

Análisis de la competencia de la producción oral de un grupo de aprendices de dos escuelas públicas en Costa Rica

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

Resumen

El presente artículo muestra los resultados obtenidos en las producciones orales de un grupo de aprendices de francés como segunda lengua en dos escuelas públicas de Costa Rica, República Francesa y Fernando Terán Valls. Esta investigación tiene la característica de ser un estudio de tipo transeccional.

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

Abstract

This article shows the results obtained in oral production from a group of learners of French as a second language on two public schools in Costa Rica, República Francesa and Fernando Terán Valls. This research has the characteristic of being a cross-sectional study.

Key words: French, acquisition, children, oral speaking, 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 un estudio para analizar la competencia de la producción oral de los y las aprendices de primer grado de estas dos instituciones públicas de Costa Rica y determinar su grado de adquisición.

En el presente artículo, se van a presentar los resultados obtenidos en el análisis del corpus recolectado durante el año 2010.

2. Metodología

Para la recolección de los datos de esta población en estudio, se tuvo que pasar por diferentes etapas.

Primeramente, el investigador visitó las dos escuelas que participaron en este estudio. En esta etapa, se realizaron observaciones de clase durante los meses de abril, mayo y junio para determinar los temas y el cuestionario que se iban a aplicar a los y las informantes en cuestión.

En segundo lugar, en el mes de julio, se confeccionó el cuestionario que se iba a utilizar en la entrevista para recoger el corpus de esta investigación. Este cuestionario consistía en una serie de preguntas, tales como: cómo se llama, cuál es su nacionalidad, si es costarricense, dónde vive, si vive en Cartago o en Concepción, etc., cómo se llama su escuela, cómo se llama su maestro o maestra, cuál es su edad, si le gusta el francés, explicar por qué le gusta el francés, si le gustan los animales, cuál es su animal preferido, cuál es el animal que no le gusta, cómo se llama su mejor amigo o amiga, si esta persona estudia en la misma escuela, cuál es la edad de esa persona. También se les pidió que dijeran los números que conocían, los objetos de la clase, los colores, los días de la semana, los meses del año, el alfabeto y presentar a la familia.

Seguidamente, se procedió a escoger a los y las posibles participantes en las entrevistas. Por ser este un estudio de tipo transeccional (Doughty:2003), se escogieron al azar veinticinco aprendices de la Escuela República Francesa y veintisiete de la Escuela Fernando Terán Valls.

Todos los aprendices tienen como lengua materna el español, estudian el francés como segunda lengua en estas escuelas públicas y tienen entre seis y ocho años.

Luego, se realizaron las entrevistas en el mes de setiembre. Cada entrevista tenía una duración de tres a seis minutos.

Finalmente, se procedió a hacer la transcripción de las entrevistas para poder hacer su análisis.

3. Presentación de los resultados

3.1. Aspecto morfosintáctico y léxico

3.1.1. Escuela República Francesa

Todos los estudiantes de la Escuela República Francesa comprenden los saludos y saben cómo responderlos con las estructuras siguientes: *“bonjour, ça va bien, bien, merci”* *“buenos días, todo está bien, bien, gracias”*.

Para la pregunta « *Comment tu t'appelles?/tu peux te présenter.* » '¿cómo te llamas?/te puedes presentar.', veintitrés aprendices respondieron con solamente el nombre o el nombre y el apellido. Solamente dos lo hicieron con las siguientes oraciones: "je m'appelle..." 'yo me llamo...' o "je moi s'appelle..." 'yo pronombre tónico se llama...'

En la pregunta « *Quelle est ta nationalité ?* » '¿Cuál es tu nacionalidad?', veintitrés aprendices no la comprendieron, por lo tanto, no la pudieron responder. Las dos personas que respondieron lo hicieron en español y con la palabra "costarricense". Por eso, se tuvo que formular otra pregunta "tu es costaricien/costaricienne?" '¿eres costarricense?', todas las personas la respondieron, pero diez lo hicieron con la palabra "sí", once con la palabra "oui" 'sí' y una con la palabra [nikaRagUèn].

En la siguiente pregunta "où est-ce que tu habites?" '¿en dónde vives?', diecisiete personas no la comprendieron y tampoco la respondieron. Por eso, se les pidió contestar la siguiente pregunta: "tu habites à Cartago/Taras, etc.?" '¿vives en Cartago/Taras, etc.?', siete dijeron "sí" y diez con la palabra "oui" 'sí'. Los aprendices que la respondieron, ocho lo hicieron en español y uno empleó la estructura: "j'habite..." 'yo vivo...'

En cuanto a la pregunta de la edad, veintidós la comprendieron, de los cuales ocho lo hicieron con un número en francés y el resto en español. Hubo tres que no comprendieron la pregunta, por eso no la respondieron.

Con respecto a la pregunta de la escuela, veinte aprendices la respondieron diciendo el nombre del lugar donde estudian. Cuatro personas no la comprendieron ni la contestaron. Hubo una a la que no se le preguntó.

Para la pregunta del nombre del profesor o profesora, veintidós personas lo hicieron solamente con el nombre y una con la estructura: "mon professeur s'appelle..." 'mi profesor se llama...'. Dos no la comprendieron.

En la pregunta sobre si les gusta el francés, doce personas contestaron en español y doce en francés con la palabra "oui" 'sí'. Un aprendiz no la comprendió. Sin embargo, cuando se les pidió explicar por qué les gustaba la clase de francés, veinte lo dijeron en español y una persona lo hizo con la estructura "c'est bien" 'está bien'. Hubo tres aprendices que no la comprendieron ni la contestaron. A una no se le preguntó.

Con respecto a la pregunta acerca de los animales, veintitrés aprendices señalaron que sí tenían animal preferido, de los cuales diez dieron la palabra en francés y los otros en español y la misma cantidad dijo que no le gustaba ningún animal, de los cuales cinco contestaron con la palabra en francés y el resto en español. Además, una persona no comprendió la pregunta y a otra no se le preguntó.

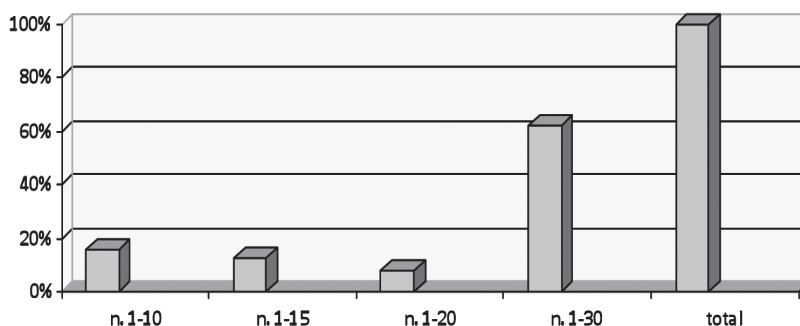
Los animales que los aprendices mencionaron fueron: *cheval, poisson, tigre, chien, chat, cochon, lapin, rat, vache, grenouille, tortue, mouton* 'caballo, pez, tigre, perro, gato, cerdo, conejo, rata, vaca, rana, tortuga, oveja'.

Finalmente, con la pregunta del nombre de su mejor amigo o amiga, doce personas la comprendieron y la respondieron. Casi todo el mundo lo hizo dando solamente el nombre de la persona, excepto una que utilizó la estructura

“s’appelle...” ‘se llama...’. Trece aprendices no la comprendieron ni la respondieron. Por eso, no se les preguntó a todos los aprendices si su amigo/amiga estudiaba con ellos. Sin embargo, de quienes se les hizo la pregunta, cuatro dijeron *“oui”* ‘sí’ y una *“sí”*. Con respecto a la edad de su amigo/amigo, cinco contestaron con el número en francés y dos en español.

Para los números, veinticuatro personas comprendieron y respondieron. Un informante no entendió la pregunta. A continuación, se va a mostrar un cuadro en el cual se refleja la internalización de los números en francés:

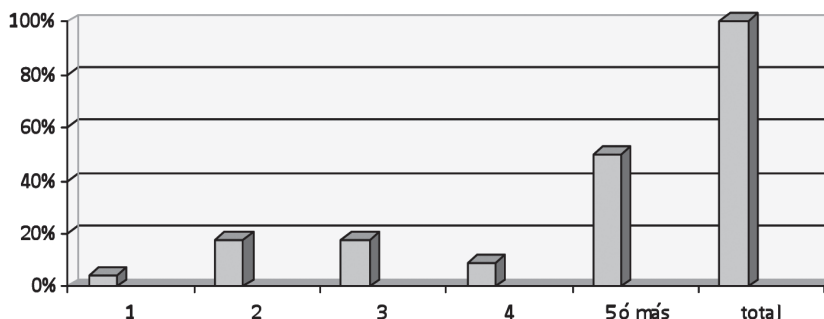
Cuadro 1
Resumen de la adquisición de los números en francés



En el cuadro anterior, quince aprendices conocen los números del uno al treinta (62,5 %), dos del uno al veinte (8,3 %), tres del uno al quince (12,5 %) y cuatro del uno al diez (16,6 %).

Con respecto a los colores, veintitrés informantes la comprendieron, de los cuales veintidós la respondieron en francés y una persona dijo que solo lo sabía en español. Los otros dos aprendices no comprendieron la pregunta. Seguidamente, se va a exponer un cuadro en donde se resume la cantidad de colores que saben.

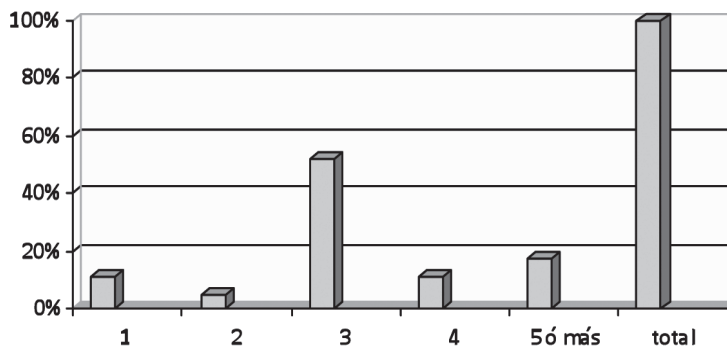
Cuadro 2
Resumen de la cantidad de colores que conocen los aprendices



En el cuadro anterior, once (50 %) conocen entre cinco o más colores, dos (9 %) solamente dos colores, ocho (36,2 %) entre dos y tres colores y uno (4,5 %) solamente un color. Los colores que mencionaron los informantes fueron: *vert, orange, violet, gris, noir, bleu, bleu-ciel, jaune, blanc, rouge, rose, vert clair, marron 'verde, anaranjado, violeta, gris, negro, azul, celeste, amarillo, blanco, rojo, rosado, verde claro, café'*.

En la parte de los objetos de la clase, hubo cuatro personas que no comprendieron ni contestaron la pregunta. A una no se le preguntó. Veinte aprendices la comprendieron, de los cuales tres dijeron que lo sabían solamente en español y los restantes dieron la palabra o las palabras en francés. A continuación, se muestra un cuadro en donde se explica la cantidad de objetos que conoce cada aprendiz.

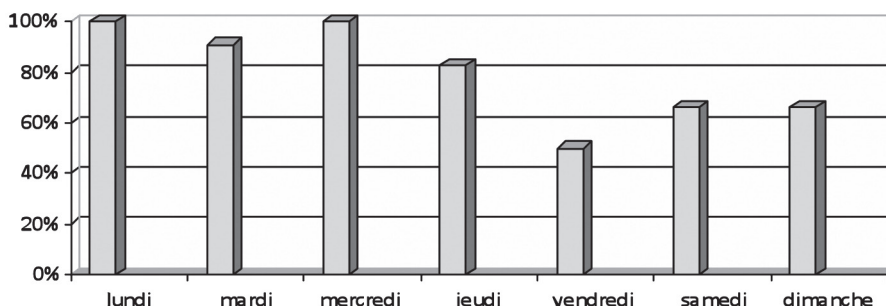
Cuadro 3
La cantidad de objetos de
la clase que conocen los aprendices



En el cuadro anterior, se puede apreciar que nueve aprendices (52 %) conocían tres objetos de la clase, dos (11 %) conocían uno solo, dos (11 %) conocían cuatro objetos y tres (17 %) conocían entre cinco o más. Los objetos de clase que dijeron los aprendices fueron: *ciseaux, crayon, gomme, colle, cahier, taille-crayon, feuille, porte, table, chaise 'tijeras, lápiz, borrador, goma, cuaderno, tajador, papel, puerta, mesa, silla'*.

En cuanto a los días de la semana, seis informantes no comprendieron ni respondieron a la pregunta, a tres personas no se les preguntó y dieciséis pudieron contestarla, de las cuales cuatro los sabían en español y doce en francés. Seguidamente en el siguiente cuadro, se van a exponer los resultados.

Cuadro 4
Resumen de los días de
la semana que conocen los aprendices



En el cuadro anterior, se puede observar que los doce aprendices conocían los días “*lundi*” ‘*lunes*’ y “*mercredi*” ‘*miércoles*’, ya que los mencionaron en sus producciones orales. Once (91 %) dijeron el día “*mardi*” ‘*martes*’, seguido de “*jeudi*” ‘*jueves*’ con diez informantes (83 %). Ocho informantes (66 %) mencionaron los días “*samedi*” ‘*sábado*’ y “*dimanche*” ‘*domingo*’. Finalmente para el día “*vendredi*” ‘*viernes*’, solamente seis personas (50 %) lo dijeron en sus producciones.

Con respecto a los meses del año, únicamente dos informantes comprendieron la pregunta, pero no sabían cómo contestarla en francés, puesto que los conocían en español. Hubo dos personas a quienes no se les preguntó. Esto quiere decir que veintiún estudiantes no la entendieron.

Para la pregunta del alfabeto, nueve personas no la comprendieron. A una persona, no se le preguntó. Quince informantes sí la entendieron, de los cuales diez lo sabían solamente en español, tres lo dijeron en francés y dos hicieron una mezcla entre el español y el francés.

Finalmente, en la última parte de la entrevista, se les pidió que hablaran o que presentaran a la familia. Dos aprendices no comprendieron ni hicieron el ejercicio. Veintitrés lo comprendieron, de los cuales casi todos lo hicieron en español, excepto una informante que empleó las siguientes estructuras: *ma maman s'appelle...* ‘*mi mamá se llama...*’ y *mon papa s'appelle...* ‘*mi papá se llama...*’.

En síntesis, se puede observar en los resultados de la Escuela República Francesa que generalmente los aprendices comprenden lo que se les pregunta, pero no suelen responder con estructuras en francés ni tampoco con estructuras tipo: Sujeto+verbo+complemento, puesto que lo hacen frecuentemente con palabras o con un grupo nominal compuesto por el determinante que suele ser por lo general el artículo definido y el sustantivo, por ejemplo: *les chiens*, *les ciseaux* ‘*los perros*’, ‘*las tijeras*’. Sin embargo, todavía vacilan en el género de los sustantivos, ya que sobregeneralizan el determinante de género masculino, a saber: **le colle*, ‘*la goma*’. Esta palabra es de género femenino en francés y en español, pero el aprendiz emplea un determinante de género masculino, con lo cual se muestra una sobregeneralización del artículo en género masculino. También hay casos de

interferencia de la L1, por ejemplo: **le gomme, 'el borrador'*. En este caso, el informante emplea un artículo de género masculino por influencia de su L1, ya que en español, esta palabra es de género masculino, pero en francés es de género femenino; por lo tanto, se debe usar el determinante *la 'la': la gomme*. Además, en las preguntas que requieren una explicación o un desarrollo de ésta lo hacen en español.

3.1.2. Escuela Fernando Terán Valls

Casi todos los alumnos de la Escuela Fernando Terán Valls, excepto uno, comprenden los saludos y saben cómo responderlos con las estructuras siguientes: *bonjour, comment allez-vous, très bien, merci, tout va bien, ça va bien, bien, bien merci 'buenos días, cómo está usted, muy bien, gracias, todo bien, todo está bien, bien, bien gracias'*.

Para la pregunta "*Comment tu t'appelles?/tu peux te présenter*". '*¿cómo te llamas?/te puedes presentar*', veinticuatro aprendices respondieron con solamente el nombre o el nombre y el apellido. Solamente dos lo hicieron con las siguientes oraciones: "*je t'appelle...*" '*yo te llamo...*' o "*tu t'appelles...*" '*tú te llamas...*'. Una persona no comprendió la pregunta.

En la pregunta « *Quelle est ta nationalité ?* » '*¿Cuál es tu nacionalidad?*', veinticinco aprendices no la comprendieron, por lo tanto no la pudieron responder. Las dos personas que respondieron lo hicieron en español y con la palabra "*costarricense*". Por eso, se tuvo que formular otra pregunta "*tu es costaricien/costaricienne?*" '*¿tú eres costarricense?*', veintidós informantes la respondieron, de los cuales quince lo hicieron en español o solamente con un gesto indicando que eran costarricenses y siete lo realizaron diciendo la palabra "*oui*" '*sí*'. Tres personas no la comprendieron. No se les preguntó a dos personas, ya que contestaron la primera pregunta.

En la siguiente pregunta "*où est-ce que tu habites?*" '*¿en dónde vives?*', veinticinco personas no la comprendieron y tampoco la respondieron. Por eso, se le pidió contestar la siguiente pregunta: "*tu habites à Concepción?*" '*¿vives en Concepción?*', diecinueve dijeron "*sí*" o asintieron con un gesto y seis respondieron con la palabra "*oui*" '*sí*'. Dos aprendices respondieron a la primera pregunta, pero lo hicieron en español.

En cuanto a la pregunta de la edad, veinticinco la comprendieron, de los cuales diez lo hicieron con un número en francés y el resto en español. Hubo dos que no comprendieron la pregunta, por eso no la respondieron.

Con respecto a la pregunta de la escuela, seis aprendices la respondieron diciendo el nombre del lugar en donde estudian. Veintiún informantes no la comprendieron ni la contestaron.

Para la pregunta del nombre del profesor o profesora, veintiséis personas lo hicieron solamente con el nombre. Una no la comprendió.

En la pregunta sobre si les gusta el francés, trece personas contestaron en español o con un gesto de asentimiento y trece en francés con la palabra "*oui*" '*sí*'.

Un aprendiz no la comprendió. Sin embargo, cuando se les pidió explicar por qué les gustaba la clase de francés, diecisiete dieron la explicación en español y una persona lo hizo con la estructura “*c’est bien*” ‘*está bien*’. Hubo siete aprendices que no la comprendieron ni la contestaron. A dos no se les preguntó.

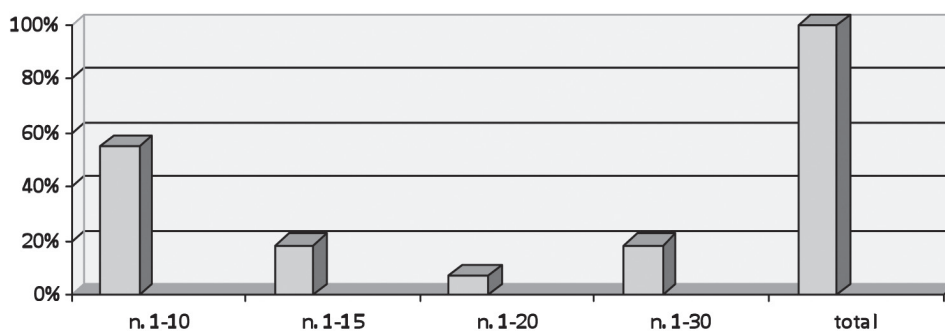
Con respecto a la pregunta de los animales, veintiséis aprendices señalaron que sí tenían algún animal preferido, de ellos veinticuatro dieron la palabra en español y los otros dos en francés. Una persona no comprendió la pregunta. También hubo veintisiete informantes que dijeron que no les gustaba ningún animal, de los cuales veinticinco contestaron con la palabra en español, una persona de este grupo contestó con la estructura: “*yo déteste los perros.*” ‘*yo odio los perros*’; y dos en francés, dando solamente la palabra sin construir ninguna oración.

Los animales que los aprendices mencionaron fueron: *chat, chameau, tigre, crocodile* ‘gato, camello, tigre, cocodrilo’.

Finalmente, con la pregunta del nombre de su mejor amigo o amiga, cinco personas la comprendieron y la respondieron. La mayoría lo hizo dando solamente el nombre de la persona, excepto un informante que utilizó la estructura “*je m’appelle...*” ‘*yo me llamo...*’. Veintidós aprendices no la comprendieron ni la respondieron.

Para los números, todos los aprendices comprendieron la pregunta y los dijeron. A continuación, se va a mostrar un cuadro en el cual se refleja la internalización de los números en francés:

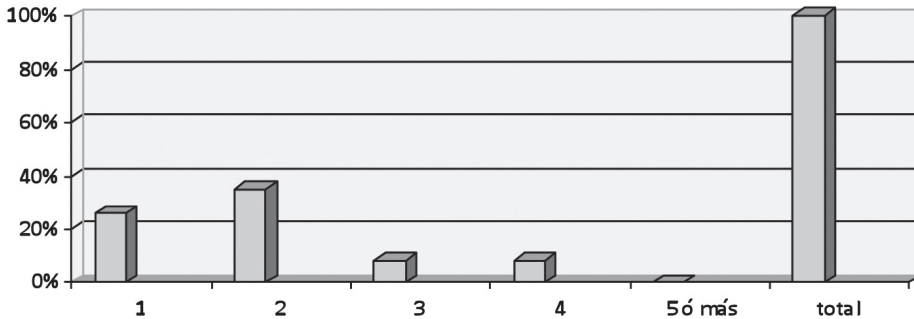
Cuadro 5
Resumen de la adquisición de
los números en francés



En el cuadro anterior, quince aprendices (55,5 %) conocen los números del uno al diez, cinco del uno al quince (18,5 %), dos del uno al veinte (7,4 %) y cinco del uno al treinta (18,5 %).

Con respecto a los colores, veintitrés informantes la comprendieron, de los cuales dieciocho la respondieron en francés y cinco personas dijeron que solo los sabían en español. Los otros cuatro aprendices no comprendieron la pregunta. Seguidamente, se va a exponer un cuadro en donde se resume la cantidad de colores que saben.

Cuadro 6
Resumen de la cantidad de
colores que conocen los aprendices

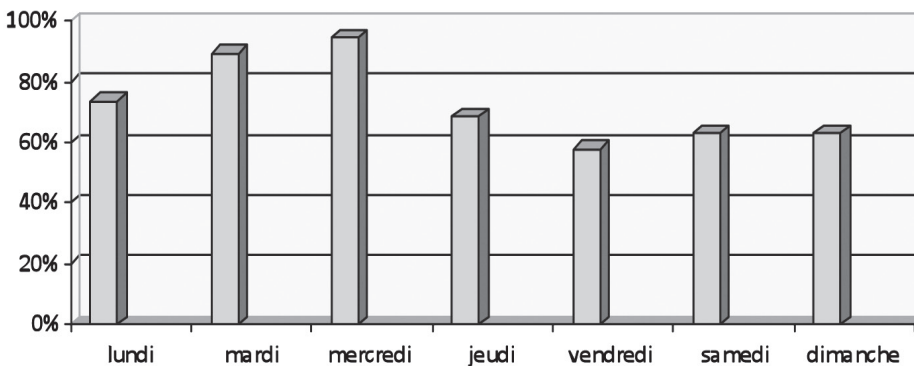


En este cuadro, ninguno conocía entre cinco o más colores, ocho (34,6 %) solamente dos colores, seis (26 %) un solo color, dos (8,6 %) sabían tres colores y dos (8,6 %) cuatro colores. Los colores que mencionaron los informantes fueron: *vert, orange, violet, bleu, jaune, blanc, rouge, rose, marron* ‘*verde, anaranjado, violeta, azul, amarillo, blanco, rojo, rosado, café*’.

En la parte de los objetos de la clase, doce aprendices la comprendieron, de los cuales cinco dijeron que lo sabían solamente en español y los otros siete dieron la palabra. Los que respondieron en francés, todos mencionaron un solo objeto. Tres de ellos dijeron la palabra “*tableau*” ‘*pizarra*’, uno “*table*” ‘*mesa*’, uno “*crayon*” ‘*lápiz*’, uno “*chaise*” ‘*silla*’ y uno “*gomme*” ‘*borrador*’. Ninguno colocó el determinante delante del sustantivo. Quince estudiantes no comprendieron la pregunta.

En cuanto a los días de la semana, un informante no comprendió ni respondió la pregunta y veintiséis pudieron contestarla, de los cuales siete los sabían en español y diecinueve en francés. Seguidamente, en el siguiente cuadro se van a exponer los resultados.

Cuadro 7
Resumen de los días de
la semana que conocen los aprendices



En el cuadro 7, se puede observar que catorce aprendices (73,6%) conocían el día “*lundi*” ‘*lunes*’, diecisiete (89,4 %) el día “*mardi*” ‘*martes*’, dieciocho (94,7 %) el día “*mercredi*” ‘*miércoles*’, trece (68,4 %) el día “*jeudi*” ‘*jueves*’, once (57,8 %) el día “*vendredi*” ‘*viernes*’ y doce (63,1 %) para los días “*samedi*” ‘*sábado*’ y “*dimanche*” ‘*domingo*’.

Con respecto a los meses del año, solamente dos informantes comprendieron la pregunta, pero no sabían cómo contestarla en francés, puesto que los conocían en español. Esto quiere decir que veinticinco estudiantes no la entendieron.

Para la pregunta del alfabeto, tres personas no la comprendieron. Veinticuatro informantes sí la entendieron, pero solamente lo sabían decir en español.

Finalmente, en la última parte de la entrevista, se les pidió que hablaran o que presentaran a la familia. Todos los aprendices lo comprendieron, de los cuales veinticinco lo hicieron en español o mencionando solamente el nombre de la persona. Dos lo hicieron con la estructura: “*je m’appelle...*” ‘*yo me llamo...*’. Asimismo, se les preguntó si tenían hermanos o hermanas y de los diecisiete que la comprendieron, quince dijeron el número en español y dos en francés. Los otros diez no comprendieron la pregunta. Por lo tanto, tampoco la respondieron.

En síntesis, se puede observar en los resultados de la Escuela Fernando Terán Valls que generalmente los aprendices comprenden lo que se les pregunta, pero no suelen responder con estructuras en francés ni tampoco con estructuras tipo: Sujeto+verbo+complemento, sino que contestan por lo general en español. Además, en las preguntas que requieren una explicación o un desarrollo de ésta, lo hacen en español.

3.2. Aspecto fonético y fonológico

En cuanto al aspecto fonético y fonológico, todos los aprendices poseen en su interlengua los siguientes sonidos vocálicos [i] [u] [a] [ã] [õ] que aparecen en las siguientes palabras, por ejemplo: [dis], [ruʒ], [mardi], [blãʃ] y [õz].

Con respecto a los sonidos vocálicos nasales, generalmente sobregeneralizan los sonidos [ã] y [õ] para el sonido [ɛ̃] como lo muestran los siguientes ejemplos: [vã], [sãk], [ã] y [lõdi] cuyas formas metas serían [vɛ̃], [sɛ̃k], [ɛ̃] y [lɛ̃di]. También suelen sobregeneralizar el sonido [õ] en lugar de [ã] como en la siguiente palabra [võdrædi] cuya forma meta sería [vãdrædi]. También hay casos de desnasalización como [lundi] y [bõnʒur] cuyas formas metas serían [lɛ̃di] y [bõʒur].

En cuanto a los otros sonidos vocálicos [o] [ɔ] [ø] [œ], estos aparecen en la interlengua de los informantes y los emplean según las reglas de su L2 cuando estos están en una sílaba cuyo sonido final es vocálico como [dø] y [sizø] o en una sílaba cuyo sonido final es consonántico como [kulœr] y [ekɔl]. Sin embargo, en los sonidos [e] [ɛ], parece que hay un caso de neutralización, puesto que los aprendices suelen usar un archifonema /E/ en lugar de hacer la distinción entre estos dos sonidos, por ejemplo: /vER/, /sEt/, /lE/ cuyas formas metas son /vɛr/, /set/, /le/.

Con respecto al sonido [y], no aparece en el corpus recogido, puesto que casi ningún aprendiz empleó palabras que contenían ese sonido. El único aprendiz que usó una palabra en donde aparecía ese sonido fue “*tortue*” ‘*tortuga*’ [tɔrtɥ], pero éste no produjo ese sonido, sino que utilizó el sonido [U], dando como resultado la siguiente palabra: [tɔrtu]. Por último, el sonido [e] todavía no está en la interlengua de los aprendices, puesto que éste es sustituido por el archifonema /E/ como /ʃEval/ en lugar de /ʃəval/, mostrando así que este sonido no está presente en la L2 de los aprendices.

En cuanto a los sonidos consonánticos, todos los aprendices tienen en su interlengua los siguientes sonidos [l] [m] [n] [t] [d] [k] [g] [p] [b] [s] [f] [ʃ]. Sin embargo, suelen sobregeneralizar la consonante postalveolar sorda [ʃ] para el sonido [ʒ] como lo muestra el siguiente ejemplo [ruʃ] en lugar de decir [ruʒ]. También suelen emplear el sonido [j] para la consonante [ʒ] como se refleja en las siguientes palabras [jon], [jɔdi] cuyas formas metas serían [ʒon], [ʒɔdi]. Hay casos en los cuales los aprendices usan la consonante africada postalveolar sonora [dʒ] como en la palabra [rudʒ] en lugar de la postalveolar sonora [ruʒ]. Se encuentran también casos en donde el sonido [ʃ] es reemplazado por la consonante africada postalveolar sorda [tʃ] como la siguiente palabra [tʃeval] en lugar de decir [ʃəval], probablemente esto se debe a la interferencia de su L1 que es el español.

Los sonidos [z] y [v] no se encuentran todavía en la interlengua de los aprendices, ya que son reemplazados generalmente por la consonante fricativa alveolar sorda [s] y por la consonante oclusiva bilabial sonora [b] respectivamente, debido probablemente a la interferencia de su L1, que en este caso es el español como lo muestran las siguientes palabras [trɛs], [katɔrs], [ʃɛbal] y [bɛr] cuyas formas metas serían [trɛz], [katɔrz], [ʃeval] y [vɛr].

Los sonidos [ɲ] y [ŋ] no fueron encontrados en el corpus, pues los informantes no usaron ninguna palabra que los contenía.

Por último, con respecto a las semi-consonantes, todos los aprendices poseen en la interlengua la aproximante palatal sonora [j] y la aproximante velar labializada sonora [w], como lo ejemplifican las siguientes palabras [vjɔlɛ], [sjɛl], [trwa] y [nwar], pero no tienen internalizada la aproximante palatal labializada sonora [ɥ] que es reemplazada generalmente por la vocal cerrada posterior redondeada [u], como se ve en el siguiente ejemplo [uit] en lugar de [ɥit].

4. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede concluir que los aprendices de estas dos escuelas públicas de la provincia de Cartago poseen la competencia de la recepción oral, puesto que comprenden la mayor parte de las preguntas que se les hace, excepto algunas con respecto a la nacionalidad y al lugar de residencia. Sin embargo, todavía casi todos los aprendices no son capaces de producir estructuras básicas de francés, a saber: *sujeto+verbo+complemento*, sino que emplean solamente palabras o dicen una lista de palabras de su segunda lengua sin usar los grupos nominales, o bien, recurren a su lengua materna que

es el español en este caso para contestar las preguntas, sobre todo cuando estas requieran dar una explicación o una descripción.

En cuanto al aspecto fonético y fonológico, se puede decir que los aprendices poseen una gran gama de sonidos de la lengua francesa. Sin embargo, quedan por adquirir todavía algunos sonidos vocálicos como la vocal anterior cerrada redondeada [y], la vocal media-central [ə] y la vocal semiabierta anterior no redondeada nasal [ɛ̃], así como algunos sonidos consonánticos como la alveolar fricativa sonora [z], la postalveolar fricativa sonora [ʒ] y la labiodental fricativa sonora [v]. También falta por internalizar en su sistema fonológico la aproximante palatal labializada sonora [ɥ].

Bibliografía

- Chao, Kuok-Wa (2008). *Análisis de la interlengua producto del proceso de adquisición del francés como segunda lengua por un grupo de estudiantes costarricenses de la Universidad de Costa Rica*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Delamotte-Legrand, Régine (2002). *Acquisition du langage*. Rouen: Université de Rouen.
- Doughty, Catherine J. y Michael H. Long (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Washington D.C.: Blackwell Publishing Ltd.
- Ellis, Rod. (1990). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1991). *Instructed Second Language Acquisition*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- _____ (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- 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*. París: Nathan Université.
- Malmberg, Bertil (1954). *La phonétique*. París: PUF.
- 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.