

Análisis de la competencia de la producción escrita de aprendices de sexto grado de la Escuela República Francesa

KUOK-WA CHAO CHAO
ILEANA ARIAS CORRALES
LAURA CASTRO ESQUIVEL
Escuela de Lenguas Modernas
Universidad de Costa Rica

Resumen

El presente artículo ofrece los resultados obtenidos en las producciones escritas de un grupo de estudiantes de francés como segunda lengua en la Escuela República Francesa en Costa Rica. Esta investigación tiene la característica de ser un estudio de tipo transeccional.

Palabras claves: francés, adquisición, niños, interlengua, producción escrita, escuelas públicas, estudios transeccionales

Abstract

This article shows the results obtained in writing production from a group of learners of French as a second language on the school “República Francesa” in Costa Rica. This research has the characteristic of being a cross-sectional study.

Key words: French, acquisition, children, interlanguage, writing, public schools, cross-sectional studies

1. Introducción

En el año 2010, el proyecto ED-2512 *“Diagnóstico del nivel de expresión oral de los y las estudiantes de las escuelas Fernando Terán Valls y República Francesa pertenecientes al proyecto bilingüe francés-español”*

de la Universidad de Costa Rica, realizó una investigación acerca de la competencia de producción escrita del estudiantado de sexto grado en dos escuelas públicas de Costa Rica, a saber, la Escuela República Francesa y la Escuela Fernando Terán Valls.

El objetivo principal de este estudio es determinar el grado de adquisición de la competencia de producción escrita en la Escuela República Francesa y analizar los errores producidos por estos y estas aprendices en sus producciones escritas.

En el presente artículo se van a exponer solamente los resultados obtenidos en el análisis del corpus recolectado durante el año 2010 de la Escuela República Francesa.

2. Marco teórico

Desde los años 40, ha habido un gran interés en el campo de la adquisición de una segunda lengua. De esta manera, surgen diferentes teorías que tratan de explicar este proceso tan complejo como la teoría de análisis contrastivo, cuya base teórica es determinar que la adquisición de una L2 es producto de la interferencia positiva o negativa de la L1. Por una parte, el análisis de errores se da a la tarea de explicar los errores producidos por los aprendices como un proceso positivo, ya que muestra que la adquisición está teniendo lugar y que el aprendiz está pasando por diferentes etapas para adquirir esa nueva lengua. Por otra parte, la teoría de la interlengua se refiere a este estado intermedio entre la L1 (la lengua materna) y la L2 (la lengua meta) que crea el aprendiz durante su proceso de adquisición, es decir que es una lengua que se forma en el aprendiz de una lengua extranjera a medida que éste va adquiriendo elementos de la lengua meta, sin que ésta coincida totalmente con su lengua meta, sino que ésta va a tener elementos de su lengua materna y de las otras lenguas que ha interiorizado anteriormente. La constitución de la interlengua va a depender también de las características individuales y sociales de cada aprendiz durante su proceso de aprendizaje y adquisición de la nueva L2. De esta manera, cada individuo desarrolla su propia interlengua.

Por eso, se dice que este sistema es totalmente autónomo de la L1 y de la L2, puesto que posee características de ambas o de otras lenguas adquiridas anteriormente por éste. El aprendiz es el eje central de este proceso de adquisición, ya que es el ente creador de reglas que se van integrando sistemáticamente a su L2.

Cabe recalcar que esta teoría retoma ciertos conceptos de algunas lenguas existentes para explicar las diferentes etapas de este proceso tan complejo. De esta manera, la interlengua tiene las siguientes características (Saville-Troike: 2006):

- a. Es sistemática, pues está gobernada por reglas creadas por la gramática interna del aprendiz, ya que se describe a través de un conjunto de reglas o de elementos organizado en el sistema del aprendiz.

- b. Es dinámica por el hecho de que estas reglas están sujetas a cambios constantemente producto de la internalización de reglas por parte del aprendiz. Este fenómeno permite observar que éstas evolucionan de lo más simple a lo más complejo.
- c. Posee una dimensión de variabilidad, pues es un sistema intermedio entre la L1 y la L2. El individuo adquiere la regla de una manera continua y progresiva. Entonces al integrarla en su sistema, ésta cambia haciendo que tenga más semejanzas con la lengua meta.
- d. Es permeable, porque en la interlengua coexiste un sistema que ya está establecido e internalizado y otro que está en un proceso evolutivo por las influencias internas y externas que hacen que cambie de manera constante conforme se interiorizan nuevas reglas.

Por lo tanto, las estructuras superficiales que se producen en la interlengua pueden ser explicadas a partir de procesos de la estructura psicológica latente (Fonseca: 2007), entre los cuales se pueden mencionar:

- a. La transferencia o interferencia lingüística que se refiere a la influencia de su L1 o de otras lenguas aprendidas anteriormente en su proceso de adquisición de su nueva lengua meta.
- b. La transferencia de instrucción que se refiere al impacto de las experiencias del individuo hacia su aprendizaje de la L2, debido a la influencia de los métodos y de la metodología usada por el docente.
- c. Las estrategias de aprendizaje que se refieren a la utilización de diferentes técnicas por parte de los aprendices para tratar de aprender su L2, como la repetición en voz alta de las nuevas palabras, el uso de una situación lingüística para tratar de inferir el significado, entre otros.
- d. Las estrategias de comunicación que se refieren a la manera en que los aprendices tratan de que las otras personas logren comprenderlos, como el uso del parafraseo, el uso de gestos y mímicas, entre otros.
- e. La sobregeneralización de las reglas de la lengua en cuestión que se refiere a la aplicación general de una regla de la L2.

Todos estos procesos constituyen la manera en la cual el aprendiz interioriza las reglas de su nueva L2. Aparte de estos procesos, cabe mencionar otros conceptos de importancia como la fosilización que es un fenómeno que no remedia la instrucción, sino que provoca un estancamiento en el proceso de aprendizaje de la L2 del individuo; y el concepto de la “prueba de hipótesis” (Corder:1967) para explicar los errores que se producen durante el proceso de adquisición, ya que este fenómeno sucede por el simple hecho de que los aprendices prueban diferentes reglas o hacen hipótesis de ellas para conocer el funcionamiento de la nueva lengua que está aprendiendo. Por lo tanto, esto conlleva a cometer errores que evidencian este proceso interno de aprendizaje por parte del aprendiz.

3. Metodología

En cuanto a la recolección de los datos de la población que se eligió para este estudio, fueron necesarias varias etapas tal y como se explica a continuación.

Primeramente, se recopilaron las producciones de los 48 aprendices de las dos escuelas, 32 de la República Francesa y 16 de la Fernando Terán Valls, en el mes de octubre del 2010. Se les solicitó redactar una tarjeta postal de cinco líneas, en la cual debían relatar las vacaciones de un personaje. Para facilitarles dicha tarea, se propuso una serie de imágenes que ilustraban las actividades que dicho personaje hizo durante sus vacaciones. Para llevar a cabo esta tarea, los aprendices contaron con 20 minutos.

Posteriormente, se procedió a analizar las producciones del estudiantado que participó en este estudio. Cabe recalcar que el análisis que se realizó es de tipo transeccional (Doughty: 2003), puesto que abarca tan solo una etapa de la adquisición.

Todos ellos poseen como lengua materna el español, estudian el francés como segunda lengua en estas escuelas públicas y están cursando el sexto grado de la educación primaria en el momento de la recolección de la muestra.

4. Presentación de los resultados

En esta sección, se procederá a presentar los resultados obtenidos en esta investigación. Se analizarán diferentes aspectos como morfosintaxis, léxico y ortografía.

4.1. Escuela República Francesa

En esta institución participaron treinta y dos aprendices de sexto grado de la educación primaria, de los cuales quince son mujeres y diecisiete son hombres.

4.1.1. Aspecto sintáctico

En relación con el aspecto sintáctico, es necesario recalcar que el 93.75 % de los aprendices ha adquirido los elementos básicos de la oración francesa, puesto que emplean oraciones simples de tipo: *sujeto + verbo + complemento* o *sujeto + verbo*, como lo ejemplifican las siguientes estructuras:

F.P.¹: on mange des glaces.

Glosa: “*nosotros comemos partícula partitiva helados.”

F.P.: nous nageons.

Glosa: “nosotros nadamos.”

Sin embargo, un 6.25% no tiene aún internalizada la regla de los elementos básicos de la oración francesa, ya que la producen sin el uso de sujeto, tal y como lo muestran las siguientes frases:

F.P.: *toi Ø être bien ?

F.M.² : toi, tu es bien ?

Glosa: “¿tú, tú estás bien?”

F.P.: *moi Ø veut envoyer une carte.

F.M. : moi, je veux envoyer une carte.

Glosa : “yo, yo quiero enviar una tarjeta.”

En las estructuras anteriores se puede observar que los aprendices omitieron el sujeto de la oración y que emplearon solamente el pronombre tónico que en francés tiene como función insistir en el sujeto; sin embargo, los ejemplos dejan entrever que los estudiantes los confunden con los pronombres sujetos sin percatarse de su verdadera función.

Otra característica importante de este grupo de aprendices es que el 53.12% utiliza la conjunción “et” ‘y’ para unir elementos de coordinación como en el siguiente ejemplo:

F.P.: je joue au foot **et** je pêche avec ma famille.

Glosa : “yo juego al fútbol y yo pesco con mi familia.”

Es importante rescatar que el 56.25% usa elementos de subordinación para unir dos estructuras, como “que” ‘que’, “quand” ‘cuando’ y “parce que” ‘porque’, como lo ilustran las siguientes oraciones:

F.P.: **Quand** je suis arrivé, je suis allé jouer au volleyball.

Glosa: “**cuando** yo llegué, yo fui a jugar al voleibol.”

F.P.: j’espère **que** tu es bien.

Glosa: “yo espero **que** tu estés bien.”

F.P.: je suis allé à la plage **parce que** j’aime la mer.

Glosa : “yo fui a la playa **porque** me gusta el mar.”

Asimismo, los informantes tienen internalizada la regla de la colocación de los pronombres complementos con diferentes tiempos verbales, a saber el presente, el pretérito perfecto y la perífrasis verbal, como lo muestran las siguientes frases:

F.P.: je **vous** rencontre...

F.M.: je **vous** raconte...

Glosa : “yo le cuento...”

F.P.: la maîtresse **nous** a dit...

Glosa : “*la maestra nos ha dicho...*”

F.P.: je doit **te** rechte...

F.M. : je dois **te** raconter...

Glosa : “**yo debo te contar...*”

En las estructuras anteriores, se puede apreciar que lograron integrar exitosamente esta regla, puesto que saben dónde colocar el pronombre en función de complemento cuando en la oración hay solamente un verbo, cuando hay un verbo en pretérito perfecto y cuando hay una perífrasis verbal, a pesar de los problemas que existen en los niveles léxico y morfológico.

No obstante, aún no logran interiorizar exitosamente la colocación de los otros elementos internos de la oración, sobre todo los adverbios, por ejemplo:

F.P.: j’ai dormé beaucoup.

Glosa : “*yo he dormido mucho.*”

F.M.: j’ai beaucoup dormi.

Glosa: “**yo he mucho dormido.*”

En la estructura anterior, el aprendiz debe colocar el adverbio “*beaucoup*” ‘*mucho*’ delante del participio pasado en lugar de colocarlo después de éste, debido a un calco sintáctico de la L1 provocado por la interferencia del español.

En síntesis, se puede observar que casi todos los aprendices dominan la estructura de la oración básica del francés y que una gran mayoría emplea elementos para coordinar y subordinar las estructuras complejas. Sin embargo, todavía persisten algunos casos de omisión de sujeto en la oración y el calco sintáctico de la L1 hacia la L2 en algunos informantes.

4.1.2. Aspecto morfológico

En cuanto a este apartado, es importante mencionar que el 78.12% de los aprendices empleó verbos regulares terminados en ‘-er’ del presente del modo indicativo en sus producciones, de los cuales solamente un 4% no tiene adquirida la conjugación de la primera persona singular de este tiempo verbal, puesto que reemplaza el verbo conjugado por su infinitivo, mientras que el resto de los aprendices internalizó exitosamente esta regla. A continuación, se muestra una tabla de los verbos del primer grupo mencionados por los estudiantes:

Cuadro 1
Ejemplos de los verbos empleados por los aprendices en sus producciones

Forma producida	Glosa
Je passe	Yo paso
Je mange	Yo como
J'espère	Yo espero
Je joue	Yo juego
Je pêche	Yo pesco
J'aime	Yo amo
Je nage	Yo nado

Otro fenómeno interesante es la internalización de la conjugación de la primera persona del plural “*nous*” ‘*nosotros*’ y de la tercera persona singular “*il, elle, on*” ‘*él, ella, uno*’ de los verbos regulares ‘-er’, como lo ilustran los siguientes ejemplos:

F.P.: on joue...

Glosa: “*nosotros jugamos...*”

F.P.: nous nageons...

Glosa: “*nosotros nadamos...*”

Sin embargo, en el caso de los verbos irregulares, los aprendices no han adquirido las flexiones verbales, ni los radicales, como lo reflejan las siguientes oraciones:

Cuadro 2
Los verbos irregulares

Forma producida	Forma meta	Glosa
1. Je faire	Je fais	Yo hago
2. Je aller	Je vais	Yo voy
3. Je alle	Je vais	Yo voy
4. Je doit	Je dois	Yo debo
5. Je fait	Je fais	Yo hago
6. Je vait	Je vais	Yo voy
7. Moi veut	Je veux	Yo quiero
8. Je dormi	Je dors	Yo duermo
9. Je dormis	Je dors	Yo duermo

10. Je dorme	Je dors	Yo duermo
11. Tu va	Tu vas	Tu vas
12. On alle	On va	Nosotros vamos
13. Nous alles	Nous allons	Nosotros vamos
14. Nous pouvet	Nous pouvons	Nosotros podemos
15. Vous vais	Vous allez	Ustedes van

En los dos primeros ejemplos, los informantes emplearon los verbos en infinitivo en lugar de conjugarlos.

En los casos 3, 10 y 12, sobregeneralizaron las desinencias verbales de los verbos regulares en *'-er'* de la primera y tercera personas en singular *'-e'* a los irregulares.

En los casos 4, 5, 6 y 7, utilizaron la terminación de la tercera persona en singular *'-t'* en lugar de la primera persona singular *'-s'* o *'-x'*, mostrando así también otro fenómeno de sobregeneralización.

En los ejemplos 8 y 9, los aprendices conjugaron el verbo *'dormir'* *'dormir'* como los verbos regulares de segundo grupo *'-ir'*, por eso usaron los morfemas *'-i'* y *'-s'* de la primera persona del singular, revelando una vez más la sobregeneralización de las desinencias verbales de los regulares hacia los irregulares.

En la oración 11, el informante omitió la terminación *'-s'* de la segunda persona en singular.

En el caso 13, el estudiante sobregeneralizó la marca del plural *'-s'* de los sustantivos y los adjetivos a los verbos, por eso le agregó el morfema *'-s'* al verbo *'aller'* *'ir'* en lugar de emplear la terminación *'-ons'*.

En el ejemplo 14, se usó la terminación *'-et'* en lugar del morfema *'-ons'* de la primera persona en singular.

Por último, el aprendiz utilizó la forma de la primera persona singular del verbo *'aller'* *'ir'* en lugar de la segunda persona en plural.

Es importante puntualizar que los informantes han adquirido la conjugación de la primera persona y de la tercera persona en singular de los verbos *'être'* *'ser/estar'* y *'avoir'* *'tener/haber'*, pero no así para la segunda persona en singular, ya que suelen usar la forma en infinitivo o la misma conjugación de la tercera persona en singular.

Otra característica importante es la aparición del pretérito perfecto *'passé composé'* en las producciones de dieciocho aprendices. No obstante, solamente cinco de ellos han adquirido exitosamente la regla, puesto que los otros la han interiorizado parcialmente, como lo ejemplifica el siguiente cuadro:

Cuadro 3
El pretérito perfecto “*passé composé*”

Forma producida	Forma meta	Glosa
1. je Ø allé	Je suis allé	Yo he ido
2. je Ø été	J' ai été	Yo he sido/estado
3. je Ø connu	J' ai connu	Yo he conocido
4. je suis arrive	Je suis arrivé	Yo he llegado
5. je suis alle	Je suis allé	Yo he ido
6. j'ai mange	J'ai mangé	Yo he comido
7. j'ai joue	J'ai joué	Yo he jugado
8. j'ai allé	Je suis allé	Yo he ido
9. je suis fait	J' ai fait	Yo he hecho
10. j'ai dormé	J'ai dormi	Yo he dormido

En los tres primeros ejemplos, omitieron colocar los auxiliares delante del participio pasado. En los siguientes cuatro casos, omitieron poner el acento agudo “´” en el participio pasado que es necesario para diferenciar de la forma del presente del modo indicativo.

En la oración 8, el aprendiz sobregeneralizó el uso del auxiliar ‘*avoir*’ ‘*haber*’ para un verbo que indica una idea de desplazamiento que usa generalmente el auxiliar ‘*être*’ ‘*ser/estar*’ para formar el pretérito perfecto. En el caso 9, el informante usó el auxiliar ‘*être*’ ‘*ser/estar*’ en lugar de ‘*avoir*’ ‘*haber*’. Finalmente en el ejemplo 10, el estudiante sobregeneralizó el morfema ‘-é’ de los verbos regulares en ‘-er’ hacia los verbos irregulares.

Otro punto importante es el hecho de que un solo aprendiz utilizó las formas del imperfecto en su producción, pero sobregeneralizó la terminación de la tercera persona singular ‘-t’ a la primera persona singular, como lo refleja el siguiente ejemplo:

F.P.: j'étais...

F.M.: j'étais...

Glosa: “yo era...”

Además, otro aprendiz utilizó el verbo ‘*aller*’ ‘*ir*’ en futuro simple, pero no domina todavía la regla de formación de los verbos irregulares, puesto que agregó únicamente la terminación de este tiempo verbal como los verbos regulares sin hacer una alternancia del radical:

F.P.: il allera...

F.M.: il ira...

Glosa: “él irá...”

Es importante mencionar que los informantes han interiorizado la concordancia de número entre el sustantivo y el adjetivo o sus determinantes, como se aprecia en los siguientes casos:

F.P.: mes vacances...
Glosa : “*mis vacaciones...*”

F.P. : nouveaux amis
Glosa : “*nuevos amigos...*”

En cuanto a la concordancia de género, la mayoría tiene adquirida esta regla, puesto que realiza la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo o el determinante:

F.P.: la plage est très jolie.
Glosa : “*la playa es muy bonita*”

F.P. : la première chose
Glosa : “*la primera cosa*”

Sin embargo, existen algunos informantes que no la han adquirido completamente, ya que omiten el morfema de género en los determinantes o en el adjetivo, como lo ejemplifican los siguientes casos:

F.P.: **touts** mes amies
F.M.: **toutes** mes amies
Glosa : “*todas mis amigas*”

F.P.: la mer est tres **genial**.
F.M.: la mer est très **géniale**.
Glosa : “*el mar está muy genial.* ”

Otra característica de la interlengua de estos aprendices es el hecho de que aparecen diferentes determinantes en el corpus de textos, como los artículos definidos, artículos indefinidos, la partícula partitiva, algunos artículos contractos y algunos adjetivos posesivos:

Cuadro 4
Resumen de los determinantes adquiridos por los aprendices

Forma producida	Glosa
Le foot	El fútbol
La ville	La ciudad
Les poissons	Los peces

Un livre	Un libro
Une carte	Una tarjeta
Des vacances	Unas vacaciones
Au volleyball	Al volleyball
Du sport	Partícula partitiva deporte
De la glace	Partícula partitiva helado
Des glaces	Partícula partitiva helados
Mon père	Mi padre
Ma famille	Mi familia
Mes amis	Mis amigas
Ses vacances	Sus vacaciones

Pese a ello, se presentan casos de sobregeneralización de los determinantes masculinos en singular, pues es la forma no marcada de la lengua, como lo muestran las siguientes frases nominales:

F.P. : du natation...

F.M.: de la natation...

Glosa: “*partícula partitiva natación...*”

F.P. : le plage

F.M.: la plage

Glosa : “*la playa*”

F.P. : mon famille

F.M.: ma famille

Glosa : “*mi familia*”

F.P. : mon vacances

F.M.: mes vacances

Glosa: “*mes vacaciones*”

En casi todos los casos anteriores, se debe emplear un determinante de género femenino, excepto el último en donde se usa el plural. En casi todos los casos citados, la causa principal es la sobregeneralización, excepto el tercero en donde es probable que exista una interferencia de la L1, ya que en español el adjetivo posesivo tiene la misma forma tanto en masculino como en femenino.

Es necesario mencionar también que estos informantes han interiorizado exitosamente los contextos en donde se emplean las partículas partitivas, puesto que no sobregeneralizan su uso en las expresiones de cantidad, sino que utilizan solamente la preposición ‘*de*’ ‘*de*’, como lo ilustra el siguiente grupo nominal:

F.P. : beaucoup de choses

Glosa : “*muchas preposición cosas”

En síntesis, se puede afirmar que una gran parte de los aprendices tiene internalizada la conjugación de los verbos regulares ‘-er’ del presente del modo indicativo. Sin embargo, siguen sobregeneralizando la terminación de la tercera persona singular para la primera persona del singular en los verbos irregulares y queda todavía por adquirir las reglas de uso y de formación del pretérito perfecto. Además, aparecen en su interlengua los diferentes determinantes, pero en algunos aprendices la sobregeneralización continúa al utilizar la forma masculina singular.

4.1.3. Aspecto léxico

En cuanto al aspecto léxico, los aprendices tienen interiorizadas algunas palabras relacionadas con la familia como “*famille, père, mère, maman, soeur, frère, enfants, parents*” ‘familia, padre, madre, mamá, hermana, hermano, niños/niñas, padres’; con la comida como “*glace, poisson*” ‘helado, pescado’; con los lugares como “*mer, piscine, plage, ville, école, rivière*” ‘mar, piscina, playa, ciudad, escuela, río’; con las actividades como “*pêcher, jouer, manger, nager, dormir, acheter*” ‘pescar, jugar, comer, nadar, dormir, comprar’; con los deportes como “*volleyball, natation, foot*” ‘voleibol, natación, fútbol’ y con las características de un lugar o de una persona como “*grand, joli, magnifique, content, nouveau, extraordinaire, ravi*” ‘grande, bonito, magnífico, contento, nuevo, extraordinario, feliz’.

Sin embargo, existen casos en donde los aprendices basan el género de los sustantivos de su L1 para hacer la concordancia en la L2 como los siguientes grupos nominales:

F.P. : *le mer

Glosa : “el mar”

F.M.: la mer

F.P. : *du glace

Glosa : “*partícula partitiva masculino helado”

F.M.: de la glace

F.P.: *au rivière

Glosa: “en el río”

F.M.: à la rivière

Todos los sustantivos anteriores son de género femenino en francés, y de género masculino en español, por lo cual se trata de una interferencia léxica por el género, puesto que los informantes realizan la concordancia según el género de las palabras en español en lugar del francés.

Finalmente, se puede apreciar que los aprendices dominan un vocabulario básico que les permite describir algunas actividades que realizan durante las vacaciones, pero todavía existen casos de calco de género de la L1 hacia la L2.

4.1.4. Aspecto ortográfico

Con respecto a la ortografía, se puede hablar de varias características en los textos escritos de los aprendices. Primeramente, existen casos de omisión de las consonantes finales que generalmente no son perceptibles oralmente, como “t”, “s”, “x” o “r”, o la vocal “e” que tampoco se pronuncia cuando está al final de la palabra; esto se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 5
Omisión de las consonantes finales y la vocal “e”

Forma producida	Forma meta	Glosa
*Je doit te raconteØ	Je dois te raconter	Yo debo contarte
*EnfenØ	Enfant	Niño/niña
*AuØ vacances	Aux vacances	En las vacaciones
*Mes vacanceØ	Mes vacances	Mis vacaciones
*FairØ	Faire	Hacer

Seguidamente, se presentan casos en donde los aprendices escriben las palabras según su unidad fonológica, como los siguientes ejemplos:

F.P.: je jue...

F.M.: je joue...

Glosa: “yo juego...”

F.P.: se très joli

F.M.: c'est très joli

Glosa: “eso es bonito”

En la primera estructura, el aprendiz empleó la letra ‘u’ en lugar de la grafía ‘ou’ y en la segunda, usó la letra ‘se’ en lugar de las grafías ‘c’ y ‘est’ que tienen como realización fonológica /sɛ/. Por lo que se puede constatar que existe una confusión entre la realización oral y escrita por parte de este estudiante.

Además, existen casos en donde los aprendices usan una de las realizaciones gráficas de los sonidos, como lo ejemplifican las siguientes palabras:

F.P.: *contant*
F.M.: *content*
Glosa: “contento”

F.P.: *mêtre*
F.M.: *maître*
Glosa: “maestro”

En la primera palabra, el informante utilizó la grafía ‘*an*’ para representar al sonido [ã]³, pero para este adjetivo se debe emplear la grafía ‘*en*’. En el otro ejemplo, se usó la grafía ‘*ê*’ para representar al sonido [ɛ]⁴, pero en este sustantivo es necesario usar la grafía ‘*ai*’.

En cuarto lugar, los aprendices confunden la realización gráfica de los sonidos, puesto que emplean la grafía de un sonido para representar otro, por ejemplo:

F.P.: *libre*
F.M.: *livre*
Glosa: “libro”

F.P.: *bissou*
F.M.: *bisou*
Glosa: “beso”

En las palabras anteriores, los informantes utilizaron la grafía ‘*b*’ para representar el sonido [v] y la grafía ‘*ss*’ para el sonido [z]. Probablemente, esto se debe a una interferencia fónica de la L1, pues estos dos sonidos no existen en el español de Costa Rica.

En quinto lugar, los estudiantes no colocan los diferentes acentos en las palabras para marcar las diferencias entre los sonidos del francés o para diferenciar las palabras homófonas, como lo ilustra el siguiente cuadro:

Cuadro 6
Palabras en donde se omiten los acentos

	Forma producida	Forma meta	Glosa
Acento agudo (´)	genial	génial	genial
Acento grave (`)	premiere	première	primera
Acento circunflejo (^)	maitresse	maîtresse	maestra
Acento agudo (´)	mange	mangé	comido
Acento grave (`)	a	à	a

Por último, otro elemento que no está adquirido por los aprendices es la elisión de la vocal ‘e’ de los artículos o del pronombre ‘je’ ‘yo’ cuando la palabra que le sigue comienza con sonido vocálico, como los siguientes ejemplos:

F.P.: **le* autre jour

F.M.: l’*autre* jour

Glosa: “el otro día”

F.P.: **le* école

F.M.: l’*école*

Glosa: “*la escuela*”

F.P.: **je* espere

F.M.: j’*espère*

Glosa: “*yo espero*”

5. Conclusiones

Como conclusiones, es importante mencionar que los aprendices de la Escuela República Francesa en la competencia de la producción escrita han interiorizado exitosamente las siguientes reglas y estructuras:

- La estructura básica de la oración francesa: sujeto + verbo + complemento.
- La regla de la colocación de los pronombres en función de complemento en la oración.
- La desinencia verbal de los verbos regulares en ‘-er’ del presente del indicativo.
- La concordancia entre el sustantivo y el adjetivo calificativo.
- Un léxico que les permite describir diferentes actividades de la vida cotidiana, de la familia y de los lugares.
- Elementos básicos de coordinación y de subordinación que les permiten unir frases, oraciones o ideas.

Sin embargo, todavía están en proceso de adquisición las siguientes reglas:

- La colocación de los adverbios en la oración, pues los sitúan según su L1.
- Las desinencias y los radicales de los verbos irregulares en presente del modo indicativo, puesto que suelen sobregeneralizar la conjugación de los verbos regulares para los irregulares.
- Las reglas de formación y de concordancia del pretérito perfecto “*passé composé*”, ya que se dan casos de omisión de auxiliares o sobregeneralización de un auxiliar sobre otro.

- La aparición de los diferentes determinantes del francés, pero persisten casos de sobregeneralización de la forma masculina.
- Existen también casos en donde los aprendices realizan la concordancia de género entre el sustantivo y el adjetivo según el género de su L1.
- Por último, en el aspecto ortográfico, los aprendices todavía no tienen internalizadas las diferencias entre la lengua escrita y la lengua oral, ya que muchas veces escriben según las realizaciones fonológicas de las palabras.

Por último, estos fenómenos evidencian la complejidad del proceso de adquisición del francés como L2, pues a pesar de que los aprendices hayan tenido casi seis años de estudio de la lengua francesa, todavía no han logrado internalizar todas las reglas de su nueva L2, sino que persisten algunos casos de sobregeneralización, de interferencia, de confusión entre el código escrito y oral, entre otros.

Esto demuestra también que la interlengua de estos individuos está todavía inestable, ya que aún está influenciada por los procesos de cambios y de reacomodo de las reglas que están por internalizar.

Notas

- 1 F.P. quiere decir en este artículo la forma que aparece en la producción escrita de los aprendices.
- 2 F.M. quiere decir en este artículo la forma meta.
- 3 Este sonido tiene muchas realizaciones gráficas como: 'an' en 'an' 'año', 'am' en 'ambassade' 'embajada', 'em' en 'ensemble' 'juntos', etc..
- 4 Este sonido tiene muchas realizaciones gráficas como: 'ei' en 'neige' 'nieve', 'ê' en 'même' 'mismo', 'ai' en 'mais' 'pero', etc..

Bibliografía

- Corder, S.P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Desrochers, Alain (2008). *De l'orthographe à la lecture orale*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Doughty, Catherine J. y Michael H. Long (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Washington D.C.: Blackwell Publishing Ltd.
- Fonseca, Aline (2007). Análisis de la interlengua fónica. *Fónica*, vol. 3, 1-29.
- Gass, Susan M. (2001). *Second Language Acquisition an Introductory Courses*. 2a ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Giacomi, A. (2006). Appropriation d'une langue seconde en milieu naturel et interaction. *Skhole, hors-série 1.*, 25-33.
- Gutiérrez, Esther (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices del Español. *ELUA*, 19, 223-242.

- Klein, Wolfgang (1990). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Léon, Monique (1997). *La prononciation du français*. Paris : Nathan Université.
- Malmberg, Bertil (1954). *La phonétique*. Paris: PUF.
- Moliner, María (2008). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Rey-Debove, Josette (2007). *Le nouveau petit Robert*. Paris: Le Robert.
- Saville-Troike, Muriel (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.
- (1985). *Teacher's Manual Workbook in Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Selinker, Larry y R. Mascia (2001). Interlanguage Speech Recognition by Computer: Implications for SLA and Computational Machines. *Applied Language Studies*, 19-55.
- Yaguello, Marina (2003). *Le grand livre de la langue française*. Paris: Seuil.

