francesa no tiene una correspondencia exacta en español y viceversa. Por lo tanto, el empleo de las preposiciones en una lengua extranjera siempre será difícil, incluso tratándose de lenguas cercanas, puesto que cada comunidad sociolingüística tiene sus propios criterios de uso. Respecto de su función en la oración, las preposiciones forman una clase gramatical cerrada. Esto significa que solo desempeñan una función preposicional y nunca otras funciones sintácticas, como por ejemplo la de sujeto.

En cuanto a la semántica, Tran (2000) explica que las preposiciones son del tipo de palabras que aisladamente no tienen un sentido completo. La autora precisa que “debemos verlas dentro del conjunto total del grupo nominal o del grupo verbal al cual ellas pertenecen para determinar su significado completo”. (p. 155). Aclarado este punto, la principal dificultad radica en la cantidad de valores distintos que puede tener una misma preposición (la mayoría de ellas son polisémicas). Si se consulta un diccionario, se pueden constatar los múltiples usos que presentan las preposiciones “a” española y “à” francesa por mencionar solo un ejemplo, revelando una vez más la

complejidad del asunto. En general, la preposición sirve para indicar la función de la palabra o expresión que le sigue. Por ejemplo si es objeto indirecto, complemento agente, complemento circunstancial, etc. Por otra parte, cuando introduce un complemento, puede indicar si se trata del lugar, del momento, del medio, de la finalidad o de cualquier otra característica.

### **Las preposiciones españolas**

En castellano hay palabras que sirven para relacionar otras palabras o grupos de palabras entre sí. Esta relación puede ser de dos tipos: de coordinación o de subordinación. En el primer tipo actúan como elemento vinculante las conjunciones. No ahondaremos en este punto ya que el que nos llama es precisamente el relativo al segundo tipo de relación, el cual es efectuado por las preposiciones. La Real Academia Española (RAE) en su *Manual de la nueva gramática española* (2010), las define como “(...) palabras invariables y casi siempre átonas que se caracterizan por introducir un complemento, que en la tradición gramatical hispánica se denomina término”. (p. 557). Dicho complemento está formado por la preposición + término. Las preposiciones pueden subordinar sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios a otros sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Veamos algunos ejemplos:

<i>Arroz con pollo.</i>	sustantivo + prep. + sustantivo
<i>Helada por el frío.</i>	adjetivo + prep. + sustantivo
<i>Cerca de aquí.</i>	adverbio + prep. + adverbio
<i>Sentarse a bordar.</i>	verbo + prep. + verbo
<i>Aceite para freír.</i>	sustantivo + prep. + verbo

Las preposiciones castellanas son: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus* y *vía*. (ob. cit., p.558).

### **Las locuciones preposicionales (loc. prep.)**

Tran (ob. cit.) explica que las preposiciones se presentan en dos formas diferentes, en palabras cortas simples y en grupos de palabras (p. 156). Las que se presentan en grupos son llamadas locuciones preposicionales. Se trata de grupos de palabras que adquieren en su conjunto el sentido y el funcionamiento gramatical de una preposición. Algunas locuciones preposicionales francesas son: *à cause de, par contre, près de, au milieu de, afin de*, etc. Algunas locuciones preposicionales españolas son: *a causa de, en orden a, por culpa de, bajo pena de*, etc. Al respecto, la RAE (ob. cit.) reseña que “se trata de unidades léxicas que se crean mediante mecanismos que permiten producir significados mucho más específicos que los que designan las preposiciones simples”. (p.560). Dicho en otras palabras, gracias a su especificidad, las locuciones preposicionales dejan mucho menos espacio a la duda o confusión con respecto a su uso, razón por la cual no han sido incluidas en este estudio.

### **Las preposiciones francesas**

En su *Guía pedagógica de la gramática francesa*, Tran (ob. cit.) explica que “la preposición actúa como modificadora del nombre y del verbo, aportando una precisión, una información suplementaria tanto del nombre como del verbo. Es ella la que determina en una oración el grupo nominal o el grupo verbal”. (pp. 146-147). Más adelante, la misma autora explica que para hallar el significado de una preposición francesa en español, hay que verla en el contexto de ese mismo idioma. (p. 156). Para profundizar un poco más en las preposiciones francesas, se desglosarán las que suelen generar más problemas a los hispanohablantes aprendientes de FLE: *à, de, en, pour, par, sur y dans*, en las cuales se enfoca esta investigación.

Dichas preposiciones han sido descritas a partir de varios documentos consultados, a saber: un estudio llevado a cabo por el Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid, el *Diccionario general*

*etimológico de la lengua española* de Eduardo de Echegaray (1887), la *Syntaxe de l'espagnol moderne* de Coste y Redondo (1965), el *Dictionnaire Étymologique de la Langue Française* de Clédat (1914), la revista en línea de Mireille Spalacci, profesora de francés de la Escuela Universitaria de Hotelería y Turismo de Barcelona (España), un documento del Instituto de enseñanzas a distancia de Andalucía (IEDA) dedicado a las preposiciones francesas, el *Manual de la nueva gramática española* de la RAE (2010) y la *Guía pedagógica de la gramática francesa* de Tran (2000).

Es importante señalar que se consultaron documentos relativos al español, con la intención de lograr una suerte de estudio comparativo entre las preposiciones de ambas lenguas, de manera de observar no sólo las coincidencias sino también -y más importante aún- las diferencias en el uso de cada una. Se conservaron los mismos ejemplos utilizados por los autores de los documentos consultados, si bien en algunos apartados se añadieron otros más. Por último afirmar que las descripciones de cada preposición no son exhaustivas. Se recomienda pues en este punto ahondar más en las fuentes consultadas si se desea alcanzar otros niveles de conocimiento más profundos.

**À:** tiene como origen la preposición latina *Ad* que expresaba movimiento, localización y finalidad. Al igual que su sinónima española *a*, carece de contenido semántico concreto. Lo más destacable es que nunca se antepone la preposición *à* al objeto directo, ni aún cuando éste se refiere a una persona: acusar a alguien se dice *accuser quelqu'un*, ver o encontrar a alguien se dice *voir ou rencontrer quelqu'un*. Tampoco se emplea entre un verbo de desplazamiento y un infinitivo: ir a comer se traduce *aller manger*. Conviene recordar que *à* unida al artículo definido masculino (*le, les*) produce las contracciones *au* (*aller au cinéma*/ ir al cine) y *aux* (*le professeur parle aux étudiants* / El profesor le habla a los estudiantes). El francés no distingue - como el español- el lugar donde uno está (la estancia: preposición “en”) del lugar

adonde uno va (la dirección: preposición “a”), usando en ambos casos *à*: Vivimos en Valencia / *Nous habitons à Valencia*; Vamos a Valencia / *Nous allons à Valencia*.

Algunas expresiones francesas formadas por *à* + sustantivo se traducen al español por un adjetivo: *à l'abandon* / abandonado(a), *à l'abri* / resguardado(a), *à l'aise* / cómodo(a). En cuanto a la localización en español, los complementos de lugar casi siempre exigen el uso de a: “bajar a la calle”, “subir al escenario”, “acudir a ese lugar”. En francés suele ser el complemento el que determina la preposición: *descendre dans la rue, monter sur la scène, se rendre sur ce lieu*. Otros términos anteceditos por *à* son:

-el complemento de objeto indirecto: *Jacques parle à François* / Santiago le habla a Francisco.

-el medio de desplazamiento: *L'homme est parti à pied* / El hombre se fue a pie

*Ils vont faire une promenade à cheval* / Van a dar un paseo a caballo.

-una orden o exhortación: *À table!* / ¡A la mesa! *Au lit!* / ¡A la cama!

La expresión *à moi!* / ¡a mí! significa “socorredme”. Las expresiones *à l'aide!* / ¡ayuda!, y *au secours!* / ¡socorro!, también requieren el uso de *à* que no se traduce al español.

-la situación de alguien o algo: *Marie est à côté de Jean* / María está al lado de Juan.

*Le cinéma se trouve à gauche de la place* / El cine se encuentra a la izquierda de la plaza.

-la hora y el límite de un horario: *Il arrive à huit heures* / Él llega a las ocho.

*Le bureau est fermé de midi à 14:00 h.* / La oficina está cerrada de 12:00 pm. a 2:00 pm.

-la trayectoria de destino: *De Paris à Barcelone* / De París a Barcelona.

-el límite temporal: *D'ici à la récolte je paierai* / De aquí a la cosecha pagaré.

-la manera: *Le chef a fait une paëlla à la valencienne* / El chef hizo una paella a la valenciana.

-la designación del precio de las cosas: *La tomate est à 250 Bs. le kilo* / El tomate está a 250 Bs. el kilo.

-el porcentaje: *À 12%* / A 12%

-la pertenencia o la posesión (precedida por el verbo *être*): *C'est à vous le billet?* / ¿Es suyo el billete?

Sin embargo y como se pudo ver al principio, *à* no siempre equivale a “a” en español. En ciertas estructuras se traduce por otras preposiciones. Por ejemplo:

-en: *À mon avis, tu dois rester avec nous* / En mi opinión, tú debes quedarte con nosotros. *Monter à moto, monter à vélo* / Montar en moto, montar en bicicleta. El lugar: *à la porte*/ en la puerta; la época: *à cette date*/ en esa fecha. *Je mange au restaurant universitaire* / Yo como en el comedor de la universidad. *Je dois penser à l'avenir* / Debo pensar en el futuro. Con el nombre masculino de países: *au Pérou, au Portugal* / En Perú, en Portugal. Con el verbo “creer” cuando este significa estar convencido de algo: *Je crois à l'efficacité de la médecine* / Yo creo en la eficacia de la medicina.

-de: *un emploi à mi-temps* / un empleo de medio tiempo. Para expresar la función de un objeto: *une cuillère à dessert* / una cuchara de postre, *une machine à coudre* / una máquina de cocer, *une brosse à dents* / un cepillo de dientes. Para expresar una materia, se observa sobre todo en las recetas de cocina: *une tarte à la fraise (aux fraises)* / una tarta de fresa, *une glace à la vanille* / un helado de vainilla. El modo o la manera de ser: *un homme à imagination* / un hombre de imaginación.

-para: expresa la finalidad: *une pâte à tartiner* / una pasta para untar, *linge à laver* / ropa para lavar.

-por: tras los verbos que indican que una acción está pendiente de realizarse: por nacer / *à naître*; por publicar / *à paraître*; por venir, por llegar / *à venir*. Con otros verbos como: interesarse por / *s'intéresser à*; afanarse por / *s'évertuer à*; aparecer por / *paraître à*; sacrificar por / *sacrifier à*, entre otros. Del mismo modo, con estructuras verbales como hablar o llamar por teléfono / *parler ou appeler au téléphone*; tomar por testigo / *prendre à témoin*; pasar por televisión / *passer à la télévision*. En ciertas locuciones adverbiales como: a propósito / *à propos*; por el contrario / *au contraire*, etc.

-con: para aportar una característica: *Marie porte un chapeau à plumes* / María lleva un sombrero con plumas; lit *à colonnes* / cama con columnas.

**De:** esta preposición, junto con *a*, es la que tiene más usos en francés. Al igual que *à*, forma contracción con el artículo definido masculino (*le, les*) produciendo las contracciones *du* (*les fleurs du jardin* / las flores del jardín) y *des* (*la maison des Garcia* / la casa de los García). La preposición *de* se encuentra en muchas locuciones prepositivas de lugar: *l'école est près du parc* / la escuela están cerca del parque, *la maison est au milieu de la champagne* / la casa está en medio del campo, etc. *De* introduce, junto con *par* el complemento agente: *les lions sont craint de tous* / los leones son temidos por todos, si bien en español solo se emplea “por”. Es complemento verbal: *nous parlons de ton père* / nosotros hablamos de tu padre. Algunos otros complementos introducidos por *de* son:

-el origen o procedencia: *le whisky d'Irlande* / El whisky de Irlanda.

-el momento: *Il travaille de nuit* / Él trabaja de noche.

-el inicio de un límite temporal: *il travaille du matin au soir* / Trabaja de la mañana a la noche.

-la materia: *c'est une statue de bois* / Es una estatua de madera.

-la causa: *je tombe de fatigue, je meurs de faim!* / ¡Me caigo de cansancio, me muero de hambre!.

- la pertenencia o la posesión: *la maison de mes parents* / la casa de mis padres.

*C'est le livre de Jacques* / Es el libro de Santiago.

-el instrumento o medio: *Clarisse m'a fait signe de la main* / Clarissa me hizo una seña con la mano.

-el precio: *des chaussures de 50 €* / Zapatos de 50 euros.

-la manera: *il est resté de bout* / Se quedó de pie.

-la parte de un todo: *les pieds de la table* / Las patas de la mesa.

-el contenido: *un livre de philosophie* / Un libro de filosofía; *un verre de jus* / un vaso de jugo.

-la materia: *un pantalon de coton* / Un pantalón de algodón.

-el uso o la función de un objeto: *une maison de campagne* / una casa de campo.

*Une table de nuit* / una mesa de noche.

**En:** la principal dificultad en el uso de *en* se debe a que tiende más que su homónima “en” española, a evocar el estado de ánimo: *en colère* / molesto(a); *en flammes* / ardiendo; *en permanence* / permanentemente, etc. La forma verbal conocida en español como gerundio, en francés se llama *participe présent* cuando complementa un sustantivo o pronombre: *Les arbustes entourant la maison*/ los arbustos rodeando la casa. *Je te verrai dansant*/ te veré bailando. Cuando complementa un verbo se llama *gérondif*. En este caso la forma verbal es precedida de la preposición *en*: *Je l'ai perdu en marchant dans la rue*/ lo perdí andando por la calle; *l'appétit vient en mangeant*/ el apetito llega comiendo. *En* se emplea en algunos casos donde el español omite la preposición: *Sophie est en médecine* / Sofía estudia medicina, *vous êtes en faute* / usted está equivocado. Complementa al verbo “creer” cuando significa tener “fe en algo”, como en español: *croire en Dieu, croire en quelqu'un* / creer en Dios, creer en alguien. Es importante tener en cuenta la tendencia a utilizar *en* en ausencia de determinante: *en silence* / en silencio, pero en presencia

de determinante se traduce “dans”: *dans le silence de la nuit* / en el silencio de la noche. *En* también puede preceder:

-la ubicación concreta en el tiempo: *en vacances* / en vacaciones. *En Pâques*/ en Semana Santa. Con los meses (*en décembre, en janvier, en avril, etc.*) y las estaciones del año (*en hiver, en été, en automne pero au printemps*).

-la ubicación concreta en el espacio: je vis en Espagne / Yo vivo en España.

-los nombres femeninos de países y continentes: *en Bolivie, en Amérique* / en Bolivia, en América.

-el medio de transporte: *en avion, en bus, en voiture* / en avión, en bus, en carro.

-la duración: *le travail sera terminé en 10 jours* / el trabajo será terminado en 10 días.

-en calidad de: *j'ai reçu le livre en prêt* / recibí en libro en calidad de préstamo.

-la progresión: *nous allons de maison en maison* / vamos de casa en casa.

-la división: *Julie a divisé la tarte en huit parts* / Julia dividió la tarta en ocho partes.

-el modo: *en secret* / en secreto, en public / en público, *en famille*/ en familia, *en général* / en general.

-la forma: *sucré en morceaux* / azúcar en terrones; *lait en poudre* / leche en polvo.

**Pour:** proviene del latín *pro* y se encuentra en el nombre/adverbio *pourquoi*. En ocasiones adquiere el significado de “con” en español: *s'engager pour une fondation*/ comprometerse con una fundación. Principalmente introduce **la finalidad** (*le but*) expresada en la fórmula *pour + infinitif*. Sin embargo, también puede introducir **una causa, cuando esta implica a la vez una finalidad**: *le cinéma est fermé pour travaux*/ el cine está cerrado por obras, *travailler pour vivre* / trabajar para vivir. Es precisamente esta característica la que dificulta en muchas ocasiones el diferenciarla de *par*. Sin embargo, *par* nunca se traduce en “para”, con lo cual la duda entre traducir “por” o “para” al español solo aparece en presencia de *pour*. Algunos otros matices marcados por *pour* son:

- el tiempo: *le directeur part pour une semaine* / el director va por una semana.
- la duración: *Thomas s'est absenté pour une heure* / Tomás se ausentó por una hora.
- la fecha prevista: *Vous avez rendez-vous pour la semaine prochaine* / Ud. tiene cita para la semana que viene.
- el destino: *une lettre pour Londres* / una carta para Londres.
- el punto de vista: *pour moi, ça n'a pas d'importance* / para mí, eso no tiene importancia.
- la capacidad: *une chambre pour 4 personnes* / una habitación para 4 personas.
- el precio: *J'ai acheté une voiture pour moins de 1000 €.*

**Par:** se traduce siempre como “por” en español. Viene del latín *per*, cuyo sentido propio es “a través”. Corresponde al mismo tiempo a dos partículas griegas: para (al lado/más allá) y peri (por encima/alrededor). *Par* se encuentra en ciertas locuciones: *par hasard* / por casualidad, *par bonheur* / afortunadamente, *par chance* / por suerte, *par malheur* / por desgracia, *par exemple* / por ejemplo, *par ailleurs* / por otra parte, *par-ci* / por aquí, *par-là* / por allá, *par conséquence* (esta última se traduce “en consecuencia”). *Par* marca la causa en *parce que = à cause de ce que*. Del mismo modo, trabaja con los verbos que expresan el comienzo o el fin de una acción: *commencer par* / comenzar por, *débuter par* / empezar por, *finir par* / terminar por, *terminer par* / acabar por, etc. La preposición *par*, marca varios matices:

- el lugar: *regardez par la fenêtre!* / ¡miren por la ventana!
- el medio: *Jeanne a envoyé un colis par avion.* / Juana envió un paquete por avión.
- el tiempo: *vous êtes restés par une semaine* / se quedaron por una semana.
- la distribución: *la nourrice sert 2 crêpes par enfant* / la niñera sirve dos panquecas por niño.
- la causa: *paralysé par la peur.* / paralizado por el miedo.
- la multiplicación: *Multiplie ton salaire par 2.* / Multiplica tu salario por 2.
- la travesía: *je suis passé par trois carrefours* / pasé por tres encrucijadas.

-la periodicidad: *Philippe va a la piscine 2 fois par semaine* / Felipe va a la piscina 2 veces por semana.

-la división: *diviser un nombre décimal par 10* / dividir un número decimal por 10.

-la clasificación: *Les adjectifs sont classés par genre et nombre* / los adjetivos son clasificados por género y número.

-la sucesión: *page par page* / página a página.

Conviene aclarar que las estructuras españolas como “por la mañana”, “por la noche” y otras equivalentes, no requieren de preposición traducidas al francés: firmaré por la mañana / *je signerai le matin*. Volví a mi casa por la noche / *je suis rentré chez moi le soir*.

**Sur:** corresponde a una visión de superposición, algo que se percibe por encima de la línea horizontal o que se pone de manifiesto en relación a la base. Se traduce por “sobre”: *mon sac est sur la table* / mi cartera está sobre la mesa; y “en”: *tu m’attends sur le quai de la gare* / me esperas en el andén de la estación, *Marie passe ses vacances sur la Côte Brava*. (María pasa sus vacaciones en la Costa Brava). Se emplea igualmente para indicar la proporción: *sur douze invités, sept sont venus* / de doce invitados vinieron siete; *un mètre sur deux* / un metro por dos.

**Dans:** tiene valor temporal y espacial. En el primer caso indica generalmente el comienzo de una acción futura y se traduce generalmente por “dentro de”: *Jean reviendra dans deux heures* / Juan volverá dentro de dos horas. Si bien también se puede decir *dans le passé* / en el pasado. En el segundo caso, concierne a una visión de interioridad: *dans ma poche* / en mi bolsillo, de encerramiento, de delimitación espacial y/o geográfica. En este caso se corresponde a la preposición española “en”: *Dans le profond, elle n'est pas méchante* / En el fondo, ella no es mala. *Les enfants restent dans leur chambre*. / Los niños permanecen en su habitación. *Marc est assis dans un fauteuil très confortable* / Marcos está sentado en un sillón muy cómodo. *Se*

*trouver dans une petite rue.* / Encontrarse en una callecita. También puede expresar la manera: *Après cette déclaration, ce politicien se retrouve dans l’embarras* / Tras esta declaración, ese policía se encuentra en vergüenza. O la finalidad: *Le directeur se retire dans l’intérêt de la compagnie* / El director se retira por el interés de la compañía, aunque en este caso se traduce al español con “por”.

### **Los verbos de régimen preposicional en francés**

El uso de las preposiciones con algunos verbos también suele generar errores, ya que no siempre se puede traducir literalmente del español al francés y viceversa. Así, mientras en español se dice “mirar a los ojos”, en francés se dice *regarder dans les yeux*, y no *regarder aux yeux*. También es importante enseñar a los estudiantes la distinción entre un verbo pronominal con el que se usa un régimen preposicional: *se souvenir de, s’intéresser à, se battre pour/contre/avec*, y un verbo sin un régimen preposicional que lo acompañe siempre: *se confier à qqn* (verbo pronominal)/ *confier qqch à qqn* (verbo transitivo). Algunos verbos también cambian de significado si están acompañados de cierto régimen preposicional, como el español *estar en casa* (encontrarse o situarse en casa) que no tiene la misma significación que *estar para quedarse en casa* (no estar de ánimo para salir o no tener dinero para salir). Ahora un ejemplo en este mismo orden de ideas pero con el verbo francés *tenir* (tener) aportado por Tijani (2001): *tenir pour (considérer comme) son fils le tient pour vieux* / su hijo le tiene por viejo; *tenir à (adhérer à qqch) l’araignée tient au mur grâce à ses crochets* / la araña se adhiere a la pared gracias a su tela. (p. 17). En síntesis, se trata de cómo cambia el significado de los verbos dependiendo de la preposición que lo acompañe y de cómo cambia la preposición en función del tipo de complemento: si es de lugar, de tiempo, etc.

## **El Marco europeo común de referencia para las lenguas y la enseñanza de la gramática**

El Marco europeo común de referencia para las lenguas (MECRL) fue implantado en 2001 por el Consejo de Europa. Es una base común para la elaboración de planes y programas de estudio, exámenes, libros de textos, etcétera, a lo largo de toda Europa. Al interior de este marco se define un conjunto de descripciones que especifican de forma jerarquizada lo que tienen que aprender quienes estudian una lengua, es decir, el conocimiento y las habilidades que se deben desarrollar para poder interactuar eficazmente. El MECRL define seis niveles de competencia, que permiten medir el progreso de quienes aprenden una lengua distinta a la materna, orientando a los aprendientes interesados en determinar sin mucho rigor su competencia lingüística.

Cuadro1: Niveles comunes de referencia

<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>	
Usuario básico		Usuario independiente		Usuario competente	
<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
Acceso	Plataforma	Umbral	Avanzado	Dominio operativo eficaz	Maestría

El nivel **B1** refleja la especificación del nivel “Umbral” para un viajero que va a un país extranjero. Ofrece dos características principales: la capacidad de mantener una interacción y la de hacerse entender en una variedad de situaciones, por ejemplo: generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar

difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos períodos de producción libre.

Para completar este apartado, se presenta un segundo cuadro explicando los elementos correspondientes a la producción y a la expresión/interacción escrita del **B1**.

Cuadro 2: Producción escrita e interacción escrita nivel B1

<b>PRODUCCIÓN ESCRITA GENERAL</b>	Puede escribir textos de manera simple, articulados sobre una gama de temas variados en su dominio, vinculando una serie de elementos discontinuos en una secuencia lineal.
<b>escritura creativa</b>	Puede escribir descripciones detalladas, simples y directas sobre una gama extensa de temas familiares dentro del marco de su dominio de interés. Puede dar un parte detallado de experiencias describiendo sus sentimientos y sus reacciones en un texto simple y articulado. Puede escribir la descripción de un evento, un viaje reciente, real o imaginario y contar una historia.
<b>ensayos e informes</b>	Puede escribir ensayos breves y sencillos sobre asuntos de interés general. Puede resumir con una cierta seguridad una fuente de informaciones factuales sobre temas corrientes y no tan comunes, escribir el informe y dar su opinión. Puede escribir informes breves de forma convencional, que transmitan informaciones factuales comunes y justifiquen acciones.
<b>INTERACCIÓN ESCRITA GENERAL</b>	Puede aportar información sobre asuntos abstractos y concretos, verificar la información, hacer preguntas sobre un problema o exponerlo con suficiente precisión.
<b>correspondencia</b>	Puede escribir una carta personal para dar noticias o expresar su pensamiento sobre un tema abstracto o cultural, como una película o música. Puede escribir cartas personales describiendo en detalle experiencias, sentimientos y sucesos.
<b>notas, mensajes y formularios</b>	Puede tomar un mensaje concerniente a una petición de información o la explicación de un problema.

	Puede dejar notas que transmitan una información simple y apropiada para amigos, empleados, profesores y otras personas frecuentadas en la vida cotidiana, comunicando de manera comprensible, los puntos que le parecen importantes.
--	---

Puede decirse que el tercer cuadro es el de más relevancia para esta investigación no sólo por abordar en detalle los elementos concernientes al nivel que se presume alcanzaron los estudiantes luego de casi culminar su ciclo de formación universitaria, sino sobre todo por constituir la base sobre la cual se elaboró el cuestionario que permitió obtener la información necesaria para cumplir los objetivos propuestos al inicio de este trabajo.

## **BASES TEÓRICAS**

### **El enfoque por tareas**

Es el enfoque de enseñanza adoptado por el MECRL no solo para la gramática sino en un sentido general. Antes de explicar en qué consiste, se dirá que en general, los enfoques se basan en principios teóricos derivados de determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje. A su vez, las teorías lingüísticas buscan definir los elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua. Por su parte las teorías de aprendizaje intentan establecer los procesos de aprendizaje y las condiciones que facilitan el aprendizaje eficaz de una lengua. Ampliada la noción de enfoque, se puede entender al enfoque por tareas a partir de la definición dada por el Instituto Cervantes (2002): aquel que

“(…) se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los

actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido”. (p. 9)

Se habla pues en este concepto, de tareas en la medida en que las acciones son llevadas a cabo por colectivos de individuos que utilizando sus competencias particulares de manera estratégica, procuran obtener un resultado concreto. Este enfoque basado en la acción también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo pone en marcha en tanto que actor social. (ibidem). El enfoque por tareas es, en pocas palabras, la evolución o perfeccionamiento del enfoque comunicativo, el cual predominó en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, hasta años recientes.

### **Los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE)**

En el marco general de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) se producen errores. Algunos profesores perciben esos errores como un fracaso en el aprendizaje de sus estudiantes, otros más optimistas los perciben como un esfuerzo por parte del estudiante de comunicar aunque no tenga asimiladas todas las nociones necesarias para una comunicación eficaz. Corder (citado por Santos 2002) define el error como una desviación constante de las reglas que rigen el funcionamiento de la L2. Según este autor el error se origina en el proceso de adquisición de competencias en la L2, cuando el estudiante aún desconoce aspectos de la gramática de la lengua meta y no alcanza a autocorregirse. (p. 119). Otro aporte significativo de Corder, es la distinción entre error y falta. El origen de aquellos ya ha sido esclarecido. Con respecto a las faltas, son desviaciones inconscientes y eventuales concernientes a los conocimientos ya adquiridos y por lo tanto el estudiante puede autocorregirse. El origen de las faltas suele ser accidental: distracción, cansancio, prisa, pérdida de memoria. (ibidem).

Según López (citado por Fuster y Soto 2009) los errores más frecuentes se pueden clasificar en los siguientes tipos:

-simplificación: reducción de la lengua a un sistema simple, donde se eliminan morfemas redundantes, como el género o el número dentro de un sintagma, o no relevantes, como es el caso del artículo. Otra tendencia es reducir la lengua a un sistema regular, por lo que las formas irregulares no tienen cabida.

-hipergeneralización: también llamada hipercorrección, se trata de aplicar una regla de la lengua a casos en los que no es aceptable según la norma. En la expresión oral es común este tipo de error con sonidos propios de la lengua meta no existentes en la L1. En francés se denomina *surcorrection*.

-fossilización: son los errores que van pasando de un nivel a otro y que debido a su antigüedad se hace más difícil corregir o eliminar.

-permeabilidad: los estudiantes pueden empezar a cometer errores en conceptos que parecían tener dominados. Estos errores vienen provocados por el aprendizaje de nuevas estructuras que se superponen.

-variabilidad: la producción de un estudiante puede variar en función de las situaciones comunicativas en las que se dé. En el concepto de error influyen factores como la afectividad, el estado de ánimo, la espontaneidad, la rapidez o la audiencia (p. 148).

Los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras han sido ampliamente estudiados, principalmente por dos disciplinas muy importantes en el campo de la lingüística por sus valiosos aportes. A continuación una breve aproximación a cada una de ellas:

### **El análisis contrastivo (AC)**

Se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX bajo el postulado de que los errores que cometían los aprendientes de una LE eran debidos a la interferencia de su lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua. Por lo tanto todos los errores

producidos por los estudiantes se podían pronosticar identificando las diferencias entre la L1 y la L2, siguiendo cuatro pasos: **1.** descripción formal de las lenguas en cuestión; **2.** selección de las áreas objeto de comparación (verbos irregulares, preposiciones, adverbios de tiempo, etc); **3.** comparación de las diferencias y las semejanzas y **4.** la predicción de los posibles errores. En el AC el error se concibe como algo que prevenir a toda costa, ya que puede generar hábitos incorrectos o lo que algunos autores llama fosilización del error. Como consecuencia, se propone un aprendizaje libre de errores, logrado a través de la repetición de enunciados con el fin de mecanizarlos de forma correcta. Esta concepción del aprendizaje se encuentra en la base del método audiolingual. CVC (2016).

El AC nació de la preocupación por encontrar una explicación teórica de los errores y del interés didáctico por prevenirlos. El inicio de esta corriente se remonta a los años 40 con la publicación de las obras de Fries (1945) y Weinreich (1953) principalmente. A pesar de que en un principio pareció resolver los problemas de la enseñanza de idiomas, con su metodología para evitar los errores, el AC entró en declive a partir de los años 70 cuando las investigaciones empíricas realizadas para validar sus postulados demostraron que la interferencia de la lengua materna no explicaba la mayoría de los errores de los aprendientes.

### **El análisis de errores (AE)**

Es una corriente de investigación que surgió durante los años 70 del siglo XX como alternativa al análisis contrastivo. En 1967 S. P. Corder, director de la *Applied Linguistics School* de Edimburgo, publicó un artículo considerado fundacional de esta corriente *The significance of learner's errors*. Lozano (2012). Para finales de los años 70, ya la teoría había evolucionado hacia los estudios de la interlengua y la adquisición de segundas lenguas. El AE se proponía el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje.

A diferencia del análisis contrastivo, el método seguido por el análisis de errores no partía de la comparación de la lengua materna y la lengua meta del aprendiente, sino de sus producciones reales en lengua meta. Tomando éstas como punto de partida, se procede mediante los siguientes pasos recomendados por el mismo Corder: **1.** identificación de los errores en su contexto; **2.** clasificación y descripción de los mismos; **3.** explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: (en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más); **4.** evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento. La aportación más importante de esta corriente es el cambio de visión del error, que pasa a ser considerado como un factor provechoso en el aprendizaje. El error constituye un paso ineludible en el camino de apropiación de la nueva lengua, es visto entonces como un índice de los diversos estadios que el aprendiente atraviesa durante su proceso de aprendizaje.

### **La interlengua (IL)**

Se entiende por interlengua al sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. El término fue acuñado por L. Selinker (1969) aun cuando el primero en tratar el concepto fue S.P. Corder al establecer las bases de la investigación del modelo de análisis de errores. El concepto ha recibido también otras denominaciones: “competencia transitoria” (Corder, 1967), “dialecto idiosincrásico” (Corder, 1971), “sistema aproximado” (W. Nemser, 1971) o “sistema intermediario” (Porquier, 1975). El sistema de la IL posee varias características: es individual, propio de cada aprendiente; planea entre el sistema de la L1 y el de la L2 del aprendiente; es autónomo, se rige por reglas propias; es sistemático por cuanto posee un conjunto coherente de reglas, y variable por cuanto esas reglas no son constantes ya que es capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar

paso al siguiente estadio; está en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta.

### **La interferencia**

Este término hace referencia al traspaso de formas no correspondientes, de la L1 a la L2. Laufer-Dvorkin (citado por Santos 2002) distingue entre interferencia directa e interferencia indirecta. La directa se manifiesta en errores que reflejan la estructura de la L1, mientras que la indirecta se traduce en errores que no son paralelos a formas de la L1, sino que se producen debido a la diferencia global entre la L1 y la L2. (p. 45). Se distinguen 3 tipos de errores producto de la interferencia: sustituciones, calcos e incorrecciones. Santos (ob. cit.) los sintetiza: **a.** las sustituciones implican el uso de formas de la LM en enunciados de la LE. Ej: *Je voudrais lui demander un autógrafo pour mon amie*, el estudiante intenta compensar su falta de vocabulario utilizando la palabra castellana que necesita para completar su enunciado; **b.** los calcos reflejan claramente una estructura de la lengua materna. Ejemplo: *Je suis en travaillant sur l'ordinateur*. En este ejemplo el estudiante reprodujo la estructura española estar + gerundio para transmitir la idea de acción en curso que en francés se llama *présent progressif* y se contruye con la estructura *être en train de + infinitivo*; **c.** las hipercorrecciones son alteraciones de estructuras, redundancias o errores fonéticos que se cometen tratando de evitar una influencia de la L1. Ejemplo: cuando los estudiantes hispanófonos /y/ en lugar de /u/ por evitar su tendencia a pronunciar siempre /u/ dado que en español el sonido /y/ no existe. (p. 47).

### **El estudio de lo oral y de lo escrito**

Lo oral y lo escrito no corresponden a dos niveles de la lengua sino a dos soportes distintos de la comunicación. Ciertamente, el estudio de la gramática ha dado más importancia a la escritura. Incluso el hecho de que una lengua posea un sistema de escritura, se ha considerado como un criterio de peso para considerarla una “lengua”,

designando otros sistemas de comunicación humana carentes de escritura con cualquier otro término como “dialecto”, “lengua regional”, “papiamento”, etc. Si la expresión escrita ha sido valorizada en detrimento de la expresión oral, ha sido por razones sociopolíticas y culturales más que lingüísticas. En efecto, el gran número de premios y festivales organizados alrededor de la producción literaria, contrasta enormemente con aquel de los eventos organizados en torno a la oralidad. La lengua hablada constituye de hecho el principal vehículo del lenguaje humano. Los niños pequeños, antes de aprender a escribir, aprenden a hablar, con lo cual, si nunca llegaren a desarrollar competencia alguna en escritura, podrían continuar expresándose oralmente.

Sin embargo, se trata de hacer comprender a los estudiantes que escribir bien es una necesidad considerando el peso de la comunicación escrita en la sociedad. Dentro y fuera del contexto académico, en nuestra sociedad tan burocratizada, expresarse correctamente en lo escrito es de hecho una ventaja. Si hablamos del francés, escribir bien se convierte en una obligación, tomando en cuenta que no se escribe como se habla y por ende un mismo sonido puede tener muchas grafías: /pɔʀ/ = *port* (puerto), *porc* (cochino), *pore* (poro); /mɛʀ/ = *mère* (madre), *mer* (mar), *maire* (alcalde, alcaldesa).

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

La metodología es el área del conocimiento que estudia los métodos generales de las distintas disciplinas científicas. Deriva de la palabra método, cuyo origen etimológico es griego: *metá* significa hacia y *odos* camino. Como se puede inferir, metodología significa el estudio del camino a seguir. Así pues, en este capítulo se hace referencia a los criterios metodológicos bajo los cuales se condujo la investigación. Para esclarecer este punto, se consultaron algunas obras de distintos autores especialistas en el área de la investigación -específicamente el marco metodológico- y se hicieron citas textuales de algunos conceptos básicos tocantes al tipo, diseño y enfoque de la investigación, así como a la población y muestra analizadas.

#### **Tipo de investigación**

Investigar implica realizar una serie de actividades conducentes a esclarecer o ampliar el conocimiento referente a un tema específico. Cervo y Bervian (1989) definen la investigación como una actividad encaminada a la solución de problemas y cuyo objetivo consiste en hallar respuestas a preguntas mediante el empleo de procesos científicos (p.43). De lo antes expuesto, se entiende que esas actividades deben realizarse de forma sistemática, en un orden lógico y cónsono con el objeto de estudio que se persigue. Dado que el conocimiento es muy amplio y que se puede investigar cualquier fenómeno, hay varios tipos de investigación. Al respecto, Arias (2006) afirma que existen muchos modelos y diversas clasificaciones y que sin

embargo, lo importante es precisar los criterios de clasificación. Para tal efecto, el mismo autor establece 3 criterios: nivel, diseño y propósito. El nivel se refiere al alcance del estudio, este puede ser exploratorio, descriptivo o explicativo. Por su parte, el diseño “es la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado. En atención al diseño, la investigación se clasifica en: documental, de campo y experimental.” (p. 26). Finalmente, el propósito implica la intención de la investigación y/o los objetivos que se pretende alcanzar.

La investigación aquí expuesta se considera de campo porque es producto de un proceso en el cual la investigadora no tiene control sobre las variables implicadas y porque involucra la posterior redacción de un informe. Según Arias (ob. cit.) la investigación de campo “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados (...) sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes.” (p. 31). En este mismo orden de ideas, Sabino (1992) asevera que los datos obtenidos bajo este diseño son llamados primarios debido al hecho de que son de primera mano, obtenidos directamente de la experiencia empírica y producto de la investigación en curso, sin intermediación alguna. (p. 76). Por el contrario, si los datos son obtenidos de otro investigador o de estudios anteriores, se denominan secundarios.

Desde la perspectiva de Sabino (ob. cit.), se tiene una visión más bien empírica de la investigación de campo. Es por ello que parece pertinente citar la definición de investigación desde el empirismo, detallada por Hurtado (2010):

(...) El empirismo es una corriente filosófica que considera la experiencia como única fuente del conocimiento (...). Para los empiristas, la producción del conocimiento se da a través de la observación directa y neutral de la realidad, y de las relaciones naturales entre los fenómenos, sin que se requiera de elaboración cognoscitiva por

parte del observador (O'Quist, 1989). En este sentido, para los empiristas la investigación es un proceso que permite reflejar la realidad de la forma más fiel y neutral posible. Si se quisiera definir la investigación según los empiristas en una sola frase, se podría decir que para ellos investigar es básicamente crear conocimiento a través de la descripción de la realidad.

Por su parte, el nivel de esta investigación es descriptivo. Las investigaciones descriptivas reseñan las características de un objeto o fenómeno determinado. A tal efecto, Dankhe (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003) señala que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 61). Del mismo modo, la revisión bibliográfica sirvió para sustentar las bases conceptuales de la investigación. Dicha revisión comprende diversos documentos y/o fuentes como libros, tesis, páginas web, diccionarios, entre otros. En las revisiones bibliográficas no se generan ni analizan datos originales sino que se toma información proveniente de otros estudios con el objeto de analizar y sintetizar los resultados, tendientes a sustentar el trabajo. Sin embargo, en una investigación de campo son los datos primarios, obtenidos a través del diseño de campo, los esenciales para el logro de los objetivos y la solución del problema planteado. Arias (2006).

### **Diseño**

El diseño orienta y esclarece las etapas que habrán de acometerse una vez que el investigador ha alcanzado suficiente claridad respecto del problema planteado. Se refiere a la organización de las distintas acciones que se deberán realizar para completar el trabajo con éxito, es decir, apegado a los postulados del método científico, sin importar los resultados. Se trata entonces de estructurar tanto las teorías como las técnicas e instrumentos que permitirán recabar los datos de la realidad, en función de darles coherencia y sentido lógico. Existen varios tipos de diseño de campo. Sabino (1992) incluye los 6 siguientes como los más frecuentes: experimental, post-facto (no experimental), encuesta, panel, cualitativo y el estudio

de casos. (p. 80). En la presente investigación se emplearon el post facto o no experimental y la encuesta.

El diseño post facto (significa posterior al hecho en latín) se aplica en estudios que buscan sobre todo conocer el origen de un fenómeno o problema. En este tipo de investigaciones no se manipulan las variables. Como señalan Hernández y otros (2003) “la investigación no experimental es investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural.” (p. 161). Se utiliza este tipo de diseño precisamente porque se corresponde con los objetivos planteados en la primera parte de este estudio, porque no admite intervención alguna, sino que se analiza la realidad sin modificar sus características.

La encuesta es otro diseño largamente implementado en investigación de campo. Este consiste en aplicar una serie de preguntas a un grupo de individuos con el objeto de recabar información -datos- sobre un determinado asunto. Por ejemplo las encuestas que se realizan a ciertos grupos de consumidores para conocer su opinión acerca de un producto determinado. Para Sabino (ob.cit.), la encuesta es un diseño propio de las ciencias sociales en el cual se trata de “(...) requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos.” (p. 86). Hay que decir también que, dependiendo del material bibliográfico revisado, la encuesta puede ser definida como una técnica, un método, un diseño o incluso una estrategia. Este último es el caso de Arias (ob. cit.) para quien “la encuesta por muestreo o simplemente encuesta es una estrategia (oral o escrita) cuyo propósito es obtener información (...)”. (p. 32) y

continúa diciendo que la encuesta es considerada “una técnica propia del diseño de investigación de campo.” (ibidem).

### **Enfoque**

El enfoque no es otra cosa que el punto de vista desde el cual se aproxima el investigador a su objeto de estudio. En materia de investigación científica, existen diferentes enfoques, los cuales varían de acuerdo con la visión del investigador, con el tema en sí mismo y con el paradigma al cual responden. Sin embargo, hay dos modelos básicos cuyos postulados arrojan de cierta forma a las demás propuestas: el cualitativo y el cuantitativo. Ambos enfoques buscan resolver problemas y con ello la creación de nuevos conocimientos para el enriquecimiento de la ciencia. Del mismo modo, tanto en el cualitativo como en el cuantitativo se realizan observaciones y arqueos de fuentes para fundamentar el estudio. No obstante, es necesario precisar que mientras el enfoque cuantitativo se fija en aspectos medibles, cuantificables, el cualitativo se sumerge en una serie de consideraciones de carácter subjetivo debido a la singularidad del fenómeno a estudiar en su contexto siempre particular.

Ante este panorama si se quiere dicotómico, surge el enfoque mixto. En este sentido, Hernández y otros (2003) afirman que los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación o en la mayoría de sus etapas, lo cual agrega complejidad al diseño de estudio; pero mantiene todas las ventajas que cada uno de los enfoques ofrece por separado. El enfoque mixto se inscribe dentro de una visión integradora de los distintos métodos, diseños y técnicas, que desde distintas disciplinas científicas se ha impulsado, con el fin de valorar la complejidad del conocimiento en un mundo globalizado e interrelacionado. Esta visión llamada holística, ha sido sintetizada por la investigadora Jacqueline Hurtado de Barrera, quien explica lo siguiente:

Una de las claves de la investigación holística está en que se centra en los objetivos como logros sucesivos de un proceso continuo, más que como un resultado final. Al fijar la atención en los objetivos, las disputas entre diversos paradigmas desaparecen, porque el uso de determinados métodos ya no constituye criterio suficiente para diferenciar o caracterizar los tipos de investigación, ni los modelos epistémicos. Un investigador holístico puede usar las técnicas de la investigación positivista o de la etnografía, puede usar técnicas «cuantitativas» o «cualitativas» para el análisis, pero como tiene los objetivos claros, los métodos y las técnicas se utilizan de manera pertinente, apropiada, en consonancia con la naturaleza de la investigación. (citado por Londoño y Marín, 2002).

Se plantea en este enfoque, la necesidad de abordar el análisis desde distintas perspectivas, lo cual implica la correcta selección de las técnicas a emplear, sin perder de vista los objetivos sobre los cuales reposa el estudio. Así pues, en el estudio aquí realizado, se recurrió al modelo de dos etapas, aquel en el cual se aplica primero un enfoque y luego el otro, obviamente centrados en el mismo tema. Primero se aplicó un enfoque cuantitativo a través de la estadística descriptiva, contabilizando y clasificando las respuestas arrojadas por el instrumento. Luego, a través del enfoque cualitativo, se analizaron esas mismas respuestas, vinculando de esta manera ambas propuestas.

### **Población y muestra**

Toda población es definida por una serie de características comunes a todos los elementos que la conforman, los cuales a su vez constituyen el origen de los datos de la investigación. En palabras de Hernández y otros “(...) la calidad de un trabajo estriba en delimitar claramente la población con base en los objetivos del estudio”. (ob. cit., p. 177). Por otra parte y de acuerdo a su proporción, una población puede ser pequeña o grande. En términos científicos se habla de población finita e infinita. La

primera, suele ser manejable en términos numéricos ya que se conoce la cantidad de unidades que la integran. Sin embargo, con mucha frecuencia las poblaciones tienden a ser más bien numerosas, en estos casos se trata de poblaciones infinitas. Por consiguiente, se hace necesario fragmentar el total de ese universo, para tomar una porción finita del mismo. Este conjunto también llamado población muestreada, es la parte de la población a la que realmente se tiene acceso y de la cual se extrae una muestra representativa del total de dicha población. Arias (2006).

Analizar la muestra permite reducir el tiempo y los costos de la investigación. Para Sabino (1992) “(...) lo que se busca al emplear una muestra es que, observando una porción relativamente reducida de unidades, se obtengan conclusiones semejantes a las que lograríamos si estudiáramos el universo total (...)” (p. 99). La población objeto de la presente investigación está conformada por 17 estudiantes de la Licenciatura en Educación mención Francés de la Universidad de Carabobo, cursantes del 9<sup>no</sup> y del 10<sup>mo</sup> semestre, durante el período académico 2-2015. Se seleccionó una muestra de 15 estudiantes, a los cuales se les aplicó el instrumento diseñado para registrar la información.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Las técnicas de recolección de datos son el esqueleto que sostiene el cuerpo de la investigación. Ellas hacen posible la verificación del problema así como el logro de los objetivos planteados, claro está, dependiendo de la naturaleza de los mismos. Cada tipo de investigación determina las técnicas a utilizar y, a su vez, cada técnica establece sus herramientas, instrumentos o los medios empleados para alcanzar la meta trazada. Sabino define las técnicas e instrumentos para la recolección de la información como “cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información”. (ob. cit., p.68.). Por su parte, Balestrini (2002) hace una clasificación de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información en:

1. Los que centran su atención en la observación y análisis de la diversidad de fuentes documentales existentes, donde los hechos han dejado huellas [...]. 2. Los que incorporan la observación, bien sea humana (observación directa, indirecta, participante, no participante, sistemática, estructurada, etc.) o mecánica (con el uso de cámaras fotográficas o de video, grabadores, etc.) para el análisis de la conducta o cualquier hecho social. 3. Aquellos que se dedican a la observación de la realidad, y exigen respuestas directas de los sujetos estudiados; donde se interroga las personas en entrevistas orales o por escrito con el uso de encuestas, entrevistas, cuestionario o medidas de actitudes. Estos dos últimos grupos de métodos, se ubican dentro de la clasificación de fuentes primarias, debido a que los datos son reunidos y utilizados por el investigador a partir de la observación directa de la realidad objeto de estudio. (p. 147).

Se puede sintetizar que las técnicas con sus respectivos instrumentos, son los medios a través de los cuales el investigador obtiene la información necesaria para culminar exitosamente su trabajo académico. En la presente indagación se aplicaron dos: la observación directa y la entrevista. A continuación se analizará teóricamente cada una de ellas:

La observación es un recurso que utilizamos constantemente en nuestra vida cotidiana para adquirir conocimientos. Continuamente observamos, pero rara vez lo hacemos metódica y premeditadamente. Mediante la observación se intentan captar aquellos aspectos que son más significativos de cara al problema a investigar. En trabajo social la técnica de la observación se aplica a campos muy diversos, como puede ser el estudio de culturas y subculturas, el análisis organizacional, el análisis de problemas ligados a un territorio, el estudio de analizadores históricos, etc. Para efectos de la investigación científica, existen varios tipos de observación. Cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el objeto de estudio, sin apartarlo

de su escenario natural, se dice que la observación es directa. Gómez, J., Ingellis A., Grau A. y Jabbaz M. (2011) aseguran que este tipo de observación permite apreciar todos los aspectos relacionados con el desempeño y las características del objeto sin alterarlo (p. 34). Para efectos de registrar los pormenores de la observación directa, se empleó una hoja de registro. Por parte de la encuesta, dado que es una técnica que presenta múltiples modalidades, se seleccionó el cuestionario, como soporte de los datos empleados en esta investigación. Según Arias (ob. cit. p. 74) el cuestionario “es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un (...) formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador”.

Los cuestionarios pueden plantear preguntas cerradas, es decir, aquellas que previamente establecen las posibles respuestas a escoger por el encuestado. Cuando se ofrecen solo 2 opciones se denominan dicotómicas y de selección simple si ofrecen más opciones, pero para escoger una sola. También existen las preguntas abiertas, las cuales dejan las respuestas al albedrío del encuestado, es decir, no ofrecen ninguna opción de respuesta. Hasta este punto se entiende que los cuestionarios pueden ser abiertos o cerrados de acuerdo al tipo de pregunta que planteen. Sin embargo, existen cuestionarios que combinan preguntas cerradas y abiertas o mixtas (como las de selección simple y otras), estos se denominan mixtos (ibidem).

Para esta investigación, se diseñó un cuestionario mixto, ya que esta modalidad permite un alcance casi tan profundo como el de los cuestionarios abiertos y si se quiere más completo que el de los cerrados. A continuación se especifica el tipo de pregunta empleado en cada ítem: preguntas abiertas (ítems 1, 4 y 8). Conviene recalcar que este tipo de pregunta permite al encuestado contestar en forma libre, para que formule sus respuestas de acuerdo a sus criterios y según sus conocimientos. Preguntas cerradas dicotómicas (ítems 5 y 6). Preguntas mixtas: de selección múltiple

y clasificación de acuerdo a la frecuencia en el uso (ítem 2); de clasificación de acuerdo al tipo (ítem 3); según uso y criterio del encuestado (ítem 7).

### **Validez**

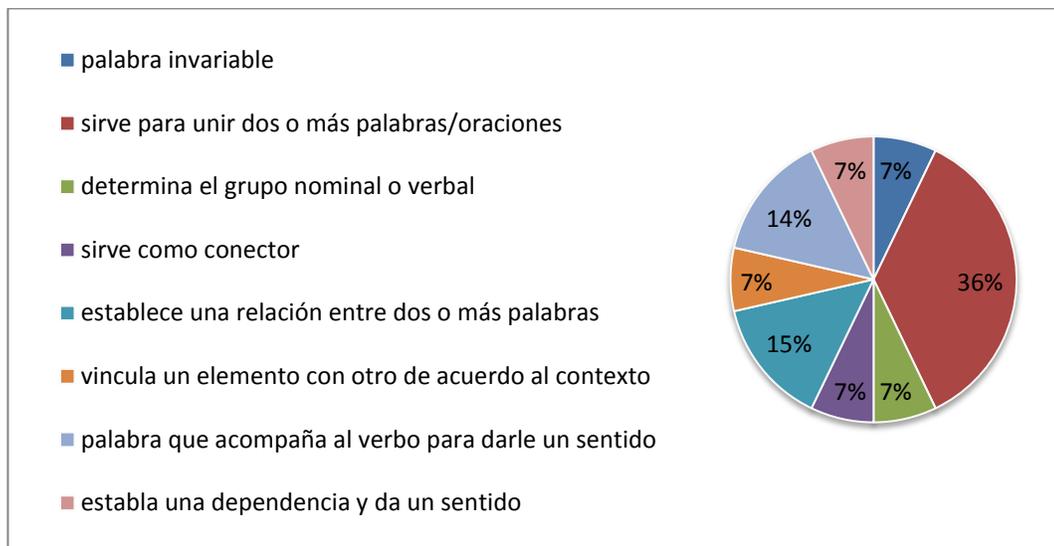
Todo instrumento de recolección de datos debe cumplir con el requisito de validez. En este sentido, se elaboró un formato para la validación del cuestionario aplicado en la recolección de los datos concernientes a este estudio. Dicho formato permitió la validación del instrumento por parte de 3 expertos, mediante 5 criterios: su presentación, la claridad en la redacción de los ítems, la pertinencia de los mismos, la relevancia del contenido y la factibilidad de aplicación, de acuerdo a una escala de evaluación cualitativa. A través de este formato se pudo conocer la opinión de estos expertos, quienes gentilmente presentaron las observaciones pertinentes y necesarias que permitieron corregir fallas relacionadas con la estructuración y redacción de cada uno de los ítems.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos luego de la aplicación del instrumento de recolección de datos a la muestra seleccionada. La información recabada fue procesada y analizada, siguiendo el orden de aparición de los ítems en el instrumento (del 1 al 8).

**Ítem 1.** Basándose en sus conocimientos sobre la gramática francesa, defina con sus propias palabras qué es una preposición.



**Análisis:** de acuerdo a los resultados obtenidos, la mayoría de la muestra tiene una idea de la definición de preposición donde predomina la noción de “elemento vinculante”, enunciada de diversas formas: 1. *palabra que sirve para unir dos o más palabras/oraciones* (36%); 2. *palabra que establece una relación entre dos o más*

*palabras* (15%); 3. *palabra que acompaña al verbo para darle un sentido* (14%). Esta respuesta limita la función de la preposición ya que sólo hace alusión al verbo. Se recuerda que la preposición puede subordinar sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios a otros sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Es importante mencionar que dos de los encuestados no respondieron a esta pregunta. Otro expresó que la preposición es una *palabra invariable* (7%), dando con una de las características que mejor la define y que más se utiliza en este sentido. Del mismo modo sucede con la afirmación de que la preposición *determina el grupo nominal o verbal* (7%). Ambas respuestas aportan un grado de precisión más elevado que las demás. La afirmación *vincula un elemento con otro de acuerdo al contexto* (7%) hace referencia si se quiere a la variedad de complementos que introducen las preposiciones: de lugar, de tiempo, de causa, de finalidad, etc.

Otra respuesta afirmaba que la preposición sirve como *conector* (7%). Si bien esta guarda parentesco con la noción de “elemento vinculante” mencionada al principio de este análisis, no todos los conectores son preposiciones. Los conectores proceden de distintas categorías gramaticales: “para” ciertamente es una preposición. Sin embargo, “además” es un adverbio, “pero” es una conjunción, etc. Solo hubo una referencia a la dependencia del complemento que introduce la preposición con respecto al elemento que la precede: *entabla una dependencia y da un sentido* (7%). Dos de las respuestas fueron redactadas en francés. Si bien dar las respuestas en este idioma no era una exigencia, hay que reconocer el mérito que esto tiene ya que la población es del 9<sup>no</sup> y 10<sup>mo</sup> semestre. En este punto se supone que los estudiantes ya alcanzaron el nivel B1 de dominio del francés y por ende están en capacidad de redactar textos cortos sobre un tema de su dominio en francés.

Por todo lo antes expuesto se presume que existe una idea cercana mas no completa acerca de lo que son las preposiciones francesas. Por otra parte, la pregunta hace alusión a la gramática “francesa”, queda pues la interrogante de si los

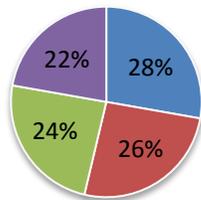
estudiantes habrían manejado un concepto de preposición más completo de haber omitido el adjetivo “francesa” de la consulta, aun cuando en esencia las preposiciones cumplen la misma función en francés y en español y son una categoría gramatical en ambas lenguas.

**Ítem 2.** En el cuadro que sigue a este enunciado, marque con una cruz (+) las preposiciones en francés de uso más frecuente para usted y con un guión (-) las de uso menos frecuente.

1	À	13	Du	25	Par
2	Au (à+le)	14	Depuis	26	Parmi
3	Aux (à+les)	15	Derrière	27	Pendant
4	Après	16	Dès	28	Pour
5	Avant	17	Devant	29	Sans
6	Avec	18	Durant	30	Sauf
7	Chez	19	En	31	Selon
8	Concernant	20	Entre	32	Sous
9	Contre	21	Excepté	33	Sur
10	Dans	22	Jusque	34	Vers
11	De	23	Hors	35	Voici
12	Des (de+les)	24	Malgré	36	Voilà

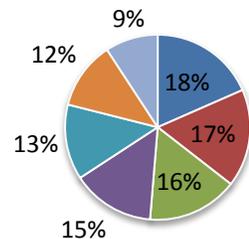
### Preposiciones más usadas

- à-au-aux- avec- dans-de- du- pendant- pour
- après-chez-des-par-sur
- avant-depuis-en
- devant-entre-jusque-sans



### Preposiciones menos usadas

- concernant
- hors-malgré-parmi-dès
- durant-excepté
- vers
- contre
- sauf
- derrière-selon-sous-voici-voilà



Preposiciones más usadas	Índice de frecuencia	Preposiciones menos usadas	Índice de frecuencia
<i>à</i>	15/15	<i>concernant</i>	14/15
<i>au</i>	15/15	<i>hors</i>	13/15
<i>aux</i>	15/15	<i>malgré</i>	13/15
<i>avec</i>	15/15	<i>parmi</i>	13/15
<i>dans</i>	15/15	<i>dès</i>	13/15
<i>de</i>	15/15	<i>durant</i>	12/15
<i>du</i>	15/15	<i>excepté</i>	12/15
<i>pendant</i>	15/15	<i>vers</i>	11/15
<i>pour</i>	15/15	<i>contre</i>	10/15
<i>des</i>	14/15	<i>sauf</i>	9/15
<i>après</i>	14/15	<i>derrière</i>	7/15
<i>chez</i>	14/15	<i>selon</i>	7/15
<i>par</i>	14/15	<i>sous</i>	7/15
<i>sur</i>	14/15	<i>voici</i>	7/15
<i>avant</i>	13/15	<i>voilà</i>	7/15
<i>depuis</i>	13/15		
<i>en</i>	13/15		
<i>devant</i>	12/15		
<i>entre</i>	12/15		
<i>jusque</i>	12/15		
<i>sans</i>	12/15		

**Análisis:** luego de contabilizar las marcas y levantar una tabla indicando el índice de frecuencia con que fueron seleccionadas cada una de las preposiciones, se determinó que la usada con más frecuencia es *à*, seguida de sus formas contractas *au* y *aux*, además de *avec*, *dans*, *de*, *du*, *pendant* y *pour*, con un 28%. El segundo grupo de preposiciones más usadas son *après*, *chez*, *des*, *par* y *sur*, las cuales conforman el 26%. Le siguen *avant*, *depuis* y *en* con un 24% y *devant*, *entre*, *jusque* y *sans* con un 22%.

Por otra parte, se determinó que la preposición francesa menos usada por la muestra consultada es *concernant* (en español corresponde a locuciones

preposicionales como “en cuanto a”, “en relación con” o la más formal “en lo concerniente a”) con un 18%. Otras menos usadas son: *hors* (“fuera de”, “sin”), *malgré* (“a pesar de”, “pese a”), *parmi* (“entre”, “en medio de”) y *dès* (“desde”, “a partir de”) con un 17%; *durant* (“durante”, “a lo largo de”) y *excepté* (“excepto”) con el 16%; *vers* (“hacia”) con 15%; *contre* (“contra”) con 13% y *sauf* (“salvo”) con un 12%. El 9% restante, reúne a las preposiciones menos marcadas, es decir, las más usadas dentro del grupo de las menos usadas. Se refiere a: *derrière* (“detrás de”), *selon* (“según”, “en función de”), *sous* (“bajo”, “debajo de”), *voici* (“aquí está”, “éste/a es”, “he aquí”) y *voilà* (“esa es la razón”, “por eso”, “he ahí”). Se interpretó pues, a partir de estos resultados, que los estudiantes manejan un repertorio limitado de preposiciones con respecto al conjunto que de ellas existe. Quizá debido principalmente a dos causas:

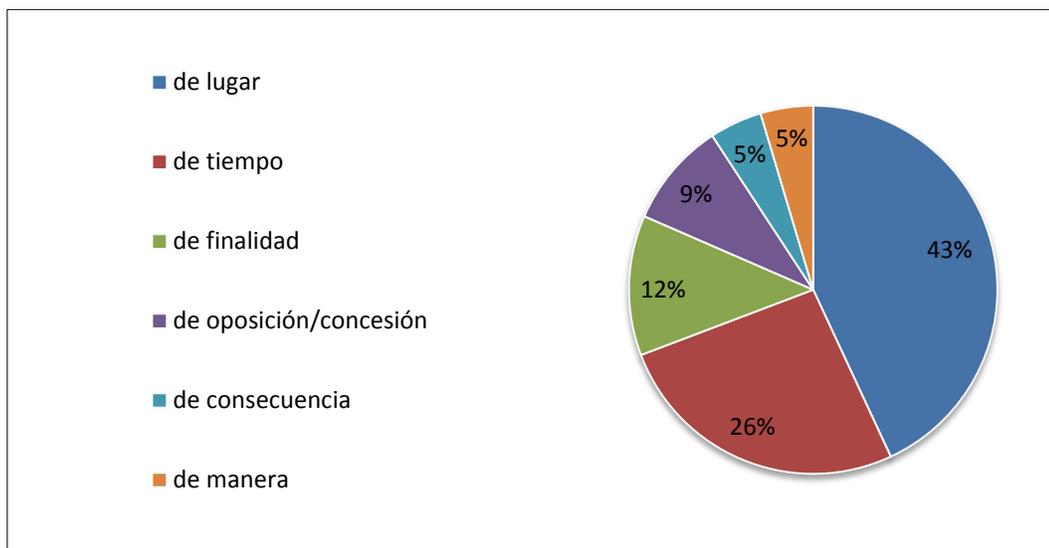
La primera es que a pesar del lugar tan importante de las preposiciones en la estructura de la frase -y de la proposición- algunas de ellas pertenecen a un discurso más bien literario, alejado del lenguaje estándar y con poca presencia en los métodos y materiales de estudio cotidiano de los estudiantes. La otra causa sin duda ligada a la anterior es que los métodos de enseñanza del francés empleados en los últimos años como *Campus* (CLE International, 2002) o *Le nouveau taxi* (Hachette, 2009), se han concebido enmarcados en los enfoques comunicativo y por tareas priorizando la enseñanza de la gramática en función del uso, como lo explica el prólogo de *Le nouveau taxi 1* (2009): “(...) nous avons accentué l’approche actionnelle et proposé une grammaire plus explicite.” (p. 3).

Se trata de dar herramientas concretas para que el aprendiente pueda hacer frente a situaciones cotidianas de la vida como por ejemplo: preguntar/dar una dirección (orientarse en la ciudad), informar sobre la ubicación de un objeto o persona en el espacio, comprar un ticket de metro, pedir una comida en un restaurante, etc. Por ejemplo en la lección 5 de *Le nouveau taxi 1* (ob. cit) se enseñan las preposiciones de

lugar (pp. 24-25) y en la lección 9 las mismas preposiciones seguidas de un sustantivo (pp. 34-35) y aún en la lección 10 las preposiciones *à* y *de* con los artículos contractos y los medios de transporte (pp.36-37).

**Ítem 3.** Las preposiciones pueden marcar distintos matices, de acuerdo a su función en la oración. Basándose en esta aseveración, ubíquelas con ayuda de la siguiente lista:

- de lugar
- de tiempo
- de finalidad
- de oposición/concesión
- de consecuencia
- de manera

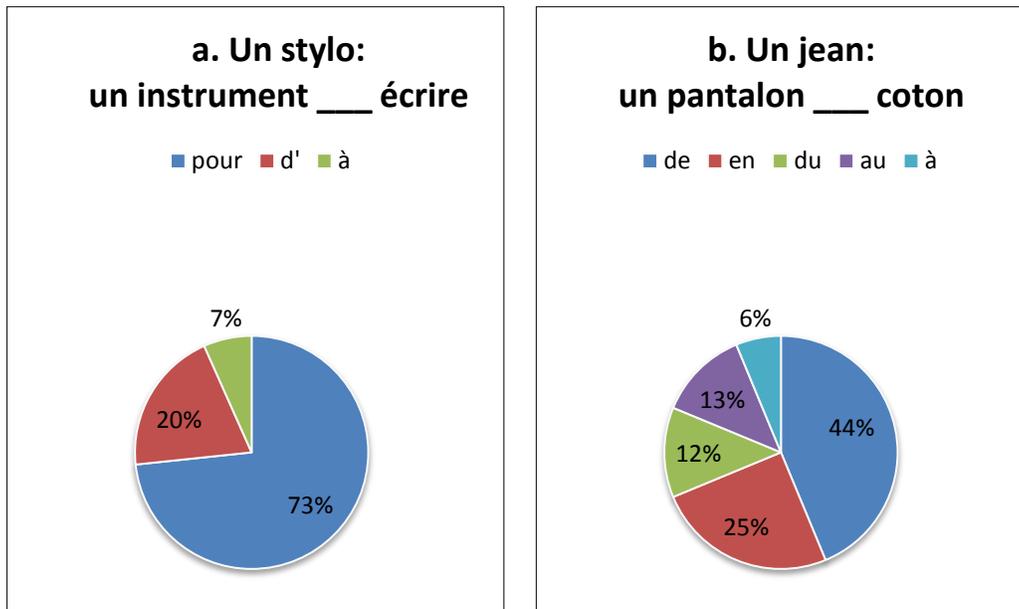


**Análisis:** con respecto a este ítem hay que decir que no se propuso una lista absoluta. Por ejemplo, ni el matiz de comparación introducido por *selon* ni el de excepción relativo a *sauf* y *excepté*, fueron incluidos. No se sabe si esta ausencia pudo ser más bien una desventaja para los encuestados en lugar de una facilidad. En todo caso no se pretendía que los estudiantes emplearan todas las preposiciones hasta llenar la lista sino indagar si conocían el tipo de preposición, incluso las que rigen varios complementos como *à* (de lugar, de finalidad, de manera, etc.).

Para arrojar las cifras necesarias, se procedió al conteo de las preposiciones que cada estudiante logró ubicar correctamente, resultando que las preposiciones de lugar con excepción de *vers*, *hors* y un poco menos *parmi*, fueron las más acertadas: 43%. Este resultado condice de cierta forma el planteamiento explicado en el análisis del **ítem 2** que apunta como posible causa del uso frecuente de las preposiciones de lugar al hecho de que son requeridas para elaborar el discurso estándar que manejan los estudiantes encuestados y que este coincide a su vez con el contenido que ofrecen los métodos de enseñanza de FLE, relativo a las preposiciones. El grupo de las preposiciones de tiempo fue el segundo mejor logrado con un 26%. El 12% correspondió a las preposiciones de finalidad, un 9% a las de oposición/concesión y las de consecuencia y manera un 5% cada una.

**Ítem 4.** Complete las definiciones agregando la preposición que considere apropiada:

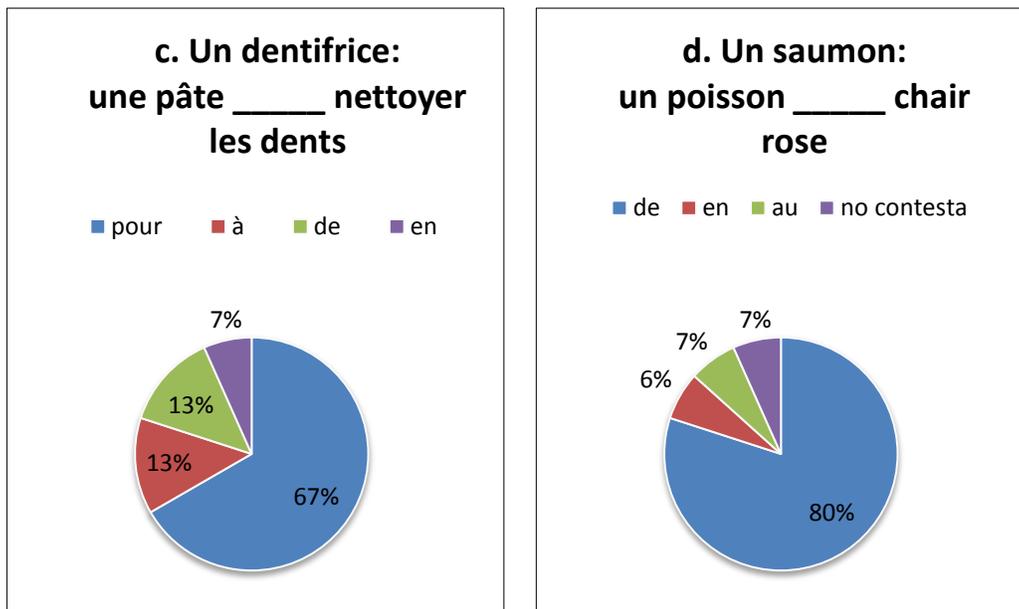
Nom	Définition
a. <i>Un stylo</i>	<i>Un instrument _____ écrire.</i>
b. <i>Un jean</i>	<i>Un pantalon _____ coton.</i>
c. <i>Un dentifrice</i>	<i>Une pâte _____ nettoyer les dents.</i>
d. <i>Un saumon</i>	<i>Un poisson _____ chair rose.</i>



**Análisis:** en la definición a. *Un stylo: un instrument \_\_\_ écrire*, la preposición correcta es *pour* y se traduce como “un bolígrafo: un instrumento para escribir”. En esta frase *pour* indica la finalidad o la función del objeto. El 73% de los estudiantes acertó al responder con *pour*. Sin embargo, un 20% se inclinó por el uso de la preposición *de*, posiblemente por interferencia de su lengua materna, ya que en español, un uso muy común de “de” es con verbos en infinitivo complemento de nombre con un valor de finalidad (máquina de coser, mesa de planchar). El 7% restante empleó *à*. En este caso el error puede deberse al hecho que la preposición *à* también expresa la finalidad.

En cuanto a la segunda propuesta, b. *Un jean: un pantalon \_\_\_ coton*, se admiten dos respuestas, *en* y *de*. En francés la preposición *de* introduce la materia: *une table de bois* / una mesa de madera, al igual que la preposición *en*: *un sac en plastique* / una bolsa de plástico. Como se aprecia en los ejemplos anteriores, en español solo se admite de: “un jean: un pantalón de algodón”. Para emplear “en” sería necesario aportar más detalles, por ejemplo decir “un pantalón hecho en -tela de-

algodón”, “un vestido confeccionado en seda” y en sendos ejemplos está implícita la preposición “de”. El 44% se inclinó por *de* y el 25% por *en*. Ambas respuestas son correctas como ya se ha explicado. El 12% se inclinó por *du* lo cual implica un error gramatical ya que *du* en francés es artículo partitivo o artículo contracto. En este enunciado no tendría sentido este elemento ya que no se trata ni de una cantidad vaga ni se está en presencia del artículo definido *le* para concretar la contracción. En cualquier caso, dado que *du* lleva implícita la preposición *de*, podría decirse que está más próximo a la respuesta correcta que *à* o su forma contracta *au*. Estas últimas, con 13% y 6 % respectivamente, se presume han sido seleccionadas porque *à* se puede encontrar delante de ciertos complementos de nombres; *au* pudo ser colocado debido al género, es masculino igual que *coton*.



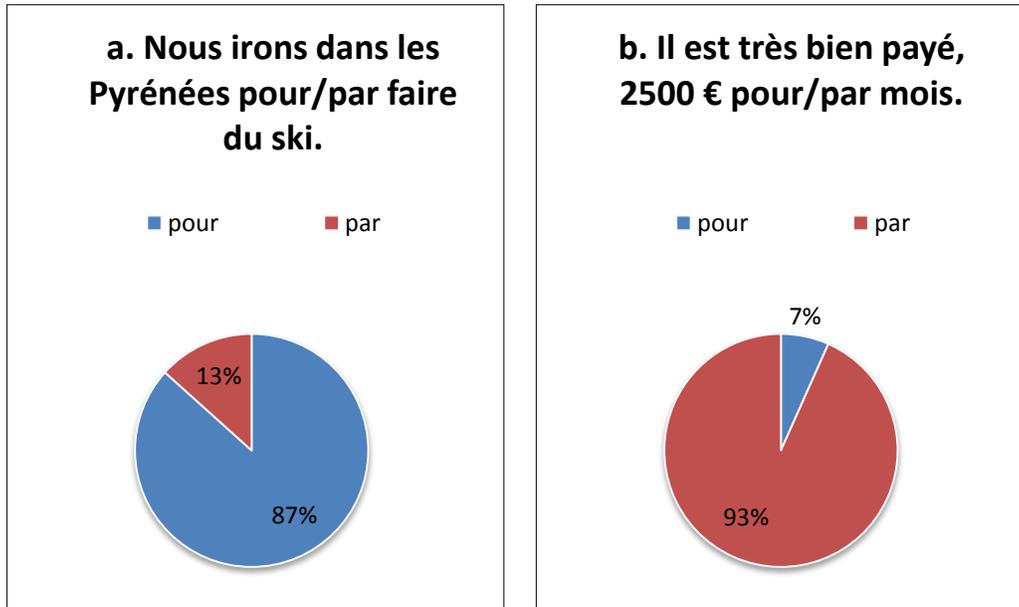
c. *Un dentifrice: une pâte pour nettoyer les dents*, o en español “un dentrífico: una pasta para limpiar los dientes”. Al igual que en el primer enunciado, se trata de la expresión de la finalidad (*pour* + infinitivo). El 67% de las respuestas apuntan a esta preposición. Un 13% se inclinó por *à* mientras que otro 13% hizo lo propio por la

preposición *de*. En este error se evidencia nuevamente la interferencia del español coloquial “pasta de dientes” tal como en “pintura de uñas” (*vernis à ongles* en francés). En cuanto a *à*, se repite la confusión dado que como ya se ha explicado, la preposición *à* junto con *pour* introduce la finalidad. El 7% de *en* supone un error gramatical ya que la frase carece de sentido, tanto como en español “una pasta en limpiar los dientes”.

d. *Un saumon: un poisson à chair rose* /un salmón: un pez de carne rosada. En este enunciado la preposición correcta no fue usada ya que el 80% empleó *de* (nuevamente interferencia de la lengua materna), un 6% dijo *en*, esto se debe a la tendencia de esta preposición en francés a introducir el estado de alguien o algo. En este sentido, el error viene de la hipergeneralización, es decir, el hábito de *de* y un 7% *au*. Esta elección implica si se quiere desconocimiento de la palabra *chair* ya que esta es femenina y no hay presencia de artículo definido masculino que permita contracción alguna. El 7% restante no completó este enunciado. En este caso, *à* introduce el modo o la manera de ser: *un homme à imagination* / un hombre de imaginación.

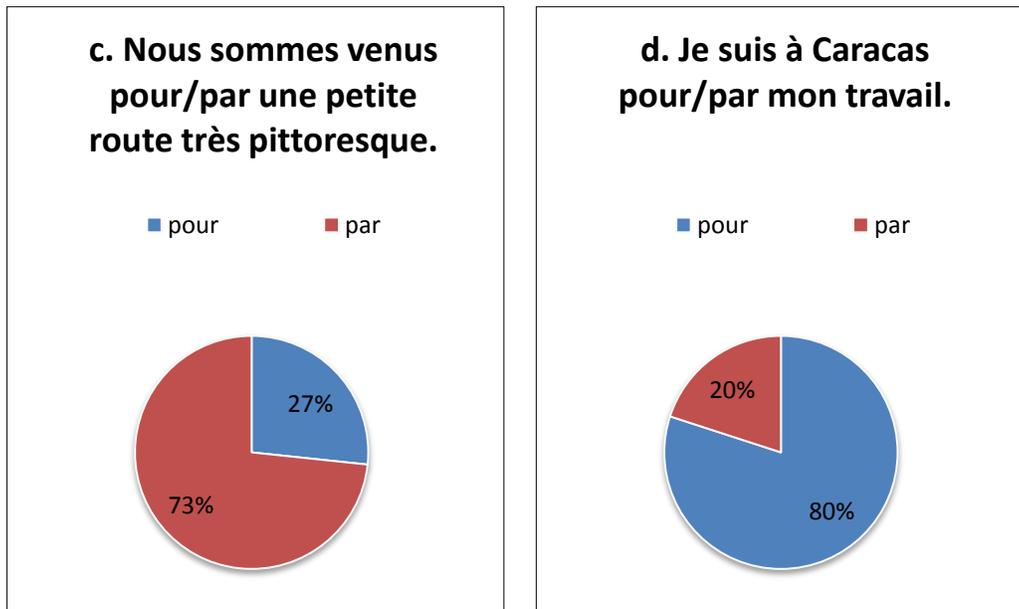
**Ítem 5.** *Pour* o *par*? Marque la respuesta que convenga:

- a. *Nous irons dans les Pyrénées pour/par faire du ski.*
- b. *Il est très bien payé, 2 500 € pour/par mois.*
- c. *Nous sommes venus pour/par une petite route très pittoresque.*
- d. *Je suis à Caracas pour/par mon travail.*



**Análisis:** el enunciado a expresa la finalidad por lo tanto se completa con *pour* así: *Nous irons dans les Pyrénées pour faire du ski* / nosotros iremos a los Pirineos para practicar ski. El 87% de los encuestados eligió la opción correcta. Apenas un 13% se inclinó por *par*. Este error puede ser causado por el innegable parecido entre *par* y *para* en cuanto a su forma (morfología), por eso es común entre algunos hispanófonos, ya que estas preposiciones aun cuando no son sinónimas sí son casi homógrafas.

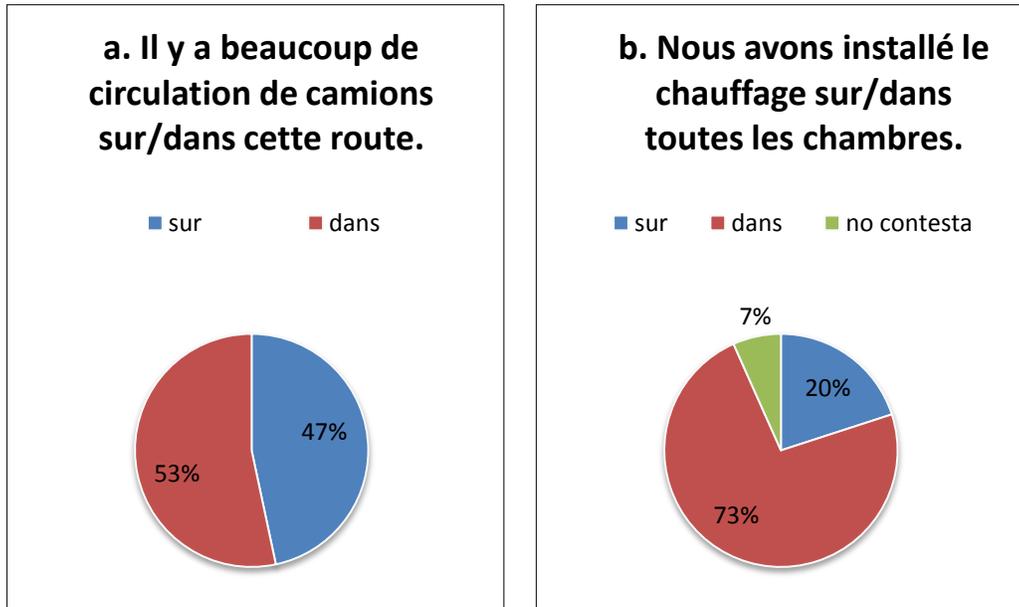
En referencia a b. *Il est très bien payé, 2500 € pour/par mois* o “él es muy bien pagado, 2500 € por mes”, se trata de un sustantivo de tiempo precedido por una cantidad, expresando un complemento de distribución, por lo tanto la preposición que corresponde entre ambas opciones es *par*, seleccionada por el 93% de los encuestados, con lo cual el error se reduce un pequeño 7% que se decantó por *pour*.



En el enunciado c la preposición *par* indica la travesía. Un 73% lo comprendió de esa forma, mientras casi el 30% de los estudiantes consultados eligió la opción incorrecta *pour*. En español se diría “nosotros vinimos por una carretera muy pintoresca”. En lo que respecta al último enunciado, se consideró pertinente debido a que con frecuencia tiende a traducirse *pour* por “para”, aún en los casos en los que esta preposición significa “por”. Gratamente, hubo un 80% de acierto, contra un 20% que eligió *par*. En *je suis à Caracas pour mon travail* / estoy en Caracas por mi trabajo, la preposición *pour* expresa la causa (la causa del desplazamiento hasta Caracas es el trabajo) pero con la idea de finalidad implícita: estoy en Caracas para trabajar.

**Ítem 6.** *Sur* o *Dans*? Subraya la preposición que corresponda:

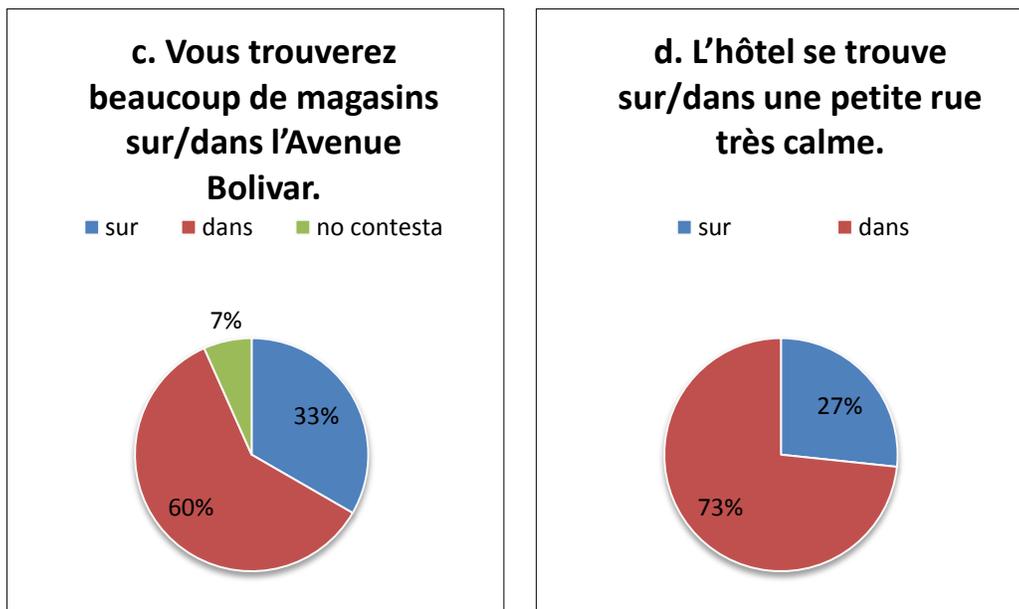
- a. *Il y a beaucoup de circulation de camions sur/dans cette route.*
- b. *Nous avons installé le chauffage sur/dans toutes les chambres.*
- c. *Vous trouverez beaucoup de magasins sur/dans l’Avenue Bolivar.*
- d. *L’hôtel se trouve sur/dans une petite rue très calme.*



**Análisis:** como se dejó ver en el capítulo II de esta investigación, las preposiciones *sur* y *dans* obedecen a una concepción del espacio propia de la cultura francófona, ya que cada comunidad sociolingüística define el significado de las palabras de acuerdo a sus propios criterios. Por ejemplo, en la frase “mirar a los ojos” prevalece la idea de orientación o dirección implícita en la preposición “a”, que indica adónde mirar. En cambio la misma frase en francés *regarder dans les yeux*, requiere el uso de la preposición *dans*, la cual imprime la noción de espacio encerrado o delimitado, expresando que la mirada debe mantenerse fija dentro de ese límite. Como se ve es la misma frase, tiene el mismo significado, pero debido a las particularidades de cada lengua, se construye con preposiciones distintas.

En la frase *Il y a beaucoup de circulation de camions sur cette route* / Hay mucha circulación de camiones en esta carretera, prevalece la visión del tráfico vehicular por encima de la línea plana que dibuja la carretera. Generalmente las carreteras se trazan en espacios abiertos, esta explicación permite comprender por qué no puede ser *dans*. Sin embargo, más de la mitad de la muestra se inclinó por esta preposición.

Al segundo enunciado, en español “Instalamos la calefacción en todas las habitaciones”, le corresponde la preposición *dans* puesto que una *chambre* (habitación) es un espacio bien definido, con una idea de interioridad que *sur* es incapaz de transmitir. En esta segunda consulta el 73% de los estudiantes acertó con su respuesta. Un 20% eligió *sur* mientras que un 7% no contestó.

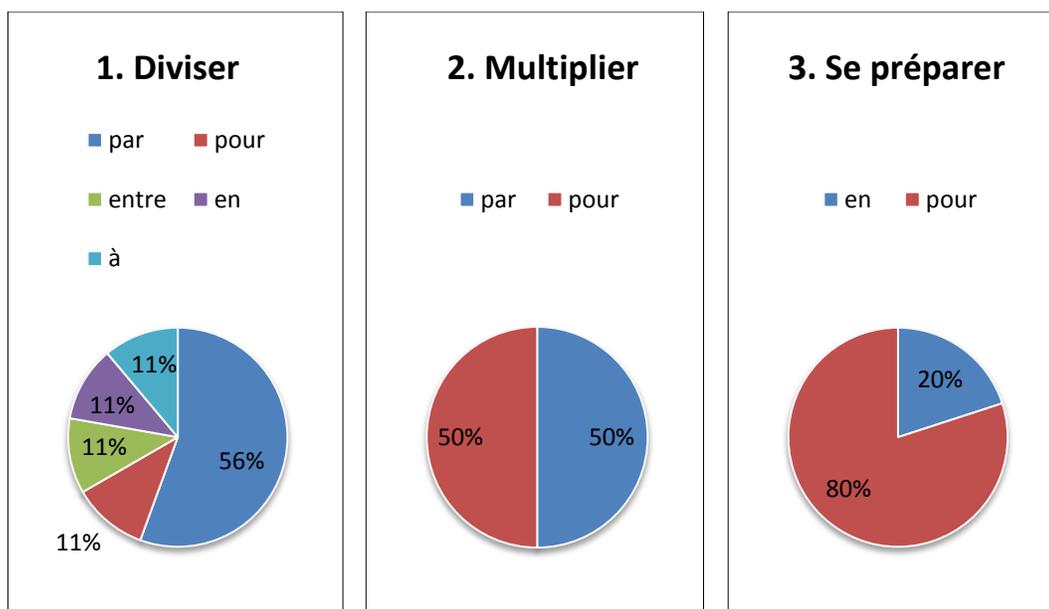


En el tercer enunciado *Vous trouverez beaucoup de magasins sur/dans l'Avenue Bolivar*, la respuesta correcta -*sur*- obtiene un 33% de acierto contra 60% que marcó la opción *dans*. De nuevo el 7% no contesta. En esta frase se repite la misma imagen de algo que sobresale por encima de la base. Con respecto a la última propuesta *L'hôtel se trouve sur/dans une petite rue très calme* / el hotel se encuentra en una callecita muy tranquila, el 73% eligió la opción correcta, *dans* y el 27% *sur*. Es importante señalar que tres de los cuatro enunciados hacen mención de vías de circulación: *route*, *avenue* y *rue*, y sin embargo la preposición no fue la misma para los tres casos. En los dos primeros *sur* y en la última *dans*. Este cambio puede deberse al hecho de que una callecita transmite una sensación de estrechez, de

espacio cerrado y quizá oscuro que no se percibe en una avenida con comercios o en una carretera.

**Ítem 7.** Complete el régimen preposicional de los verbos enumerados a continuación:

1	<i>Diviser</i>		4	<i>Coucher</i>	
2	<i>Multiplier</i>		5	<i>Se battre</i>	
3	<i>Se préparer</i>		6	<i>Mourir</i>	

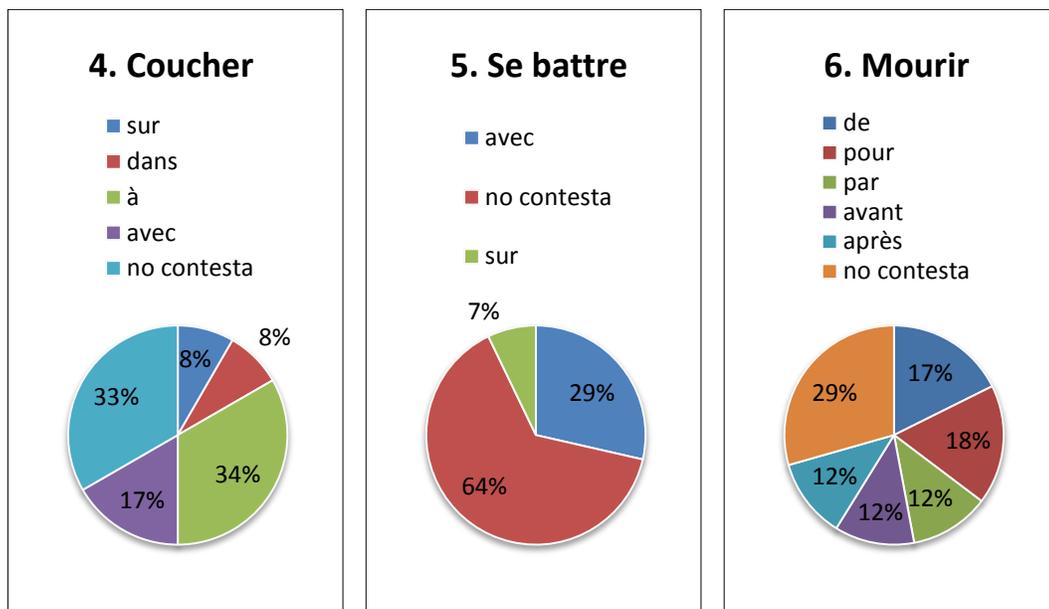


**Análisis:** en este ítem se pretendía conocer la variedad de preposiciones que los estudiantes manejan en cuanto al régimen preposicional de algunos verbos. Los porcentajes representan la cantidad de veces que una misma preposición fue colocada junto al verbo en cuestión. Varios estudiantes omitieron su respuesta con algunos verbos, esta ausencia se refleja en la frase “no contesta” con su respectivo porcentaje. Importante asimismo señalar que dos estudiantes no completaron esta consulta en absoluto. Por otra parte, destacar que los errores manifestados en este ítem son pocos,

lo que se notó fue más bien el desconocimiento del uso de ciertas preposiciones para con los verbos propuestos, observándose en el hecho de que los estudiantes sólo escribieron una opción o en algunos casos dos. Para facilitar la interpretación de cada respuesta, se procedió a analizar los verbos por separado:

1. **Diviser**: este verbo al igual que su sinónimo español “dividir”, trabaja con las preposiciones de acuerdo al sentido que se quiera transmitir. En el caso de una operación matemática se emplea *par*, la cual está representada por el 56% de las respuestas obtenidas. En el sentido de compartir o distribuir se emplea *en*: *diviser la pâte en 4 parts égales* / dividir la pasta en 4 partes iguales; sólo un 11% de las respuestas apuntaron también a esta preposición. Una frase célebre atribuida a Maquiavelo *diviser pour mieux régner* / dividir para reinar es otro ejemplo interesante con la preposición *pour*, con un 11%. El 11% restante corresponde a la preposición *à*: *les 480 jours d'allocation parentale sont divisés à parts égales entre les deux parents* / Los 480 días del subsidio parental se dividen en partes iguales entre los dos padres.
2. **Multiplier**: en cuanto a este verbo sólo se registraron dos respuestas, *pour* y *par*, con un 50% cada una. En el caso de una operación matemática -como ya se explicara con *diviser*- se emplea *par*. El cuanto a *pour* es igualmente válida cuando se quiere expresar la finalidad: *multiplier pour convertir des mesures d'aires* / multiplicar para convertir medidas de espacios. Lo interesante aquí es que ningún estudiante empleó las dos preposiciones juntas sino o *pour* o *par*.
3. **Se préparer**: se trata del verbo pronominal “prepararse”. Se registraron dos tendencias, con un 80% *pour*: *se préparer pour une fête* / prepararse para una fiesta. El 20% restante, lo conforma la preposición *en*. Según las investigaciones realizadas, *en* evidencia un error de interferencia de la lengua

materna. Si bien *en* introduce el área como explica Tran (2000) en la frase *je suis en médecine / estudio medicina* (p. 155), no se registraron evidencias de uso de esta preposición específicamente con el verbo *se préparer*, por lo cual el error resultaría del calco de frases castellanas como “hay que prepararse en la vida”. Otras opciones válidas y no sugeridas por los estudiantes son la preposición *à*: *se préparer à l'entretien d'embauche / prepararse para la entrevista de trabajo*; *se préparer aux diplômes DELF / prepararse para los diplomas DELF*; o incluso *avant*: *se préparer avant la fête / prepararse antes de la fiesta*.



4. **Coucher**: este verbo pertenece al 1<sup>er</sup> grupo y significa acostar (a alguien) o tumbar (algo). En principio es transitivo por lo cual no requiere de preposición en ciertos casos: *coucher le bébé /acostar al bebé*. Pero cuando se presenta más información, sí exige el uso de preposición. Por ejemplo *coucher le bébé sur le ventre pour diminuer les risques d'inhalation lors de vomissements / acostar al bebé boca abajo para disminuir los riesgos de*

inhalación durante el vómito. Se aprecia en el ejemplo anterior el uso de *sur* que está representada en el gráfico con un 8%. También con un 8% está *dans*: *ceux avec qui on préfère coucher dans la baignoire* / esos con los que uno prefiere acostarse en la bañera. El ejemplo anterior conduce a la siguiente preposición, *avec*: *voulez vous coucher avec moi ce soir?* / ¿quiere usted acostarse conmigo esta noche?. En cuanto a la preposición más marcada, *à* con un 34%, un punto por encima de aquellos que no completaron este apartado, se ha hallado el ejemplo que sigue: *Pierre n'est pas du genre à coucher à droite et à gauche* / Pedro no es del tipo de los que se acuestan con cualquiera. De nuevo *à* señalando la dirección (a diestra y siniestra).

5. ***Se battre***: significa pelearse. El 64% de los estudiantes no aportó su idea con respecto al régimen preposicional de este verbo. Un 29% apuntó al uso de *avec*: *se battre avec un ennemi* / pelearse con un enemigo. El 7% señaló a la preposición *sur*: *le personnage doit se battre sur la scène* / el personaje debe pelearse en el escenario. Otras construcciones posibles son: *se battre pour un droit* / pelearse por un derecho; *se battre contre une maladie* / pelear contra una enfermedad.
6. ***Mourir***: es sinónimo del verbo morir en español. A pesar del 29% que no respondió en este apartado, presentó una variedad de respuestas considerable. Con un 18% la preposición *pour*: *mourir pour ses idées* / morir por sus ideas; con el 17% *de*: *mourir de rire* / morir de risa; con un 12% *par*: *mourir par amour* / morir por amor; otro 12% señaló la preposición *avant*: *je voudrais mourir avant toi* / yo quisiera morir antes de ti. El 12% restante dijo *après*: *mourir après l'accouchement* / morir después del parto.

**Ítem 8.** Utilice los datos del cuadro inferior para escribir un artículo sobre la Torre Eiffel. (mínimo 60 palabras).

- *Née: le 31/03/1889*
- *Père: Gustave Eiffel*
- *Coût de la construction: 1.200.000 €*
- *Trois étages, grande, brune, célèbre.*
- *Utilisée pour la radio, la télévision.*



**Análisis:** para analizar este ítem, se tomó como inspiración, el modelo empleado por Santos (2002) el cual no pretende establecer cifras estadísticas de frecuencias de los diferentes tipos de errores, sino retratar en lo posible los aspectos subyacentes a las interferencias en el uso de las preposiciones, dilucidando las posibles causas de dichas interferencias a través de una parrilla. Partiendo de la forma de la interferencia, describiéndola y adoptando un enfoque contrastivo ELM/FLE, para destacar las diferencias estructurales entre ambas lenguas.

Por último se explican las causas implicadas en los errores registrados. (pp. 333-335). Este proceder en palabras de la autora antes citada “da cuenta de las estrategias que utiliza el alumno para construir significados en su sistema de IL con el fin de poder comunicarse en FLE”. (p. 336). Los errores ortográficos (alteraciones de los elementos gráficos) aún siendo los más numerosos en este ítem, no se tomaron en cuenta, al no considerarse de interés para la investigación.

<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>EJEMPLO</b>	<b>CAUSA</b>
utilización incorrecta de la preposición <i>de</i> para introducir el mes en la fecha.	<i>le 31 de mars 1889</i> ( <i>le 31 mars 1889</i> )	condicionamiento del ELM que requiere la preposición <i>de</i> para construir la fecha antes del mes y del año.
utilización incorrecta de la preposición <i>de</i> para introducir el año	<i>le 31 mars de 1889</i> ( <i>le 31 mars 1889</i> )	condicionamiento del ELM que requiere la

en la fecha.		preposición de para construir la fecha antes del mes y del año.
sustitución de la preposición <i>dans</i> por <i>avec</i> en la expresión de la finalidad.	<i>La Tour Eiffel a été construite avec le but d’être une antenne de radio.</i> ( <i>La Tour Eiffel a été construite dans le but d’être une antenne de radio</i> )	calco del español por traducción de cada elemento de la frase “con el objetivo de”
utilización incorrecta de la preposición <i>pour</i> en la voz pasiva.	<i>La Tour Eiffel a été fabriquée pour Gustave Eiffel.</i> ( <i>La Tour Eiffel a été fabriquée par Gustave Eiffel</i> )	Desconocimiento de las reglas morfosintácticas que explican el uso de <i>par</i> para construir la voz pasiva.
uso incorrecto de la preposición <i>pour</i> con un complemento de nombre.	<i>La Tour Eiffel est née le 31/03/1889 pour son père Gustave Eiffel.</i> ( <i>La Tour Eiffel est née le 31/03/1889 de son père Gustave Eiffel</i> )	Desconocimiento de las reglas morfosintácticas que explican el uso de <i>de</i> como complemento de nombre. La elección de <i>pour</i> cambia el sentido de la frase y da a entender que la torre fue construida para complacer a su creador.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las reflexiones y aspectos más significativos de este trabajo. En este sentido se concluye:

El análisis de errores permitió evidenciar que los errores en el manejo escrito de los estudiantes en cuanto al uso de las preposiciones, se deben a interferencias de su lengua materna y a falta de conocimiento de las reglas gramaticales del francés.

.....Los errores son un punto de partida para detectar dónde residen las dificultades de los estudiantes.

Se debe comprender bien la teoría para poder ponerla en práctica correctamente.

### **Recomendaciones**

Se sugiere el registro y análisis de errores con una intención pedagógica, que permita a los profesores comprender la situación de sus estudiantes y en este sentido aplicar en el aula las estrategias necesarias para que el aprendizaje sea significativo.

Organizar talleres o jornadas de estudio de las gramáticas española y francesa que permitan al estudiante establecer analogías entre su lengua materna y la lengua meta desde un enfoque contrastivo.

Realizar lecturas frecuentes de textos en francés para ampliar el conocimiento de las estructuras de esta lengua en cuanto el uso de las preposiciones se refiere.

### **FUENTES CONSULTADAS**

Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica*. (5ª ed.). Caracas: Episteme.

Balestrini, M. (2002). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas: B.L. Consultores Asociados.

Cervo, A. y Bervian, P. (1989). *Metodología científica*. Bogotá: McGraw-Hill.

Clédat, L. (1914). *Dictionnaire Étymologique de la Langue Française*. París: Hachette.

Coste, J. y Redondo A. (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne*. París: Sedes.

Echegaray, E. (1887). Diccionario general etimológico de la lengua española (tomo I). Madrid: José M<sup>a</sup> Faquinetto (ed.). Disponible en: <http://booksnow1.scholarsportal.info/ebooks/oca5/19/diccionariogener01echeuoft/diccionariogener01echeuoft.pdf>

Gómez, J., Ingellis A., Grau A. y Jabbaz M. (2011). Técnicas cualitativas de Investigación Social. [http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema\\_7\\_observacion.pdf](http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_7_observacion.pdf)

Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia*. (4<sup>a</sup> ed.). Caracas: Quirón.

Instituto de Enseñanzas a distancia de Andalucía. Francés en avant!: Un tema delicado. Las preposiciones. Disponible en: [http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/25012013/df/es-an\\_2013012513\\_9095654/PAU\\_FR\\_U3\\_T2\\_Contenidos\\_v02.pdf](http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/25012013/df/es-an_2013012513_9095654/PAU_FR_U3_T2_Contenidos_v02.pdf)

Jiménez, C. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas. Disponible en: <http://www.juegosdelenguaje.com/papers/mecrl.pdf>

*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* 2002 Instituto Cervantes para la traducción en español. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Ndoye, H. (2005). La enseñanza del español en Senegal. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_05/amadou/p02.htm](http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_05/amadou/p02.htm)

Núñez, F. (2010). La enseñanza de la Gramática en la clase de FLE: tendencias y perspectivas. Disponible en: [https://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiLoee5yMrKAhWKpR4KHU\\_NC4sQFghCMAc&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3420383.pdf&usq=AFQjCNFGnpg2nyhvo5D1HzPt5cSACFM1OA&sig2=F3yFZCof-TGu3sPDrNy4Tw&bvm=bv.112766941,d.dmo](https://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiLoee5yMrKAhWKpR4KHU_NC4sQFghCMAc&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3420383.pdf&usq=AFQjCNFGnpg2nyhvo5D1HzPt5cSACFM1OA&sig2=F3yFZCof-TGu3sPDrNy4Tw&bvm=bv.112766941,d.dmo)

Londoño, L. y Marín, J. (2002). *Metodología de la investigación holística. Una propuesta integradora desde las sociedades fragmentadas.* Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3. Disponible en: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/12229-38315-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/12229-38315-1-PB%20(1).pdf)

Lozano, L. (2012). *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita.* Disponible en: <https://translate.google.co.ve/es->

[419&sl=en&u=http://www.uab.edu/~lozano/25201967.pdf&prev=searh](http://www.uab.edu/~lozano/25201967.pdf&prev=searh)

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Consultado en: <http://www.rae.es/rae.html>

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid: Espasa.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.

Santos, M. (2002). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca/publicaciones\\_centros/PDF/santos\\_2002.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca/publicaciones_centros/PDF/santos_2002.pdf)

Spalacci, M. Préposition "dans" ou "sur". Disponible en: <http://www.appuifle.net/pdanssur.htm>

Tijani, Y. (2001). Problématique de la préposition “de” dans le français écrit des étudiants anglophones de français: le cas de l’Université d’Ilorin. Disponible en: [https://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiztLuYiI3MAhUou4MKHWa\\_Bk4QFggcM\\_AA&url=http%3A%2F%2Fwww.unilorin.edu.ng%2Fpublications%2Ftijaniyo%2FF.doc&usg=AFQjCNGzAesomCIHc3HoQdAfvM90doa\\_jw&bvm=bv.119408272,d.dmo](https://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiztLuYiI3MAhUou4MKHWa_Bk4QFggcM_AA&url=http%3A%2F%2Fwww.unilorin.edu.ng%2Fpublications%2Ftijaniyo%2FF.doc&usg=AFQjCNGzAesomCIHc3HoQdAfvM90doa_jw&bvm=bv.119408272,d.dmo)

Tran, V. (2000). *Guía pedagógica de la gramática francesa*. Valencia: Publicaciones Educación Universidad de Carabobo.

Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. (2012). *Manual para la estructuración, elaboración y presentación del trabajo especial de grado*. Caracas: Autor. Disponible en: <http://www.polimer.gob.ve/ambiente5/documentos/investigacion/manual.pdf>



## ANEXOS

### Tabla de variables

<b>Objetivo del instrumento:</b>	Diagnosticar los errores preposicionales en la expresión escrita de los estudiantes de 9no y 10mo semestre de la Mención Francés de la Escuela de Educación de la Universidad de Carabobo.			
<b>Variable</b>	<b>Definición</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>

escribir	Puede escribir textos de manera simple, articulados sobre una gama de temas variados en su dominio, vinculando una serie de elementos discontinuos en una secuencia lineal. Puede escribir descripciones detalladas, simples y directas sobre una gama extensa de temas familiares dentro del marco de su dominio de interés.	conocimiento de la gramática	concepto de preposición tipos de preposición y sus usos	1 2, 3, 4, 5, 6
		verbos de régimen preposicional	preposiciones que introducen complementos verbales de acuerdo al contexto	7
		escritura creativa	uso de conectores lógicos y preposiciones	8

HOJA DE REGISTRO N° 1

Objetivo: conocer el uso de las preposiciones francesas en la expresión oral y escrita de los estudiantes.

DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
-------------	----------

<p>La profesora saluda a los estudiantes y les pregunta en qué punto de la clase anterior quedaron. Ellos responden en coro la <i>metonimie</i>. Entonces la docente pregunta qué es la metonimia a una estudiante, ésta responde con cierta dificultad, repite la pregunta a otra estudiante que lee la respuesta de su cuaderno. La profesora explica que en Venezuela hay muchas figuras de estilo y da un ejemplo conocido: “Miraflores no ha respondido sobre el problema de la inflación”. En este ejemplo Miraflores sustituye al gobierno nacional, al poder ejecutivo. Luego explica las figuras de sustitución en una persona. Más tarde, la docente explica qué es un <i>agneau</i> y luego pide a los estudiantes que expliquen lo que ella acaba de decir. Cuatro de ellos no responden hasta el quinto que interviene diciendo que se trata del hijo del <i>mouton</i>. La profesora lamenta la falta de vocabulario de los estudiantes y reclama más atención para sus explicaciones. Continúa el análisis de cada figura de estilo de la guía. La profesora pide un ejemplo de cada una, con esto se asegura de que cada estudiante participe. Los ejemplos son anotados en la pizarra. La profesora constata una vez más la falta de vocabulario del grupo e insiste sobre la necesidad de usar el diccionario. Seguidamente pide la opinión de los estudiantes acerca de la contaminación. Una estudiante responde diciendo: <i>je suis en contre de la pollution</i>. La profesora corrige la respuesta de la estudiante y continúa la clase que luego de unos minutos finaliza.</p>	<p>Se evidenció una falla en el uso de las preposiciones, en la opinión expresada por la estudiante acerca de la contaminación. Dado que la locución verbal <i>être contre qqch / qqn</i> es transitiva, es decir, no requiere de preposición ni antes ni después. Este evento hace pensar a la observadora, dada la estructura de la frase elaborada al calco del español “estoy en contra de la contaminación”, en la necesidad de ahondar en el estudio de las preposiciones francesas.</p>
---	--

HOJA DE REGISTRO N° 2

Objetivo: conocer el uso de las preposiciones francesas en la expresión oral y escrita de los estudiantes.

DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
-------------	----------

<p>La profesora entra y saluda a los estudiantes. Luego les anuncia el tema a desarrollar en la clase: diferencias entre didáctica y pedagogía. Los estudiantes están dispuestos en semicírculo y responden a su turno las preguntas de la profesora. Un estudiante dice que la función de la didáctica es <i>aider à la pédagogie</i> a lo que la profesora contesta primero corrigiendo y luego argumentando otras ideas relacionadas con el tema. Más adelante la profesora explica algunas estrategias de aprendizaje del francés y anima a los estudiantes a compartir las suyas para que el grupo conozca otras formas de mejorar su aprendizaje del francés.</p>	<p>En esta observación se puso de relieve una vez más el problema que algunos estudiantes tienen en el uso de las preposiciones francesas, con la respuesta dada por el estudiante que empleó la preposición <i>à</i> antecedente al objeto directo en la frase <i>aider à la pédagogie</i>, puesto que en francés el objeto directo no requiere el uso de preposiciones.</p>
---	---



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
 ESCUELA DE EDUCACIÓN  
 DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS  
 COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN  
 MENCIÓN: FRANCÉS



### Cuestionario

**Objetivo del cuestionario:** este instrumento se propone indagar sobre el uso escrito de las preposiciones francesas por parte de los estudiantes de 9no y 10mo semestre de la mención francés de la Escuela de Educación de la Universidad de Carabobo, correspondientes al periodo 2-2015. La información recabada a través de este instrumento es confidencial y de uso investigativo. Favor leer atentamente cada pregunta antes de responder. Muchas gracias por su valiosa participación.

Datos personales (indispensables).

Nombre(s) y Apellido(s): \_\_\_\_\_

Semestre: 9<sup>no</sup> \_\_\_\_\_ 10<sup>mo</sup> \_\_\_\_\_

- Basándose en sus conocimientos sobre la gramática francesa, defina con sus propias palabras qué es una preposición.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- En el cuadro que sigue a este enunciado, marque con una cruz (+) las preposiciones francesas de uso más frecuente para usted y con un guión (-) las de uso menos frecuente.

À		Du		Par	
Au (à+le)		Depuis		Parmi	
Aux (à+les)		Derrière		Pendant	
Après		Dès		Pour	
Avant		Devant		Sans	
Avec		Durant		Sauf	
Chez		En		Selon	
Concernant		Entre		Sous	
Contre		Excepté		Sur	
Dans		Jusque		Vers	
De		Hors		Voici	
Des (de+les)		Malgré		Voilà	

- Las preposiciones pueden marcar distintos matices, de acuerdo al complemento que introducen en la oración. Basándose en esta aseveración, ubíquelas, con ayuda de la siguiente lista:

De lugar: \_\_\_\_\_

De tiempo: \_\_\_\_\_

De finalidad: \_\_\_\_\_

De oposición/concesión: \_\_\_\_\_  
 De consecuencia: \_\_\_\_\_  
 De manera: \_\_\_\_\_

4. Complete las definiciones agregando la preposición que considere apropiada:

- | <b>Nom</b>       | <b>Définition</b>                  |
|------------------|------------------------------------|
| e. Un stylo      | Un instrument _____ écrire.        |
| f. Un jean       | Un pantalon _____ coton.           |
| g. Un dentifrice | Une pâte _____ nettoyer les dents. |
| h. Un saumon     | Un poisson _____ chair rose.       |

5. *Pour* o *par*? Marque la respuesta que convenga:

- Nous irons dans les Pyrénées **pour/par** faire du ski.
- Il est très bien payé, 2 500 € **pour/par** mois.
- Nous sommes venus **pour/par** une petite route très pittoresque.
- Je suis à Caracas **pour/par** mon travail.

6. *Sur* o *dans*? Subraye la preposición que corresponda:

- Il y a beaucoup de circulation de camions **sur/dans** cette route.
- Nous avons installé le chauffage **sur/dans** toutes les chambres.
- Vous trouverez beaucoup de magasins **sur/dans** l'Avenue Bolivar.
- L'hôtel se trouve **sur/dans** une petite rue très calme.

7. Complete el régimen preposicional de los verbos enumerados a continuación:

Diviser		Coucher	
Multiplier		Se battre	
Se préparer		Mourir	

8. Utilice los datos del cuadro inferior para escribir un artículo sobre la Torre Eiffel (mínimo 60 palabras).

- Née: le 31/03/1889
- Père: Gustave Eiffel
- Coût de la construction: 1.200.000 €
- Trois étages, grande, brune, célèbre.
- Utilisée pour la radio, la télévision.

