

# La interlengua como producto del proceso de adquisición del francés como segunda lengua por estudiantes de la Universidad de Costa Rica

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

## Resumen

Este estudio presenta los resultados del análisis de la interlengua de un grupo de aprendices que pertenecen a las carreras de Bachillerato en francés y de Enseñanza del francés de la Universidad de Costa Rica en su producción escrita. El análisis muestra que esos estudiantes producen diferentes tipos de “errores” durante las diferentes etapas de adquisición. Al llegar a la última etapa, se destaca que la interlengua de estos aprendices se parece a la de un hablante nativo del francés.

**Palabras claves:** lengua francesa, interlengua, error, adquisición, adultos, producción escrita, morfosintaxis

## Abstract

This article presents the results of the interlingua study from a group of apprentices belonging to the programs of “Bachillerato en Francés” and “Bachillerato en la Enseñanza del Francés” from the University of Costa Rica. This study shows that these students commit different types of errors during the several stages of language acquisition. This study also shows that during the final stage, the learner’s interlingua is almost like that of a French native speaker.

**Keywords:** French, interlingua, error, acquisition, adults, written production, morfosyntax

## Introducción

Desde hace varias décadas, los estudios de la adquisición de una segunda lengua (L2) han sido de gran importancia para diferentes disciplinas como la

lingüística, la psicología, la educación, entre otras. Además, el hecho de que en estos últimos años exista un interés creciente por el aprendizaje de una lengua extranjera ha contribuido a la búsqueda constante de métodos para mejorar la enseñanza de una L2 y a la realización de diferentes tipos de investigaciones para poder explicar ese proceso tan complejo. Así, surge una gran variedad de estudios en muchas lenguas que se han realizado en gran parte en los Estados Unidos y Europa. Dentro de estos estudios, existen varios trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje del francés como L2.

La adquisición de una L2 es un proceso muy complejo que involucra diferentes factores, ya que el individuo debe adquirir todos los aspectos (sintaxis, morfología, fonética, léxico) de la nueva lengua después de dominar su lengua materna (L1). Por lo tanto, el proceso de adquisición de la L2 se refiere al aprendizaje consciente o inconsciente de otra lengua de manera natural o guiada por otra persona. Esto implica el dominio y el desarrollo de diferentes aspectos lingüísticos como el léxico, la sintaxis, la morfología. Este término también se refiere a la adquisición de cualquier lengua por un individuo después de su L1.

Durante este proceso de adquisición de la L2, el aprendiz va a construir una interlengua o interlenguas transitorias, es decir, que éstas pasan por diferentes estadios antes de alcanzar su etapa final. En cada una de ellas, el aprendiz va acomodando, reajustando e integrando los diferentes parámetros que va adquiriendo; por eso, la interlengua se define como todo sistema lingüístico de transición propio de cada aprendiz.

Ahora bien, durante la etapa de adquisición de la L2, el aprendiz comete “errores” o produce estructuras diferentes de las de un hablante nativo. Esto es un proceso natural e inevitable, puesto que los mismos aprendices de la L1 lo hacen naturalmente cuando adquieren su lengua materna. Los “errores” reflejan espacios vacíos en el conocimiento del aprendiz, ya que éste no sabe si lo aprendido es la forma usada por el hablante nativo. Por eso no se debe pensar que el término “error” refleja algo incorrecto o algo que no es aceptado como correcto por la gramática de la L2.

En este artículo, se utilizará este mismo término para describir los enunciados producidos por los aprendices que no corresponden con los de los hablantes nativos de la lengua francesa. Además, hay que tomar en cuenta que los “errores” de los aprendices son el reflejo de la interlengua que tienen durante una cierta etapa de su aprendizaje y de los cuales disponen para formular todas las hipótesis acerca de la naturaleza del lenguaje que están adquiriendo.

Este estudio surge principalmente por el interés del autor en buscar explicaciones acerca de las diferentes estructuras producidas por sus estudiantes en donde existe algún tipo de “error”; por ejemplo: *\*je ne suis Ø français*, *\*je prend une bière*, *\*nous pensons qui c'est important*, *\*il a perdu le petit déjeuner*; pues el investigador se pregunta si la interferencia de la L1 sería la causa de todas estas situaciones o si existen otras causas implícitas, como la sobregeneralización y la hipercorrección en el proceso de adquisición de la L2.

Otra razón por la cual surge esta investigación es por el contacto que el autor tuvo con los aprendices hispanohablantes del francés como L2, ya que

durante su proceso de aprendizaje constató que cometían los “errores” a pesar de variar constantemente la metodología de la enseñanza del francés. Al notar la falta de éxito de su propuesta pedagógica, decidió llevar a cabo esta investigación para tratar de comprender mejor este proceso tan complejo y buscar nuevas explicaciones con el fin de facilitar el proceso de adquisición del francés como L2 en sus estudiantes.

## Objetivo

Como objetivo general de este artículo, se propone analizar los aspectos morfosintácticos de la interlengua de un grupo de aprendices costarricenses del francés como L2 de la Universidad de Costa Rica.

## Hipótesis

Como hipótesis para este artículo, se propone que el individuo que aprende una L2 pasa por varias etapas intermedias antes de llegar a la etapa final del aprendizaje de su L2. Durante la primera etapa de adquisición de la L2, el individuo produce muchos enunciados que no corresponden exactamente a los de un hablante nativo de esta L2. Sin embargo, cuando avanza de nivel, va a lograr internalizar nuevas reglas o estructuras en su interlengua. En la última etapa de adquisición de la L2, el individuo logrará tener casi en toda su interlengua estructuras semejantes a las de un hablante nativo de la lengua en cuestión.

## Marco teórico

Para este artículo, se va a emplear como esquema de análisis la teoría de la interlengua. Este concepto fue creado en los años 70 por Selinker (1972) para explicar algunos fenómenos producidos en el proceso de adquisición de la L2 que no podían ser explicados con la teoría del análisis de errores ni la teoría de análisis contrastivo. Nemser (1971 en Ellis, 1990) empleaba ya el término de *sistema de aproximación* y Corder (1971 en Ellis, 1990) hablaba de *dialectos idiosincráticos* para describir el mismo fenómeno tratado por el primer autor. De alguna manera, estos conceptos formulados por Nemser y Corder fueron los antecesores de la idea de interlengua.

Actualmente, parece ser que se ha adoptado el término de *interlengua* para denominar ese estado peculiar del lenguaje del aprendiz de una L2; este sistema va cambiando en forma continua a medida que éste se va aproximando a la L2. Por eso, se dice que la interlengua refleja las etapas intermedias del sistema lingüístico que construye el hablante. Entonces, se define como 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, 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.

Es así como la teoría de la interlengua integra el concepto de interferencia lingüística, donde el aprendiz construye su L2 a partir de las estructuras de su L1 por un proceso de analogía<sup>1</sup>, sea sintáctico, semántico, fonológico o léxico.

Según Ellis (1997), el concepto de interlengua involucra varios aspectos acerca de la adquisición de una L2:

- a. El aprendiz construye un sistema a partir de las reglas lingüísticas abstractas entre las cuales sobresalen la comprensión y la producción de una L2; este sistema de reglas es visto como una *gramática mental*. Es capaz de organizar cada uno de estos microsistemas según las reglas que se modifican, de tal manera que cada uno pueda funcionar de acuerdo con unos principios originales y específicos, y cada vez que el aprendiz construye un nuevo microsistema, éste tiene incidencia sobre los anteriores, donde las reglas consisten en reagrupar los elementos integrados anteriormente y en revisar algunas reglas en su organización intrínseca.
- b. La gramática del aprendiz es cambiante, es decir, está abierta a influencias tanto externas como internas de la lengua, a saber: la omisión<sup>2</sup>, la adición<sup>3</sup>, el reemplazo<sup>4</sup>, el ordenamiento<sup>5</sup>, la sobregeneralización<sup>6</sup> y los errores de transferencia<sup>7</sup>. 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 sobre la L2, hace más reajustes en su interlengua. De allí provienen su carácter evolutivo, su inestabilidad y su permeabilidad, ya que las reglas que constituyen el conocimiento del aprendiz en cualquiera de las etapas no están fijas, sino que son susceptibles al cambio, debido a la interiorización de nuevas reglas en un sistema ya internalizado de la L1.
- c. La gramática del aprendiz es transitoria, porque el estudiante la cambia frecuentemente agregando reglas, eliminando reglas o reestructurando todo el sistema. Esto muestra que la interlengua es un continuum, que tiene su propia gramática estructurada y que difiere tanto de la L1 como de la L2. De esta manera, no puede ser descrita haciendo referencia a una L2 estándar, o a una variedad dialectal de la L2, sino que contiene algunos rasgos de la L2 como las sobregeneralizaciones, así como algunos rasgos de la L1 como la interferencia lingüística y algunos rasgos

que no corresponden a ninguno de los dos sistemas de los aprendices, como la creación de nuevas reglas. Otro punto importante que apoya la tesis de que la interlengua es una etapa transitoria por la cual pasa todo aprendiz es que éste construye sistemas hipotéticos que funcionan como filtros. De esta manera, la L1 no ejerce verdaderamente una interferencia lingüística negativa, sino que proporciona un marco que le permite la asimilación progresiva, por medio de las hipótesis sucesivas, del sistema de la L2. La interlengua refleja estas hipótesis y las reestructuraciones que éstas suscitan, de allí su carácter transitorio y evolutivo del aprendizaje.

- d. Los investigadores piensan que las interlenguas de los aprendices de un mismo nivel de dominio de la L2 en general coinciden pero, a la vez, presentan grandes variaciones debido a la experiencia de aprendizaje distinta en cada individuo. Por eso, ésta es un fenómeno con características propias para cada individuo. Desde este punto de vista, no es un fenómeno social o de una comunidad lingüística, sino un fenómeno individual propio de cada persona.
- e. Los aprendices emplean varias estrategias de aprendizaje para desarrollar su interlengua. Las diferentes clases de “errores” que producen reflejan las diferentes estrategias empleadas por ellos, a saber: “*los errores por omisión sugieren que los aprendices están simplificando el proceso de aprendizaje, ignorando estructuras gramaticales que aún no dominan*” (Ellis, 1997:33).
- f. Es común que el aprendiz de una L2 se estanque en su proceso de aprendizaje. Este estancamiento se conoce como *fosilización*. Según Gass (2001), la fosilización representa un mecanismo mediante el cual el hablante de una L2 conserva algunos rasgos de su interlengua, independientemente de su edad o del hecho de que siga aprendiendo la L2. Estos rasgos fosilizados están presentes de manera recurrente y surgen generalmente cuando el hablante está cansado o estresado. El origen del fenómeno de fosilización proviene de la interferencia de la L1, pero también de una estrategia de comunicación de parte de un hablante de una L2. Así, cualquier elemento fosilizado es el resultado de uno de los procesos lingüísticos en la estructura psicológica latente (la transferencia lingüística, la transferencia por el entrenamiento provocada por el procesamiento de la enseñanza formal, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación en la L2 y la sobregeneralización) y la combinación de los cinco produce la competencia fosilizada de la interlengua.

En síntesis, se concluye que la teoría de la interlengua es muy importante, puesto que plantea otro punto de vista para explicar los diferentes tipos de estructuras que los aprendices producen durante su aprendizaje. Además, trata el sistema utilizado por ellos como un conocimiento sistemático de una L2, el cual es totalmente independiente de la L1 y de la L2: el individuo logra mejorar conforme

adquiera más conocimiento de la L2. Por las características que presenta esta teoría, el investigador cree conveniente y adecuado emplearla como marco teórico de esta investigación para explicar todos los enunciados producidos por un grupo de aprendices de la carrera de francés de la Universidad de Costa Rica durante el proceso de aprendizaje de la L2.

## **Metodología**

### **Fuente de los datos: población y muestra**

#### **Primera etapa: selección de los informantes**

Para escoger a los informantes se utilizó un cuestionario, en donde se les preguntó:

- a. Algunos datos personales como la edad, el nombre, el año que está cursando en la carrera de francés y el número de teléfono, con el fin de localizarlos para aplicarles las otras dos encuestas.
- b. Su conocimiento de la lengua, a saber: si habían tenido contacto con gente de habla francesa; si habían estudiado el francés en un colegio bilingüe; si sabían otra lengua aparte del francés; entre otros.
- c. Su actitud hacia la carrera; por ejemplo: si habían escogido la carrera como primera, segunda o tercera opción y si les gustaba la carrera que estaban estudiando.
- d. La disponibilidad de ellos para la aplicación de la encuesta.

A partir de los resultados obtenidos, no se consideró a los informantes que hubieran tenido mucho contacto con hablantes nativos del francés, los que hubieran estado en un país francófono por algún tiempo, los que hubieran estudiado en un colegio bilingüe (francés-español), los que hubieran aprendido otras lenguas, los que hubieran estudiado en otro centro aparte de la universidad, los que hubieran escogido la carrera como tercera opción, o los que hubieran dicho que querían cambiarse de carrera o que ésta no les gustaba. Esto se hizo con el fin de seleccionar solamente a los individuos que hubieran aprendido el francés en la Universidad de Costa Rica, con un conocimiento general de la lengua, que tuvieran características parecidas y que tuvieran una actitud positiva hacia la carrera.

Se escogieron primero 15 sujetos: 3 del primer año de carrera; 3 del segundo año; 4 del tercer año y 5 del cuarto año. La escogencia de diferentes números de estudiantes en cada año de la carrera se debe a que eran los únicos que cumplían con las características anteriormente mencionadas. Posteriormente, se seleccionaron 25 sujetos más: 14 del primer año; 6 del segundo año y 5 del tercer año. Finalmente, se trabajó con un total de 40 informantes: 17 del primer año; 9 del segundo año; 9 del tercer año y 5 del cuarto año.

Para escoger al primer grupo de informantes, se les aplicó un cuestionario que fue realizado a finales del mes de setiembre y a principios del mes de octubre del año 2004. Para el segundo grupo, se les aplicó el mismo cuestionario en las dos primeras semanas del mes de marzo del 2006. Todos los entrevistados son costarricenses, tienen como L1 el español, escogieron el francés como la primera o segunda opción de carrera y su edad oscila entre los 18 y los 30 años.

No se tomó en cuenta la variable de género en el momento de elegir a los informantes, pues la población era muy reducida y estaba conformada por una gran mayoría de mujeres. Por eso, se trabajó con 32 mujeres y 8 hombres. Esta muestra bastante homogénea ayudaría a determinar con mayor precisión la interlengua de cada individuo durante su proceso de adquisición de su L2.

### **Segunda etapa del proyecto: aplicación de la primera encuesta**

La segunda etapa de este proyecto se efectuó a finales del mes de octubre y al comienzo del mes de noviembre del año 2004. Los ítemes de esta segunda encuesta fueron confeccionados a partir de las oraciones que se escuchaban en la producción oral de los alumnos o que se encontraban en sus producciones escritas y, además, tomando en cuenta la experiencia personal del investigador, quien, en esta fase, se reunió con cada uno de los participantes para que respondieran a una serie de preguntas acerca de las diferentes estructuras del francés: uso de preposiciones, de complementos de objeto, de verbos, la concordancia de género y de número, entre otros. Esto se realizó con el fin de conocer qué grado de conocimientos tenían acerca del francés y medir el grado de adquisición de esta lengua, para luego compararlas con los resultados de la tercera encuesta.

Para llevar a cabo esta encuesta, se les mostró en un cartel la oración con sus diferentes opciones, de las cuales una era la correcta; esto para la conjugación de los verbos. Para la concordancia de género y de número y el uso de adjetivos posesivos, se les mostró en otro cartel dos oraciones, de las cuales una estaba mal construida. En cuanto a las oraciones subordinadas, al uso de complementos y a la utilización de pronombres relativos, se les presentó de la misma forma cada una de las estructuras y el o la participante tenía que indicar si era correcta o incorrecta. Finalmente, para el uso de preposiciones se les pusieron todas las oraciones escritas en una hoja y tenían que indicar si eran correctas o incorrectas. Para esta parte, se les dio un lapso de 2 a 3 minutos para responderlas, con el fin de que fuera lo más espontáneo posible y para que ellos no las analizaran mucho. Los sujetos contestaron el cuestionario en un lapso de 20 minutos para los 70 ítemes que se les preguntaron. Se escogió el uso de carteles para que no dispusieran de mucho tiempo para analizar la estructura, sino que leyeran la oración y dieran la respuesta inmediatamente.

Esta encuesta fue realizada únicamente por el primer grupo de informantes. Después de analizar los resultados de esta encuesta, se decidió eliminarla de la investigación, puesto que había ítemes que no medían el estado de

adquisición, sino que medían la ortografía de los estudiantes; también había ítemes que medían el mismo tipo de error; y el hecho de presentar varias opciones para escoger la respuesta que ellos considerarían correcta daba la oportunidad de elegir al azar. Por eso, solamente se tomó en cuenta para esta investigación la tercera encuesta.

### **Tercera etapa del proyecto: Aplicación de la segunda encuesta**

La tercera etapa del trabajo se llevó a cabo, para el primer grupo de informantes, en la tercera semana de noviembre del 2004. El investigador se reunió con los informantes de cada nivel según su disponibilidad de tiempo para que produjeran una composición de una página de manera espontánea y en un lapso de tiempo de 20 a 25 minutos. Para el segundo grupo, la encuesta fue realizada durante las dos primeras semanas del mes de marzo del 2006; también tuvieron que producir una composición de una página entre 20 a 25 minutos. Se les pidió que no revisaran la redacción después de haberla escrito y tampoco podían usar el diccionario, con el fin de evitar la corrección de las estructuras y el análisis detallado de las estructuras producidas por ellos. Para esta parte, se les propuso una serie de temas con el fin de que pudieran escoger uno sobre el cual tuvieran facilidad de expresarse con más libertad.

### **Cuarta etapa: Proceso de selección de datos**

En cuanto al proceso de selección de los datos, Gass (2001) propone dos tipos: el longitudinal y el transeccional. Según esta lingüista, los estudios longitudinales son investigaciones de casos específicos; se recoge información de un solo individuo durante un largo período de observación. Muchos de los datos provienen del habla espontánea y su análisis es generalmente descriptivo. Con respecto a los estudios transeccionales, estos poseen cuatro características principales: número de aprendices y tiempo de recolección de datos, tipo de información, detalle descriptivo y análisis de datos. Este procedimiento consiste en trabajar con el mayor número de informantes en un lapso muy corto de tiempo; se basa primordialmente en el habla espontánea, los sujetos no son identificados individualmente, los resultados tienden a ser más cuantitativos que descriptivos porque se hace un análisis estadístico de los resultados.

La presente investigación no tiene la característica de un estudio "*longitudinal*", porque no se observa el proceso de aprendizaje del individuo a lo largo de los cuatro años de la carrera, sino que se escogieron varios informantes con características similares en cada año de la carrera. Sin embargo, tiene la característica de un estudio transeccional porque se trabajó con un total de 40 informantes distribuidos en los diferentes niveles, se recolectaron los datos en un lapso muy corto de tiempo, se hizo un análisis descriptivo y estadístico de los resultados.

### **Criterios para la identificación de las estructuras de la interlengua de los aprendices**

En esta investigación, se tomó como punto de comparación el francés estándar de Francia, en su registro escrito. Esto porque se sabe que dentro de las diferentes comunidades lingüísticas del francés existen variantes del idioma y puede suceder que una determinada estructura sea considerada adecuada en una zona, pero no en otra.

### **Presentación de resultados**

Después de analizar todas las estructuras identificadas en la interlengua de los aprendices costarricenses del francés como L2, existen varios aspectos que no se pueden ignorar, ya que como se mencionó anteriormente, el proceso de aprendizaje de una L2 por un adulto de forma guiada es muy complejo e implica diferentes actividades que los aprendices deben desarrollar para poder internalizar por completo el sistema lingüístico de la L2 que está adquiriendo.

Este debe pasar por diferentes etapas para lograr el dominio completo de la L2. En cada una de esas etapas, adquiere nuevas reglas y las va acomodando e integrando a su sistema hasta lograr internalizarlas todas para la adquisición completa de la L2.

En cuanto a los aprendices del primer año, se da un proceso de adquisición parcial de las siguientes reglas:

- a. La estructura de la oración del francés sujeto+verbo+complemento, pero les falta por integrar el orden de algunos elementos internos como los adverbios de tiempo, de adición, el pronombre indefinido '*tout*' '*todo*'.
- b. La concordancia de número y de género entre el sustantivo y el adjetivo. Sin embargo, todavía queda por interiorizar la concordancia de género en los casos donde el adjetivo en español tiene la misma forma en masculino y en femenino, como los adjetivos '*différent, meilleur, national, etc.*' '*diferente, mejor, nacional, etc.*'. Además, sobregeneralizan el morfema del plural '-s' para todos los sustantivos o adjetivos en lugar de emplear también la otra marca del plural '-x' cuando éstos terminan en '-eu, -au o -eau'.
- c. La sobregeneralización del pronombre de la tercera persona singular '*il*' como sujeto de una oración impersonal, pues no ha interiorizado los contextos que no emplean este pronombre, sino que usan el demostrativo neutro '*ce/c*' '*eso*'.
- d. La utilización de los auxiliares '*être/avoir*' '*ser o estar/tener o haber*' para formar los tiempos compuestos. Sin embargo, les quedan por interiorizar los casos de los verbos que emplean cualquiera de los dos auxiliares, la concordancia entre el sujeto y el participio pasado o la concordancia entre el pronombre en función de complemento directo y el participio pasado.

- e. La interiorización del género de los sustantivos, pero en algunos casos siguen el patrón de género del español para realizar la concordancia entre el adjetivo o el determinante y el sustantivo.
- f. La aparición de los pronombres complementos. Sin embargo, sobregeneralizan el pronombre de complemento indirecto *'lui'* *'le'* para reemplazar todos los complementos de objeto directo, pues es la forma que no presenta variación de género ni elisión cuando el verbo empieza por vocal o *'h'* muda.
- g. La interiorización de ciertas preposiciones de uso frecuente como *'à, de, avec, pour, par'* *'a, de, con, para, por'*. Sin embargo, todavía construyen algunas estructuras por analogía con la L1.
- h. La interiorización parcial de los pronombres relativos *'qui/que'* para unir ideas y formar oraciones subordinadas relativas, pero existe una sobregeneralización de la forma *'qui'*<sup>8</sup>, utilizada para reemplazar complemento directo o sujeto e incluso complemento de sustantivo en la oración subordinada. Con respecto a la forma *'que'*, la usan analógicamente con la estructura de la L1.
- i. La aparición de partículas negativas como *'pas, rien, jamais'*, pero aún falta por adquirir la negación discontinua, ya que se da la supresión de la partícula *'ne'*. Además, todavía colocan estas partículas negativas de acuerdo con la posición existente en español cuando son oraciones con los verbos en tiempo compuesto o en las perífrasis verbales.
- j. La aparición de los determinantes: artículos definidos e indefinidos, partícula partitiva, adjetivos posesivos, demostrativos e indefinidos. Sin embargo, existe una sobregeneralización de la partícula partitiva con los sustantivos abstractos o no contables cuando existe una expresión de cantidad o una oración negativa y también existe una utilización de la forma masculina como la forma no marcada de la lengua y parece ser que esta forma tiene la función de determinar los sustantivos de género masculino y femenino. Todavía existen casos de omisión de determinantes delante de los sustantivos.
- k. La aparición de los diferentes tiempos verbales y modos verbales, pero todavía vacilan en cuanto a la función que tiene cada uno de los tiempos y los contextos en que se emplean (se identificaron doce casos de discordancia). También sobregeneralizan la marca de la terminación de la tercera persona singular *'-t'* para las otras personas del singular.

En cuanto a los aprendices de segundo año, las reglas que han interiorizado parcialmente son:

- a. La utilización de determinantes delante de los sustantivos, pero existe todavía una sobregeneralización de uso de los partitivos en los sustantivos abstractos o no contables cuando hay una oración negativa o después de una expresión de cantidad.

- b. Existe un mayor dominio del género de los sustantivos en francés, pues únicamente se identificó un caso en el corpus donde el aprendiz hizo la concordancia por analogía con su L1.
- c. Existe un mayor dominio de las terminaciones verbales de los verbos irregulares y los del segundo grupo, en cuanto a las marcas de las diferentes personas del francés. Por ejemplo, la terminación de la primera y segunda personas del singular ‘-s’ y la terminación de la tercera persona del singular ‘-t’.
- d. La adquisición de la negación discontinua ‘*ne...pas*’ del francés. Sin embargo, todavía queda por interiorizar la colocación de los otros elementos negativos como el pronombre indefinido ‘*rien*’, el adverbio ‘*jamais*’ en la oración con tiempos compuestos o perífrasis verbales.
- e. La adquisición de la concordancia entre el sujeto y el participio pasado cuando se emplea el auxiliar ‘*être*’, aunque todavía existe una sobregeneralización del auxiliar ‘*avoir*’ sobre el otro para los tiempos compuestos y persiste la discordancia entre el participio y el pronombre de complemento directo cuando se usa el auxiliar ‘*avoir*’.
- f. La interiorización del uso de los diferentes pronombres en función de complemento directo o indirecto, ya que no aparece una sobregeneralización del pronombre ‘*lui*’ como complemento directo, pero todavía no han adquirido el uso de los pronombres personales ‘*y*’ y ‘*en*’ para reemplazar complementos en la oración.
- g. La interiorización del uso de la preposición en lugar del artículo indefinido plural en construcciones de tipo: artículo indefinido plural+adjetivo+sustantivo.
- h. La concordancia de género entre el adjetivo calificativo, sobre todo en los casos donde éstos tienen la misma forma tanto en masculino como en femenino en español (diferente, mejor, etc.), y el sustantivo.
- i. Mayor estabilidad en el sistema de tiempos verbales o de modos verbales, puesto que únicamente aparecieron cuatro casos de discordancia verbal.
- j. La internalización del régimen de los verbos transitivos directos o indirectos, pues no agregan la preposición ‘*à*’ para introducir un complemento de objeto directo.
- k. La interiorización de la función de cada uno de los pronombres relativos simples, ‘*qui*’, ‘*que*’ y ‘*où*’, ya que no se identificó ningún caso de sobregeneralización de la forma ‘*qui*’ ni tampoco construcción de la estructura por analogía con la L1.
- l. Los aprendices ya no omiten el sujeto en la oración. Sin embargo, se da una sobregeneralización del pronombre ‘*il*’ como sujeto de las oraciones impersonales. Además, en algunos casos, agregan el pronombre demostrativo neutro ‘*c*’ como sujeto en una oración donde existe ya un sujeto explícito.

Con respecto al tercer año, se encontró la adquisición parcial de las siguientes reglas:

- a. La interiorización del uso de la partícula partitiva delante de los sustantivos abstractos o no contables, pero todavía existe una sobregeneralización de la partícula partitiva en ciertos contextos como su utilización después de un adverbio de cantidad o de negación.
- b. Mayor uso de oraciones subordinadas, pero resurge la sobregeneralización de la forma '*qui*' para unir las oraciones subordinadas.
- c. Mayor control del género del sustantivo, pero todavía persiste un caso donde el aprendiz usó el género del sustantivo por analogía con el español.
- d. Mayor dominio del uso de las preposiciones, pero en algunos aprendices resurge el empleo de la preposición '*à*' para introducir un complemento directo.
- e. Mayor estabilidad en el uso de los diferentes tiempos y modos verbales, puesto que solamente aparecieron tres casos de discordancia.
- f. No se da ninguna sobregeneralización del pronombre '*il*' como sujeto de una oración impersonal. Sin embargo, reaparece la omisión de sujeto en algunas oraciones y persiste la adición del pronombre demostrativo neutro '*c*' como sujeto de la oración.

Sin embargo, todavía faltan por interiorizar algunas reglas en los aprendices del tercer año:

- a. La persistencia del uso de la terminación verbal de la tercera persona del singular en la primera o segunda personas del singular con una cantidad de casos parecidos a los de aprendices de segundo año.
- b. Surge de nuevo la eliminación de la partícula negativa '*ne*' delante del verbo.
- c. Surge de nuevo la discordancia de género entre el adjetivo calificativo, de los casos donde el adjetivo tiene la misma forma en género masculino y femenino en español.
- d. Surge de nuevo la discordancia del sujeto y del participio pasado cuando se emplea el verbo '*être*' como auxiliar y persiste la discordancia del pronombre complemento directo y el participio pasado cuando se utiliza el auxiliar '*avoir*'.
- e. Persiste la omisión de los pronombres '*y*' y '*en*' en la oración y resurge la sobregeneralización del pronombre '*lui*' como marca de complemento directo.

Por último, en los aprendices del cuarto año, se encontraron las siguientes reglas interiorizadas:

- a. La interiorización de uso de los diferentes auxiliares para los tiempos compuestos, excepto del aprendiz menos exitoso donde se encuentran todavía casos de vacilación en el uso de los auxiliares. Sin embargo, todavía persiste la discordancia entre el sujeto y el participio pasado, sobre todo cuando se emplea el pronombre '*on*' como sujeto, y entre el

- pronombre complemento de objeto directo y el participio pasado.
- b. El uso de los diferentes tiempos verbales y de los modos verbales, excepto del aprendiz menos exitoso donde se encontraron casi todos los casos de discordancia entre los diferentes tiempos verbales en este nivel.
  - c. El dominio de las diferentes terminaciones verbales de los verbos de los tres grupos con respecto a las diferentes personas del francés, excepto en el aprendiz menos exitoso donde se identifican todavía casos de sobregeneralización de las terminaciones verbales de la tercera persona singular.
  - d. Un sistema más estable de las preposiciones, excepto el uso de la preposición '*par*' y '*pour*' y el sistema de preposiciones del aprendiz menos exitoso.
  - e. El dominio de la colocación de los adverbios en la estructura.
  - f. La interiorización completa de la negación discontinua.
  - g. Una mayor estabilidad de la distinción del género en los sustantivos en francés.
  - h. La interiorización del régimen de los verbos en francés, transitivos directos o indirectos, pues no existen casos de adición de la preposición '*à*' para introducir un complemento de objeto directo.
  - i. La interiorización total del cuadro de pronombres complementos, pues ya no se dan casos de sobregeneralización del pronombre '*lui*' ni tampoco omisión de los pronombres '*y*' o '*en*'.
  - j. La internalización del uso de la partícula partitiva, puesto que no existen casos de sobregeneralización en los adverbios de cantidad o en la negación.
  - k. La internalización del uso de los diferentes determinantes en francés, pues ya no se da la sobregeneralización de la forma masculina. Sin embargo, en el aprendiz menos exitoso persisten todavía casos de sobregeneralización.

La interlengua es algo propio y único de cada aprendiz, como lo menciona Selinker (2001), ya que ningún aprendiz va a tener exactamente la misma interlengua que otro, aunque las dos personas hayan pasado por las mismas etapas durante el proceso de adquisición de la L2. El aprendiz es la parte central del aprendizaje de la L2, puesto que es un sujeto activo que asimila sus nuevos conocimientos a su manera y desarrolla la competencia de la L2 de acuerdo con los conocimientos del mundo que tiene antes de adquirir su L2 y las estrategias que emplea para la adquisición de la L2. Sin embargo, esta individualidad o unicidad de la interlengua no es totalmente cierta, pues parece que los aprendices siguen un cierto patrón durante la interiorización de las reglas de la L2.

De esta manera, se identificaron casos recurrentes en los diferentes aprendices, a saber: la sobregeneralización de uso de algunos pronombres como '*il*' en función de sujeto impersonal, '*lui*' en función de complemento directo, '*qui*' en función de pronombre relativo; el uso de determinantes o de adjetivos masculinos por ser la forma no marcada en la lengua; la discordancia entre el sujeto y el participio, etc., mostrando así que la interlengua tiene su propio dispositivo

que rige el sistema de reglas de los aprendices y que la aparición de ciertos fenómenos está gobernada por la gramática interna que conforma la interlengua del aprendiz, ya que esto depende del grado de interiorización de las reglas por parte de él. Aunque en ciertos casos hay que darle la razón a Selinker, pues se encontró que aprendices de un mismo nivel tuvieron diferente número de errores, por ejemplo: el informante 3 del tercer año donde se identificaron solamente tres casos en su producción comparado con el informante 1 del mismo nivel donde se encontraron 26 casos en su producción o los casos únicos encontrados en las producciones de cada uno de los aprendices que constatan la naturaleza de la interlengua como algo individual y único.

La interlengua presenta rasgos que la hacen diferente de una lengua natural, puesto que se caracteriza por su inestabilidad, su permeabilidad, su fosilización, su simplificación, su carácter evolutivo y su regresión. Justamente debido a estas características, se encontraron errores que desaparecen en algunos de los años y reaparecen en otros, a saber: la omisión de la partícula negativa '*ne*' que aparece en el primer año, desaparece en el segundo y vuelve a aparecer en el tercer año de la carrera.

Sin embargo, esto tal vez se debe al hecho de trabajar con aprendices con características parecidas y no seguir con un solo grupo de aprendices en los cuatro años de aprendizaje para ver la evolución que tienen, haciendo un estudio longitudinal. Pero se sigue apoyando la teoría de que la interlengua de cada aprendiz es diferente una de la otra, a pesar de que existen características comunes que aparecen de forma recurrente en cada uno de ellos, por el simple hecho de que cada cual posee un conocimiento diferente del mundo, cada uno tiene sus propias estrategias de aprendizaje y cada uno ha hecho un recorrido diferente en las diversas etapas de adquisición de la L1. Esta situación revela también la adquisición en forma de U que tienen los aprendices. Por eso la importancia de seguir un tipo de enseñanza en espiral en los cursos de lengua para evitar la reaparición de ciertos errores que ya han sido interiorizados anteriormente.

Otro punto importante que hay que tomar en cuenta es la característica particular del francés, donde no existe correspondencia exacta entre el grafema y el fonema, razón por la cual se identificaron fenómenos que aparecen en reiteradas ocasiones en la interlengua de los aprendices, como la utilización de la terminación verbal de la tercera persona del singular en lugar de la primera del singular, la omisión del morfema de la marca del femenino en los adjetivos calificativos, la omisión de la marca del plural en los determinantes, la discordancia entre el sujeto y el participio pasado cuando se usa el verbo '*avoir*', entre otros. Esta situación retarda la adquisición de estos morfemas: la marca del plural, del femenino, las declinaciones verbales, etc., pues esto implica una doble adquisición del francés, puesto que el aprendiz debe primeramente aprender que esos sonidos no existen en la lengua oral, porque no son perceptibles y luego reestablecer la existencia de esos morfemas en la lengua escrita. Este doble camino que debe recorrer el aprendiz durante su proceso de adquisición retarda su aprendizaje de la lengua escrita, sobre todo la morfología silenciosa (término empleado por Agren para referirse a los morfemas de género, de número, de terminaciones

verbales, ya que no son perceptibles en la lengua oral, sino que son perceptibles visualmente), puesto que parece ser que estuviera adquiriendo dos lenguas diferentes en lugar de una sola.

La interlengua de los aprendices es un proceso dinámico o, como dice Selinker (2001), un continuum, pues ésta cambia de acuerdo con el progreso que tienen los aprendices durante su proceso de adquisición en cada uno de los niveles. De esta manera (gráfico 1), se encontraron 295 casos en el primer año, con un promedio de 17.35 errores por aprendiz; 85 casos en segundo año, con un promedio de 9.44 errores por aprendiz; 111 casos en tercer año, con un promedio de 12.33 errores por persona; y 46 casos en cuarto año, con un promedio de 9.2 errores por persona. Sin embargo, en el último nivel, si se elimina el caso del aprendiz menos exitoso, habría únicamente 26 casos, dando un promedio de 6.5 errores por persona. Así, se observa el progreso que tienen los aprendices principiantes con respecto a los aprendices de último nivel, donde existe una disminución gradual de errores y se comprueba la hipótesis de esta investigación, ya que efectivamente la interlengua de un aprendiz de último nivel tiene más semejanza con la de un hablante nativo de la lengua, a pesar de que todavía persisten algunos errores:

- a. La discordancia entre el pronombre de objeto directo y el participio pasado cuando se emplea el auxiliar '*avoir*' para los tiempos compuestos. Sin embargo, esto también aparece en las producciones escritas de los aprendices del francés como L1.
- b. La discordancia entre el sujeto y el participio pasado cuando se emplea el verbo '*être*' como auxiliar en los tiempos compuestos. Esto también está presente en las producciones escritas de los aprendices del francés como L1.
- c. La sobregeneralización del pronombre relativo '*qui*', pero esto se debe más bien a un problema de metodología empleado en los cursos, donde se les explica a los aprendices que deben usar ese pronombre delante de un verbo, razón por la cual los casos identificados en el último nivel son producto de esta influencia metodológica. Por esto es necesario que el instructor explique esta regla de acuerdo con las funciones que tiene cada uno de los pronombres relativos en la oración subordinada para evitar la aparición de estos fenómenos en los aprendices.
- d. El uso de algunas preposiciones como '*par, pour, de*' de acuerdo con la analogía con la estructura de la L1. Esta situación revela la importancia de dar un seguimiento continuo en cuanto a la explicación y al uso de las preposiciones del francés.

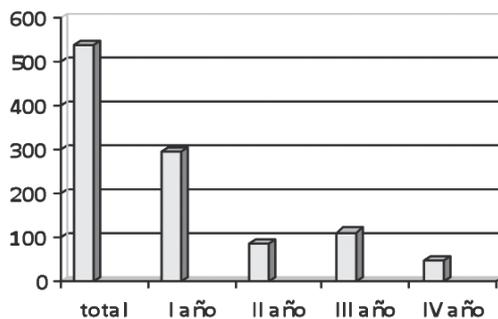
En cuanto a los aprendices del segundo año y del tercer año, el promedio de errores en cada año es relativamente parecido, pero existe un aumento de casos en los aprendices del tercer año. Esto se explica porque los aprendices de tercer año produjeron composiciones más largas comparadas con las del segundo año, pues en promedio las producciones de los de segundo año tienen 207.44 palabras

y las del tercer año 225.35 palabras.

Otro fenómeno que contribuye a la aparición de más casos en tercer año es el hecho de que en este año se comienza con el trabajo comunal universitario en la Alianza Francesa o en el Centro de Cooperación Cultural para América Central y los aprendices tienen más contactos con un hablante francófono en la lengua oral, puesto que participan en labores de atención de público u organización de talleres para la difusión del francés, entre otros. De allí la reaparición de ciertos casos debido a la diferencia entre el código escrito y el código oral, como la negación discontinua donde omiten la partícula negativa *'ne'* (que es muy frecuente en la lengua oral), la adición del pronombre demostrativo neutro en función de sujeto que se da normalmente en la lengua oral, o el uso del determinante *'des'* en lugar de la preposición *'de'* en las construcciones de tipo artículo+adjetivo plural+sustantivo plural donde es frecuente el uso del artículo plural en lugar de la preposición.

En el gráfico 1, se resumirán los errores que se identificaron en cada uno de los años:

**Gráfico 1**  
**Errores encontrados en cada uno de los años**



El gráfico anterior apoya este hecho de la permeabilidad de la interlengua, pues en el primer año se evidencia la mayoría de los casos. En cambio, el segundo y el tercer año parecieran ser etapas intermedias, ya que la interlengua permanece muy estable sin grandes cambios entre los dos años. Finalmente, en el cuarto año, si se eliminan los casos del aprendiz menos exitoso, la interlengua de estos aprendices tendría mayor semejanza con la de los hablantes nativos de la lengua.

A continuación se presentará un resumen de los errores que aparecen tanto en segundo como en tercer año:

**Cuadro 1**  
**Resumen de los errores de segundo y de tercer año**

<b>I. Segundo año</b>	<b>II. Tercer año</b>
<b>A. Efectos fónicos</b>	<b>A. Efectos fónicos</b>
La omisión de la terminación verbal de los verbos del primer grupo y segundo grupo, -e y -s respectivamente. (2 casos)	La omisión de la terminación verbal en los verbos de primer grupo -e. (1 caso)
La omisión del morfema de género y de número en los adjetivos calificativos. (2 casos)	La omisión del morfema de número en el sustantivo (1 caso) y la omisión del morfema de género femenino en los adjetivos calificativos (5 casos).
La adición del morfema del femenino en el pronombre relativo compuesto. (1 caso)	La adición del morfema de género femenino en los adjetivos calificativos. (3 casos)
<b>B. Efectos de la L1</b>	<b>B. Efectos de la L1</b>
La omisión de los pronombres complementos 'y' y 'en'. (4 casos)	La omisión de los pronombres complementos 'y' y 'en'. (2 casos)
El orden de los adverbios en la oración como 'jamais'. (1 caso)	El orden de los adverbios en la oración como 'toujours, jamais'. (3 casos)
Uso del género del español para la concordancia de los sustantivos y sus determinantes. (1 caso)	Uso del género del español para la concordancia de los sustantivos y sus determinantes. (1 caso)
Omisión de las preposiciones 'à' o 'de' por analogía con la estructura del español. (7 casos)	Omisión de las preposiciones 'à', 'de' o 'en' por analogía con la estructura del español. (3 casos)
<b>C. Efectos de la L2</b>	<b>C. Efectos de la L2</b>
La sobregeneralización de la partícula partitiva delante de los sustantivos abstractos o no contables cuando existe una expresión de cantidad o una oración negativa. (4 casos)	La sobregeneralización de la partícula partitiva delante de los sustantivos abstractos o no contables cuando existe una expresión de cantidad o una oración negativa. (2 casos)
<b>D. Efectos de la diferencia de código escrito/código oral</b>	<b>D. Efectos de la diferencia de código escrito/código oral</b>
La adición del pronombre demostrativo neutro 'ce'. (1 caso)	La adición del pronombre demostrativo neutro 'ce'. (2 casos)
<b>E. Creación de reglas propias</b>	<b>E. Creación de reglas propias</b>
La discordancia de los tiempos verbales o modos verbales. (3 casos)	La discordancia de los tiempos verbales o modos verbales. (3 casos)
La utilización de la forma masculina de los adjetivos calificativos o de los determinantes para modificar sustantivos de género femenino. (3 casos)	La utilización de la forma masculina de los adjetivos calificativos o de los determinantes para modificar sustantivos de género femenino. (5 casos)
<b>F. Efectos fónicos y L2</b>	<b>F. Efectos fónicos y L2</b>
El uso de la preposición 'de' en lugar del determinante plural 'des'. (2 casos)	El uso de la preposición 'de' en lugar del determinante plural 'des'. (1 caso)

**G. Efectos fónicos,  
frecuencia de aparición y L2**

La utilización de la terminación de la tercera persona singular –t en lugar de la primera persona singular o segunda persona singular –s. (3 casos)

**H. Efectos fónicos, L1 y L2**

La discordancia entre el participio pasado y el pronombre complemento directo. (2 casos)

**I. Frecuencia de aparición, L1 y L2**

El uso del auxiliar ‘avoir’ en lugar de ‘être’ o viceversa. (2 casos)

**G. Efectos fónicos,  
frecuencia de aparición y L2**

La utilización de la terminación de la tercera persona singular –t en lugar de la primera persona singular o segunda persona singular –s. (4 casos)

**H. Efectos fónicos, L1 y L2**

La discordancia entre el participio pasado y el pronombre complemento directo. (2 casos)

**I. Frecuencia de aparición, L1 y L2**

El uso del auxiliar ‘avoir’ en lugar de ‘être’ o viceversa. (1 caso)

Después de observar el cuadro 1 de los errores comunes de los aprendices de segundo y de tercer años, se concluye que la interlengua de estos aprendices es muy parecida, pues no hubo grandes cambios y los mismos fenómenos se repiten en los dos años. De esta manera, se evidencia la estabilidad de la interlengua en los dos años intermedios. Pareciera ser que el proceso de interiorización de reglas se da sobre todo entre el primer año y el segundo año, puesto que en segundo y en tercer años no se ven grandes variaciones en la interlengua de los aprendices, sino que es más bien una etapa de reajuste y acomodamiento de sistema de reglas de la L2 para llegar a una adquisición completa en el cuarto año donde muchos de estos fenómenos no vuelven a aparecer, excepto en el caso del aprendiz menos exitoso.

Por esto, se justifica la reaparición de ciertas reglas ya interiorizadas anteriormente en la interlengua de los aprendices del segundo año como lo ilustran los siguientes fenómenos:

- a. La omisión de pronombre sujeto (2 casos).
- b. La omisión de la partícula partitiva (1 caso).
- c. La adición de la preposición ‘à’ para introducir un complemento directo (4 casos).
- d. La sobregeneralización de los pronombres *lui* (1 caso) y *qui* (3 casos).
- e. La utilización del artículo plural en lugar de la preposición *de* en los sintagmas de tipo: *de+adjetivo calificativo plural+sustantivo* (2 casos).
- f. La discordancia entre el sujeto y el participio pasado (1 caso).
- g. La omisión de la marca del femenino de los adjetivos que tienen la misma forma tanto para el masculino y para el femenino en español (5 casos).
- h. La omisión de la partícula negativa ‘ne’ (4 casos).

También existen casos de la interiorización completa de reglas en el sistema de la interlengua de los aprendices del tercer año, a saber:

- a. La utilización del pronombre demostrativo neutro ‘ce/c’ en las estructuras de tipo: *ce/c’+être+determinante+sustantivo*.

- b. La utilización de los auxiliares para formar el pretérito perfecto compuesto.
- c. La omisión de las preposiciones 'à' o 'dans' para introducir un complemento de tiempo.
- d. La utilización de los pronombres 'il' o 'ce/c' como sujeto de una oración impersonal.
- e. La utilización de los pronombres demostrativos neutros 'ça' y 'cela' según el código escrito u oral.

No se puede ignorar el fenómeno de la fosilización, pues existen errores que están presentes en los cuatro años de aprendizaje del francés como L2. Sin embargo, en algunos casos no se debe a este fenómeno, sobre todo en lo concerniente a la concordancia del participio pasado cuando hay un pronombre en función de complemento de objeto directo en la posición pre-verbal, ya que esto aparece también en los aprendices del francés como L1, donde existe también la omisión de esta concordancia. De allí tal vez la dificultad de la adquisición de esta regla, puesto que implica la interiorización de varias reglas: el aprendiz integra primero la existencia del uso de dos auxiliares para formar los tiempos compuestos; segundo, la concordancia entre el sujeto y el participio pasado cuando se emplea el auxiliar 'être' y que esta concordancia no se aplica cuando se usa el auxiliar 'avoir'; tercero, los casos de los verbos que pueden utilizar cualquiera de los dos auxiliares; y, por último, la concordancia que existe entre el pronombre de complemento directo y el participio cuando se usa el auxiliar 'avoir'. A la vez, tienen que pasar por un doble proceso de adquisición, pues estos morfemas de género y de número no son perceptibles en la lengua oral, sino que únicamente de manera visual en la lengua escrita. Por esto, es recomendable trabajar esta regla en varias etapas en lugar de utilizar una sola clase para explicar esto, es decir, en varias clases diferentes para que el aprendiz pueda asimilar todas estas reglas y continuar con un proceso de aprendizaje en espiral, para que pueda interiorizar esta regla en su sistema.

Existe, además, otro caso de fosilización que merece análisis: la informante cuatro del cuarto año. Esta era la única persona en ese nivel que presentó más número de errores (20 casos de los 46 que se identificaron en cuarto año). Los errores que persisten en cuarto año debido a esta informante son:

- a. La sobregeneralización de la marca del plural de los sustantivos, de los adjetivos y de los determinantes, '-s', en los verbos conjugados en la tercera persona del plural.
- b. La discordancia de los tiempos verbales.
- c. El uso de las preposiciones por analogía con la estructura de la L1.
- d. La omisión de la terminación verbal de la tercera persona del singular.
- e. La sobregeneralización del auxiliar 'être' en los verbos que expresan una idea de estado.
- f. El uso del pronombre 'les' como complemento directo en lugar de 'en' por analogía con la L1.
- g. La utilización del verbo 'avoir' como marcador del pasado.

Esta situación revela que cada individuo tiene su propia manera de adquirir su L2, como se mencionó anteriormente, y que existen personas que integran exitosamente las reglas de la L2 y otras no. Entonces, al tener casos de este tipo en las aulas o en los cursos, los profesores o los guías de los estudiantes en su aprendizaje no deben excluirlas en ese proceso haciéndolas repetir de nuevo cada año, ya que muchas veces siguen cometiendo los mismos errores y se estancan en su proceso de adquisición. Tal vez, para ayudar a que estas personas continúen progresando en las diferentes etapas de adquisición, el instructor debería guiarla individualmente, haciendo otro tipo de ejercicios como juegos o actividades lúdicas para que adquiera las diferentes estructuras de la L2, como la batalla verbal, para que adquieran y sistematicen las terminaciones verbales, el uso de tiras cómicas para trabajar la concordancia de los tiempos en pasado, entre otros. La utilización de otro tipo de documentos como poemas, canciones, artículos de prensa para introducir el tema que se quiere trabajar con esta persona para que logre, primeramente, identificar las estructuras y hacerse una idea de su funcionamiento en la L2.

Luego, se podría usar una especie de test o prácticas para controlar los conocimientos requeridos para la adquisición de una nueva regla; por ejemplo: el pretérito perfecto compuesto requiere del dominio de la conjugación de los verbos *'être'* y *'avoir'*. Después, pasar a la etapa de conceptualización de la regla con la ayuda del aprendiz para que éste colabore también en el análisis del funcionamiento de la regla en la L2 apoyado con las explicaciones del profesor. Finalmente, terminar con la etapa de sistematización de la regla con ejercicios o con juegos.

También, se pueden explicar las reglas de otras maneras como evitar el uso del metalenguaje con el fin de simplificar el proceso de aprendizaje de los aprendices, ya que así se concentran más en el uso de las diferentes estructuras o reglas de la L2 en lugar de aprender cada uno de los términos gramaticales como pronombre demostrativo, posesivo, etc. que les pueden confundir en el momento de escoger la forma que deberían usar. También es importante que ellos se autocorrijan, por ejemplo: pedir que se repita la oración cuando existe algún tipo de error; el profesor puede marcar los errores en la producción escrita y pedir que el aprendiz los corrija; o preguntarles el por qué de la producción de cierta estructura; esto ayuda a que el aprendiz tome consciencia de su proceso de aprendizaje y a que el profesor vea de qué manera el aprendiz comprendió la regla.

Otro aspecto de interés es el hecho de que los aprendices crean nuevas reglas diferentes de la L1 o de la L2, agregándoles y extendiéndoles otras funciones a los elementos ya existentes en la lengua, a saber: el uso de la forma masculina en cuanto a los determinantes y a los adjetivos como el elemento no marcado; el uso de las preposiciones (ver cuadro 2 de microsistema de las preposiciones), el uso de los relativos compuestos, la generalización del uso del pretérito perfecto compuesto que abarca otras funciones de los tiempos verbales como la del imperfecto, del pluscuamperfecto, entre otros casos.

Esta situación evidencia el hecho de que la interlengua de los aprendices posee sus propias reglas y su propio funcionamiento, independientemente de las

reglas existentes en la L1 o en la L2. Por esto, se observa la regularidad de los errores en los aprendices, pues pareciera ser que la interlengua está gobernada por sus propias reglas y que tienden a ser universales, independientemente de la L1 de los aprendices. Por ejemplo: en el caso de las preposiciones, los aprendices hebreos del francés también crearon su microsistema preposicional (Ben-Rafaël: 2004), basado en los conocimientos de la L1 y de la L2. En estos aprendices, aparece el siguiente microsistema de preposiciones: *'dans'*, *'en'* *'dentro, en'* que abarcaría las funciones de *'à'* *'a'*, *'au'* *'al'*, *'le'* *'el+indicación temporal'*, *'pendant'* *'durante'* y *'en'* *'en'*; *'avant'* *'antes'* que tendría las funciones de *'devant'* *'delante'* e *'il y a'* *'hace'* para expresar la idea temporal; *'après'* *'después'* que abarcaría también la función de *'derrière'* *'detrás'*; la preposición *'de'* *'de'* que tendría las funciones de la conjunción *'que'* *'que'* y del artículo *'le+indicación temporal'*; y por último,  $\emptyset$  para la función de la preposición *'de'*.

El siguiente cuadro muestra el microsistema de preposiciones de los aprendices hispanohablantes del francés:

**Cuadro 2**  
**Microsistema de las preposiciones**

Oración	Español	Interlengua	Francés	Glosa
155	en	De	Aux	en los
205	a	De	En	a/en
227	de	$\emptyset$	De	De
273	de	$\emptyset$	De	De
55	a	$\emptyset$	À	a/en
221	en	$\emptyset$	À	a/en
71	por	Pour	À	a/en
171	por	Pour	Par	Por
391	de	Pour	d'	De
508	por	Pour	De	De
131	con	Vers	avec	Con
420	para con	Vers	envers	para con
194	en	Avec	À	a/en
378	de	Avec	de	De

Por lo tanto, al hacer la comparación entre el microsistema de los aprendices hebreos y de los hispanohablantes, este cuadro no muestra casi ninguna coincidencia en la interlengua de estos aprendices en cuanto a las preposiciones. Sin embargo, en el caso del  $\emptyset$  existe una coincidencia con el fenómeno

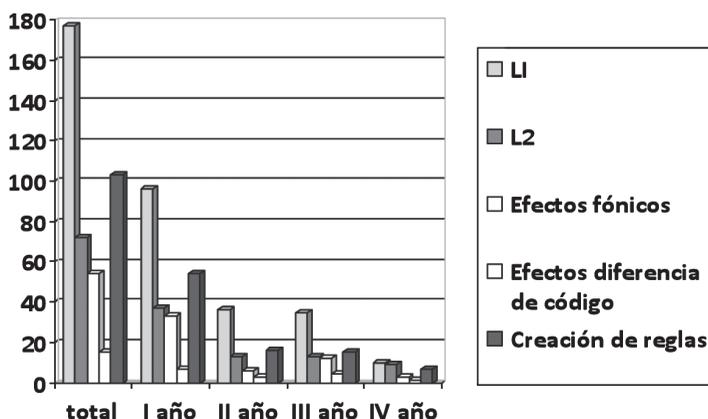
que aparece en los aprendices hispanohablantes en las estructuras 227 y 273, donde se evidencia una situación parecida.

Otro punto importante que hay que aclarar es que no se puede decir que la interferencia de la L1, el español en este caso, es la causante de todos los casos de “errores” en los aprendices, como lo propone el Análisis Contrastivo, pues intervienen otras causas:

- a. La sobregeneralización de reglas de la L2, como en el uso de una partícula partitiva después de una expresión de cantidad o delante de un sustantivo abstracto o no contable, la sobregeneralización del pronombre ‘il’ como sujeto de una oración impersonal, la sobregeneralización del auxiliar ‘avoir’ para los tiempos compuestos.
- b. La frecuencia de aparición en la lengua, como en el uso de la terminación verbal de la tercera persona del singular *-t* para la primera persona del singular.
- c. La diferencia de código escrito y oral, como en el uso de pronombre demostrativo neutro ‘ça’ ‘eso’ en lugar de ‘cela’ ‘eso’.
- d. Los efectos fónicos de la lengua, como en la omisión de los morfemas de género o de número en los determinantes, en los adjetivos calificativos o en los mismos sustantivos.
- e. La creación de nuevas reglas, como en el uso del pronombre relativo compuesto, en el uso de las formas masculinas por ser las no marcadas en la lengua.

Sin embargo, la interferencia de la L1 sigue siendo la causa principal de errores en los aprendices del francés como L2, sobre todo en los aprendices principiantes como lo muestra el gráfico 2, seguido de la creación de reglas propias y, en último lugar, los efectos de la diferencia entre el código escrito y el código oral.

**Gráfico 2**  
**Causa de los errores**



En el gráfico anterior, se evidencia que la interferencia de la L1 es una fuerza importante que influye en la construcción de la L2, sobre todo en los aprendices principiantes, pero esta misma fuerza se hace menos notoria en los aprendices del último nivel, donde existe una mayor estabilidad de la interlengua.

Otro punto que merece la atención es que, muchas veces, los errores de los aprendices no se deben a una sola causa, sino a dos o más; por ejemplo: el uso de la terminación de la tercera persona del singular en lugar de la primera persona del singular, donde los efectos fónicos y la frecuencia de aparición en la lengua influyen en la utilización de la primera terminación; o el uso del adjetivo posesivo masculino en lugar del femenino, donde los efectos de la L1 y de la L2 producen este tipo de fenómeno. Incluso en algunos casos se podría hablar de una multicausalidad, pues intervienen diferentes factores como el caso de la omisión de la concordancia de género y número entre el pronombre en función de complemento de objeto directo con el participio pasado en donde se identificó que los efectos fónicos, la L1 y la L2 provocan este tipo de situación.

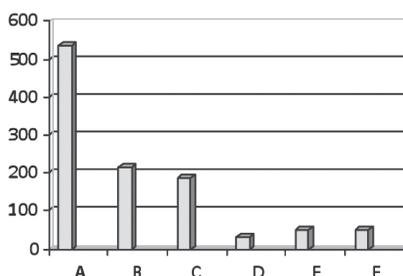
Este fenómeno es de suma importancia porque sugiere otras estrategias para mejorar los métodos de enseñanza. En casos como éstos, no se pueden utilizar las estructuras de la L1 o de la L2 para explicar las reglas, sino que se debería recurrir a otras maneras de enseñarlas, como utilizar la gramática inductiva donde los aprendices hacen hipótesis del funcionamiento de la lengua y a partir de estas hipótesis dadas por los aprendices pasar a la etapa de conceptualización de la regla y, finalmente, a la parte de sistematización de la regla. También se pueden simplificar las explicaciones en cuanto a la morfología verbal, pues en lugar de explicarles que se deben aprender todas las terminaciones de los verbos irregulares y de los de segundo grupo, mostrarles la regularidad del paradigma verbal de estos verbos indicándoles que las dos primeras personas del singular siempre tienen una terminación ‘-s’ y la tercera del singular una ‘-t’ para el presente y el imperfecto.

Otro aspecto importante es la aparición de ciertos errores en los aprendices del francés de otras lenguas como los sinohablantes, los anglohablantes, los suecos, entre otros. Esto evidencia que los aprendices del francés como L2 siguen un mismo patrón de aprendizaje, independientemente de su L1 e incluso se puede hablar de un tipo de universal lingüístico cuando los aprendices adquieren el francés como L2; a saber, en lo concerniente al uso de los auxiliares para los tiempos compuestos que pareciera ser un tipo de universal en la adquisición del francés como L1, pues primero los aprendices sobregeneralizan el uso del auxiliar más frecuente en la lengua ‘avoir’, después aprenden la existencia del otro auxiliar y sobregeneralizan su uso para todos los verbos que marcan una idea de desplazamiento o de estado y, por último, adquieren los casos donde los verbos usan uno u otro auxiliar, dependiendo del tipo de complemento que aparece en la oración. Por supuesto, no se puede decir que existe una seguridad total para afirmar esto, ya que los corpus que se encontraron de los aprendices de otras lenguas del francés no están completos y la mayoría pertenecen a aprendices principiantes del francés. Sería muy interesante en un futuro trabajar con aprendices de diferentes lenguas del francés para comprobar o rechazar esta hipótesis.

Por último, parece ser que el proceso más común utilizado por los aprendices del francés como L2 cuando adquieren esta lengua es el reemplazo con 215 casos, seguido de la omisión con 187 casos y los otros tres procesos: adición (30 casos), ordenamiento (50 casos) y discordancia (51 casos), comparten los casos restantes. A continuación el gráfico 3 presenta esta situación:

**Gráfico 3**  
**Los procesos de error**

- A. Total
- B. Reemplazo
- C. Omisión
- D. Ordenamiento
- E. Adición
- F. Discordancia



Como lo muestra el gráfico anterior, el proceso de reemplazo ocupa la mayoría de los casos. Este proceso aparece, sobre todo, en la categoría gramatical de las preposiciones, como los casos de sustitución de la preposición *'par'* por *'pour'* o viceversa; de los pronombres, como el caso de los pronombres relativos *'qui'* por *'que'* o viceversa; el caso de los pronombres complementos *'lui'* por *'le'* o viceversa.

En cuanto a la omisión, este fenómeno sucede en la categoría de los determinantes, como la omisión de la partícula partitiva y de los artículos; de los pronombres, como la omisión del sujeto o de los complementos; de los adverbios, como la omisión de la partícula negativa *'ne'*.

Con respecto al proceso de adición, este fenómeno ocurre, sobre todo, en la categoría de la preposición, como la utilización de la preposición *'à'* para introducir un complemento directo; de los pronombres, como la adición del demostrativo neutro como sujeto.

En cuanto al ordenamiento, este fenómeno es muy común en la categoría gramatical del adverbio, como las partículas negativas, los de adición, los de cantidad.

Por último, el proceso de discordancia es muy frecuente en la categoría de los verbos donde los aprendices generalizan el uso de un tiempo sobre otro, como el caso del *'passé composé'* en lugar del imperfecto.

## Conclusiones

Los resultados en el análisis de las diferentes estructuras producidas por los aprendices del francés como L2 de la Universidad de Costa Rica reafirman

la hipótesis propuesta para esta investigación, puesto que los aprendices del primer año produjeron 295 errores en su estructura (54.93%) y el resto se distribuye en los dos siguientes años, 85 casos en segundo año (15.82%) y 111 casos en tercer año (20.67%). Este fenómeno evidencia que estos dos años representan las etapas intermedias de adquisición, pues los aprendices hacen reajustes y acomodan su interlengua, internalizan nuevas reglas o sobregeneralizan las ya adquiridas y existen casos de resurgimiento de reglas anteriormente interiorizadas. Esta situación refleja la característica de la permeabilidad, de la regresión y de la inestabilidad de la interlengua en estas etapas. Finalmente, en el último año de la carrera, la interlengua de los aprendices tiene más semejanza con la de los aprendices nativos de la lengua, puesto que se identificaron menos casos de error, 46 casos en total (8.56%).

Sin embargo, en el cuarto año, la mayoría de los casos encontrados pertenecen al aprendiz menos exitoso (20 casos). Este fenómeno es muy importante, pues evidencia el carácter individual y único de la interlengua y el fenómeno de fosilización, ya que en esta etapa la interlengua permanece más estable.

La interlengua es un fenómeno que se caracteriza por ser una lengua propia de los aprendices debido a sus características. Sin embargo, este investigador no comparte totalmente esta afirmación, puesto que durante el proceso de adquisición de una L2 convergen muchos factores para que el aprendiz logre adquirir completamente la L2. En este proceso participa activamente el aprendiz, como se comprobó anteriormente en la parte de presentación de resultados, pero también intervienen otros participantes, como el profesor.

El papel que juega el docente en el proceso de adquisición de la L2 es de suma importancia, pues le corresponde encontrar diferentes estrategias o maneras de enseñar; a saber, utilizar la gramática deductiva, inductiva, relacional, entre otras, para que los aprendices puedan comprender e interiorizar exitosamente las diferentes reglas de la L2, y le corresponde también verificar si ellos están adquiriendo estas reglas por medio de la corrección, de la retroalimentación, de la evaluación continua, del análisis de errores en clase, entre otros. Muchas veces los fenómenos que aparecen en la interlengua de los aprendices se deben tal vez al tipo de estrategia utilizada por el docente durante la explicación de la regla; por ejemplo, en esta investigación se encontró el caso de la sobregeneralización del pronombre relativo *'qui'* para las oraciones subordinadas. Este fenómeno evidencia, en cierta manera, que la interlengua no es un proceso individual de los aprendices, sino que el docente también contribuye a la construcción de la interlengua.

Otro factor que intervendría en la estructuración de la interlengua es el aspecto social como la actitud lingüística hacia la adquisición del francés como la L2, pues esto motiva a que el aprendiz busque otros medios para mejorar su L2, como la lectura, ver películas, escuchar música, asistir a conferencias, participar en foros, entre otros. En fin, todos los factores anteriores contribuirán a estructurar o a construir la interlengua de los aprendices, puesto que no está formada únicamente por las características propias de los aprendices, sino que en su construcción convergen diversos factores para hacer de ella un fenómeno que abarcaría todo el proceso de adquisición de una L2.

Otro aspecto que no se puede ignorar es el patrón universal que se da durante la adquisición de ciertas reglas, ya que existen errores que aparecen también en los otros aprendices de otras lenguas del francés como L2. Este fenómeno evidencia, de cierta manera, que los diferentes aprendices, independientemente de su L1, siguen un proceso parecido de internalización de reglas del francés como L2. Sin embargo, este investigador no puede asegurar totalmente que se dé este patrón, debido a que el corpus encontrado en los otros aprendices del francés pertenece, sobre todo, a principiantes. Por lo tanto, sería interesante en futuras investigaciones recoger una muestra más amplia de aprendices de diferentes familias lingüísticas para compararla con la de los hispanohablantes y poder afirmar completamente esta hipótesis.

Otro punto importante que se debe tomar en cuenta en esta investigación es el hecho de que permite desarrollar futuros trabajos sobre la adquisición del francés como L2. Por ejemplo, se podría hacer una investigación sobre la adquisición de la puntuación, de la ortografía, del léxico, de la estructuración de ideas, de la pronunciación. Todos estos aspectos son necesarios para comprender el funcionamiento completo del proceso de adquisición de una L2. Por supuesto, se espera que este estudio pueda despertar en los futuros profesores de francés interés en otros estudios acerca del tema, como la realización de un estudio longitudinal sobre la adquisición del francés en los niños, la influencia de la tecnología en el proceso de adquisición de una L2, con el fin de mejorar la enseñanza del francés en Costa Rica.

Ahora bien, las causas de tipo sociolingüístico como la edad, el género, la motivación, la actitud lingüística y la clase social son factores que también influyen en la adquisición de una L2. Sería interesante investigar en un futuro en qué influyen estos factores, así como el tiempo que los aprendices dedican al aprendizaje del francés. Podría ser que esta situación nos daría otro resultado y otra perspectiva acerca de la adquisición del francés como L2.

Otro punto importante para un estudio futuro es comparar las producciones escritas con producciones orales, ya que muchos de los fenómenos que aparecen en la producción oral espontánea, como la utilización de *'de le'* o *'à le'* en lugar de los artículos contractos *'du'* *'del'* o *'au'* *'al'*, casi no aparecen en este corpus. Esto ayudaría a comprender mejor el proceso de adquisición del francés como L2.

Finalmente, se debe ver el *"error"* como algo positivo y no tomarlo como algo negativo, ya que es un fenómeno natural, necesario e inevitable, puesto que refleja el montaje progresivo de la interlengua de los aprendices y sobre el cual se basa la mayoría de las hipótesis hechas por ellos durante su proceso de adquisición. Además, esto refleja los diferentes grados de adquisición de la L2 por parte de los aprendices y muestra el progreso que tienen durante las diferentes etapas. Incluso, este fenómeno hace poner en duda la metodología que se emplea durante la enseñanza del francés como L2, ya que refleja en cierta manera las técnicas que se usan para explicar las diferentes reglas del francés. Esto hace pensar que se pueden utilizar otros enfoques para la enseñanza del francés como L2; por ejemplo, el enfoque accional propuesto por el Marco Europeo Común de

Referencia de Lenguas, la gramática inductiva, la utilización de actividades lúdicas, el empleo de mapas conceptuales.

Otro punto de suma importancia es aplicar la enseñanza en espiral. Esto ayuda a que los aprendices retomen los conocimientos adquiridos en otros años para evitar que los errores que han ido desapareciendo en algunos años, vuelvan a aparecer en otros; y, además, esto ayudaría a evitar la explicación de una sola vez de una regla completa y compleja y daría la oportunidad de retomar las reglas adquiridas inicialmente y profundizarlas para trabajar sus diferentes restricciones, sobre todo para la adquisición de las diferentes conjugaciones de los verbos del presente y las concordancias del participio pasado, entre otros aspectos.

### Notas

- 1 En este artículo se va a definir el concepto de analogía como un proceso por el cual el aprendiz basa la estructura de su L2 en las formas existentes en su L1.
- 2 Proceso que consiste en omitir algún elemento en la estructura cuando es necesario la presencia de éste.
- 3 Proceso que resulta de la colocación de algún elemento en la estructura cuando no es necesario en ésta.
- 4 Proceso que consiste en escoger una forma sobre otra.
- 5 Proceso donde los elementos presentados están correctos pero en una secuencia equivocada.
- 6 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).
- 7 Proceso que resulta de la analogía con la L1 del aprendiz.
- 8 Este pronombre se emplea solamente para sustituir un sujeto en la oración subordinada del francés.

### Bibliografía

- Acuña, María de los Angeles. (1954). *Estudio comparativo de la sintaxis española en relación con la sintaxis francesa*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Agren, Malin. (2005). *Acquisition de la morphologie silencieuse en français langue étrangère à l'écrit*. Estocolmo : Universidad de Lund.
- Ben-Rafaël, Miriam. (2003). Interaction verbale au stade de la post-acquisition. *Marges Linguistiques*, septembre-octobre, p.p. 1-11.
- . (2004). *Interlangue, analyse des erreurs et réflexion contrastive au service d'une didactique grammaticale*. Tel-Aviv: Université de Tel-Aviv.

- Busque, Catherine. (1999). *L'analyse du syntagme du déterminant et son acquisition en Français L2*. Québec : Université de Sherbrooke.
- Clerc, Stéphanie. (1997). *Etude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*. Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Corder, P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Chou, Chen-Ling. (2000). "Chinese Speakers' Acquisition of English Conditionals: Acquisition Order and L1 Transfer Effects." *Second Language Studies*, Vol. 19 (1), p.p. 57-98.
- 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 and Introductory Courses*. 2a ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Granfeldt, Jonas. (2003). *L'acquisition des catégories fonctionnelles étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. Estocolmo: Universidad de Lund.
- Gutiérrez, Dovelí. (1993). *Adquisición del español de Costa Rica como lengua extranjera: estudio realizado con hablantes alemanes*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Klein, Wolfgang. (1990). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kübler, Natalie. (1995). *L'automatisation de la correction d'erreurs syntaxiques*. Paris: Université de Paris VII.

- Py, Bernard. (2002). Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe. *Marges linguistiques*, 4, p.p. 47-55.
- Schlyter, Suzanne. (2003). Acquisition des formes verbales: temps, accord et 'finitude'. *Marges Linguistiques*, p.p. 1-15.
- 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.
- Thomas, Anita. (2006). *Les formes du type je parle dans l'interlangue d'apprenants du FLE et la fréquence dans l'input*. Estocolmo : Universidad de Lund.
- White, Lydia. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

