

Análisis de la competencia de la producción escrita de un grupo de aprendices de la Escuela Fernando Terán Valls

KUOK-WA CHAO CHAO
Escuela de Lenguas Modernas
Universidad de Costa Rica

Resumen

El presente artículo muestra los resultados obtenidos en las producciones escritas de un grupo de aprendices de francés como segunda lengua en la escuela pública Fernando Terán Valls en Costa Rica. Esta investigación tiene la característica de ser un estudio de tipo transeccional.

Palabras claves: francés, adquisición, niños, producción escrita, interlengua, 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 public school "Fernando Terán Valls" in Costa Rica. This research has the characteristic of being a cross-sectional study.

Key words: French, acquisition, children, writing, interlanguage, 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 un estudio de la competencia de producción escrita de los y las aprendices de sexto grado de estas dos escuelas públicas.

El objetivo de esta investigación es determinar el grado de adquisición de la competencia de producción escrita en los y las aprendices de estas dos instituciones y analizar los errores producidos por estos y estas estudiantes en sus producciones escritas.

En el presente artículo se van a presentar los resultados obtenidos en el análisis del corpus recolectado durante el año 2010 de la Escuela Fernando Terrán Valls.

2. Marco teórico

Para este estudio, se va a emplear como esquema de análisis la teoría de la *Interlengua* (Selinker:1972) para explicar algunos fenómenos producidos en el proceso de adquisición.

La *Interlengua* hace referencia a la lengua que se forma en un aprendiz de una L2 a medida que éste va adquiriendo elementos de la L2, pero sin que exista una total coincidencia con la L2, pues en su constitución intervienen elementos de la L1 del aprendiz o de otras lenguas extranjeras ya adquiridas anteriormente o de la misma L2. De esta manera, se la compara como si ésta fuera una especie de lengua natural y autónoma, puesto que se puede describir desde el punto de vista lingüístico y de las diferentes reglas que la conforman, pero a diferencia de las lenguas naturales, la *interlengua* está compuesta además de las reglas o de las formas que están de acuerdo con el sistema y las normas de la L2, por estructuras o reglas gramaticales que no son propias de la L2, sino del mismo sistema de reglas creadas por el aprendiz o de reglas tomadas de su L1.

Según Ellis (1997), la gramática del aprendiz es cambiante y creativa a su vez, es decir, está abierta a influencias tanto externas como internas de la lengua, a saber: la omisión, la adición, el reemplazo, el ordenamiento, la sobregeneralización¹ y los errores de transferencia. La *interlengua* del aprendiz se caracteriza por ser una variedad de la L2, pero con rasgos muy propios que evolucionan desde un nivel cero de competencia hasta lograr, tal vez, la competencia de un hablante nativo; y a medida que el estudiante aprende más reglas sobre la L2, hace más reajustes en su *interlengua*. De allí provienen su carácter evolutivo, su inestabilidad y su permeabilidad, ya que éstas constituyen el conocimiento del aprendiz en cualquiera de las etapas que no están fijas, sino que son susceptibles a cambio, debido a la interiorización de nuevas reglas en un sistema ya internalizado de la L1.

3. Metodología

Para la recolección de los datos de esta población en estudio, se pasó por varias etapas.

Primeramente, se recogieron 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. En sus producciones, se les pidió hacer una tarjeta postal de cinco líneas en donde tenían que contar lo que hace generalmente en las vacaciones el personaje X y para ayudarles en la redacción se les propuso una serie de imágenes. Para realizar esta producción, tuvieron un lapso de 20 minutos.

Seguidamente, se procedió a analizar las producciones de los y las aprendices que participaron en este estudio.

Cabe recalcar que este es un estudio de tipo transeccional (Doughty: 2003), puesto que se va a analizar una etapa de adquisición de estos aprendices.

Todos los aprendices tienen 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 este apartado, se procederá a presentar los resultados obtenidos en este estudio. Para la comprensión de los datos, los resultados se clasificarán y se analizarán según los siguientes aspectos: sintaxis, morfología, léxico y ortografía.

4.1. Escuela Fernando Terán Valls

En esta institución, participaron dieciséis aprendices de sexto grado de la educación primaria, de los cuales cinco son mujeres y once son hombres.

4.1.1. Aspecto sintáctico

En cuanto al aspecto sintáctico, todos los aprendices tienen adquirida la estructura básica del francés, puesto que emplean oraciones de tipo sujeto + verbo + complemento como lo muestran los siguientes ejemplos:

F.P.² : *J'aime beaucoup la mer.*

Glosa: «*Me gusta mucho el mar.* »

F.P.: *Je vais manger une glace.*

Glosa: «*Yo voy a comer un helado.* »

Además, tienen internalizada la regla de colocación del pronombre personal en función de complemento en una oración con un verbo en presente de modo indicativo, ya que lo sitúan después del pronombre personal en función de sujeto como se aprecia en el siguiente ejemplo:

F.P.: Je **te** raconte mes vacances...

Glosa: « *Yo te cuento mis vacaciones...* »

Tienen también interiorizada la regla de colocación del pronombre personal en función de complemento en una oración con una perífrasis verbal, puesto que lo ubican después del verbo modal y antes del infinitivo:

F.P.: *je veut **te** raconter mon vacances³...

Glosa : « **yo quiero te contar mi vacaciones...* »

Otro elemento importante de estas producciones es que el 31,25% de los aprendices une sus oraciones usando un elemento de coordinación, a saber “et” ‘y’ como lo ejemplifica la siguiente estructura:

F.P.: Je vais manger une glace **et** après je vais aller à la plage.

Glosa : « *Yo voy a comer un helado y después yo voy a ir a la playa.* »

Empiezan a aparecer también en su *interlengua* elementos de subordinación, pues el 25 % de los informantes utiliza estructuras de este tipo, empleando conjunciones o pronombres relativos tales como “que” ‘que’, “qui” (pronombre relativo en función de sujeto de la oración subordinada), “parce que” ‘porque’ como lo ilustran las siguientes oraciones:

F.P.: *J’aispaire **que** tu ete bien.⁴

Glosa: «**Yo espero que tu estés bien.* »

F.P.: *Dans cette plage **qui** s’appelle Jaco je a nagé avec des poisson.⁵

Glosa: «**En esta playa que se llama Jaco yo ha nadado con unos pez.* »

Sin embargo, existen estructuras producidas por la interferencia de la L1 de los aprendices:

F.P.: ***dans** la matin je peche avec ma seur.

Glosa : «*en la mañana yo pesco con mi hermana.* »

Forma meta : Ø le matin, je pêche avec ma soeur.

Glosa : « *la mañana, yo pesco con mi hermana.* »

F.P.: *je alle **a** jouer.

Glosa : « *yo voy a jugar.* »

Forma meta: je vais Ø jouer.

Glosa : «**yo voy jugar.* »

En las dos oraciones anteriores, los aprendices agregaron una preposición “dans” ‘en’ o “à” ‘a’, debido al calco sintáctico del español, ya que en francés no se requiere este elemento.

Otro factor interesante de las producciones de los aprendices es el hecho de que no distinguen la diferencia entre la lengua oral y la lengua escrita, pues emplean estructuras del código oral en el código escrito como lo refleja la siguiente oración:

F.P.: *la mer c'est merveilleuse.

Glosa : « *el mar pronombre demostrativo neutro es maravilloso.* »

Forma meta: la mer Ø est merveilleuse.

Glosa : « *el mar es maravilloso.* »

En la estructura anterior, el aprendiz usó un pronombre demostrativo neutro “c” como sujeto en una oración en donde ya existe “la mer” ‘el mar’. Este fenómeno es muy frecuente en la lengua oral, pero en la lengua escrita no es necesaria la presencia del demostrativo, puesto que la oración posee ya un sujeto “la mer”.

En síntesis, los aprendices han adquirido la estructura básica del francés y la colocación de algunos elementos internos como los pronombres en función de complemento, pero todavía existen casos de interferencia de su L1 en cuanto a la utilización de las preposiciones.

4.1.2. Aspecto morfológico

Con respecto al aspecto morfológico, el 55,85% de los aprendices ha adquirido la conjugación de la primera persona en singular de los verbos regulares terminados en ‘-er’ del presente en modo indicativo, puesto que los usan en sus producciones escritas como lo ejemplifica el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Los verbos del presente del modo indicativo

Forma producida por el aprendiz	Glosa
Je passe...	Yo paso...
J'adore...	Yo adoro...
Je rencontre...	Yo encuentro...
Je joue...	Yo juego...
Je pêche...	Yo pescó...
Je raconte...	Yo cuento...
J'aime...	Yo amo...
Je trouve...	Yo encuentro...
Je mange...	Yo como...

No obstante, existe un 12,5% que emplea la forma del infinitivo de los verbos regulares en ‘-er’ en la primera persona del singular como lo ilustra la siguiente oración:

F.P.: *je jouer...

Glosa: «*yo jugar...»

Forma meta: je joue...

Glosa: «yo juego...»

Existe un 12,5% que aparte de tener adquirida la conjugación de los verbos regulares en ‘-er’ de la primera persona en singular del presente del modo indicativo, también posee la conjugación de la tercera persona en singular y la primera persona en plural como se aprecia en los siguientes ejemplos:

F.P.: nous achetons...

Glosa: «nosotros compramos...»

F.P.: qui s’appelle...

Glosa: «que se llama...»

Un 6,25% utilizó solamente la primera persona del plural de los verbos regulares en ‘-er’ del presente del modo indicativo como “*nous mangeons...*” ‘nosotros comemos...’. Finalmente, un 18,75% no usó ningún verbo regular en su producción escrita, sino que empleó solamente verbos irregulares.

En cuanto a los verbos irregulares del presente del modo indicativo, se da un caso de la sobregeneralización de la terminación de la tercera persona en singular ‘-t’ para la primera persona como lo muestran los siguientes verbos:

Cuadro 2
Los verbos irregulares del presente

Forma producida	Glosa	Forma meta	Glosa
*je fait...	*yo hace...	je fais...	yo hago...
*je veut...	*yo quiere...	je veux...	yo quiero...

Según el cuadro anterior, se puede observar que los aprendices usaron la terminación ‘-t’ en lugar de la terminación ‘-s’ o ‘-x’ para la primera persona en singular, mostrando de esta manera una sobregeneralización de la terminación de la tercera persona en singular.

Otro elemento importante es que los aprendices conocen también la conjugación de los verbos irregulares de la tercera persona del singular como “*il fait...*” ‘él hace...’ o “*on peut...*” ‘se puede...’. Además, aparecen otros verbos en su interlengua como ‘*aller*’ ‘*ir*’ en la primera persona del singular “*je vais...*” ‘yo voy...’, ‘*être*’ ‘*ser/estar*’ en la primera persona del singular “*je suis...*” ‘yo soy/

estoy... y tercera persona *“c’est...”* ‘pronombre demostrativo neutro+ es...’ o *“ce sont...”* ‘pronombre demostrativo neutro+ son...’. Sin embargo, se da también un caso de regularización de la conjugación de los verbos irregulares como lo ejemplifica la siguiente frase:

F.P.: *je alle...

Forma meta: je vais...

Glosa: «yo voy...»

En la frase anterior, el aprendiz sobregeneralizó la regla de la desinencia verbal de los verbos regulares ‘-er’ de la primera persona singular ‘-e’ a un verbo irregular ‘*aller*’ ‘*ir*’ que no sigue este patrón de conjugación.

Con respecto al pretérito perfecto ‘*passé composé*’, un 37,5% de aprendices lo utilizó en sus producciones. Sin embargo, ninguno tiene adquirida completamente la regla:

Cuadro 3
El pretérito perfecto ‘*passé composé*’

Forma producida	Forma meta	Glosa
1. *je a visite...	j’ai visité...	yo he visitado...
2. *je a nage...	j’ai nagé...	yo he nadado...
3. *je a fait...	j’ai fait...	yo he hecho...
4. *j’ai joue...	j’ai joué...	yo he jugado...
5. *j’ai mange...	j’ai mangé...	yo he comido...
6. *je suis alle...	je suis allé...	yo he ido...
7. *je suis allés...	je suis alléØ...	yo he ido...
8. *je suis joué...	j’ai joué...	yo he jugado...

En las estructuras anteriores (excepto los números 5 y 6), los aprendices omitieron colocar el acento agudo en los participios pasados de los verbos terminados en ‘-er’, ya que esto hace que el participio se diferencie de la forma del presente del indicativo. En los tres primeros ejemplos, usaron la forma del auxiliar ‘*avoir*’ ‘*haber*’ en tercera persona singular en lugar de la primera persona singular. En el caso de la frase 7, el aprendiz realizó la concordancia de número entre el sujeto y el participio, pero esto no se requería, puesto que es un sujeto en singular. Por último, en la oración 8, el informante empleó el auxiliar ‘*être*’ ‘*ser*/ *estar*’ en lugar del auxiliar ‘*avoir*’ ‘*haber*’.

Otra particularidad de este grupo de aprendices es que solamente uno usó en su redacción un verbo en imperfecto ‘*je étai...’ ‘yo era...’, pero sobregeneralizó la terminación de la tercera persona en singular ‘-t’ a la primera persona del singular ‘-s’.

En cuanto a las marcas de género y de número, el 81,25% realiza la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo o el determinante, por eso aparece en la *interlengua* de los aprendices el morfema ‘-e’ para el género femenino como el siguiente grupo nominal: “*ma petite soeur*” ‘*mi pequeña hermana*’. Aparecen también los morfemas ‘-x’ y ‘-s’ para marcar el plural como “*mes vacances*” ‘*mis vacaciones*’.

No obstante, un 18,75% omite la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo o el determinante como lo ilustran los siguientes grupos nominales:

F.P.: des poissonØ

Forma meta: des poissons

Glosa: «unos peces»

F.P.: unØ grandØ glace

Forma meta: une grande glace

Glosa: «un gran helado»

En el primer caso, el aprendiz omite la marca del plural en el sustantivo, debido probablemente a la influencia de la lengua oral, pues el morfema ‘-s’ no se pronuncia oralmente, pero sí es necesario colocarlo en la lengua escrita. En el segundo caso, el aprendiz omite la marca de género en el determinante y el adjetivo calificativo, debido muy probablemente a la interferencia de la L1, ya que el sustantivo “*glace*” ‘*helado*’ es de género masculino en español, pero de género femenino en francés.

Otros elementos importantes que están presentes en la *interlengua* de los aprendices son los artículos definidos, indefinidos y partitivos, algunos adjetivos posesivos y un adjetivo demostrativo como lo resume el siguiente cuadro:

Cuadro 4
Resumen de los determinantes que han adquirido los aprendices

Forma producida	Glosa
<i>le ballon</i>	el balón
<i>la mer</i>	el mar
<i>un peu</i>	un poco
<i>une piscine</i>	una piscina
<i>des histoires</i>	unas historias
<i>du sport</i>	elemento partitivo deporte
<i>de la glace</i>	elemento partitivo helado
<i>des choses</i>	elemento partitivo cosas
<i>mon vélo</i>	mi bicicleta

<i>ma mère</i>	mi madre
<i>mes vacances</i>	mis vacaciones
<i>ta famille</i>	tu familia
<i>ses vacances</i>	sus vacaciones
<i>cette plage</i>	esta playa

Sin embargo, existen todavía casos de sobregeneralización del uso de la partícula partitiva después de una expresión de cantidad:

F.P.: *beaucoup **du** sal

Glosa: «*mucho partícula partitiva sal»

Forma meta: beaucoup **de** sel

Glosa: «mucho preposición sal»

F.P.: *beaucoup **des** glaces

Glosa: «*muchos partícula partitiva helados»

Forma meta: beaucoup **de** glaces

Glosa: «muchos preposición helados»

En el ejemplo anterior, los aprendices usaron la partícula partitiva delante de un sustantivo no contable, pero en estos casos esa partícula debe ser reemplazada por una preposición, ya que existe una expresión de cantidad ‘*beaucoup*’ ‘*mucho*’.

En síntesis, se puede señalar 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 quedan todavía por adquirir las reglas de uso y de formación del pretérito perfecto. Además, aparecen en su interlengua los diferentes determinantes, pero todavía no dominan completamente los contextos en donde no se emplea la partícula partitiva.

4.1.3. Aspecto léxico

Con respecto al aspecto léxico, los aprendices tienen interiorizadas algunas palabras relacionadas con la familia como ‘*famille, père, mère, soeur, frère*’ ‘*familia, padre, madre, hermana, hermano*’; con la comida como ‘*glace, poisson*’ ‘*helado, pescado*’; con los lugares como ‘*mer, piscine, plage*’ ‘*mar, piscina, playa*’; con las actividades como ‘*pêcher, jouer, manger, sauter, nager, dormir, acheter*’ ‘*pescar, jugar, comer, saltar, nadar, dormir, comprar*’ y con las características de un lugar o de una persona como ‘*grand, joli, petit, content*’ ‘*grande, bonito, pequeño, contento*’.

Sin embargo, existen casos en donde los aprendices utilizan directamente las palabras de su L1, sobre todo con el vocabulario relacionado con los deportes

como *'tenis, futbol, voleibol'*. Otro fenómeno interesante es que en el caso de los adjetivos, algunos aprendices usan la base léxica de su L1 y agregan los sufijos de su L2 como la palabra "*maravilleure*" que viene probablemente de la palabra en español *'maravilloso'* en donde toma la base *'maravill'* y le añade los sufijos del francés *'-eur'* y *'-e'*, creando así una nueva palabra en su interlengua.

Existe también un caso de falso cognado como lo ejemplifica el siguiente grupo nominal:

F.P.: *une glace très riche*

Glosa: *«un helado muy rico»*

Forma meta : *une glace très délicieuse*

Glosa: *«un helado muy delicioso»*

En el ejemplo anterior, el estudiante empleó el adjetivo calificativo "*riche*" que tiene como acepción en francés "*una persona que posee bienes o que tiene una fortuna*" (Rey-Debove: 2007); y en español, este adjetivo tiene la siguiente acepción "*muy bueno; muy agradable al paladar*" (Moliner: 2007), mostrando de esta manera que hizo un calco léxico de su L1 hacia su L2.

Otro elemento importante es el hecho de que el 18,75% de los alumnos basa el género de los sustantivos de su L1 como las siguientes palabras "**le mer*" *'el mar'*, "**un glace*" *'un helado'* y "**la matin*" *'la mañana'*. Los dos primeros son de género femenino en francés "*la mer*", "*une glace*" y el último de género masculino "*le matin*", mostrando de este modo un fenómeno de interferencia de la L1 hacia la L2.

En síntesis, se puede apreciar que dominan un vocabulario básico que les permite describir algunas actividades que realizan durante las vacaciones, pero todavía existen calcos léxicos de su L1 y emplean algunos sustantivos según el género de su L1.

4.1.4. Aspecto ortográfico

Con respecto al aspecto ortográfico, se puede hablar de varias características en las producciones de los aprendices. Primeramente, existen casos de omisión de las consonantes finales que generalmente no son perceptibles oralmente como *"t", "s", "x" o "r"*, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 5
Omisión de las consonantes finales

Forma producida	Forma meta	Glosa
<i>pour te regardeØ</i>	<i>pour te regarder</i>	para mirarte
<i>ce sonØ...</i>	<i>ce sont...</i>	pronombre demostrativo neutro son...

auØ glaces	aux glaces	en los helados
des poissonØ	des poissons	unos pescados

En segundo lugar, se dan casos en donde los aprendices escriben las palabras según su unidad fonológica como los siguientes ejemplos:

F.P.: je ve...

Forma meta: je vais...

Glosa : « yo voy... »

F.P. : ce joli

Forma meta : c'est joli

Glosa : « es bonito »

En las estructuras anteriores, emplearon la letra 'e' en lugar de las grafías 'ai' y 'est' respectivamente que tienen como realización fonológica /ɛ/.

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

F.P.: j'aispaire...

Forma meta: j'espère...

Glosa : « yo espero... »

F.P. : ma seur

Forma meta : ma soeur

Glosa : «mi hermana»

En la primera oración, el informante utilizó la grafía 'ai' para representar al sonido [ɛ]⁷, pero para esta palabra se deben emplear las grafías 'es' y 'è' respectivamente. En el otro ejemplo, se usó la grafía 'eu' para representar el sonido [œ]⁸, pero en esta palabra es necesario usar la grafía 'œu'.

En cuarto lugar, los informantes 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 (´)	ete	été	sido
Acento grave (`)	tres	très	muy

Acento circunflejo (^)	pecher	pêcher	pescar
Acento agudo (´)	nage	nagé	nadado
Acento grave (`)	a	à	a

En síntesis, se puede decir que los aprendices escriben muchas veces las palabras según sus realizaciones fonológicas; por eso ocurren los fenómenos anteriormente mencionados, pues el francés es una lengua en la cual sus grafías sirven solamente para representar de forma aproximada los sonidos de la lengua hablada, ya que existen solamente 26 letras del alfabeto para representar más de 30 fonemas diferentes. Debido a esta situación, la lengua francesa recurre a diferentes procesos para poder reproducir de manera gráfica todos estos sonidos como *“el uso de marcas diacríticas, de grafemas complejos constituidos de varias letras, de grafemas contextuales cuyo valor fónico depende de su posición en la palabra y de la influencia de las letras adyacentes”* (Desrochers: 2008).

5. Conclusiones

Con base en el análisis de los resultados del corpus de los textos escritos de los aprendices de la Escuela Fernando Terán Valls, se puede concluir que la interlengua de los aprendices todavía está inestable, puesto que persisten casos de sobregeneralización de reglas como el uso de la terminación de la tercera persona en singular, el uso de la partícula partitiva después de una expresión de cantidad; de interferencia de la L1 como el uso de falsos cognados, el calco léxico y sintáctico de las estructuras de la L1 para construir la L2; y de otros fenómenos como la falta de interiorización de la diferencia entre el código escrito y el código oral.

Sin embargo, es necesario rescatar el hecho de que los aprendices han interiorizado algunas reglas durante su proceso de adquisición como la estructura básica de la oración francesa: sujeto + verbo + complemento; la conjugación de los verbos regulares *‘-er’* de la primera persona en singular del presente del modo indicativo; y el uso de algunas palabras del léxico de las actividades, de la familia, entre otros.

Notas

- 1 Concepto que se refiere al hecho de que el aprendiz aplica una regla de la L2 de manera general y esto refleja una estrategia de reducción de reglas que tiende hacia la economía del aprendizaje (Gass: 2001).
- 2 La sigla F.P. significa en este estudio la forma producida por el aprendiz en su producción escrita.

- 3 La forma meta de esta estructura es la siguiente “*je veux te raconter mes vacances...*” “*yo quiero te contar mis vacaciones...’.
- 4 La forma meta de esta estructura es la siguiente “*J’espère que tu seras bien.*” “*Yo espero que tu estarás bien.’
- 5 La forma meta de esta estructura es la siguiente “*Dans cette plage qui s’appelle Jaco, j’ai nagé avec des poissons.*” “*En esta playa que se llama Jaco, yo he nadado con unos peces.*’
- 6 El auxiliar “*être*” es usado para formar el pretérito pasado de algunos verbos en francés como ‘*aller, sortir, mourir, etc.*’ ‘*ir, salir, morir, etc.*’. La mayoría de los verbos emplea el auxiliar “*avoir*” para formar el pretérito perfecto.
- 7 Este sonido tiene muchas realizaciones gráficas como ‘*ei*’ en ‘*neige*’ ‘*nieve*’, ‘*es*’ en ‘*espoir*’ ‘*esperanza*’, ‘*ê*’ en ‘*être*’ ‘*ser/estar, etc.*
- 8 Este sonido tiene las siguientes realizaciones gráficas: ‘*oeu*’ en ‘*coeur*’ ‘*corazón*’ o ‘*eu*’ en ‘*peur*’ ‘*miedo*’.

Bibliografía

- 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.
- 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.
- 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.
- Selinker, Larry. (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*, p.p. 19-55.
- Yaguello, Marina (2003). *Le grand livre de la langue française*. Paris : Seuil.

