

Diagnóstico del nivel de expresión oral estudiantil en dos escuelas del proyecto bilingüe francés-español

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

Resumen

Este artículo tiene como fin la difusión de los resultados obtenidos del proyecto titulado: “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” que se llevó a cabo durante dos semestres del año 2009, gracias a la cooperación del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y de los estudiantes y docentes del proyecto bilingüe llamado FILBIL.

Palabras claves: francés, adquisición, segunda lengua, niños, escuelas bilingües, morfosintaxis, pronunciación, léxico, interlengua

Abstract

The aim of this article is to spread the results obtained from the project: “Diagnosis of the level of oral expression in students form schools “Fernando Terán Valls” and “República Francesa” that have the bilingual project French-Spanish”. This project was carried out for two semesters of the year 2009, thanks to the cooperation of the “Ministry of Education of Costa Rica” and the students and the teachers of this bilingual project called FILBIL.

Key words: French, acquisition, second language, children, bilingual schools, morphosyntax, pronunciation, lexico, interlanguage

Introducción

El proyecto de escuelas bilingües francés-español nace en el año 2000, gracias a la iniciativa del Ministerio de Educación Pública (MEP), el cual busca responder a los nuevos desafíos y necesidades del siglo XXI, en los que tanto la formación integral como la comunicación intercultural son cada vez más necesarias.

De esta manera, se propuso el programa de enseñanza bilingüe francés-español por primera vez, en las escuelas Fernando Terán Valls (Tres Ríos, Cartago), República Francesa (Taras, Cartago) y la Escuela República de Panamá (Desamparados, San José), instituciones que estuvieron de acuerdo en participar en este reto. Al inicio se propusieron dos grupos bilingües en cada escuela, los cuales trabajaron bajo la siguiente metodología “*El docente que enseña en Francés al grupo 1, imparte los cursos de Español al grupo 2 y el docente que enseñe en Francés al grupo 2, asume los cursos de Español del grupo 1.*” (Arce et al, 2001). Así, los cursos que se impartieron desde entonces en lengua extranjera son Matemáticas, Ciencias y Francés; y en lengua materna (español): Estudios Sociales, Español, Agricultura y las materias especiales.

A pesar de que el proyecto no se ofrece desde hace varios años en la Escuela República de Panamá, los logros han sido notorios. Uno de los principales alcances hasta el momento ha sido que varias generaciones se han graduado del proyecto. Otro de ellos ha sido proponer a los niños graduados continuar con sus estudios en el programa de Secciones bilingües en el Colegio San Nicolás Tolentino, sección creada para que los estudiantes de escuelas bilingües tengan la oportunidad de recibir diez lecciones de francés por semana en lugar de las tres lecciones establecidas por el Ministerio de Educación. En el año 2008, treinta y siete estudiantes se graduaron del proyecto bilingüe.

Debido a que en el 2008 el proyecto de enseñanza bilingüe estaba siendo evaluado en aras de su institucionalización, la Asesora Nacional de Francés, Licda. Marielos Sánchez, solicitó al entonces Director de la Escuela de Lenguas Modernas, M.L. Alder Senior, la posibilidad de que un grupo de docentes de esta unidad académica llevara a cabo una evaluación del nivel de francés de los estudiantes de sexto grado del proyecto bilingüe de ambas escuelas. El objetivo de ésta fue determinar las fortalezas y las debilidades de su nivel de francés en dos competencias principalmente, comprensión y expresión orales.

Evidentemente, esta iniciativa del MEP logró despertar el interés de tres docentes, tanto desde el punto de vista investigativo como social, debido al impacto que este proyecto ha logrado tener en ambas comunidades.

En el presente artículo, se expone una síntesis del trabajo realizado durante el año 2009. En primera instancia, los investigadores realizaron visitas a las escuelas para entrar en contacto con la población, posteriormente, ellos mismos concibieron los instrumentos de evaluación para realizar el diagnóstico de los aprendices. La etapa posterior se centró en la recolección de información para pasar luego a su análisis. Como última etapa, se procederá a divulgar los

resultados que este interesante estudio arrojó. A continuación, se abordan los puntos más importantes.

Objetivos

2.1 Objetivo general

Efectuar una evaluación diagnóstica del nivel de lengua en la expresión oral de dos grupos de aprendices de sexto grado de las escuelas públicas Fernando Terán Valls y República Francesa con el fin de colaborar con recomendaciones para el mejoramiento de la enseñanza del francés en el proyecto bilingüe liderado por el MEP.

2.2 Objetivos específicos

1. Identificar las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes por medio de un análisis de los resultados arrojados en las pruebas aplicadas.
2. Presentar recomendaciones para los docentes de francés implicados y para el MEP a partir de los resultados de la prueba de diagnóstico.
3. Divulgar los resultados obtenidos en el análisis de la muestra mediante una reunión con representantes del MEP y de las escuelas concernidas.

Métodología

I Etapa

Se diseñó un cuestionario (ver Anexo 1) que cada estudiante de ambas escuelas completó con el fin de tener datos sobre su edad, lugar de habitación, tiempo dedicado al estudio del francés, empatía hacia éste, ayuda en el hogar al momento de hacer las tareas, etc.

En esta fase se identificó el perfil sociolingüístico del grupo de estudio, el cual consistió en una población de cincuenta estudiantes de once y doce años de sexto grado, dividido en dos grupos en la Escuela República Francesa, y de un único grupo de veinticinco niños de once y doce años en la Escuela Fernando Terán Valls, cuya lengua materna es el español.

Además, se ha de recalcar que los informantes para esta investigación tienen en común haber recibido una educación bilingüe en francés desde el kínder hasta el sexto grado, ya que han recibido seis lecciones de francés a la semana durante toda la escuela, así como cuatro lecciones de matemáticas y ciencias en francés durante su formación escolar, que rondan en total cuatrocientas lecciones durante este periodo.

II Etapa

Consistió en una serie de observaciones de clase durante abril, mayo y la primera quincena de junio de 2009, cuyo fin fue familiarizarse con el grupo de estudio y profundizar las informaciones brindadas en el cuestionario.

III Etapa

Se procedió a escoger a los aprendices bajo los siguientes criterios de selección: haber estado desde el kínder en el proyecto bilingüe, sentir empatía hacia el francés y, finalmente, no contar con ninguna ayuda al momento de realizar las tareas escolares en francés.

Así mismo, se procedió a solicitar la ayuda de la docente a cargo de la sección de sexto grado de la Escuela Fernando Terán Valls para identificar a su aprendiz más exitoso o exitosa, a su estudiante con más dificultades y a dos estudiantes de nivel intermedio, con el fin de conformar este primer grupo de estudio que fue complementado con otros cuatro informantes elegidos por los investigadores durante las observaciones realizadas. Es preciso aclarar que en la escogencia de los estudiantes de ambas escuelas no se tomó en cuenta la variable de sexo, al tratarse éste de un estudio transeccional cuyo objetivo consiste en analizar una etapa del aprendizaje y adquisición de una lengua en un grupo de aprendices durante un momento determinado.

En lo que concierne al segundo grupo de estudio, correspondiente al sexto grado de la Escuela República Francesa, se contactó al docente para contar con su ayuda en la selección de los candidatos, con la diferencia que en este grupo de estudio la cantidad de informantes fue más considerable, pues se trataba de dos secciones más numerosas. En este caso, el docente eligió a dos estudiantes más exitosos o exitosas, cuatro aprendices de nivel intermedio y dos aprendices con más dificultades. A estos estudiantes se les unieron aquellos que fueron seleccionados en las diferentes observaciones durante la segunda etapa de esta investigación.

IV Etapa

Se iniciaron las entrevistas de los aprendices seleccionados en ambas escuelas bilingües, divididas en dos fases: la primera consistía en la producción oral guiada por los investigadores; la segunda se trató de la producción oral espontánea por parte de los aprendices; ambas se extendieron aproximadamente durante diez minutos por informante.

Para alcanzar estos objetivos, se diseñó un cuestionario base (Ver anexo 2) en donde se indicaban cuáles eran los grandes temas por abordar por parte del investigador durante la entrevista grabada con cada uno de los estudiantes. Los contenidos giraban en torno a la presentación personal y familiar de cada uno de

ellos: se les preguntó acerca de cuáles eran sus actividades favoritas durante los periodos de ocio, además de preguntarles cuáles eran sus comidas preferidas y aquellas que no les eran tan atractivas y, finalmente, se les solicitó hablar sobre las vacaciones que habían disfrutado recientemente.

En la segunda y última fase de esta etapa, se propone a los aprendices que cuenten una historia a partir de unas imágenes (ver Anexo 3) que se les proporcionan, con el fin de evaluar la producción oral continua.

Los criterios de evaluación de ésta estaban predeterminados por una tabla de cotejo (ver Anexo 4) diseñada por los investigadores y llamada *Criterios de evaluación de la competencia de la producción oral de los aprendices de las escuelas públicas bilingües*, cuyos puntos primordiales fueron: la morfosintaxis, la pronunciación, el léxico y algunos criterios pragmáticos, con el fin de llevar un control de cada uno de los puntos fuertes y débiles de los aprendices que conforman este estudio.

V Etapa

Los investigadores se abocaron a la transcripción, a la verificación y a complementar las observaciones y/o comentarios de cada una de las entrevistas realizadas en ambas escuelas, para luego proceder a su análisis.

4. Presentación de resultados

4.1. Aspecto sintáctico

En cuanto a la Escuela República Francesa, siete aprendices tienen interiorizada la estructura básica del francés: Sujeto + verbo + complemento como lo demuestran los siguientes ejemplos: “*je mange du riz.*” ‘yo como arroz.’, “*j’ai beaucoup de cousins.*” ‘yo tengo muchos primos.’, “*j’aime beaucoup Anthony*” ‘me gusta mucho Anthony.’, “*il peut le sauver*” ‘él puede salvarlo.’

Los demás aprendices sobregeneralizan el pronombre tónico¹ de la primera persona singular ‘*moi*’ como sujeto de la oración en lugar de emplear el personal de la primera persona singular ‘*je*’, por ejemplo:

Forma producida por el aprendiz: **moi* regarder la télé.

Glosa: *pr. tónico 1era pers. sing. ver la televisión.*

Forma meta: *je* regarde la télé.

Glosa: yo veo tele.

Forma producida por el aprendiz: **moi* étais dans ma maison

Glosa: *pr. tónico 1era pers. sing. estaba en mi casa.*

Forma meta: *j’* étais chez moi.

Glosa: yo estaba en mi casa.

Algunos de ellos omiten el sujeto de la oración², lo cual se ilustra en el siguiente enunciado:

Forma producida por el aprendiz: *Ø était un château.*

Glosa: *Ø era un castillo.*

Forma meta: *c'était un château.*

Glosa: *pronombre demostrativo neutro era un castillo.*

Con respecto a la Escuela Fernando Terán Valls, tres aprendices tienen completamente interiorizada la estructura básica del francés. No obstante, suelen emplear el verbo en infinitivo como en las siguientes oraciones:

Forma producida por el aprendiz: **il ne jouer pas.*

Glosa: *él partícula negativa jugar partícula negativa.*

Forma meta: *il ne joue pas.*

Glosa: *él no juega partícula negativa.*

Forma producida por el aprendiz: **il travailler dans ma maison.*

Glosa: *él trabajar en mi casa.*

Forma meta: *Il travaille chez moi.*

Glosa: *él trabaja en mi casa.*

En cuanto a los otros cinco aprendices, se identificaron casos de omisión del sujeto en sus producciones orales, como por ejemplo:

Forma producida por el aprendiz: **pour que Ø sont les matières en espagnol.*

Glosa: *por que Ø son las materias en español.*

Forma meta: *parce que ce sont des matières en espagnol.*

Glosa: *porque pronombre demostrativo neutro son materias en español.*

Estos mismos aprendices colocan los pronombres personales de complemento 'me, te, le, lui, etc.' 'me, te, lo, le, etc.' según la estructura de la L1 cuando hay un verbo modal: 'vouloir, pouvoir, aller, devoir, etc.' 'querer, poder, ir, deber, etc.' seguido de la forma verbal en infinitivo, como lo muestra la siguiente estructura³:

Forma producida por el aprendiz: ** je le peux classifier.*

Glosa: *yo lo puedo clasificar.*

Forma meta: *je peux le classifier.*

Glosa: **yo puedo lo clasificar.*

En síntesis, parece ser que la gran mayoría de los estudiantes de ambas escuelas han adquirido la estructura básica del francés; sin embargo, persisten aún casos de uso de infinitivo en las oraciones, omisión del sujeto, sobregeneralización del pronombre tónico y colocación de los pronombres en función de complemento según la L1.

4.2. Aspecto morfológico

4.2.1. El verbo

En la Escuela República Francesa, siete escolares han logrado interiorizar la conjugación de los verbos del presente indicativo del primer grupo en la primera y tercera personas del singular como se detalla a continuación:

Forma producida por el aprendiz: *je m'appelle...*

Glosa: *yo me llamo...*

Forma producida por el aprendiz: *il travaille.*

Glosa: *él trabaja.*

Dos de estos escolares tienen interiorizada la conjugación de los verbos del primer grupo de la primera persona del singular y para las otras personas emplean la forma del infinitivo:

Forma producida por el aprendiz: **nous jouer dans la classe d'éducation physique.*

Glosa: *nosotros jugar en la clase de educación física.*

Forma meta: *nous jouons pendant le cours d'éducation physique.*

Glosa: *nosotros jugamos durante la clase de educación física.*

Forma producida por el aprendiz: **on expliquer ça.*

Glosa: *pronombre personal 3era. pers. sing. explicar eso.*

Forma meta: *on explique ça.*

Glosa: *se explica eso.*

Por otra parte, cuatro de ellos emplean en algunas estructuras las formas del infinitivo y en otras ocasiones conjugan los verbos del primer grupo como lo muestran las siguientes oraciones:

Forma producida por el aprendiz: **je m'appelle... j'aime à une fille...*

Glosa: *yo me llamo... yo amar a una muchacha...*

Forma meta: *je m'appelle... j'aime une fille...*

Glosa: *yo me llamo... yo amo a una muchacha...*

Así mismo, dos estudiantes emplean solamente la forma del infinitivo de los verbos del primer grupo. Por último, uno de ellos internalizó la conjugación de los verbos del primer grupo, excepto el verbo "entrer" 'entrar', ya que usa solamente la forma del infinitivo:

Forma producida por el aprendiz: *on entrer à l'école.*

Glosa: *nosotros entrar a la escuela.*

Forma meta: on entre à l'école.

Glosa: nosotros entramos a la escuela.

En lo concerniente a los verbos irregulares del presente del tercer grupo, todos los aprendices tienen adquirida la conjugación de algunos verbos de uso frecuente, sobre todo para la primera y tercera personas del singular, como “*être, avoir, savoir, vouloir, pouvoir, devoir*” ‘*ser/estar, tener, saber, querer, poder, deber*’, tal y como se ejemplifica en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Relación entre la interlengua de los aprendices y la glosa de verbos de uso frecuente

Interlengua de los aprendices	Glosa
<i>Il est chauffeur.</i>	El es chofer.
<i>Un autre a 13 ans.</i>	El otro tiene trece años.
<i>Je ne sais pas.</i>	Yo no sé.
<i>Un ogre qui veut le trésor...</i>	Un ogro que quiere el tesoro...
<i>Je peux te dire...</i>	*Yo puedo te decir...
<i>*On doit écrire beaucoup.</i>	Nosotros debemos escribir mucho.

Sin embargo, también emplean la forma del infinitivo para los otros verbos del tercer grupo como se refleja en el siguiente cuadro:

Cuadro 2
Relación entre la interlengua de los aprendices y la glosa de verbos del tercer grupo

Interlengua de los aprendices	Glosa	Forma meta	Glosa
Moi <i>aller</i> à le cinéma.	Pr. tónico 1era pers.sing. ir a el cine.	Je <i>vais</i> au cinéma.	Yo voy al cine.
Je <i>sortir</i> avec ma famille.	Yo salir con mi familia.	Je <i>sors</i> avec ma famille.	Yo salgo con mi familia.
Je <i>apprendre</i> des choses.	Yo aprender cosas.	J' <i>apprends</i> des choses.	Yo aprendo cosas.

De la misma forma, los aprendices sobregeneralizan la conjugación de los del primer grupo para los verbos irregulares, por ejemplo: el verbo “*sentir*” ‘*sentir*’ “*je ne sente pas...*” “*je ne sens pas...*” ‘*yo no siento...*’. En la oración anterior, el

aprendiz conjugó el verbo según las reglas de los regulares, ya que en francés se elimina la marca del infinitivo ‘-er’ y se agrega la terminación verbal de acuerdo con la persona, a saber, ‘-e’ para la primera y tercera personas del singular y ‘-es’ para la segunda persona del singular. Sin embargo, para los verbos irregulares, no se aplica esta regla y en la mayoría de los casos tampoco se usan las terminaciones verbales de los del primer grupo, sino que se emplean otras terminaciones para las dos primeras personas del singular ‘-s’.

En la Escuela Fernando Terán Valls, sucede un fenómeno similar, ya que siete aprendices de ocho tienen interiorizada la conjugación de los verbos del primer grupo en la primera y tercera personas del singular, como lo ilustra el siguiente cuadro:

Cuadro 3
La conjugación de los verbos del primer grupo

Forma producida por los aprendices	Glosa
J’aime parler avec mes amis.	Me gusta hablar con mis amigos.
Je m’appelle...	Yo me llamo...
Je mange du riz.	Yo como partícula partitiva arroz.
Il habite avec...	El vive con...
Mon père travaille...	Mi papá trabaja...

No obstante, ellos mismos no conjugan en algunas ocasiones los verbos del primer grupo, como se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro 4
Los verbos del primer grupo

Forma producida por los aprendices	Glosa	Forma meta	Glosa
Moi jouer.	Pr. tónico 1era. pers. sing. jugar.	Je joue.	Yo juego.
Il travailler.	El trabajar.	Il travaille.	El trabaja.
Ma soeur étudier...	Mi hermana estudiar..	Ma sœur étudie...	Mi hermana estudia.
Je habiter...	Yo vivir...	J’habite...	Yo vivo...

Sin embargo, uno de ellos no tiene internalizada la conjugación de los verbos del primer grupo, sino que emplea la forma del infinitivo y raras veces conjuga los verbos, como lo muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 5
La conjugación de los verbos del primer grupo

Forma producida por el aprendiz	Glosa	Forma meta	Glosa
Ma mère travailler.	Mi madre trabajar.	Ma mère travaille.	Mi madre trabaja.
Ma soeur petit étudier.	Mi hermana pequeña estudiar.	Ma petite soeur étudie.	Mi hermanita estudia.

Este fenómeno también se presenta en los verbos irregulares del tercer grupo, ya que tienen interiorizada la conjugación de los verbos de uso frecuente como “*être, avoir, savoir, pouvoir, faire*” ‘*ser/estar, tener, saber, poder, hacer*’ en la primera y tercera personas del singular, como lo ilustran los siguientes enunciados:

Cuadro 6:
Los verbos irregulares

Forma producida por los aprendices	Glosa
J’ai des bons amis.	Yo tengo buenos amigos.
Ma mère fait...	Mi madre hace...
Je suis étudiante.	Yo soy estudiante.
Je ne sais pas.	Yo no sé.
Je peux parler...	Yo puedo hablar...

Para los otros verbos, emplean la forma del infinitivo, como lo ilustra la siguiente oración:

Forma producida por el aprendiz: *on aller au parc.*

Glosa: *nosotros ir al parque.*

Forma meta: *on va au parc.*

Glosa: *nosotros vamos al parque.*

Existen también casos de sobregeneralización de la conjugación de los verbos del primer grupo para el tercer grupo como es el caso de “*apprendre*” ‘*aprender*’.

En cuanto al pretérito perfecto compuesto “*passé composé*”, los aprendices de ambas escuelas están en proceso de adquisición de su uso, ya que nueve emplean las formas del infinitivo para relatar hechos en pasado, como sucede en los siguientes enunciados:

Cuadro 7
El pretérito perfecto compuesto

Forma producida por los aprendices	Glosa	Forma meta	Glosa
Je me laver ...	Yo me lavar...	Je me suis lavé ...	Yo me lavé...
Un enfant sortir de sa maison.	Un niño salir de su casa.	Un enfant est sorti de sa maison.	Un niño salió de su casa.
Je aller à la plage.	Yo ir a la playa.	Je suis allé à la plage.	Yo fui a la playa.
Jacques passer pour un rivièrè.	Jacques pasar por un río.	Jacques est passé par une rivièrè.	Jacques pasó por un río.

Doce aprendices sobregeneralizan el auxiliar “*avoir*”⁴ para formar este tiempo verbal, pero tampoco lo emplean de forma recurrente en sus producciones orales, como lo muestran las siguientes oraciones:

Forma producida por el aprendiz: **j’ai allé à la procesión*⁵.

Glosa: yo auxiliar ‘*avoir*’ participio pasado ‘*ir*’ a la procesión.

Forma meta: je *suis allé à la procession*.

Glosa: yo auxiliar ‘*être*’ participio pasado ‘*ir*’ a la procesión.

Forma producida por el aprendiz: **un ogre a sorti avec un trésor*.

Glosa: un ogro auxiliar ‘*avoir*’ participio pasado ‘*salir*’ con un tesoro.

Forma meta: un ogre *est sorti avec un trésor*.

Glosa: un ogro auxiliar ‘*être*’ participio pasado ‘*salir*’ con un tesoro.

Forma producida por el aprendiz: **l’ogre s’a trouvé*...

Glosa: el ogro se auxiliar ‘*avoir*’ participio pasado ‘*encontrar*’ ...

Forma meta: *l’ogre s’est trouvé*...

Glosa: el ogro se auxiliar ‘*être*’ participio pasado ‘*encontrar*’ ...

Por último, tres aprendices lograron emplear el tiempo verbal de manera atinada solamente una vez en el ejercicio de producción oral, pero igualmente con una sobregeneralización del auxiliar “*avoir*” para formar este tiempo verbal. De igual forma, ellos emplean solamente el participio pasado para contar los hechos pasados, como lo ilustran los siguientes enunciados:

Forma producida por el aprendiz: un ogre \emptyset *venu dans un rivièrè*.

Glosa: un ogro \emptyset venido en el río.

Forma meta: un ogre *est arrivé à la rivièrè*.

Glosa: un ogro auxiliar ‘*être*’ participio pasado ‘*llegar*’ al río.

Forma producida por el aprendiz: un ogro⁶ \emptyset *sorti avec un trésor*.

Glosa: un ogro \emptyset salido con un tesoro.

Forma meta: *un ogre est sorti avec un trésor..*

Glosa: *un ogro auxiliar 'être' participio pasado 'salir' con el tesoro.*

En cuanto al imperfecto del indicativo, ninguno de los aprendices de ambas escuelas ha logrado interiorizar las reglas de su uso, puesto que es frecuente que se emplee la forma del infinitivo o el presente para reemplazar este tiempo verbal; tampoco lo utilizan de forma sistemática, como lo ejemplifican las siguientes oraciones:

Forma producida por el aprendiz: *il y a une princesse qui était dans le château. Dans le château, il y a un ogre qui mander⁷ le château...*

Glosa: *hay una princesa que estaba en el castillo. *En el castillo, hay un ogro que mandar el castillo...*

Forma meta: *il y avait une princesse qui était dans le château. Dans le château, il y avait un ogre qui dirigeait le château...*

Glosa: *había una princesa que estaba en el castillo. En el castillo, había un ogro quien dirigía el castillo...*

En los enunciados anteriores, el aprendiz combina verbos del presente 'il y a' 'hay' y la forma del infinitivo 'mander' para sustituir el imperfecto. Este fenómeno muestra claramente que no tiene adquirido el uso de este tiempo verbal.

Sin embargo, quince aprendices lo emplean algunas veces en sus producciones orales, sobre todo los verbos "être, avoir" 'ser/estar, tener' en la primera o tercera personas del singular. Esta situación muestra que ellos han logrado interiorizar en su interlengua la conjugación verbal de estas personas.

Por último, en cuanto al futuro próximo, solamente siete aprendices lo usan en sus producciones. Sin embargo, seis de ellos calcan la estructura de la formación del futuro próximo de su L1, por ejemplo:

Forma producida por el aprendiz: **je aller à jouer.*

Glosa: *yo ir a jugar.*

Forma meta: *je vais Ø jouer.*

Glosa: **Yo voy Ø jugar.*

Este fenómeno muestra que solamente uno de ellos tiene adquirida la regla de la formación del futuro próximo en francés.

4.2.2. Los pronombres

En esta categoría gramatical, todos los aprendices de ambas escuelas utilizan en su interlengua los pronombres personales en función de sujeto como "je, il, elle, nous" 'yo, él, ella, nosotros'. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en la Escuela República Francesa, diez de ellos emplean la forma de los pronombres tónicos de la primera persona singular como sujeto, mostrando de esta manera una sobregeneralización de éste, como lo ilustra el siguiente enunciado:

Forma producida por el aprendiz: **moi aime la classe de français.*

Glosa: *pr. tónico 1 era. pers. sing. gusta la clase de francés.*

Forma meta: *j'aime la classe de français.*

Glosa: *me gusta la clase de francés.*

De la misma manera, en la interlengua de los niños y niñas aparecen los pronombres personales en función de complemento como “*me, se, m', s', le, l', les*” ‘*me, se, lo, los/las*’. No obstante, todos utilizan igualmente los pronombres “*le, les*” ‘*lo, los/las*’ en función de complemento de objeto indirecto en la oración, haciendo un calco léxico de su L1, como se refleja en el siguiente enunciado:

Forma producida por el aprendiz: **un personne qui le donne des choses...*

Glosa: **un persona que lo da part. partitiva cosas...*

Forma meta: *une personne qui lui donne des choses...*

Glosa: **una persona que le da part. partitiva cosas...*

Además, los aprendices hacen un calco sintáctico de su L1 cuando colocan los pronombres personales en función de complemento en las estructuras compuestas por un verbo modal y un verbo en infinitivo como lo muestra la siguiente estructura en donde pone “*le*” ‘*lo*’ delante del verbo “*pouvoir*” ‘*poder*’ en lugar de ubicarlo después de éste, lo cual refleja la interferencia de la L1:

Forma producida por el aprendiz: **il le peut faire.*

Glosa: *él lo puedo hacer.*

Forma meta: *il peut le faire.*

Glosa: **él puede lo hacer.*

Otro elemento importante que aparece en la interlengua de los informantes son los pronombres relativos “*qui, que*” ‘*quien, que*’⁸, los cuales emplean para unir oraciones y para evitar la repetición de elementos. Sin embargo, parece ser que hay una interferencia de la L1 en su uso, puesto que los utilizan según las reglas de uso de su L1, como lo ilustra el siguiente enunciado en donde utiliza el pronombre “*que*”, el cual tiene como función reemplazar un complemento directo en francés en lugar de “*qui*”, que se usa para sustituir un sujeto en la oración francesa:

Forma producida por el aprendiz: *c'est un trésor que était dans le château.*

Glosa: *eso es un tesoro que estaba en el castillo.*

Forma meta: *c'était un trésor qui était dans le château.*

Glosa: *eso era un tesoro que estaba en el castillo.*

En otros casos, se sobregeneraliza el pronombre “*qui*”, ya que éste adquiere también la función del pronombre relativo “*que*”, como lo ilustra el siguiente

enunciado en donde el aprendiz utiliza “*qui*” como complemento de objeto directo en lugar de usar “*que*”, el cual es el que se emplea en francés para esta función:

Forma producida por el aprendiz: **il garde un trésor qui veut l'ogre...*

Glosa: *él guarda un tesoro pr. relativo quiere el ogro...*

Forma meta: *il garde un trésor que veut l'ogre...*

Glosa: *él guarda un tesoro pr. relativo quiere el ogro...*

En la producción oral de uno de los aprendices, en su interlengua aparece además el pronombre relativo “*où*” que se emplea para sustituir un complemento circunstancial de lugar o de tiempo. No obstante, éste no lo usa de acuerdo con las reglas de su L2, puesto que lo utiliza como la preposición “*chez*” ‘*en la casa de*’ en la siguiente oración:

Forma producida por el aprendiz: *moi aller à où mon grand-mère.*

Glosa: *pr.tónico 1era. pers. sing. ir a donde adj.pos.sing.masc. abuela.*

Forma meta: *je vais chez ma grand-mère.*

Glosa: *yo voy a donde adj.pos.sing.fem. abuela.*

El enunciado anterior refleja claramente un caso de interferencia léxica de la L1 de este informante, ya que realiza una traducción literal de los elementos del español hacia el francés.

4.2.3. Los adverbios

En lo referente a esta categoría gramatical, se puede hablar del caso de la negación discontinua del francés “*ne...pas*”. Solamente once aprendices tienen adquirida esta regla en su interlengua. Sin embargo, uno de ellos aún no ha logrado internalizar la posición en donde se colocan estas partículas negativas en la oración, pues las ubica juntas como si funcionaran como un solo elemento:

Forma producida por el aprendiz: **je ne pas fais nada⁹.*

Glosa: *yo partículas negativas hago nada.*

Forma meta: *je ne fais Ø rien.*

Glosa: *yo no hago nada.*

En la oración anterior, el informante puso las dos partículas negativas juntas “*ne...pas*” delante del verbo conjugado “*fais*” ‘*hago*’. En francés, la negación discontinua funciona generalmente de la siguiente manera: “*je ne mange pas.*” ‘*yo partícula negativa como partícula negativa.*’ en donde “*ne*” ocupa la posición preverbal y “*pas*” la posición posverbal, pero cuando existe otro elemento negativo en la oración, como es el caso del enunciado anterior con el pronombre indefinido “*rien*” ‘*nada*’, entonces es necesario eliminar “*pas*” según las normas de esa lengua. Por eso en la forma meta no aparece “*pas*”, sino que es sustituido por “*rien*”.

Ninguno posee en su interlengua la regla de colocación de las partículas negativas con los tiempos compuestos, puesto que la partícula negativa “*pas*” la colocan después del participio pasado en lugar de ponerla después del verbo auxiliar como se refleja en el siguiente ejemplo:

Forma producida por el aprendiz: **je n'ai sorti pas*

Glosa: *yo partícula negativa auxiliar 'avoir' participio pasado partícula negativa*

Forma meta: *je ne suis pas sorti*

Glosa: *yo partícula negativa auxiliar 'être' partícula negativa participio pasado*

Diez aprendices tienen adquirida solamente la partícula negativa “*ne*”, ya que omiten la otra partícula negativa en su oración, como se ejemplifica seguidamente:

Forma producida por el aprendiz: **ils ne peut Ø regarder bien.*

Glosa: *ellos partícula negativa puede ver bien.*

Forma meta: *ils ne peuvent pas bien regarder.*

Glosa: **ellos partícula negativa pueden partícula negativa ver bien.*

Este fenómeno muestra claramente una interferencia de la L1, puesto que en español solo se emplea una partícula negativa antes del verbo conjugado.

Otra situación que sobresale en su interlengua es que no han internalizado aún la regla de la negación absoluta en francés, pues continúan utilizando los artículos indefinidos en lugar de reemplazarlos por la preposición “*de*” como lo muestra el siguiente enunciado:

Forma producida por el aprendiz: **il n'y avait pas des amis.*

Glosa: *pronombre personal 3era pers. partícula negativa había partícula negativa artículo amigos*

Forma meta: *il n'y avait pas d'amis.*

Glosa: *pronombre personal 3era pers. partícula negativa había partícula negativa preposición amigos*

Por último, tres aprendices no emplearon ninguna oración negativa en su producción oral. Por lo tanto, no se sabe si ellos poseen en su interlengua la negación discontinua del francés.

Otros adverbios que aparecen en la interlengua de los aprendices son: “*beaucoup, toujours, aussi, très, bien, presque, déjà*” ‘mucho, siempre, también, muy, bien, ya’. No obstante, en el caso del adverbio “*beaucoup*”, ellos todavía no tienen interiorizada la regla de colocación en los tiempos compuestos o cuando hay un verbo modal y un infinitivo, ya que lo ubican después del grupo verbal en lugar de ponerlo en el interior de éste, como se refleja en las siguientes oraciones:

Forma producida por el aprendiz: **on a disjuntado¹⁰ beaucoup.*

Glosa: *nosotros hemos disjuntado mucho.*

Forma meta: *on s'est beaucoup amusés.*

Glosa: **nosotros nos auxiliar 'être' mucho participio pasado 'divertido'*

Forma producida por el aprendiz: *on doit écrire beaucoup.*

Glosa: *nosotros debemos escribir mucho.*

Forma meta: *on doit beaucoup écrire.*

Glosa : **nosotros debemos mucho escribir.*

En los enunciados anteriores, los aprendices ubican el adverbio "beaucoup" 'mucho' según la posición de su L1, reflejando de esta manera un calco sintáctico del español hacia el francés, pues lo colocan después de todo el grupo verbal en lugar de ponerlo después del auxiliar en el caso de los tiempos compuestos o después del verbo modal en el caso de los sintagmas verbales compuestos por un verbo y un infinitivo.

4.2.4. Los determinantes

En el caso de los determinantes, todos los aprendices poseen en su interlengua los artículos definidos 'le, la, les' 'el, la, los/las' e indefinidos 'un, une, des' 'un, una, unos/unas', pero suelen sobregeneralizar la forma del masculino para los sustantivos femeninos como se muestra seguidamente:

Cuadro 8
Relación de los artículos definidos e indefinidos y las glosas

Interlengua	Glosa	Interlengua	Glosa
Le classe	La clase	Un fabrique	Una fábrica
Le premier chose	La primera cosa	Un grenouille	Una rana
Le histoire	La historia	Un personne	Una persona
Le musique	La música	Un langue	Una lengua
Le princesse	La princesa	Un chose	Una cosa

Además, utilizan los determinantes según el género del sustantivo de su L1, como lo ilustran a continuación los siguientes grupos nominales:

Cuadro 9
Los artículos definidos e indefinidos

Interlengua	Glosa	Forma meta
le voiture	el carro	la voiture
le premier année	el primer año'	la première année
le rivière	el río	la rivière
la nez	la nariz	le nez
la matin	la mañana	le matin

De igual forma, en su mayoría omiten la contracción de artículos y de la preposición como lo reflejan los siguientes ejemplos:

Forma producida por el aprendiz: *à le père

Glosa: *a el padre

Forma meta: au père

Glosa: al padre

Forma producida por el aprendiz: *à les classes

Glosa: a las clases

Forma meta: aux classes

Glosa: a las clases

Forma producida por el aprendiz: *de les adolescents

Glosa: de los adolescentes

Forma meta: des adolescents

Glosa: de los adolescentes

Otro punto relevante por señalar es que los aprendices suelen sobregeneralizar el artículo indefinido plural después de las expresiones de cantidad como lo señala el siguiente grupo nominal:

Forma producida por el aprendiz: *beaucoup des activités

Glosa: muchas artículo indefinido actividades

Forma meta: beaucoup d'activités

Glosa: muchas preposición actividades

En la frase anterior, el informante usó el artículo indefinido plural después de la expresión de cantidad “*beaucoup*” en lugar de utilizar la preposición “*de*”, como lo indican las reglas gramaticales del francés.

Asimismo, las partículas partitivas ‘*du, de la, de l’, des*’ aparecen en la interlengua de veintiún aprendices para determinar cantidades inexactas y no contables, pese a ello no las emplean de manera sistemática:

Forma producida por el aprendiz: **je mange du riz, de poulet, de viande, de fromage, de l'eau...*

Glosa: **yo como part. partitiva arroz, de pollo, de carne, de queso, part. partitiva agua...*

Forma meta: *je mange du riz, du poulet, de la viande, du fromage, de l'eau...*

Glosa: **yo como part. partitiva arroz, part. partitiva pollo, part. partitiva carne, part. partitiva queso, part. partitiva agua...*

Como se observa en el enunciado anterior, el estudiante usa dos partículas partitivas “*du*” y “*de l’*” y para los otros sustantivos no contables utiliza la preposición “*de*”. Este fenómeno refleja una extensión de la función de la preposición como elemento partitivo de la oración.

En lo concerniente a los adjetivos posesivos, los aprendices tienen en su interlengua, sobre todo los de la primera persona singular “*mon (masculino singular), ma (femenino singular), mes (masculino o femenino plural)*” ‘*mi, mi, mis*’, pero se produce una sobregeneralización de la forma masculina para determinar los sustantivos de género femenino:

Cuadro 10
Los adjetivos posesivos

Interlengua	Glosa	Forma meta	Glosa
<i>Mon mère</i>	mi mamá	<i>ma mère</i>	mi mamá
<i>Mon famille</i>	mi familia	<i>ma famille</i>	mi familia
<i>Mon classe</i>	mi clase	<i>ma classe</i>	mi clase
<i>Mon soeur</i>	mi hermana	<i>ma soeur</i>	mi hermana

En la interlengua de los aprendices, aparecen también los adjetivos demostrativos “*ce, cette, ces*” ‘*este/ese, esta/esa, estos/estas/esos/esas*’ y algunos adjetivos indefinidos¹¹ como “*tout, tous*” ‘*todo, todos*’, en donde de igual manera se sobregeneraliza la forma del masculino para los sustantivos de género femenino: “**tout le classe*” ‘*todo el clase*’, cuya forma meta es “*toute la classe*” ‘*toda la classe*’; “*tous ces choses*” ‘*todos esas cosas*’, cuya forma meta es “*toutes ces choses*” ‘*todas esas cosas*’. Del mismo modo que en los otros determinantes, ellos realizan una sobregeneralización de la forma masculina para determinar los nombres de género femenino.

4.2.5. Las preposiciones

Con respecto a esta categoría gramatical, todos los aprendices de ambas escuelas poseen en su interlengua las siguientes preposiciones: “*à, de, dans*” ‘*a/en, de, en/dentro*’. Este fenómeno refleja que son posiblemente las primeras que

adquieren, puesto que en algunos casos estas preposiciones toman las funciones de otras, como lo ejemplifica el siguiente enunciado:

Forma producida por el aprendiz: **j'ai allé dans mon grand-père.*

Glosa: *yo fui en/dentro mi abuelo.*

Forma meta: *je suis allé chez mon grand-père.*

Glosa: *yo fui a la casa de mi abuelo.*

En la oración anterior, se refleja claramente que la preposición “*dans*” toma también la función de “*chez*” por extensión de significado.

En la interlengua de los niños y niñas, aparecen otras preposiciones, tales como “*avec*” ‘*con*’ que se encuentra en la producción de diecisiete de ellos, “*pour*” ‘*para*’ que se encuentra en la producción de doce aprendices y por último, “*en*” ‘*en*’ y “*par*” ‘*por*’ que aparecen en la interlengua de 11 de éstos.

Otras preposiciones como “*pendant, chez, sur, avant, après*” ‘*durante, en donde, sobre, antes, después*’ aparecen en la interlengua de un solo aprendiz.

Así mismo, es necesario recalcar que muchas veces los informantes de ambas escuelas calcan las estructuras de su L1 para emplear las diferentes preposiciones que están en sus interlenguas, tal y como se presenta a continuación:

Cuadro 10
Utilización de las preposiciones en la interlengua de los aprendices, en la forma meta y en la glosa

Interlengua	Glosa	Forma meta	Glosa
<i>J'étudie en cette école.</i>	Yo estudio en esta escuela.	<i>J'étudie dans cette école.</i>	Yo estudio en esta escuela.
<i>Je veux aller à la France.</i>	Yo quiero ir a la Francia.	<i>Je veux aller en France.</i>	Yo quiero ir a Francia.
<i>Dans la semaine sainte, j'ai resté.</i>	En la semana santa, yo descansé.	<i>Pendant la semaine sainte, je me suis reposé.</i>	Durante la semana santa, yo descansé.
<i>J'aide à mon père.</i>	Yo ayudo a mi padre.	<i>J'aide Ø mon père.</i>	Yo ayudo Ø mi padre.
<i>Mon père travaille en un fabrique.</i>	Mi padre trabaja en un fábrica.	<i>Mon père travaille dans une fabrique.</i>	Mi padre trabaja en una fábrica.
<i>Mon père habite en San José.</i>	Mi padre vive en San José.	<i>Mon père habite à San José.</i>	Mi padre vive en San José.
<i>Après de une mois, le prince aller par la princesse.</i>	Después de una mes, el príncipe ir por la princesa.	<i>Après un mois, le prince est allé chercher la princesse.</i>	Después de un mes, el príncipe se fue a buscar a la princesa.
<i>Je écouter de la musique dans la nuit.</i>	Yo escuchar part. partitiva música en la noche.	<i>Ø Le soir, j'écoute de la musique.</i>	La noche, yo escucho música.

4.3. Aspecto léxico y semántico

En cuanto al aspecto léxico y semántico, los niños y las niñas de ambas escuelas poseen un vocabulario bastante básico que les permite presentarse, a saber: decir su edad “*j’ai... ans*” ‘yo tengo... años’; su nombre “*je m’appelle.../ je suis...*” ‘yo me llamo.../yo soy...’; su nacionalidad “*je suis costaricien*” ‘yo soy costarricense.’; algunas preferencias al emplear las siguientes estructuras: “*j’aime...*” ‘me gusta...’ y “*je déteste...*” ‘no me gusta...’.

Además, poseen un léxico que les permite hablar de los miembros cercanos de la familia como “*la mère, le père, la soeur, le frère*” ‘la madre, el padre, la hermana, el hermano’, describir a sus amigos y su entorno escolar utilizando algunos adjetivos como “*joli, grand, petit, beau, bon, intéressant*” ‘bonito, grande, pequeño, bello, bueno, interesante’. También, tienen interiorizadas algunas palabras para hablar de sus preferencias alimentarias como “*riz, poisson, poulet, viande, fromage*” ‘arroz, pescado, pollo, carne, queso’.

Los aprendices también cuentan con un léxico que les permite hablar de algunas actividades cotidianas como “*jouer, écouter de la musique, regarder des films ou la télévision, étudier, lire*” ‘jugar, escuchar música, ver películas o tele, estudiar, leer’.

Empero, existen casos de empleos de falsos cognados en los informantes de ambas escuelas, por ejemplo: en el caso del verbo “*tenir*” ‘sostener’ usado por ellos en lugar del verbo “*avoir*” ‘tener’ para expresar la edad o “*devoir*” ‘deber’ para expresar la idea de obligación, o con el verbo “*goûter*” ‘saborear’ utilizado por ellos como el verbo “*plaire*” o “*aimer*” ‘gustar’ o ‘amar’.

Otro punto interesante que hay que recalcar es el hecho de que los aprendices crean vocablos nuevos utilizando el léxico de su L1 y adaptándolos a las reglas de formación de la L2, como es el caso de la creación de verbos como la palabra “*exprasser*” que viene del español “*expresar*”, en donde el informante elimina el prefijo de infinitivo del verbo y lo reemplaza por el prefijo del francés “*-er*”, “*salver*” que viene del español “*salvar*” en donde el aprendiz realiza también un reemplazo de prefijo, entre otras palabras.

4.4. Aspecto fonológico y fonético

En cuanto a la Escuela República Francesa, los aprendices tienen un repertorio muy vasto del sistema fonológico y fonético del francés. Sin embargo, ninguno tiene adquiridos los diferentes sonidos vocálicos nasales del francés. También, catorce de ellos no han adquirido las diferentes reglas de uso de la [e], pues la pronuncian como si fuera [é] o [è]. Además, cinco aprendices siguen pronunciando las consonantes finales como [s],[t] y [R]. Por último, tres aprendices aún no han interiorizado las reglas de las ligazones, ya que no hacen las uniones entre el pronombre y el verbo cuando este último comienza con un sonido vocálico o las uniones entre el sustantivo y su determinante cuando el primero comienza con un sonido vocálico.

En el caso de la Escuela Fernando Terán Valls, todos los niños y niñas poseen un repertorio muy extenso de sonidos vocálicos y consonánticos del francés. No obstante, siete aprendices no han interiorizado todavía las diferentes reglas de uso de la vocal [e]. Cinco de ellos no han adquirido aún las reglas de las ligazones, puesto que no realizan las uniones entre el sustantivo y sus determinantes o entre el pronombre y el verbo. Cuatro informantes no han internalizado todavía los sonidos vocálicos nasales del francés. Por último, dos de ellos continúan pronunciando las consonantes finales del francés como [s], [t] y [R].

Otro punto relevante es que ninguno de los aprendices de las dos escuelas ha adquirido la semi-consonante [V].

5. Conclusiones y recomendaciones

Luego del análisis de los resultados, se puede decir que los aprendices no han logrado adquirir completamente la estructura básica del francés, ya que no han incorporado a su interlengua las reglas elementales de dicha lengua tales como sujeto + verbo + complemento, la colocación de los pronombres personales en función de complemento en la oración, así como la sobregeneralización del pronombre tónico como sujeto del enunciado.

En cuanto a los aspectos morfológicos, se observa una diferencia entre los y las informantes de ambas escuelas. En el centro educativo República Francesa siete aprendices de dieciséis internalizaron la conjugación del primer grupo de verbos en francés, a saber aquellos terminados en *-er*. Contrariamente, en la Escuela Fernando Terán Valls, solamente un aprendiz no ha adquirido dicho uso.

En lo que respecta a los verbos “*être*” y “*avoir*” pertenecientes al tercer grupo, por ser estos de uso frecuente, los y las estudiantes de ambas escuelas no presentan ninguna dificultad, sobre todo en la primera y tercera personas del singular.

Con respecto al pretérito perfecto compuesto “*passé composé*”, los y las aprendices de ningún centro educativo han internalizado su uso, puesto que la utilización es esporádica y aquellos que lo emplean sobregeneralizan el auxiliar “*avoir*” para formar este tiempo verbal. Este fenómeno ocurre de igual forma para la formación del tiempo verbal: imperfecto, con la diferencia de que emplean el infinitivo para remplazarlo.

En lo concerniente al futuro próximo, los niños y las niñas de ambos establecimientos educativos calcan directamente de su L1 la formación de este tiempo verbal.

De forma general los y las aprendices de ambas escuelas han interiorizado los pronombres personales en función de sujeto. Sin embargo, algunos sobregeneralizan el pronombre tónico “*moi*” como sujeto de la oración.

Los y las informantes de este estudio utilizan de manera sistemática los pronombres personales en función de complemento, sobre todo “*me*” y “*se*”. Es importante mencionar que los y las aprendices no hacen diferencia en el uso del

pronombre “*le*” y “*les*” como complemento de objeto directo e indirecto, mostrando de esta manera que existe una interferencia léxica de su L1. De igual manera sucede con el pronombre relativo “*que*”, ya que lo emplean de acuerdo a las reglas de su L1.

En cuanto a la negación, más del cincuenta por ciento usan solamente la partícula negativa “*ne*” y el resto de los y las informantes tienen adquirida la regla de la negación discontinua del francés. Además, se ha de recalcar que ninguno de los participantes de este estudio domina la regla de la colocación de estos elementos gramaticales en los tiempos verbales compuestos; ese mismo fenómeno ocurre en la ubicación de los adverbios de cantidad y de frecuencia en francés.

En lo referente a los determinantes (artículos definidos, indefinidos, posesivos y demostrativos) se producen dos fenómenos: el primero se refiere a una sobregeneralización de la forma masculina y el segundo es un calco léxico de su L1, pues hacen uso del género del sustantivo al cual hacen referencia en español.

En lo que concierne a las preposiciones, todos los y las aprendices poseen en su interlengua las preposiciones de uso corriente “*à*”, “*de*” y “*dans*”; no obstante, les confieren otras funciones ajenas a las propias, tales como: “*en*” “*chez*” “*pendant*”.

Ahora bien, el léxico utilizado por los sujetos de esta investigación demuestra un dominio básico de la lengua francesa, debido a que son capaces de presentarse, de describir su entorno familiar y escolar, de hablar de sus gustos y preferencias, entre otros. Sin embargo, persiste todavía una interferencia léxica, sobre todo cuando cuentan una historia fantástica.

En el aspecto fonológico y fonético, los y las informantes de ambas escuelas poseen un repertorio variado de sonidos del francés, empero presentan algunas dificultades en la producción de las vocales nasales, de los sonidos vocálicos medios anteriores, como por ejemplo la [è], la [é] y la [e].

Por último, se concluye que los y las aprendices poseen un dominio elemental de la lengua francesa como medio de comunicación, a pesar de haber estado expuestos a ella de una manera sistemática durante los primeros seis años de su formación académica, por lo cual se recomienda llevar a cabo una serie de sugerencias para mejorar el Programa de la Enseñanza del Francés en las Escuelas Bilingües del Ministerio de Educación de Costa Rica.

6. Limitaciones y recomendaciones

En cuanto a las limitaciones, es importante mencionar que la gran mayoría de los niños y niñas que colaboraron con este estudio se encuentran en un nivel A1+ del Marco Común Europeo para las Lenguas, es decir que son capaces de dar información acerca de sí mismos y de lo que los rodea. Sin embargo, una de las más notorias limitaciones es el tiempo y los contenidos que se dedican a la materia de francés, pues las lecciones dedicadas al estudio de la lengua se hacen, en la mayoría de los casos, a partir de cuentos u otros documentos didácticos, sin tomar muchas veces en cuenta vocabulario y expresiones de la vida cotidiana, lo que se evidencia en las conclusiones.

Por esta razón, se recomienda un aumento sustancial al menos de una lección, pero más importante aún sería un examen minucioso de los contenidos y metodología que se estudian y aplican en el curso de lengua, pues si bien es cierto que los niños y las niñas reciben además del curso de francés, ciencias y matemáticas en este segundo idioma, en estas dos materias se abordan temas de francés técnico, pues se trata de términos y expresiones que son útiles en el contexto de las clases y no siempre así en la comunicación real y espontánea.

Se recomienda incluir en las clases temas y situaciones comunicativas acordes con la realidad que rodea a los niños y niñas; en dichas clases, debe tomarse en cuenta que, a diferencia de la mayoría de la población de colegios bilingües como el Franco Costarricense, en estas dos escuelas la mayor parte de la población no convive con francófonos.

En cuanto a las recomendaciones, es necesario que se considere la posibilidad, tal y como se mencionó líneas arriba, de aumentar el número de horas de clases de francés como segunda lengua, en vista de que los niños y las niñas adopten estrategias comunicativas así como vocabulario y otros elementos del idioma para que de esta manera puedan mejorar sus habilidades lingüísticas y puedan optar por un nivel A2 e incluso B1 al finalizar la educación primaria.

Asimismo, se recomienda proponer distintos talleres de formación continua a los docentes que colaboran en este proyecto, tanto de metodología de la enseñanza bilingüe como de técnicas y actividades idóneas para este público en particular.

Finalmente, es primordial incentivar tanto la continuidad de este proyecto en el nivel de colegio como la apertura, en un futuro no muy lejano, de proyectos como este en otras escuelas públicas del país, cuyo objetivo es ofrecer una educación bilingüe integral a los niños y niñas en la que se fomentan valores como la tolerancia, el respeto y el interés por conocer nuevas culturas.

Notas

- 1 En francés, los pronombres tónicos se usan generalmente después de una preposición, a saber, '*Paul parle avec moi.*' '*Pablo habla conmigo*'. También son utilizados para enfatizar algo como lo ilustra la siguiente oración: '*Moi, je m'appelle Paul.*' '*Yo, yo me llamo Pablo.*'. En cambio, los pronombres personales como '*je, tu, il, etc.*' '*yo, tú, él, etc.*' son empleados solamente como sujeto de la oración.
- 2 Según Delatour (2004), la estructura básica del francés está compuesta por un sujeto y por un verbo, excepto la oración imperativa que no tiene sujeto: '*Viens!*' '*¡Ven!*'.
- 3 Según Poisson-Quinton (2002), los pronombres personales en función de complemento en la oración generalmente se colocan entre el verbo modal y la forma infinitiva: '*je dois le faire.*' '**yo debo lo hacer.*' '*debo hacerlo.*'
- 4 Según Delatour (2004), en el "*passé composé*" del francés es necesario el empleo de un auxiliar que puede ser "*être*" o "*avoir*" y el participio pasado: '*Je suis allé au cinéma.*' '*Yo fui al cine.*' o '*j'ai fait mon devoir.*' '*yo hice mi tarea.*'.
- 5 El aprendiz dijo esa palabra en español.
- 6 El aprendiz dijo esta palabra en español.

- 7 Es una palabra creada por el aprendiz para decir “dirigir”.
- 8 En cuanto a los pronombres relativos, diecinueve aprendices de veinticuatro tienen en su interlengua “*qui*” (pronombre relativo que tiene como función sujeto de la oración) y trece de veinticuatro poseen “*que*” (pronombre relativo que tiene como función complemento de objeto directo en la oración). Tres aprendices no emplean ninguno de los pronombres en sus producciones orales.
- 9 El aprendiz lo dijo en español esa palabra.
- 10 El aprendiz dijo esa palabra en español.
- 11 Aparecen solamente en once aprendices de ambas escuelas.

8. Bibliografía

- ARCE Ana Iris *et al.*, *Propuesta de creación de centros educativos bilingües francés-español en la enseñanza pública costarricense*, San José, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2001.
- AGREN Malin, *Acquisition de la morphologie silencieuse en français langue étrangère à l'écrit*, Estocolmo, Universidad de Lund, 2005.
- AL-ATTRACHE Rim, *Analyse d'erreurs en traduction français/arabe : étudiants Arabophones et francophones à Damas (CCF) et à Lyon (Université de Lyon II)*, Lyon, Université de Lyon II, 2003.
- CHAMPAGNE-MUZAR Cécile, *Le point sur la phonétique*, Paris, Clé International, 1998.
- CHAO Kuok-Wa, *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, 2008.
- CYR Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International, 1998.
- DELATOUR Y., *Nouvelle grammaire du français*, Paris, Hachette, 2004.
- MARQUILLO Martine, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, 2003.
- MIMRAM Reine, *Vocabulaire expliqué du français*, Paris, Clé International, 2004.
- POISSON-QUINTON Sylvie, *Grammaire expliquée du français*, Paris, Hachette, 2002.
- VERONIQUE Daniel, *L'acquisition de la négation en français par les adultes arabophones*, Paris, Université Paris III, 2003.

VIGNER Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International, 2001.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario sociolingüístico para la selección de candidatos.

Datos personales

Nombre: _____

Escuela: _____

Edad: _____ Lugar de residencia: _____

A. Favor contestar las siguientes preguntas.

1. ¿Desde cuándo recibe clases de francés? _____.

2. ¿Le gusta el francés? sí no

3. ¿Práctica el francés en su casa? sí no

4. ¿Qué le gusta más de la clase de francés?

5. ¿Qué no le gusta de la clase de francés?

6. ¿Estudia muy a menudo el francés en la casa? sí no

7. ¿Alguien le ayuda a hacer las tareas de francés? sí no

8. ¿Quién le ayuda a hacerlas? _____.

9. ¿Ve algunos programas de televisión en francés? ¿Cuáles?

10. ¿Lee libros, revistas, cuentos, tiras cómicas en francés por gusto? ¿Cuáles?

11. ¿Escucha música en francés? ¿Cuáles?

12. ¿Le gustaría seguir estudiando el francés en el colegio? sí no

Anexo 2

Cuestionario de producción oral continúa

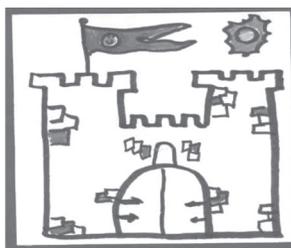
Se présenter

(Nom, prénom, âge, ce qu'il/elle aime, ce qu'il/elle déteste, etc.)

- À quoi tu aimes jouer?
- Qu'est-ce que tu aimes regarder à la télévision?
- Qu'est-ce que tu fais d'habitude?
- Qu'est-ce que tu aimes manger?
- Qu'est-ce que tu fais le week-end?
- Qu'est-ce que tu fais en général pendant les vacances?
- Présente un membre de ta famille.
- Parle de ton (ta) meilleur (e) ami(e) .
- Quels sont tes cours préférés à l'école?

Anexo 3

Contar una historia a partir de estas imágenes:



Anexo 4

Criterios de evaluación de la competencia de la producción oral de los aprendices de las escuelas públicas bilingües

Los aprendices son capaces:

	Sí	No
A. Criterios lingüísticos		
1. Morfosintaxis		
Utilizar los verbos del presente regulares.		
Utilizar los verbos del presente irregulares y del segundo grupo (de uso cotidiano)		
Utilizar el “passé composé”.		
Utilizar el imperfecto.		
Utilizar el futuro próximo.		
Utilizar el imperativo		
Realizar la concordancia de número, género y persona.		
Realizar la concordancia de los tiempos verbales.		
Emplear los determinantes (posesivos, artículos, demostrativos)		
Emplear la partícula negativa “ne...pas”.		
Formular preguntas con la entonación, con la estructura “est-ce que” y con la inversión del sujeto.		
Emplear los pronombres personales.		
Emplear las preposiciones de uso cotidiano (chez, dans, de, en, à)		
Emplear los pronombres tónicos.		
2. Pronunciación		
Diferenciar el grafema y el fonema.		
Producir un repertorio adecuado de sonidos vocálicos.		
Producir un repertorio adecuado de sonidos consonánticos.		
Mantener el ritmo y la entonación.		
No pronunciar los sonidos consonánticos o vocálicos finales cuando sea necesario.		
3. Léxico		
Presentarse.		
Hablar de la familia.		
Hablar de las actividades de su vida cotidiana.		
Hablar de sus preferencias (deportes, comida, animales, lugar, etc.)		

Describir una persona, un lugar, una comida, su entorno, sus vacaciones, etc.

Utilizar los diferentes elementos temporales y espaciales.

B. Criterios pragmáticos

Comprender instrucciones simples de la vida cotidiana y del entorno.

Comprender preguntas relacionadas con su vida cotidiana y su entorno.

Contar historias, anécdotas y vivencias relacionadas con su vida cotidiana y su entorno.

Dar su punto de vista acerca de un tema concreto y simple de la vida cotidiana y de su entorno (una película, un libro, un programa, etc.).

Presentarse y hablar de sí mismo y de su entorno familiar.

Preguntar aspectos relacionados con su vida cotidiana y su entorno.
