

**TESIS DOCTORAL**

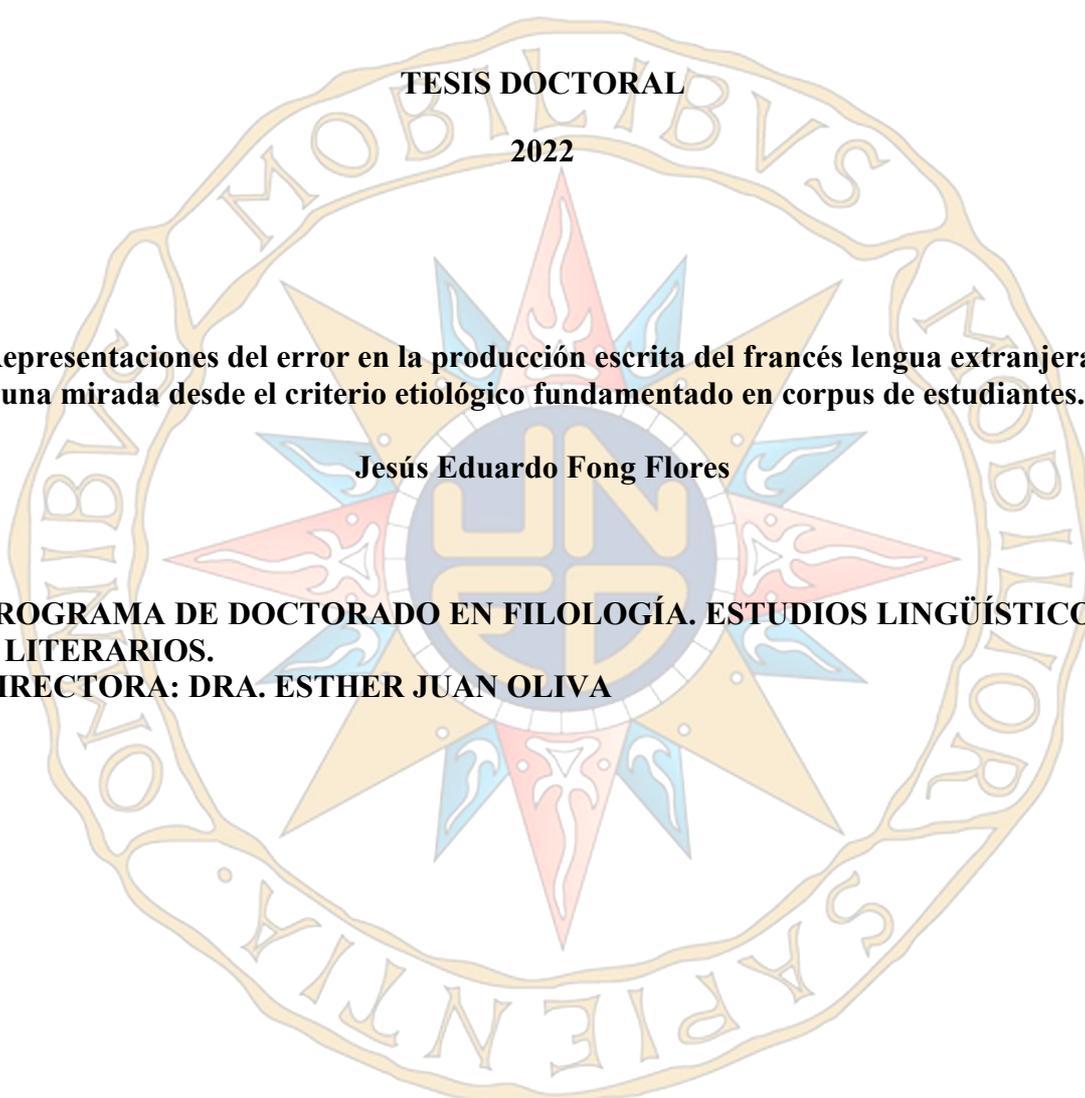
**2022**

**Representaciones del error en la producción escrita del francés lengua extranjera:  
una mirada desde el criterio etiológico fundamentado en corpus de estudiantes.**

**Jesús Eduardo Fong Flores**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA. ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS  
Y LITERARIOS.**

**DIRECTORA: DRA. ESTHER JUAN OLIVA**



**TESIS DOCTORAL**

**2022**

**Representaciones del error en la producción escrita del francés lengua extranjera:  
una mirada desde el criterio etiológico fundamentado en corpus de estudiantes.**

**Jesús Eduardo Fong Flores**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA. ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS  
Y LITERARIOS.**

**DIRECTORA: DRA. ESTHER JUAN OLIVA**



*A mi madre y a mi padre.*

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi familia quien desde un inicio me apoyó y me fomentó lo importante que es salir adelante a pesar de los sacrificios y ausencias por no estar a su lado durante los últimos años. Fue gracias a ellos que aprendí que el esfuerzo al final tiene su recompensa, pero reconozco que la recompensa, quizá, no es tan valiosa como las pequeñas o grandes cosas que dejamos pasar, que jamás volverán y que solo quedarán en mis recuerdos.

Estaré eternamente agradecido con la Dra. Esther Juan Oliva por su comprensión y confianza a lo largo de estos años que duró mi participación en el programa de doctorado en Filología y Estudios Lingüísticos de la UNED. Sin su apoyo la realización de este trabajo no hubiera sido posible pues fue quien me orientó e invito a dar cierre a un trabajo que transformó mi vida académica y sobre todo personal. Agradezco al programa de doctorado que fue significativo para mi formación como académico, investigador y apasionado por el campo de la lingüística aplicada a las lenguas a través de la propuesta formativa mediante las actividades, cursos y formaciones pues logré avanzar en este camino de la trayectoria académica.

A la Universidad Autónoma de Baja California y a nuestra Facultad de Idiomas por creer en mí como profesor pues fueron ellos quienes me otorgaron la posibilidad de realizar esta formación en el programa de doctorado de la UNED pues, sin su apoyo, hubiera sido un camino más sinuoso. Por ello, no puedo dejar de lado el valorar a las personas que respaldaron y apoyaron de una u otra forma a mi formación: directivos, colegas, amigos, alumnos que hicieron factible concluir este proceso. También a todos aquellos que extendieron y a quien extendí la mano en tiempos tan difíciles para todos.

En particular, me siento bendecido y feliz por contar con el apoyo de mi compañera, amiga y esposa quien siempre está a mi lado en los tiempos buenos y malos,

a quien amo y necesito el resto de mi vida pues sin ella no tendría una motivación para salir adelante.

## ÍNDICE GENERAL

Resumen .....	17
Apartados de la tesis .....	18
<b>PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL.....</b>	<b>13</b>
INTRODUCCIÓN GENERAL: UN ACERCAMIENTO AL ESCENARIO FORMATIVO.....	14
Contexto formativo del docente de lenguas en Facultad de Idiomas de la UABC .	16
Contexto investigativo del estudiante en formación en francés lengua extranjera .	21
CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN Y SUSTENTACIÓN.....	24
1.1 Problemática de la investigación.....	24
1.2 Justificación de la investigación.....	32
1.3 Objetivos de la investigación .....	36
1.4 Hipótesis del trabajo.....	38
<b>SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL .....</b>	<b>43</b>
CAPÍTULO II. EL ESTUDIO DE LA LENGUA Y SUS VARIACIONES.....	44
Introducción .....	44
2.1 La adquisición de la lengua materna.....	46
2.2 El bilingüismo: perspectivas y definiciones.....	51
2.3 La transición al plurilingüismo .....	63
CAPÍTULO III. LA REFERENCIA LINGÜÍSTICA Y EL POSICIONAMIENTO DEL ERROR .....	68
Introducción .....	68
3.1 La referencia como causal de una interferencia lingüística .....	68
3.2 Representaciones del Análisis de Errores y la tipología del error.....	79
3.3 Un acercamiento al error en la producción escrita y su análisis .....	85
3.4 Hacia la tipología del error interlingual e intralingual .....	94
CAPÍTULO IV. LA CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS DE APRENDICES Y SUS CARACTERÍSTICAS .....	103
Introducción .....	103
4.1 Descripción histórica de la lingüística de corpus .....	103
4.2 Definiciones y contrastes conceptuales de la lingüística de corpus.....	106
<b>TERCERA PARTE: DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA .....</b>	<b>117</b>
CAPÍTULO V. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	118
Introducción .....	118
5.1 Precisiones metodológicas de la investigación .....	118
5.2 Descripción de los participantes del estudio .....	122
<b>CUARTA PARTE: ANÁLISIS .....</b>	<b>140</b>

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN .....	141
Introducción .....	141
6.1 Análisis lingüístico y tipológico de producciones escritas en nivel A1 .....	144
6.2 Análisis lingüístico y tipológico de producciones escritas nivel A2.....	240
6.3 Reflexiones generales sobre el error y su tipología en el nivel A1.....	312
6.4 Reflexiones generales sobre el error y su tipología en el nivel A2.....	314
<b>QUINTA PARTE: CONCLUSIONES .....</b>	<b>318</b>
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES .....	319
BIBLIOGRAFÍA .....	332
ANEXOS .....	347

## Índice de figura

Figura 1 Mapa Curricular Licenciatura En Enseñanza De Lenguas .....	18
Figura 2. Etiquetado De La Producción Escrita .....	126
Figura 3. Parrilla De Análisis Desarrollada Con Ejemplos .....	136

## Índice de tablas

Tabla 1 Descripción De Los Niveles Del Centro De Lenguas y el MCER.....	123
Tabla 2 Identificación De Actividades Por Nivel A1 .....	127
Tabla 3 Identificación De Actividades Por Nivel A2.....	129
Tabla 4 Procedimiento Para La Descripción Y Tratamiento Del Error. ....	133
Tabla 5 Parrilla De Análisis.....	135
Tabla 6 Clasificación De Producciones Escritas Por Nivel.....	143
Tabla 7 Resultados Globales A1, Actividad 1 .....	151
Tabla 8 Resultados Globales A1, Actividad 2.....	158
Tabla 9 Resultados Globales A1, Actividad 3.....	167
Tabla 10 Resultados Globales A1, Actividad 4.....	173
Tabla 11 Resultados Globales A1, Actividad 5.....	176
Tabla 12 Resultados Globales A1, Actividad 6.....	179
Tabla 13 Resultados Globales A1, Actividad 7.....	182
Tabla 14 Resultados Globales A1, Actividad 8.....	188
Tabla 15 Resultados Globales A1, Actividad 9.....	192
Tabla 16 Resultados Globales A1, Actividad 10.....	196
Tabla 17 Resultados Globales A1, Actividad 11.....	202
Tabla 18 Resultados Globales A1, Actividad 12.....	204
Tabla 19 Resultados Globales A1, Actividad 13.....	208
Tabla 20 Resultados Globales A1, Actividad 14.....	211
Tabla 21 Resultados Globales A1, Actividad 15.....	214
Tabla 22 Resultados Globales A1, Actividad 16.....	218
Tabla 23 Resultados Globales A1, Actividad 17.....	222
Tabla 24 Resultados Globales A1, Actividad 18.....	223
Tabla 25 Resultados Globales A1, Actividad 19.....	226
Tabla 26 Resultados Globales A1, Actividad 20.....	229
Tabla 27 Resultados Globales A1, Actividad 21.....	233
Tabla 28 Resultados Globales A1, Actividad 22.....	236
Tabla 29 Resultados Globales A1, Actividad 23.....	239

Tabla 30 Resultados Globales A2, Actividad 1.....	244
Tabla 31 Resultados Globales A2, Actividad 2.....	248
Tabla 32 Resultados Globales A2, Actividad 3.....	249
Tabla 33 Resultados Globales A2, Actividad 4.....	252
Tabla 34 Resultados Globales A2, Actividad 5.....	254
Tabla 35 Resultados Globales A2, Actividad 6.....	257
Tabla 36 Resultados Globales A2, Actividad 7.....	260
Tabla 37 Resultados Globales A2, Actividad 8.....	263
Tabla 38 Resultados Globales A2, Actividad 9.....	266
Tabla 39 Resultados Globales A2, Actividad 10.....	269
Tabla 40 Resultados Globales A2, Actividad 11.....	272
Tabla 41 Resultados Globales A2, Actividad 12.....	273
Tabla 42 Resultados Globales A2, Actividad 13.....	275
Tabla 43 Resultados Globales A2, Actividad 14.....	278
Tabla 44 Resultados Globales A2, Actividad 15.....	280
Tabla 45 Resultados Globales A2, Actividad 16.....	284
Tabla 46 Resultados Globales A2, Actividad 17.....	285
Tabla 47 Resultados Globales A2, Actividad 18.....	286
Tabla 48 Resultados Globales A2, Actividad 19.....	288
Tabla 49 Resultados Globales A2, Actividad 20.....	290
Tabla 50 Resultados Globales A2, Actividad 21.....	292
Tabla 51 Resultados Globales A2, Actividad 22.....	294
Tabla 52 Resultados Globales A2, Actividad 23.....	296
Tabla 53 Resultados Globales A2, Actividad 24.....	298
Tabla 54 Resultados Globales A2, Actividad 25.....	302
Tabla 55 Resultados Globales A2, Actividad 26.....	304
Tabla 56 Resultados Globales A2, Actividad 27.....	305
Tabla 57 Resultados Globales A2, Actividad 28.....	309
Tabla 58 Resultados Globales A2, Actividad 29.....	312
Tabla 59 Resultados Globales A1 Por Categoría Gramatical.....	313
Tabla 60 Resultados Globales A2 .....	315

Tabla 61 Resultados Globales A2 Por Categoría Gramatical.....	315
---	-----

## LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AE	Análisis de Errores
CO	Comprensión Oral
CE	Comprensión Escrita
DELFL	Diplôme d'Études en Langue Française
DOC	Docencia de Idiomas
FI	Facultad de Idiomas
FLE	Francés Lengua Extranjera
LM	Lengua Materna
LN	Lengua Nativa
LS	Lengua Segunda
LE	Lengua Extranjera
LC	Lingüística de Corpus
LEL	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PE	Producción Escrita
PO	Producción Oral
SEP	Secretaría de Educación Pública
UA	Unidades de Aprendizaje
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UABC	Universidad Autónoma de Baja California

## **Resumen**

El objetivo de la tesis es mostrar las representaciones del error en la producción escrita del francés como Lengua Extranjera desde el criterio etiológico y la tipología interlingual e intralingual. A partir de la conformación de un corpus de aprendices se analizaron 188 producciones escritas en el nivel A1 y 171 en A2 a partir de un enfoque mixto de alcance descriptivo. Los hallazgos en la revisión de los textos consideraron la identificación de errores en las categorías gramaticales en función a la ortográfico y lo morfológico donde se etiquetaron los errores y se determinó su tipología. Se concluye que la tipología del error interlingüístico se hace evidente en los datos recuperados reconocidos como la influencia de las lenguas próximas de los participantes del estudio. Los resultados permiten señalar que no sólo se identificaron este tipo de errores también otros, predominantes, que correspondían a la categoría intralingüística asociados con omisiones, generalizaciones o desviaciones a la regla. Con ello, se plantea una revaloración del error en el contexto de aprendizaje a través de ciertas reflexiones que benefician a la formación de especialistas en el campo de la enseñanza del francés como lengua extranjera en la Universidad Autónoma de Baja California, México.

## Apartados de la tesis

La tesis doctoral comprende una serie de secciones que permitirán al lector tener un acercamiento estructurado al texto. En un primer momento, se tratará una *introducción del escenario regional* y, en particular, sobre nuestro contexto formativo de especialistas en el campo de las lenguas extranjeras en la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Se abordará en el capítulo inicial *la problematización del estudio* donde se procura expresar las intenciones del mismo y su posible acercamiento a partir de los objetivos que sugiere esta investigación. En este orden, la segunda parte mostrará un *panorama conceptual* sobre los diversos temas como: *definiciones iniciales sobre la lengua*, el *bilingüismo*, el *plurilingüismo* y, a partir de ahí, será posible establecer el propósito del estudio. Una vez que se definan estos conceptos medulares, se presentarán *los principios de la referencia e interferencia lingüística* que permiten trazar una mirada hacia el análisis del error y su tipología, siendo un tema que propicia una redefinición para este tipo de estudios. Líneas más tarde, se tratará el tema *de corpus de aprendices y sus criterios de conformación* los cuales permitirán un acercamiento legítimo para el procesamiento de los datos. Una vez definido este acercamiento teórico y conceptual se definirá la estructura metodológica.

Por lo que la tercera parte del estudio, se centrará en *la presentación de la metodología* donde desde la descripción y el sustento teórico se establece el enfoque, diseño y alcance del estudio. En ese tenor, se presentarán los participantes del estudio y se explicará cómo a través de sus producciones escritas es posible conformar un corpus de aprendices auténtico y tan significativo para el campo disciplinar. Considerando de antemano que la construcción de un corpus parte de un proceso estructurado y minucioso que deberá considerarse en la investigación. De este modo, y al ser la intención la

identificación del error desde su tipología se presentará la parrilla de análisis la cual permite tener un acercamiento al error desde el criterio etiológico.

En este orden, se transitará a una cuarta parte del estudio donde se realizará *el análisis en función a las tipologías propuestas* y que se definen bajo los intereses del estudio desde lo morfológico y ortográfico. De tal forma que resulte funcional avanzar al cierre de este documento en la quinta sección donde se muestran una serie de *reflexiones y conclusiones* basadas en la crítica del autor de este trabajo.



*Representaciones del error en la producción escrita del francés lengua extranjera: una mirada desde el criterio etiológico fundamentado en corpus de estudiantes.*

## **PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL**

## **INTRODUCCIÓN GENERAL: UN ACERCAMIENTO AL ESCENARIO FORMATIVO**

A lo largo de los últimos años ha crecido significativamente el interés de integrar el aprendizaje de las lenguas extranjeras en los distintos escenarios educativos que, para el contexto fronterizo bajacaliforniano, representa un área de oportunidad constante. Sin embargo, aún siendo un punto de discusión en la academia, se requiere un cambio educativo que propicie una competencia bilingüe y plurilingüe en la región. Al partir de este hecho, se reconoce que el primer aspecto a considerar es la formación de especialistas en el campo de las lenguas quienes serán los futuros formadores de una sociedad dinámica, quienes se integrarán al campo profesional y que requerirán del conocimiento integral de una lengua extranjera. Por ello, se observa la importancia que tiene la formación inicial del profesorado donde se brinden técnicas, estrategias y habilidades que partan de la postura lingüística, didáctica y pedagógica. En definitiva, estas características esperadas por parte del perfil profesional docente de lenguas extranjeras deberán observarse de manera específica al proyectar una formación transversal que permita lograr una competencia comunicativa idónea dentro del trayecto formativo. Dicho aspecto planteado desde tiempo atrás aun busca redefiniciones y propuestas que sustenten un perfil deseable por parte del profesorado de lenguas en México, aunque para hacerlo posible, es primordial conocer el panorama actual de la formación de especialistas y replantear perfiles dirigidos a cubrir las necesidades educativas en nuestro país.

En el escenario actual, la Secretaría de Educación Pública Mexicana (SEP) ha buscado promover una conciencia del aprendizaje de lenguas extranjeras que coadyuve a la formación integral de la sociedad. Las instancias educativas incorporan a sus planes de estudio el aprendizaje de una segunda (inglés) o tercera lengua (francés, italiano, alemán, portugués) en escuelas públicas o privadas con el fin de expandir la oferta educativa. No

obstante, antes de visualizar esta tendencia deben analizarse las diversas variables que anteponen la incursión a una educación bilingüe y plurilingüe donde no basta pensar en una utopía. Es partir de las necesidades educativas, sociales, económicas, laborales y culturales que establecen de manera funcional una verdadera incursión a la transformación social en términos de las lenguas extranjeras. Es así que el marco educativo apela a la creación de programas y esquemas que favorezcan la integración de una conciencia del aprendizaje de lenguas, del valor único que refiere aprenderla: una cultura diferente, identidades y tendencias que permitirán una adaptación al mundo globalizado. En este sentido, se puede partir de cuestionamientos más amplios que determinen responsabilidades desde la visión de las políticas educativas y planificación lingüística pero el eje central se ubica en la formación del profesional docente.

Este esquema formativo inicial o continuo debe representarse como una imagen realista y no sólo de ideales o políticas descontextualizadas. En México la acción gubernamental necesita trabajar en conjunto con las instituciones educativas a nivel profesional quienes promuevan la implementación de programas de formación en licenciatura y posgrado. Cabe señalar que a nivel nacional el área de la formación del docente de lenguas se encuentra diversificada a lo largo de la república mexicana, con características que proveen de una formación a través de programas educativos acreditados por organismos nacionales e internacionales. Sin embargo, la preparación del docente va más allá del diseño de un mapa curricular que establece un marco formativo generalizado, se exhorta a una responsabilidad social y profesional de contar con profesores competentes en la enseñanza de una lengua en los distintos niveles educativos.

## **Contexto formativo del docente de lenguas en Facultad de Idiomas de la UABC**

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), reconocida como una de las veinte instituciones de calidad en México, se incorpora a las mejores universidades de América Latina por el renombrado *Time Higher Education*. Sus programas educativos han logrado obtener los perfiles de calidad y las certificaciones necesarias para validarse como un espacio formativo de renombre a nivel nacional e internacional. Todo esto es posible gracias a las distintas facultades que conforman este marco educativo el cual provee de una formación a la sociedad bajacaliforniana y a los miles de estudiantes foráneos que realizan estudios a nivel licenciatura o posgrado.

Dentro de este apartado se considera la aportación histórica para la formación de profesionales en la enseñanza de lenguas que, en 1974 inicios de la Escuela de Idiomas, se partió de la misión y visión de promover un esquema bilingüe y plurilingüe que permitiera socializar la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Años más tarde se incursiona con un programa escolarizado a través de una carrera técnica dedicada a formar docentes que atendieran las necesidades sociales y profesionales del Estado de Baja California. En 1996 inician los programas educativos de Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés y de la Licenciatura en Traducción que dieron origen a la promoción y pertinencia de formar profesionales en estas áreas, siendo por esta razón que se adquiere el reconocimiento de Facultad de Idiomas. Es en ese momento que se presenta un compromiso social y una corresponsabilidad con el sector empresarial, educativo y político que necesitaba profesionistas capaces de contar con un conocimiento en una lengua extranjera.

En la actualidad el espacio formativo en Facultad de Idiomas de la UABC, se ha diversificado con una oferta amplia en los distintos campus: Mexicali, Tijuana, Ensenada y Tecate. Es en estas esferas universitarias que se cuenta con programas de formación a

nivel licenciatura con los programas educativos: Docencia de Idiomas (2006-2)<sup>1</sup>, Enseñanza de Lenguas (2015-2), y la Licenciatura en Traducción (2007-2/2017-2)<sup>2</sup>. En esta propuesta formativa, la Facultad de Idiomas cuenta con la maestría en Lenguas Modernas, la especialidad en Traducción e Interpretación, y la reciente creación del programa de Doctorado en Ciencias del Lenguaje.

Prosiguiendo con el tema y para describir específicamente los programas educativos a nivel licenciatura, estos se dividen en tres etapas esenciales para la formación del estudiante: etapa básica, etapa disciplinaria y etapa terminal. En etapa básica se busca elevar el nivel de dominio del español e inglés a partir de unidades de aprendizaje (UA) como Morfología, Morfosintaxis, Lectura y Redacción de Textos, Técnicas de Investigación Documental, entre otras. La etapa disciplinar presenta una formación específica que tendrá el estudiante como área en la cual desea especializarse: enseñanza de lenguas o traducción. Tiene la responsabilidad de cubrir créditos obligatorios que atienden a su formación disciplinar y créditos optativos que parten de una visión integradora. De igual manera ocurre con la etapa terminal, con asignaturas vinculadas a la perspectiva de práctica y de aplicación que buscan que el estudiante atienda al ejercicio didáctico-pedagógico refiriendo específicamente en el programa educativo de Enseñanza de Lenguas.

Para precisar, se muestra en la siguiente figura la trayectoria académica del estudiante en formación desde su mapa curricular. Como se expresó, en una etapa básica desde el tronco común se desenvuelven competencias asociadas con el desarrollo del

---

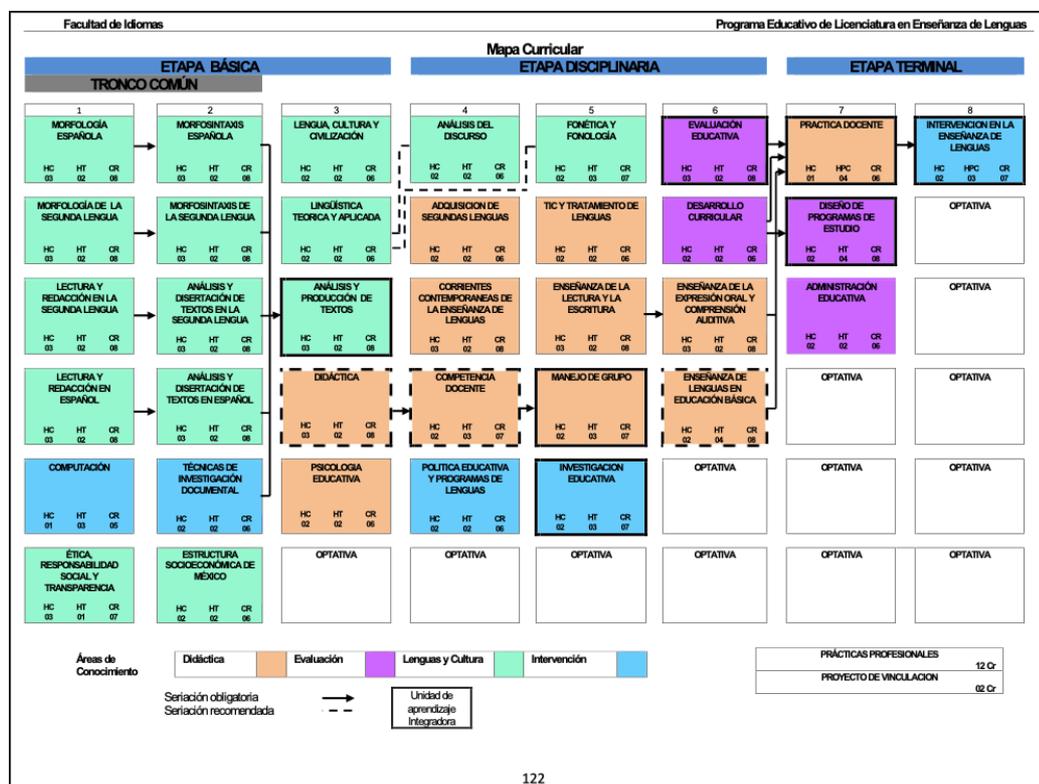
<sup>1</sup> Los programas educativos de licenciatura tienen una vigencia específica. En 2006-2 inicia el programa de Licenciatura Docencia de Idiomas pero, fue en 2015-2 que se presenta una reestructuración curricular y cambia su nombre a Licenciatura en Enseñanza de Lenguas; programa actualmente vigente.

<sup>2</sup> Como información complementaria, actualmente coexisten dos programas de estudio para la Licenciatura en traducción. Lo anterior debido a la presencia de cohortes generacionales aún activas.

español como lengua materna y en inglés siendo la segunda lengua desde el trayecto formativo<sup>3</sup>. En una etapa disciplinar se encuentran asignaturas asociadas con los cimientos teóricos-prácticos en didáctica y pedagogía necesarios en la formación del estudiante. Finalmente, en una etapa terminal se presentan asignaturas asociadas ya a la práctica profesional sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde luego, el razonamiento investigativo surge del interés de observar cómo desde el mapa curricular se promueve el aprendizaje del francés lengua extranjera (FLE).

Figura 1

Mapa curricular Licenciatura en Enseñanza de Lenguas



En el mapa curricular de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (programa 2015-2) desde las materias *obligatorias*, no se tiene un acercamiento al aprendizaje del

<sup>3</sup> El estudiante que ingresa a la Facultad de Idiomas cuenta con un **nivel B1** del MCER, que se valida a partir de un instrumento interno. Por lo que respecta al español, independientemente del examen global que implementa la institución, nuestra Facultad no aplica ninguna prueba para medir el nivel de dominio de la lengua.

francés lengua extranjera (FLE). Sin embargo, desde la aportación curricular existen materias *optativas* que se alinean a las áreas de conocimiento del programa educativo: didáctica, evaluación, lenguas y cultura, e intervención. En estas asignaturas de carácter optativo se ha buscado promover el aprendizaje y la enseñanza de la lengua francófona desde una visión disciplinar, pero son dependientes de las siguientes condiciones contextuales:

- **En cuanto a la lengua.** Dentro del mapa curricular se presentan las asignaturas optativas Francés I, II y III. No obstante, son asignaturas las cuales no se han ofertado de manera continua y al ser de carácter optativo requerían de una cantidad mínima de estudiantes para que se abriera el curso (elemento que influye en que los estudiantes cursen en el Centro de Lenguas adscrito a la institución).
- **Respecto a la oferta de cursos de formación relacionados con la enseñanza del francés.** Se cuentan con algunas asignaturas vinculadas con la literatura, la didáctica y la pedagogía de FLE en las cuales he participado en su realización. No obstante, el reto se ubica en dos líneas: los estudiantes no cuentan con el nivel mínimo de la lengua que estipulan las unidades de aprendizaje (B1 del MCER) y que la cantidad de profesores que imparten estas asignaturas es limitada.

Los puntos descritos hasta ahora se asocian también con los lineamientos y obligaciones institucionales que tiene el estudiante dentro de su formación: cumplir con su servicio social comunitario, servicio social profesional y prácticas profesionales<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> El Servicio Social Comunitario atiende a una contribución de tipo social sin afinidad de orden profesional. En el caso de Servicio Social Profesional se requiere que el estudiante beneficia a un sector vulnerable a través de una prestación de servicios profesionales. En cuanto a la Práctica Profesional es un ejercicio de

Aunado a ello dentro de la normativa institucional de egreso, es imprescindible mencionar al requisito de acreditación del conocimiento de una segunda lengua (el inglés establecido en los programas educativos) y una lengua extranjera. Ésta última, de interés en esta investigación y área de oportunidad para nuestra Facultad, requiere de una atención puntual que sostenga el compromiso que se tiene hacia la formación de especialistas en lenguas. El objetivo que consideramos como institución es formar docentes acreditados y certificados en la lengua extranjera, pero para hacerlo posible necesitamos una exploración y revaloración que permita entender nuestro contexto de enseñanza, de aprendizaje y de formación.

La implementación de este requisito surge en el año 2008 al presentarse un esquema de actualización de los programas educativos internos que permitieran al egresado expandir sus áreas de inserción laboral descrito así desde el Consejo Técnico Universitario. Al pasar por esta transición y en miras a la mejora de la formación, la Facultad de Idiomas ve conveniente que sus estudiantes acrediten el idioma inglés en un nivel C1 y una lengua extranjera en B1 considerando los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>5</sup>.

De esta forma las políticas institucionales centradas en necesidades de mejora y profesionalización buscan impulsar el desarrollo del estudiante en las diversas lenguas que desee llevar a lo largo de su formación inicial. Aunque, el desempeño que presenta el estudiante en la lengua extranjera necesita de una mejora constante en miras del desarrollo de sus competencias profesionales. Por consiguiente, se requiere de una

---

inserción laboral donde el estudiante pone en práctica el conocimiento disciplinar en el sector público o privado; todos los anteriores requisitos de egreso.

<sup>5</sup> El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001) propone una base de unificación de directrices para el aprendizaje y enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. No obstante, esta estructura referencial se ha adaptado a los diversos contextos; en particular en México.

implicación lingüística que permita que el usuario sea capaz de comunicarse en los diversos contextos sociales y sobre todo profesionales. Por lo que el concepto de implicación lingüística agrega un punto de valor para esta tesis que contempla una línea multifacética: lingüística, didáctica y pedagógica. De ahí nace el hecho que la formación representa un reto siendo sustancial que se reconozca la necesidad de contar con un programa educativo que forme de manera inicial y continua al futuro docente. Así empezamos a entender como formadores en la disciplina que el profesional de las lenguas demanda de un conocimiento consolidado que reconoce el razonamiento lingüístico como un punto medular, pero a su vez, resulta una responsabilidad institucional que brindemos de estas oportunidades en cuanto al desarrollo de la lengua y su especialización en la enseñanza.

### **Contexto investigativo del estudiante en formación en francés lengua extranjera**

La formación del futuro docente de lenguas extranjeras es una responsabilidad para la Universidad Autónoma de Baja California, nuestra institución reconoce que en la formación de profesionistas existirán retos en el aprendizaje los cuales requerirán de una adecuación en las política educativas y curriculares. Para nuestro contexto formativo la segunda lengua (inglés) y lengua extranjera (LE) representan una obligatoriedad como parte de los requisitos de titulación. Para efectos de terminación de estudios, el estudiante deberá acreditar la lengua extranjera (LE) a través de las diversas opciones presentadas para la acreditación y validación de los requisitos de egreso:

- Participar en los cursos de lenguas extranjeras que cubren los niveles A1, A2 y B1 (distribuidos en seis niveles)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Se precisa a lo largo de este documento la distinción de lengua materna (LM español), segunda lengua (SL-inglés) o L2, lengua extranjera (LE-francés) o L3. Descrito desde la característica que reconoce nuestro contexto investigativo.

- Realizar la acreditación de niveles de LE a través de la plataforma interna Lenguas Extranjeras en Línea.
- Presentar una certificación internacional avalada por un organismo reconocido.

En el caso del Francés Lengua Extranjera el estudiante puede presentar como certificación el examen internacional *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELF) nivel B1 o superior, además existe la posibilidad de acreditar a través de la Plataforma de Lenguas Extranjeras en Línea o mediante los cursos en el Centro de Lenguas Extranjeras adscrito a la universidad (acreditaciones internas). Este último impartido bajo la modalidad presencial, cuenta con un programa de francés creado a partir de los lineamientos presentados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, acreditado por horas específicas y con un libro certificado bajo el esquema Orientado a la Acción (*Approche Actionelle*). Esta descripción general de los cursos presenciales nos permite mencionar que contar con un programa estructurado en términos de evaluación, competencias y contenidos muestra una línea de factibilidad para el aprendizaje del francés como lengua extranjera en nuestro espacio educativo.

Podemos cerrar este apartado indicando que la perspectiva del aprendizaje de lenguas extranjeras atribuye a una línea vinculada con las políticas institucionales que buscan formar profesionistas capaces de hacer frente a las exigencias profesionales. De ahí que la acción de la formación docente se asocia al compromiso de formar formadores de la sociedad la cual, desde la visión educativa, requiere de una revisión periódica. Es decir que la mejora educativa depende de las acciones establecidas por las instituciones que se cimienten por necesidades contextualizadas. Siendo necesario que se presente un esquema que trascienda desde el análisis del estado actual de la formación inicial de los futuros docentes que persiguen una especialización (formación) en el campo de FLE.



## CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN Y SUSTENTACIÓN

### 1.1 Problemática de la investigación

El Programa Educativo (PE) de la Licenciatura en Docencia de Idiomas y con su reformulación la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (plan de estudios 2015-2) presenta al francés, desde la propuesta curricular optativa, como parte del trayecto formativo del futuro docente de lenguas. Dentro del PE se cuenta con asignaturas que buscan un acercamiento a la especialización en el campo de FLE: *Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera* y *Práctica Extensiva de la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera*, entre otras de reciente creación. En la incorporación de estas Unidades de Aprendizaje (UA) se pretende consolidar la competencia comunicativa del estudiante a través de una formación especializada en el área de enseñanza de FLE, además del escenario de formación que proponen los cursos de lenguas a través del Centro de Idiomas descrito en la sección anterior. Como se mencionó, vemos que hacia especialización aún existe la necesidad de analizar cuál es la competencia en la lengua francesa por parte de nuestros estudiantes, con la intención de conocer los retos y los factores asociados a la comprensión de la lengua desde lo lingüístico y lo sociolingüístico. Así será posible comprender la viabilidad y factibilidad de llevar a cabo una formación en la enseñanza de FLE cuyo objetivo determine qué características políticas, curriculares, didácticas y pedagógicas deberán procurarse.

A lo largo del texto se han dedicado una serie de párrafos que exponen la conveniencia de analizar el plan de estudios, cuyo objetivo es el trascender como programa desde la mejora de las líneas de generación del conocimiento. Por ello importa dejar claro la conveniencia de perfilar un estudiante capaz de desarrollarse en la lengua meta y su enseñanza. Por lo tanto, el cuestionamiento de partida sería: ¿qué requerirá el

estudiante para desarrollar una competencia lingüística para la enseñanza del francés como lengua extranjera? La respuesta inmediata se centra en la formación inicial que cumpla con un compendio de elementos lingüísticos, aunado a capacidades y habilidades didácticas-pedagógicas que se desarrollen transversalmente; siendo el primero (lo lingüístico) el eje central de esta tesis. Con ello, vemos que el desarrollo de la lengua es un elemento observable y medible, cuantitativa o cualitativamente, donde el profesorado es quien evaluará las competencias del estudiante e identificará errores en la producción de la lengua meta. Sin duda, la evaluación parte de diversos criterios propuestos por el profesorado quien descarta una visión simplificada, y aborda, un acercamiento distinto que le permitirá entender el cómo evaluar una competencia e incidir más allá de la práctica generalizada. La evaluación de una competencia oral o escrita, por consiguiente, requiere de una sustentación del error y de una postura orientadora, que fuera de la falta cometida se identifiquen líneas específicas que incursionen en propuestas para el desarrollo de la lengua meta.

Para los fines de esta investigación, en una producción escrita se analizan los factores que influyen en la posible evidencia de un conocimiento consolidado en lengua materna o segunda (errores de transferencia), siendo la identificación de la conciencia metalingüística como una capacidad que requiere de un mejor entendimiento en los escenarios formales de aprendizaje. Por definición la transferencia (Baker, 2006; Jackendoff, 2007; Sperber, 2006) se presenta como una acción por parte del estudiante quien recurre a transferir de una lengua materna o una segunda y de ahí, posiblemente, transita a lengua extranjera (dependiente de las lenguas en contexto). La realidad es que las estrategias para el desarrollo de la lengua por parte del estudiante pueden ser variadas y, por ende, la evidencia de errores en la escritura sea por referencias o generalizaciones requerirán de una descripción más amplia. Por lo que en apartados posteriores se tratará

un capítulo respecto al tema del error y su tipología.

Entendemos que un acercamiento basado en el Análisis de Errores (AE) permitirá una estructura metodológica conveniente para nuestro estudio. Esto se sustenta en Torijano (2002), citado en Quiñones (2009) quien sugiere que el AE debe caracterizarse por brindar un escenario sobre las dificultades que tiene el estudiante en cuanto a la producción de la lengua meta. Además, se pone de manifiesto la importancia que tienen otros aspectos como la corrección, visto así en Chacón (2019) quien habla de dos momentos importantes en el desarrollo de la lengua por parte del estudiante: la identificación de los errores y la corrección. El autor reconoce los retos que tiene el profesorado respecto a la identificación y tratamiento del error por lo que sugiere la siguiente perspectiva:

la corrección manual por parte del profesor resulta primordial, aunque presenta dos problemas principales; (a) por una parte requiere mucha dedicación de tiempo por parte del profesor que con frecuencia debe corregir las composiciones de decenas de estudiantes y, por otra parte, (b) es asincrónica por lo que hay un intervalo de tiempo inevitable entre que el estudiante escribe su redacción y recibe las correcciones o comentarios sobre la misma. (p.204)

En función a lo descrito, se reconoce la complejidad que tienen este tipo de estudios donde se pretende un acercamiento a la identificación de errores en la lengua meta, no obstante, sigue siendo una responsabilidad que se entiendan los contextos formativos para propiciar una formación de calidad y en miras de construir nuevas propuestas que favorezcan la preparación del docente. Es así que el presente estudio aborda un análisis de la competencia escrita de FLE basado en un corpus de aprendices conformado para esta investigación. El corpus de estudiantes se compone por producciones escritas en los niveles A1 y A2 provenientes de estudiantes de la Licenciatura en Docencia de Idiomas

y Enseñanza de Lenguas inscritos en los cursos de lenguas<sup>7</sup>; reiterando la conveniencia de una línea de investigación que atiende la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Descrito lo anterior se pretende explorar, a partir del corpus de aprendices, representaciones del error que permitirán la construcción de cuestionamientos que ayuden a la formación de nuestros estudiantes en nuestro contexto. Donde seamos capaces de redefinir qué se entiende por error, cuáles son las variaciones del error, y cómo interpretarlo desde un criterio funcional.

Los supuestos descritos ponen sobre la mesa el rol que tiene el análisis lingüístico, análisis contrastivo, análisis de errores, análisis tipológicos y descripción del error como enfoques posibles para la investigación. Ciertamente la propuesta teórica hacia la perspectiva del error se fundamenta con diversos pilares quienes han abordado el tema desde la visión cognitiva (Dewaele, 1998), la tipología (Cenoz, 2001), estudios de la interlengua (Selinker, 2001), recurrencias en los errores (Hammarberg, 2001), errores intralingüales (Touchie, 1986). Ahora, un acercamiento distinto y contextualizado basado en corpus de estudiantes otorga una nueva mirada a las múltiples y complejas interrogantes formativas asociadas a las adecuaciones curriculares que deberán adaptarse para consolidar un perfil docente en nuestro escenario formativo.

Por lo tanto, la relevancia de una comprensión lingüística en la formación debe cuestionar: ¿qué elementos inciden en el desarrollo del aprendizaje del francés como lengua extranjera?, ¿por qué el estudiante recurre a una lengua materna o segunda?, ¿por qué presenta generalizaciones o desviaciones a la norma a razón de la producción escrita de un texto meta? Indiquemos que este fenómeno es derivado a las afinidades lingüísticas

---

<sup>7</sup>En cuanto a las producciones de los estudiantes de ambos planes de estudio, es a razón que las producciones escritas se recopilaban por un periodo determinado. Donde fue un punto de transición curricular pero que no afecta a los datos pues lo que interesa son los perfiles del estudiante y las lenguas dentro su repertorio lingüístico.

que presentan las lenguas u otras razones particulares que se describirán a partir de los datos obtenidos. Por lo que importa esclarecer que si el error surge de una aplicación errónea del adjetivo ese error tiene un por qué y una tipología particular orientada a conocer el acercamiento a la dimensión lingüística basado en el AE. Como lo menciona Alexopoulou (2005) “Los estudios realizados desde la perspectiva del AE ayudaron a tomar conciencia de que los errores pueden llegar a ser potencialmente muy importantes para el mejor entendimiento del comportamiento lingüístico de los aprendientes” (p.103).

Una precisión inicial que deberá retomarse es que los errores representan un recurso valioso como evidencia de los conocimientos desarrollados por parte del estudiante en formación. Además, se reconoce que son miembros activos en una sociedad quienes se comunicarán a pesar de los errores que puedan cometer, sobre todo cuando existe un repertorio de competencias ya desarrolladas y que se agregan nuevas competencias por desarrollar en una lengua meta. Ciertamente, el término de competencia aún queda en la ambigüedad y seguirá expresándose de esta manera hasta que exista una revaloración del compuesto lingüístico y su concientización dentro de los ambientes formales de aprendizaje.

En continuidad con esta idea, es una realidad que la descripción de los escenarios educativos y el aprendizaje desde la mirada de la conciencia metalingüística demandan un entendimiento de tipo analítico que sugiera una mejor comprensión de la lengua en contexto. Es decir, que exista una reflexión de las características estructurales del propio lenguaje (Díaz y Domínguez, 2006; Tunmer y Herriman, 1984). En cuanto al tema de la comprensión y análisis de la producción de la lengua meta puede sugerirse desde distintas tipologías del error, pero en este estudio se enfoca en un acercamiento al error interlingual (Corder, 1967; Santos, 2002) e intralingual (Ellis, 1985; Richards, 1974; Whitley, 2004). Gass y Selinker (2008) presentan a los errores interlinguales como errores de

transferencia lingüística que enmarcan una visión textual. Por su parte, se observa a los errores intralingüísticos que son provocados por desviaciones, generalizaciones u omisiones por parte del individuo en el desarrollo de la lengua (Touchie, 1986).

Ciertamente existen distintas tipologías y criterios que permitirán una aproximación al error, pero en este estudio se procura ampliar su descripción. Por lo que para este efecto la propuesta de Alexopoulou (2005) representa un referente conveniente:

la etapa de la explicación de los errores. Esta etapa se identifica con el criterio etiológico que constituye la base explicativa de nuestro estudio y es, a nuestro modo de ver, la parte más interesante y la más desafiante para el investigador, ya que, descubriendo, o intentando descubrir las causas de cada error, el investigador pretende identificar los mecanismos subyacentes que conducen a un determinado comportamiento lingüístico y, por tanto, a su posible tratamiento didáctico. (p.16)

En sintonía con la autora, es un desafío la identificación del error y su explicación por lo que se requiere de una visión objetiva sujeta al criterio del propio investigador. Sabemos la complejidad de este tipo de estudios, pero, reconocemos la necesidad de comprender los contextos para poder propiciar un cambio dentro de nuestro contexto, siendo un elemento poco explorado y que necesita de un entendimiento a razón de los propósitos formativos que establece el programa educativo para la enseñanza de lenguas.

Retomando el acercamiento al tema del error, Selinker y Gass (2008) aportan que el error es una condición lingüística que se da en el proceso del aprendizaje de una segunda lengua o más; siendo un error originado por las inclinaciones o referencias de los elementos lingüísticos próximos. También el error reconoce otras posturas que inciden en desviaciones o generalizaciones al momento de producir la lengua de forma oral o escrita. Para dar claridad a lo descrito a continuación se muestran algunos ejemplos que derivan del corpus de estudiantes auténtico, mismo que se detalla en la sección de

metodología.

*La Zona Archeologic de Palenque et quelques Cascades et matin*

*Son silhouette est maigre et dure*

Los ejemplos descritos expresan una intención comunicativa por parte del estudiante e invita a comprender por qué existen interferencias o generalizaciones de la lengua cuando debe existir un posicionamiento lingüístico asertivo (quizá sea atribuido a una estrategia de aprendizaje). La figura de una referencia negativa o interferencia, presente en los datos descritos, es por la confusión en el uso de las categorías gramaticales. La interferencia lingüística (Quiñones, 2008; Hambers y Blanc, 1997; Ruíz, 1985; Vázquez, 1991) muestra un sistema único en el cual el estudiante recae en un error que, en automático y de manera inconsciente, asienta en una posible fosilización cuando no existe un tratamiento (Han, 2009; Han y Tarone, 2014; Selinker, 1972). Es en este sentido que al incidir en una fosilización se establecen hábitos de aprendizaje o conductas que reflejarán una competencia particular del individuo.

*Pour le moment je ne peux pas écrire beaucoup.*

El concepto de transferencia vista desde tiempo atrás por Stockwell, Brown y Martin (1965) es considerada como una estrategia que requerirá de cuestionamientos hacia el desarrollo de la lengua por parte del estudiante. Sin embargo, estos actos reflexivos y de concientización metalingüística parten de una formación estructurada que depende de los contextos formales de aprendizaje. Antes de seguir adelante, recordemos que estas generalizaciones reflejarán una competencia de asociación entre las lenguas al buscar pares o similitudes entre la lengua materna y la lengua segunda direccionado a una lengua extranjera dependiente del contexto que precise la investigación. Descrito por Castelloti (2001) la interferencia es un error que comete el estudiante al seguir la estructura de las lenguas previas (desde su repertorio lingüístico). Es a esto que se recae en una referencia negativa ante la existencia de una influencia particular, como se observa

en el siguiente ejemplo: *Je vais aller connaître bien la cultura de ce pays.*

Para reconocer a la transferencia en nuestro espacio educativo se necesita de un esfuerzo que presente qué función tienen los cimientos lingüísticos de la lengua materna del estudiante y la segunda lengua desde su formación profesional. El concepto clave en este proyecto es la transición lingüística al identificar patrones como reglas y normas de la lengua que requieren de un acercamiento particular. Es así que se necesita observar a la lengua desde un plano rígido donde las variaciones y alteraciones de sistemas lingüísticos no influyan en el uso correcto de la lengua y sus fines comunicativos por parte del usuario. En consiguiente, la lengua es un elemento estructurado, pero también dinámico y de contacto desde la percepción del individuo el cual buscará desarrollar la lengua durante de su formación profesional.

En definitiva, la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California busca formar profesores competentes en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Pero, somos conscientes que antes de transitar a una especialización se requiere de un entendimiento del escenario en cuanto al desarrollo de las competencias de la lengua. La enseñanza de lenguas demanda de un pensamiento que involucre la metodología de la enseñanza y aprendizaje, pero, metalingüística que propicie cambios formativos. En este sentido se deja de lado una postura tradicionalista del error pues se trata de identificar la raíz del error y sus factores con una visión dirigida al tratamiento del error (Boyer, 2010; Granger, 2003; Hendrickson, 1978; Johansson, 1973; Katayama, 2007). Bajo la comprensión del estado formativo actual y en razón a los argumentos descritos se plantean las siguientes preguntas de investigación que enmarcan el estudio:

- a) ¿cuál es la competencia metalingüística de nuestros estudiantes de francés lengua extranjera en los niveles A1 y A2?
- b) ¿cómo surge una falta de conciencia metalingüística que atribuye y origina un error visto desde la tipología del error interlingual o intralingual?

- c) ¿cuál es el estado actual de la formación docente para la enseñanza del francés lengua extranjera en el contexto educativo?

Cerramos esta sección sugiriendo que el error representa una evidencia significativa en el aprendizaje por parte del individuo y, desde luego, puede ser la causa de una falta de exposición a la lengua meta u otros factores por descubrir. Por lo que, en definitiva, el escenario educativo nos demanda de una postura teórica y metodológica que nos permita explorar los contextos para plantear acciones que favorezcan la proyección del programa educativo.

## **1.2 Justificación de la investigación**

La sustentación del análisis basado en corpus lingüístico de estudiantes nos permite explorar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del francés lengua extranjera en nuestro espacio formativo. Este análisis que se fundamenta en las categorías gramaticales, muestra cómo ha sido un acercamiento a las distintas normas de la lengua, vistas como componentes lingüísticos que deberá consolidar el estudiante en formación. Se tiene un acercamiento a las categorías gramaticales pues es un punto de interés personal y, que resultaría interesante, tener un mejor entendimiento de cómo el estudiante procesa las clases de palabras desde lo morfológico y ortográfico. Donde un razonamiento simplificado se centra en, si el estudiante busca enseñar la lengua primero deberá comprenderla desde un razonamiento básico, sobre todo que este tipo de investigaciones dentro de nuestro contexto institucional y regional ha sido poco explorado.

En los programas educativos impartidos a nivel licenciatura en la Facultad de Idiomas, se busca formar docentes capaces de impartir clases en español, inglés y una tercera lengua (lengua extranjera). La enseñanza de la lengua extranjera representa aún un área de oportunidad, al observar que ante la construcción y desarrollo de la LE existen puntos que requerirán de un tratamiento particular. De tal forma que se comprenda que el

elemento lingüístico visto a partir de las categorías gramaticales: sustantivos, pronombres, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones y artículos, pueden situar una interferencia o presentar generalizaciones y/o desviaciones de la norma debido al repertorio lingüístico del estudiante<sup>8</sup> en formación para la enseñanza.

Este análisis lingüístico y tipológico desde el corpus de aprendices, hace una revisión de las distintas producciones escritas en los niveles A1 y A2 que determinan cómo el estudiante da uso de los recursos lingüísticos en la producción de FLE. Dentro de esta propuesta, se da un acercamiento a las categorías gramaticales que son o podrían verse influenciadas por las lenguas próximas del individuo dentro del contexto formativo o de incidir en una figura particular del recurso lingüístico. Para hacer objetivo este argumento, se muestra el siguiente ejemplo que aborda dos puntos importantes: una interferencia del sustantivo (error interlingual) y una desviación del auxiliar (error intralingual).

*Je vais être **profesor** de langue étranger dans le futur.*

*Quand elle **a** arrivé avec moi.*

Los ejemplos exponen una condición del error que puede llevar a procesos de fosilización y una evidente falta de asociación lingüística. Maggioni (2010) establece que esta transición dificultará el proceso de aprendizaje, el estudiante pensará que puede funcionar correctamente como lo hace en lengua materna o segunda siendo una producción errónea que reflejaría de tal modo errores que presentan una tipología y descripción específica. Para los formadores de profesores de lenguas extranjeras es necesario entender estos errores de manera puntual que, más que una problemática, debe notarse como áreas de oportunidad formativa e identificar en qué casos se presenta el

---

<sup>8</sup> Se retoma que el estudiante participante en este estudio tiene como lengua materna el español, e inglés como segunda lengua.

error interlingüístico (Corder,1967; Dulay, 1974; Ellis, 1997; Fries, 1945; Griffin, 2005; Lado, 1957; Nemser, 1971; Selinker, 1972; Solsona, 2008) o intralingüístico (Alexopoulou,2010; Corder,1982; Lantolf, 1986 ; Richards, 2006; Touchie, 1974).

Para un mejor entendimiento de la tipología del error considerada para este estudio, se muestra la aportación de Alexopoulou (2010). La autora menciona que el error interlingual es generado por transferencias negativas con la lengua materna u otras lenguas distintas a la lengua meta. Por otra parte, presenta a los errores intralinguales como el conflicto de reglas caracterizadas por estrategias de tipo universal.

En consonancia, necesitamos de estrategias formativas que establezcan líneas de solución y tratamiento del error por medio de la identificación de estudios de corpus lingüístico específicos que, en este caso, de aprendices aplicado al campo del FLE. Por consiguiente, la presente investigación identifica la competencia escrita de los estudiantes de FLE adscritos a los cursos del Centro de Lenguas y que estuvieran matriculados en los programas de licenciatura en Docencia de Idiomas y Enseñanza de Lenguas. Es en este corpus de aprendices auténtico que se identifican los errores cometidos a partir de la interferencia lingüística provocada por el español (LM) y el inglés (SL), o desviaciones en la producción del francés (LE) en los niveles A1 y A2. Esta distinción del error se sustenta bajo la tipología del criterio etiológico a partir del error interlingual e intralingual pues enmarca una línea metodológica que aporta significativamente a los intereses de nuestro estudio.

Consideramos que este estudio propicia la reflexión pues sus resultados pondrán en evidencia los factores que influyen en el desarrollo de la producción de FLE en nuestro ambiente educativo. Además, se reconoce que el público participe en este estudio no solo aprende la lengua con fines generales sino, existe una intención formativa de los futuros docentes de lenguas. Destacando que este tipo de análisis permitirá proponer una serie de

recomendaciones curriculares las cuales beneficiarían al contexto de formación de especialistas en las lenguas extranjeras

Cerramos así este apartado, reconociendo nuevamente que se comprende que el estudiante muestre un desempeño de la lengua (aún en tránsito) que nos brinda las evidencias que nos permitirán propiciar rutas de intervención. Sin embargo, se aclara que debido a la naturaleza de los posibles datos a recuperar no es factible realizar un cambio inmediato, pero sí es posible comprender hasta cierto punto la interacción del error y su tipología dentro del contexto institucional. De ahí que este acercamiento permite asentar las bases para que a partir de estos datos se desarrollen otros trabajos más exhaustivos que demandarán de un trabajo colegiado.

### **1.3 Objetivos de la investigación**

La tesis doctoral titulada “*Representaciones del error en la producción escrita del francés lengua extranjera: una mirada desde el criterio etiológico fundamentado en corpus de estudiantes*”, explora un panorama sobre el error en la producción escrita de estudiantes de francés lengua extranjera en los niveles A1 y A2. Este estudio se fundamenta en una postura crítica y bajo la interpretación única del investigador por lo que, para este trabajo, se reconocen los siguientes objetivos de investigación.

#### **1.3.1 Objetivo general**

La investigación persigue un entendimiento de nuestro contexto formativo respecto al aprendizaje del francés como lengua extranjera, además de reconocerlo como un área de oportunidad para la especialización en el campo de FLE. Por lo anterior el objetivo general es: *Mostrar las representaciones del error en la producción escrita desde el criterio etiológico y la tipología interlingual e intralingual.*

Se reconoce al error desde el criterio etiológico ya que se busca su explicación desde el razonamiento cualitativo, pues la interpretación del error es única en esta tesis debido a las características del contexto formativo de especialistas en lenguas.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

Para ilustrar la intención de la investigación pasamos a los objetivos particulares que reconoce este trabajo. En primer lugar, el objetivo inicial se centra en: 1) *Compilar un corpus de aprendices a partir de producciones escritas en francés lengua extranjera en los niveles A1 y A2.* Este proceso, mismo que se detalla en la sección metodología, es particular debido a que la compilación de textos que conforman el corpus de estudiantes parte de criterios rigurosos, no sólo en cuestión del formato sino desde la propia muestra para este estudio.

El segundo objetivo: 2) *Clasificar y etiquetar los errores por categorías gramaticales*. Esta clasificación se basa en el nivel de la lengua e intención de la actividad propuesta. Además, se requiere etiquetar los errores desde su categoría gramatical considerando un proceso no automatizado.

El tercer objetivo específico se centra en: 3) *Clasificar y etiquetar los errores mediante una parrilla adaptada al análisis etiológico y el error interlingual e intralingual*. En el tercer objetivo se clasifican los errores según su tipología interlingüística e intralingüística que se fundamentan a partir del criterio etiológico.

En cuanto al último objetivo de esta investigación se propone: 4) *Analizar y describir cualitativamente los errores interlinguales e intralinguales recuperando los más significativos*. Este objetivo desde luego precisa del análisis basado en lo exploratorio y una descripción única para inferir las causas del comportamiento lingüístico.

#### 1.4 Hipótesis del trabajo

En el marco de este estudio se formulan las siguientes hipótesis que permiten un acercamiento al tema del error y su tipología en la producción del francés como lengua extranjera en nuestro escenario institucional. Podemos indicar en primer lugar que, a) *el aprendizaje de la lengua extranjera es una tarea complicada para el estudiante, donde la forma y modo de instrucción son factores determinantes*. El aprendizaje de una lengua extranjera está condicionado por variables que deberán considerarse por parte del profesorado: el contexto geográfico donde se aprende la lengua meta, las lenguas en contacto que forman parte del repertorio lingüístico, y la cultura o culturas de la región. Para el profesorado de lengua extranjera representa un reto llegar al aula y que su clase se desarrolle de manera idónea, para hacer esto posible es necesario partir de una planeación y metas específicas que serán mediadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Podríamos indicar que este es el mejor escenario dentro del aula, no obstante, en una transición lingüística en un contexto formal y de formación de especialistas en lenguas, debemos ver las distintas condiciones que se presentan en el aula. Por ejemplo, las formas de abordar el contenido de normas y reglas en una lengua diferente a la materna del individuo o cómo trabajar cuando coexisten distintos sistemas lingüísticos a razón de la producción de un tercero.

En el aula, el sistema lingüístico debe verse desde un marco estructurado donde se hable de la integración de una competencia comunicativa, siendo necesario revisar las distintas posturas metodológicas y enfoques que contribuirán en el aprendizaje. En la producción escrita se busca que el estudiante redacte un texto a partir de las indicaciones (instrucciones) propuestas por el profesorado. Sin embargo, independientemente de los fines comunicativos que exprese esta redacción, se espera que el estudiante de un uso correcto de las reglas y normas de la lengua meta. Por lo que debería comprenderse que

hacia la composición del texto se busca que el estudiante reconozca cuáles son las formas de los distintos elementos lingüísticos y que sea capaz de reflexionar la función que ejercen en el texto.

Una tendencia en nuestro contexto educativo es la aplicación del método ecléctico, donde el docente recurre a metodologías de enseñanza vistas desde la visión tradicional que parten de un método como la Gramática-Traducción, adecuaciones vinculadas con la perspectiva de un Método Directo, Audio-Lingual, métodos que su impacto es dependiente de los contextos como la Sugestopedia de Lozanov, TPR, hasta la integración de un método comunicativo. Por lo que dejamos en evidencia, que el recurso metodológico o enfoque dentro del aula es dependiente y condicionado por las necesidades de los aprendices e intereses del profesorado.

En segunda instancia, y retomando la relación que tiene el enfoque y el método de enseñanza con la exposición a la lengua surge la siguiente consideración: b) *existe una falta de práctica de la lengua meta que influye en su concientización*. Los lineamientos del MCER buscan que el estudiante sea competente en la comunicación y uso de elementos auténticos de la lengua: redacción de una carta formal o un diálogo en busca de información específica. Es decir, actividades que estén contextualizadas para el estudiante y sean significativas. Pero la complejidad se ubica el *input*, al identificar las aproximaciones en la enseñanza que tiene el profesorado con la lengua meta y el cumplimiento del aprendizaje esperado por parte del estudiante (*output*). La sustentación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y su enfoque Orientado la acción (2001) busca que las prácticas de la lengua realmente incidan en el aprendizaje, que exista una pertinencia en la aplicación de actividades donde identifique que en los ejercicios existe una sustentación comunicativa que se basa en recursos lingüísticos y sociolingüísticos.

En tercer término, reconocemos que, en el contexto institucional de Facultad de Idiomas de la UABC, c) *la consolidación de la lengua materna (español) y lengua segunda (inglés) desde el marco formativo proveen de posibles referencias que podrían suscitar el error en la lengua meta*. Bajo esta idea, la lengua es un sistema integral que expresa un razonamiento de la competencia gramatical y la competencia sociolingüística. Es importante mencionar que una lengua es compleja de aprender debido a que el estudiante crea lazos asociativos (lenguas próximas) que proveen un marco referencial hacia el desarrollo de la lengua meta o proveen de errores. En esa cuestión, se observa que la lengua extranjera (francés desde la intención de este estudio) busca ser consolidada, pero existe como variable evidente el conocimiento del español como lengua materna e inglés como segunda lengua que interfiere a la competencia de una lengua extranjera. Finalmente, d) *hacia una falta de concientización lingüística existen desviaciones o generalizaciones (errores intralingüísticos) de la lengua debido a la transición lingüística*. Vemos que el proceso de aprendizaje de una lengua meta tiene representaciones que derivan de un aprendizaje aún tránsito y que requiere de un seguimiento particular por parte del docente.

Estas cuatro hipótesis engloban la situación actual de nuestro contexto educativo en Facultad de Idiomas de la UABC y el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. Por lo que queda en evidencia la necesidad de comprender que los actores en este proceso requieren analizarse desde la perspectiva teórica, funcional y hacia la práctica. Es de esta forma, que los actos de intervención y comprensión de los diversos espacios formativos converjan en una óptica diferente basada en la crítica y situada en las intenciones que persigue la unidad formadora.



*Representaciones del error en la producción escrita del francés lengua extranjera: una mirada desde el criterio etiológico fundamentado en corpus de estudiantes.*

*Representaciones del error en la producción escrita del francés lengua extranjera: una mirada desde el criterio etiológico fundamentado en corpus de estudiantes.*

## **SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL**

## CAPÍTULO II. EL ESTUDIO DE LA LENGUA Y SUS VARIACIONES

### Introducción

Esta sección comprende un razonamiento sobre la lengua, teorías y propuestas que enmarcan cómo figura una adaptación de orden lingüístico y sociolingüístico para el individuo. En primer orden, el concepto de adquisición se fundamenta como un proceso de adaptación y adecuación a la lengua materna desde un principio que se entendería como natural o innato desde distintos autores (Chomsky, 2000; Perot, 2008) diferente al aprendizaje formal, siendo un acercamiento razonado hacia otras lenguas. Esto se puede ver desde las contribuciones que brinda Krashen (1983). El autor postula que en la adquisición existen procesos naturales e inconscientes, contrario a lo que podemos ver como un aprendizaje, el cual refiere al proceso consciente desde los entornos formales de aprendizaje; esto presente de manera más amplia en la Hipótesis de la Diferenciación entre Adquisición y Aprendizaje.

Baralo (1996), por su parte, pone sobre la mesa las siguientes interrogantes: ¿qué es adquirir y qué es aprender una lengua extranjera? ¿existe alguna relación o algún tipo de interfaz entre ellos? Para poder responder las preguntas propuestas por la autora es necesario un acercamiento básico hacia qué es la lengua y cuáles son sus variaciones. La lengua se asocia con la construcción de la identidad lingüística, cultural y social (Hall, 1997). Para Sapir (1921) la lengua es una representación humana mediante la cual se comunican ideas, emociones y formas del lenguaje a través de símbolos establecidos. Esta aportación muestra una función comunicativa que Saussure (1957) complementaba “la langue est un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social pour permettre l’usage de la faculté du langage chez les individus” (p.29). La capacidad del

lenguaje propicia un acercamiento a lo que Lust (2006) mencionaba, indicando que la lengua se asocia con el reconocimiento de sonidos, palabras y oraciones que presentan una infinidad de significados e intenciones particulares.

McWhorter et al. (2004) presenta a la lengua desde una postura situada en los escenarios de aprendizaje: “By language, we do not mean solely words, but the grammar that we use to put them together to produce utterances that reflect our impressions of our lives, experiences, and environment” (p.3). Además, se considera la aportación de Fitch et al. (2005) quienes establecen a la lengua desde distintos significados:

we denoted “language” in a broad sense, including all of the many mechanisms involved in speech and language, regardless of their overlap with other cognitive domains or with other species, as the “faculty of language in the broad sense” or FLB. (pp.180-181)

Las aportaciones descritas permiten expresar que la lengua puede observarse de diversas figuras que a continuación se generalizan: como recurso de comunicación lingüística (Mounin, 1982), desde la representación de un sistema de reglas (Vause y Amberg, 2012), universales de la lengua (Fasold y Connor, 2014), un recurso social (Depecker, 2009; Puech y Radzynski, 1978; Saussure, 1957; Walt, 2012), desde la capacidad metal (Piaget, 1991; Pinker, 1997), como competencia (Chomsky, 1975; Gleason y Ratner, 2010; Hymes, 1972), entre otras figuras las cuales se irán delimitando bajo los intereses propios de esta investigación.

Para procurar una conceptualización de la lengua es importante destacar dos elementos medulares: una competencia gramatical y una competencia sociolingüística. Cuando hablamos del desarrollo de una competencia gramatical, atribuimos al conocimiento de las unidades lingüísticas como son: fonología, fonética, morfología, sintaxis, pragmática, y semántica. En tanto a lo sociolingüístico destacan los usos y

aplicaciones de la lengua dentro de contextos de tipo social y cultural. En resumen, tendría que entenderse a la lengua desde tres puntos convenientes que categorizaba Finegan (2014, p.5):

The fundamental function of every language system is to link meaning and expression— to provide verbal expression for thought and feeling. A grammar can be viewed as a coin whose two sides are expression and meaning and whose task is to systematically link the two. But language has a third face, so important in producing and interpreting utterances that it can override all else. That face is context, and only in a particular context can an expression convey a speaker's intended meaning and be interpreted correctly by a hearer.

Como lo hace notar el autor, la lengua se asocia con distintas funciones que se resumirían en: identificar a la lengua como recurso de expresión, de significado y de contexto. Algo similar a lo que Brown (2000) toma en cuenta con las siguientes características: la lengua es sistemática, son símbolos, es utilizada como recurso de comunicación dentro de una comunidad o una cultura. Quisiera quedara como mediador este último expuesto al sostener que la lengua es un recurso de comunicación utilizado dentro de una comunidad particular. De esta manera resulta posible establecer definiciones globales sobre la lengua que, para fines de este estudio, se reconoce como un recurso de comunicación que se rige por reglas normas lingüísticas y sociolingüísticas.

## **2.1 La adquisición de la lengua materna**

Entendamos a la adquisición de una lengua como un proceso natural asociado con una exposición temprana a la lengua materna (LM). Esta descripción de la LM se ve a través de la aportación de Bloomfield (1933, p.43) que expone “the first language a human being

learns to speak is his native language”<sup>9</sup>. Observamos que la lengua materna o lengua nativa se inclina como un elemento de contacto temprano, que es condicionado por el elemento sociolingüístico. Esta primera lengua que se origina dentro de un contexto social, es el punto de partida hacia la conformación de la identidad, siendo una etapa de descubrimiento que construye ambientes lingüísticos, sociolingüísticos y socioculturales. Podría sugerirse de esta manera que la lengua es una muestra de la identidad que adopta el individuo (Labov, 1972).

En vista de lo expuesto, se insiste en diferenciar al proceso de adquisición y el de aprendizaje, Leaver et al. (2005) mencionan que las experiencias del desarrollo de la lengua son dependientes si hablamos de una lengua materna, una lengua segunda, o una tercera lengua (lengua extranjera) pero resalta que no es claro cuáles elementos de la adquisición son innatos o extrínsecos. Quizá se pudiera dar respuesta bajo lo dicho por Lightbown y Spada (2001) que establecen que la adquisición se asocia con un proceso de maduración del individuo desde una edad temprana y la exposición social.

Se otorga relevancia a esta premisa debido a que la sociedad influye de manera significativa en el comportamiento del individuo desde el desarrollo y apropiación de la lengua. Mientras tanto no se puede dejar de lado que la lengua precisa de un estado inicial y de orden evolutivo, al ser la lengua un medio de comunicación esencial en el desarrollo humano. Este proceso de la lengua adquirida, lengua materna desde la mirada de estos párrafos, es un elemento de interés que condiciona una adaptación, formación y consolidación de la lengua que se adhiere a una necesidad de interacción y comunicación aplicada a los distintos ambientes. Gagné et al. (1987) afirman que el acercamiento a la lengua materna debe observarse desde tres ejes principales: lo social, lo político-cultural,

---

<sup>9</sup> Desde la aportación de distintos autores recordemos que también se utiliza el término lengua nativa para hacer referencia a esa lengua materna.

y lo educativo. Se menciona a los autores para evidenciar que la lengua va más allá de su composición lingüística pues es necesario tener un acercamiento macro y a la vez micro que permita un tratamiento distinto. En un periodo de cambio hacia las posturas sobre la adquisición de la lengua materna, Corder (1983) la asocia con el proceso de maduración física y mental. Esta adquisición de la lengua materna tomará el tiempo necesario, condicionado por el hablante y su exposición a la lengua. En este sentido, se pone en papel la importancia del aspecto cognitivo y metacognitivo que demandan una función y razonamiento único dentro del trayecto del hablante (Campbell, 1997).

Desde la razón de pertenencia, expresan Escudero y Sharwood (2001) sobre la lengua materna: “it serves as a marker of group identity: being a native speaker signifies much more than having a particular type of language ability range of socio-psychological, cultural, and ethnic characteristics”. En razón al punto de vista descrito, Gómez (2011) indica que el desarrollo de la lengua presenta una definición y asociación a la propia identidad:

Language can also be considered as an identity kit that signals membership in particular groups, and given our nature as social beings, the use of this language may vary according to the context that define the way we relate to others and ourselves. (p.63)

Es, en resumidas cuentas, que se necesita ver a la lengua materna como un elemento de contacto y comunicación constante y esencial para que el individuo consolide su madurez de carácter lingüístico y sociolingüístico. En este orden, la condición idónea para el proceso de desarrollo de la lengua materna es dependiente de los contextos y ambientes de interacción que tiene el individuo bajo el marco de las lenguas en contacto. Un contacto que puede sugerir elementos de orden afectivo que generen una apreciación y percepción por la lengua. La UNESCO (2003) indica que la lengua materna es aquella que el

individuo utiliza por primera ocasión a través de actividades cotidianas en las cuales existe una pertenencia a una comunidad lingüística. Lo dicho hasta aquí muestra que la primera aproximación a la lengua materna representa más allá de un contacto lingüístico es, de forma puntual, un cimiento ante la construcción de saberes únicos para el individuo. De mismo modo, este vínculo presente entre percepción y desarrollo lingüístico emerge a razón de una apropiación de los elementos que se construyen a partir de un razonamiento lógico y dimensionado a la lengua y sus propios hablantes. Con esto sobre la mesa queda claro que la lengua materna y su adquisición considera la creación de un nuevo conocimiento totalmente dependiente de una apropiación lingüística, cultural y social. Es por esta razón que los procesos adquisitivos no podrían asociarse con esos del aprendizaje de segundas o terceras lenguas debido a las condiciones que se presentan, aunque quizá pudieran reconocerse similitudes en algún orden, pero debe verse como un proceso totalmente diferente.

Para delimitar las definiciones sobre adquisición, la lengua materna y su estudio, Ingram (1989) en su libro *First Language Acquisition: method, description, and explanation*, describe la existencia de dos enfoques hacia el estudio de la adquisición de la lengua materna: desde la función lingüística, y la psicolingüística. El autor comparte que estas dos tendencias al estudio de la adquisición van, por naturaleza, de la mano puesto que no podrían verse de forma aislada. Esta aportación se ve posteriormente con el autor al describir:

This unified field has the following properties: (i) it requires the study of children's language; (ii) it examines children's data with well-defined theories of grammar; and (iii) it concentrates on methods that establish when a child's linguistic behavior is rule-based. (p.60)

El estudio de la adquisición de la lengua exhorta a distintas orientaciones para su estudio e interpretación. En primer término, cualquier estudio del lenguaje se constituye de un acercamiento básico que brinde claridad a cómo el individuo se adhiere a su primer sistema lingüístico, a una cultura y a sus hablantes. Pero este acceso a los estudios del lenguaje partió de dinámicas bastantes complejas, con posturas y creencias que para su momento fueron discutidas por diversos autores inmersos en el campo; desde la discusión existente entre la posición conductista, del innatismo y del interaccionismo. Para hacer una exploración breve sobre cómo fue la iniciación a los estudios del lenguaje y una vez analizado el concepto, Clark y Nikita (2009) recuperan que los primeros estudios sobre la adquisición se centraban en reconocer que la teoría lingüística se enfocaba en el producto, pero no en el proceso. Por otra parte, indican que un punto complejo hacia el entendimiento de estas posturas eran los cambios en cuanto a las teorías lingüísticas que, desde la mirada del autor, era difícil de evaluar desde lo cualitativo y cuantitativo.

Sin duda, la adquisición de la lengua ha sido el quehacer de lingüistas y psicolingüistas al considerar distintas propuestas que presentan un mejor entendimiento del proceso (Atkinson, Bates, 1971; Barnes, Gutfreund y Satterly, 1983; Bruner, 1975; Clark, 1969; Chang y Trehub, 1977; Eliot, 1981; Ferguson, 1964; Hawkins, 1988; Locke, 1993; MacWhinney y Stoel, 1970; Slobin, 1978; Tomasello y Brooks, 1999; Wittket y Tomasello, 2005).

En conclusión, llegamos al entendido que la visión de la adquisición de la lengua materna o lengua nativa es un factor condicionado. Aunque a su vez, subordinado bajo la reflexión que la adquisición enmarca un proceso natural y dentro de los primeros años del individuo es un proceso dependiente del ambiente en que se encuentra. Su evolución del lenguaje será moderada por un acercamiento social donde se irán construyendo otros elementos que retoman sí la posición del desarrollo lingüístico, pero, insistimos en este

acercamiento a la realidad existente dentro de la sociedad y su cultura; elementos hacia la conformación identitaria. Cerramos así con el argumento de Hoff (2012) quien propone que el escenario contribuye significativamente en la adquisición de la lengua desde su forma de interacción social, cognitiva y lingüística.

## **2.2 El bilingüismo: perspectivas y definiciones**

La influencia permanente de las lenguas próximas establece una dinámica interesante en los distintos contextos sociolingüísticos. Hay que tener en cuenta que la representación de la lengua adicional, complementaria o segunda<sup>10</sup> se muestra bajo una condición particular misma que se discute en los siguientes párrafos. El contexto fronterizo que representa el Estado de Baja California, México, accede en un esquema de figuras asociadas con el bilingüismo debido a la aproximación regional que se tiene con el Estado de California, en Estados Unidos. Dicho espacio requiere de una revisión periódica desde una óptica multidisciplinar que identifique a la lengua de contacto como un elemento dinámico en razón de una concientización lingüística, social y desde su propia cultura.

Antes de dar continuidad a los distintos párrafos, para el propósito de esta investigación cuando se habla de bilingüismo lo asociamos a que el individuo alcanza una competencia comunicativa en inglés como segunda lengua en el contexto formativo y no propiamente de reconocerlo como un doble nativo. En los primeros apartados se presentó que, dentro del programa formativo de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, se busca que el estudiante consolide un nivel C1 del MCER a través de las distintas asignaturas que propone el mapa curricular. Por ello, es necesario reflexionar la dinámica y contacto con la segunda lengua desde un escenario tan particular como lo es la Facultad

---

<sup>10</sup> Para los fines de la investigación se considera al inglés como segunda lengua dentro del contexto formativo y los mismos participantes del estudio.

de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California.

Retomando el tema del bilingüismo, Signoret (2003) señala que es un tema el cual cobró bastante relevancia para el campo de la psicolingüística, neurolingüística, la sociolingüística, la educación y la planificación lingüística. Donde es el quehacer de investigadores, pedagogos y planificadores de la lingüística y de la educación que se identifiquen planteamientos teóricos que ayuden a ofrecer condiciones óptimas. En consecuencia, es necesario que se hable del bilingüismo desde una mirada contextualizada como pretende este texto y que exista un razonamiento de cómo distinguir el bilingüe del plurilingüe. Pearson (2007) postula que la construcción del bilingüe se relaciona con el aspecto lingüístico, pero a su vez desde el aspecto social y contextual. En lo que respecta a lo lingüístico se entiende que la lengua de contacto, o desde este párrafo el inglés como segunda lengua, se constituye por reglas y normas propias. Y, por otra parte, el hecho de reconocer la importancia que tiene la lengua en función de sus hablantes y la índole cultural que establece una mediación hacia la identidad. Desde luego no podemos dejar de lado ambos aspectos ya que en un acercamiento a una lengua distinta a la nativa del hablante debemos echar la mirada a la identificación de percepciones, ideas, creencias y posturas hacia una nueva lengua.

A partir de los elementos que perfilan una iniciación al bilingüe, Lust (2006) ejemplifica la importancia que tiene la lengua materna o lengua nativa del hablante hacia la apropiación de una segunda lengua<sup>11</sup>. El autor reconoce que en la lengua materna se disponen de cimientos lingüísticos particulares que permiten el desarrollo de habilidades diversas para poder comunicar; mismas que de una u otra forma hacen un reconocimiento para una lengua meta. Hacemos alusión al expuesto que la lengua inicial resulta

---

<sup>11</sup> Desde el contexto institucional y desde la descripción teórica, recordemos que esta lengua (español) busca situarse en relación con el inglés segunda lengua.

determinante en el aprendizaje de una segunda lengua, no tanto a razón de las similitudes del origen de las lenguas sino de hacer notar que el individuo cuenta con capacidades y habilidades cognitivas y metacognitivas que le permiten tener un entendimiento de lo lingüístico y lo sociolingüístico. Lombardi (1986) indica que podemos ver al bilingüismo como un factor positivo pues se desarrolla una mayor conciencia metalingüística.

La parte que resulta interesante exponer es que estos componentes lingüísticos se apropien como referentes universales hasta cierto punto (desde su función) pero que requieren de una concientización totalmente independiente. Este primer acercamiento a la transición bilingüe deja claro que dentro del bilingüismo tiene que asentarse que la lengua tiene una función y en ocasiones precisa de claridad hacia un acercamiento a otras lenguas; independientemente de ciertas condiciones que se abordan a continuación.

Ellis (1985) mostraba la importancia de una LM en el aprendizaje de una segunda lengua al identificar la presencia de comparaciones y asociaciones que pueden verse como un punto estratégico para el estudiante. Las principales interrogantes nos llevan a reconocer qué implicaciones y formas tiene el bilingüismo cuando se pone en cuestión el hecho de hablar de una competencia bilingüe, qué distingue al bilingüe del monolingüe, y cómo perfilar un individuo bilingüe. Houmanfar et al. (2005) señalan que la historia de los estudios de la lengua materna resulta un factor participativo en el entendimiento de la segunda lengua y sus procesos.

Esta introducción hacia el hecho de ver al bilingüe (no del doble nativo como se mencionó) como un personaje expuesto a un referente inicial es para poner sobre la mesa una realidad dentro de cualquier espacio social o educativo. Existen formas o estrategias que parten de ciertos cimientos lingüísticos que expresan un apoyo hacia el desarrollo de la lengua meta. Hay que hacer notar desde la perspectiva didáctica y pedagógica, que existen ciertos hábitos y comportamientos hacia la lengua meta por parte del estudiante

pues quien da uso de estrategias que, desde su perspectiva, atienden a una generalización o universalidad hacia la búsqueda de elementos en miras de la comunicación. Para ampliar este argumento, Lado (1957) comparte que a partir de las comparaciones entre las lenguas se encuentra la llave para determinar la facilidad o dificultad de aprender una lengua extranjera. De Angelis (2007) en su libro *third or Additional Language Acquisition*, expresa que el término bilingüe/bilingüismo y multilingüe/multilingüismo son frecuentemente utilizados como sinónimos, pero agrega que:

In reading these definitions- and many more of this kind are available in the literature- we are under the impression that the word bilingual can refer to anything beyond the L1, when in actual fact the prefix 'bi-' means 'two' hence a bilingual can only be a speaker of two languages and not a speaker of more than two languages by definition. (De Angelis, 2007, p.9)

Sin duda, ser bilingüe propone el acercamiento a una conciencia lingüística donde el hablante sea capaz de separar dos códigos lingüísticos para el desarrollo de la lengua meta de forma diferenciada. Referente a la interacción con la lengua, Baker (1996) indica que la existencia de dos lenguas representa algo complejo que debe ser analizado a través de un proceso específico. Acerca de este análisis resalta, precisamente, la conveniencia de explorar estos escenarios formales de aprendizaje donde se identifique el rol que asume el estudiante en una segunda lengua, y que se observe la producción de la lengua y sus posibles errores. Es cierto que el panorama educativo mexicano actual resulta tendencioso al replicar modelos educativos diversos que buscan desarrollar competencias bilingües que se sitúen en niveles altos de la lengua (MCER). No obstante, cualquier implementación de orden formativo requiere de una revisión de las características de los hablantes y de los recursos mediante los cuales se aborda una lengua.

Consideremos que existen representaciones de la lengua sujetas a los diversos

ambientes, por mencionar en un contexto educativo formal, donde el estudiante deberá realizar tareas específicas que forman parte de asignaciones del profesorado dirigidas al desarrollo de un texto, la organización de un diálogo, entre otras propuestas. No obstante, la complejidad no está en la asignación establecida por el profesorado quien deberá delimitar los objetivos y competencias, ésta radica en reconocer los factores personales, contextuales y lingüísticos propios estudiante.

Al pensar en una realidad institucional, se aborda el punto de vista propuesto por Crystal (1997) quien sugiere que el individuo no nativo hablante, difícilmente logra un dominio equivalente en sus dos lenguas ya que existe, por lógica, un mayor grado de competencia en una. Aunque resulta un elemento independiente del individuo quien podrá consolidar la lengua a través del tiempo y exposición a la misma. Para esclarecer un poco más el expuesto del autor, existen ciertas cuestiones que podrían ejemplificarse de la siguiente forma:

- la aproximación a la lengua o contacto con la lengua meta es un factor a considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, de no tener un contacto continuo o exposición a la lengua difícilmente existe una apropiación equitativa a como fue con la lengua materna.
- El conocimiento previo influye en la comprensión de ciertos elementos lingüísticos puesto que al ser la lengua materna un elemento impuesto por el contexto podríamos decir que siempre estará presente.

En definitiva, está la necesidad de entender, mediante un análisis específico, cuáles son los elementos que atribuyen a un equilibrio o desequilibrio del repertorio lingüístico. Carrol (1964) propone citado en Bhela (1999, p. 23): “circumstances of learning a second language are like those of a mother tongue. Sometimes there are interferences and occasionally responses from one language system will intrude into

speech in the other language”. La competencia bilingüe es y representa, un universo que se define a partir de distintos hemisferios que requerirán de un entendimiento preciso (Cummins, 1991; Jackendoff, 1997; Lewis, 2008). Por lo que se requiere razonar qué tipo de bilingüismo estamos desarrollando como individuos y, sobre todo, en un aprendizaje formal qué bilingües se pretenden formar en el aula.

En este aprendizaje formal del cual hemos hablado, se busca cumplir con programas educativos establecidos por una política institucional que requiere de adecuaciones que permitan una transición al bilingüismo. Redefiniciones de índole didáctica, pedagógica y, sobre todo, de dimensionar la perspectiva lingüística hacia la comprensión de las metas establecidas en un programa. Se reconoce que las condiciones son complejas e independientes del espacio educativo en el cual nos encontramos, pero a su vez, es necesario entender el valor que tiene el contexto del Estado de Baja California debido al contacto frecuente con el inglés a nivel social, académico, laboral y político, el cual representa un dinamismo bilingüe interesante. Por un lado, que observemos al escenario bilingüe desde distintos hemisferios como la enseñanza, el aprendizaje y las políticas lingüísticas en la región. Además de tener un mejor entendimiento del concepto de bilingüismo y de la competencia bilingüe de los individuos que permitan acciones que favorezcan esta transición.

### **2.2.1 Conceptualización del bilingüismo y sus características**

La posición descrita en el apartado anterior se centró en reconocer al bilingüismo en dinámica y en comprensión con la lengua materna. Para este espacio se trata de una base conceptual que permite delimitar líneas de aplicación del bilingüismo dentro de contextos formales de aprendizaje. Esta iniciación al concepto parte en Bloomfield (1933) quien desde una aproximación temprana reconocía al bilingüismo como “native-like control of

two languages” (p.52). En estas reflexiones vemos que para hablar del bilingüe debería existir una comprensión del dominio de la lengua que, para la época, una apreciación estandarizada y de medición de una competencia de la lengua era limitada. Hoy en día atribuimos que el conocimiento de la lengua reconoce, dentro de los ambientes formales de aprendizaje, la comprensión de descriptores recientes como los propuestos en el MCER (2001). En este marco de referencia se establecen descriptores que determinan una medición objetiva según su nivel en la lengua basado en los distintos niveles propuestos: acceso (A1), plataforma (A2), umbral (B1), avanzado (B2), dominio operativo eficaz (C1), maestría (C2).

En lo que toca a las definiciones de bilingüismo, Paradis (1987) sugiere que el bilingüismo debe conceptualizarse como un proceso neurológico que contiene componentes de las lenguas que funcionan propiamente como mecanismos lingüísticos. Subraya que el proceso bilingüe tiene un almacenamiento independiente y dual para cada lengua que utiliza mecanismos propios a pesar de ubicarse en una misma zona cerebral. Esto presenta un argumento interesante para el reconocimiento de un punto complejo del bilingüismo que atañe a una condición natural del ser humano, quien interpreta y comprende la lengua de una manera individual. Haugen (1961) presenta un antecedente necesario para conceptualizar al bilingüismo, pues expone que éste inicia cuando el hablante de segunda lengua es capaz de producir oraciones completas y estructuradas.

Años más tarde, Oestreicher (1974) agregó que el bilingüismo se reconocía por un dominio de la lengua donde el hablante no tenía conflicto entre las lenguas que conocía y entendía el orden lingüístico de cada lengua. Antes de continuar, dejemos claro que el grado de bilingüismo es dependiente del individuo y para alcanzar un dominio de la lengua meta deben considerarse aspectos sociales, culturales y educativos.

Podría decirse que el bilingüismo muestra un grado de apropiación dentro de la

lengua dependiente del hablante y sus capacidades en segunda lengua. Este entendimiento refiere al hecho de comprender al bilingüismo como una competencia independiente como se observa en Hammers y Blanc (2000) al representarlo como “Two separate linguistic competences” (p.9). Dicha indicación establece que una competencia bilingüe se direcciona a que el hablante sea capaz de hacer una distinción entre los sistemas lingüísticos que conoce. Para ejemplificarlo, se requiere que el estudiante sea capaz de apropiarse de un conocimiento lingüístico diferenciado según normas y reglas de la lengua. Para sostener un uso del referente en el contexto investigativo, es necesario que los estudiantes en formación tengan un conocimiento integral de la lengua materna y que separen este nuevo conocimiento del inglés como lengua dentro del marco formativo. Es decir, que el individuo sea capaz de entender que hacia el sustantivo *árbol* exista una representación lingüística única y que no se asocie a una de la segunda lengua (*noun=tree*).

Recapitulando un poco, el bilingüismo ejerce una función en nuestro contexto formativo ya que el alumno del programa educativo tiene una competencia bilingüe en inglés como segunda lengua que se consolida a lo largo de su formación disciplinar<sup>12</sup> además de la riqueza que expresa nuestro contexto regional. Dicho elemento nos lleva a plantear si realmente este conocimiento de la segunda lengua desde el bilingüismo propuesto por De Angelis (2007) influye en el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

El ejemplo descrito hace incuestionable que el bilingüismo parte de una flexibilidad cognitiva que sostiene representaciones lingüísticas propias. Esto se atribuye a ir perfilando al bilingüe o tipos de bilingües como precisan Malakoff y Hakuta (1991).

---

<sup>12</sup> El trayecto formativo del estudiante en Facultad de Idiomas es de cuatro años (8 semestres). Donde se establece la formación básica, disciplinar y terminal.

Pero algo que no puede quedar fuera es que la complejidad reside en la falta de uniformidad de esta flexibilidad cognitiva puesto que es dependiente en su totalidad del individuo, aunque podemos llegar a hacer generalizaciones, requerimos de una revisión puntual hacia un entendimiento del perfil del bilingüe. Batters y MacWhinney (1982) citado en Hammers y Blanc (2000) posicionan dos niveles de procesamiento del lenguaje que ayudan a entender con mayor claridad cómo podríamos dirigirnos hacia este perfil: “There are at least two levels of language processing: the functional level, where all the meanings and intentions to be expressed are represented; and the formal level, at which all the surface forms used in the language are represented” (p.8).

En el entendido que este perfil del bilingüe es dependiente de cómo el individuo procesa y desarrolla una lengua meta tenemos que definir que la lengua se basa en un comportamiento del hablante dentro de la dimensión: funcional e intencional. En primera desde el hecho que el bilingüe es capaz de reconocer el elemento lingüístico de la lengua y por otra, de ver al bilingüe como aquel capaz de comunicarse en los distintos espacios sociales con la lengua meta. El concepto como se ha indicado en las distintas líneas requiere caracterizarlo desde sus propiedades (Harding y Riley, 1998). El bilingüismo como se describió direcciona a sus representaciones y formas que permitan perfilar un usuario o el usuario esperado dentro del marco de representación del bilingüe. Para hacer este punto más claro esta categorización del bilingüismo se fundamenta a razón de la opinión de Hakuta (1992). El autor lo señala bajo dos mediadores: desde un reconocimiento psicolingüístico y otro sociolingüístico.

Por lo que refiere a lo psicolingüístico existen distintos modelos que se enlistarán a continuación: compuesto y coordinado (Weinreich, 1953), balanceado y no balanceado (Peal y Lambert, 1962), temprano y tardío (Genesse, 1978; Lambert, 1985). En adición el autor sugiere esta distinción desde el orden sociolingüístico donde reconoce:

bilingüismo elitista y autentico, aditivo y substractivo (Lambert, 1975). Esta clasificación también se recupera de manera más reciente en los trabajos realizados por Signoret (2003) quien clasifica los tipos de bilingüismo a partir del histórico investigativo. La autora sostiene que es una responsabilidad del ámbito educativo que se reflexione el rol del bilingüismo en los espacios educativos.

En continuidad con la clasificación de los tipos de bilingüismo, Weinreich (1968) plantea la existencia de algunas categorías específicas como son el compuesto, el coordinado y el subordinado. Esta descripción o posicionamiento de los tipos de bilingüismo provee que al sostener una visión independiente de las lenguas resulta un facilitador en el aprendizaje. Se amplía en Paradis (1981) quien señala que este tipo de estrategias proponen que el bilingüismo coordinado no se observe con transferencias entre las dos lenguas, pero, en un bilingüismo compuesto existen transferencias bidireccionales. Desde una perspectiva más general, esta descripción surge desde el marco de la lingüística comparativa retomada tiempo atrás por Ervins y Osgood (1954) quienes indagaban si existía un sólo almacenamiento en la memoria semántica para las dos lenguas o, si cada una contaba con un sistema independiente en el cual se presentaban interconexiones. En ese tenor, Volterra y Taeschner (1978) y, posteriormente Cortés (1991) compartían la presencia de un almacenamiento lingüístico único para las dos lenguas, sin embargo, este se va diferenciando paulatinamente. Es decir, que mediante el desarrollo, acercamiento y exposición a la lengua las condiciones van favoreciendo una apropiación individual de las lenguas, elemento que requerirá de una interpretación y reflexión de la lengua que se busca aprender.

Los conceptos abordados nos sugieren que el tipo de bilingüismo que adopte y desarrolle el individuo dependerá, desde luego, de los elementos cognitivos y metacognitivos en la transición de lengua materna a lengua segunda. Por tanto, Potter

(1984) ejemplifica el nivel lingüístico de cada lengua como un criterio que permite clasificar al bilingüismo coordinado que detona un desequilibrio en el desarrollo lingüístico en las dos lenguas donde se presenta la transferencia. Peal y Lambert (1962) sugirieron el bilingüismo genuino o equilibrado donde el individuo utiliza dos sistemas lingüísticos con fines comunicativos y, lo oponen argumentando a la situación de quienes conocen un idioma más que el otro y no emplean la segunda lengua para la comunicación. Al hablar desde la perspectiva de la lingüística, el grado de bilingüismo puede incidir en los conocimientos específicos que tenga el estudiante. Se puntualiza que el grado de conocimiento es dependiente, quizá existe un conocimiento amplio en la morfosintaxis y en la semántica, aunque existe un bilingüismo subordinado en la fonética (Paradis, 1987).

Este caso es particular porque es dependiente de la forma en la cual el estudiante está expuesto a la segunda lengua, podría ser que el estudiante tenga claro las reglas gramaticales de las lenguas ya que tuvo una instrucción (input) concreta. Podría ser también que el estudiante cuente con un conocimiento amplio sobre léxico de la lengua y esto debido al grado de autonomía que él tiene y decide aprender vocabulario. Como se indica el nivel de bilingüismo es considerado por el estudiante y su aprendizaje (forma de instrucción). Aunado a este patrón de tipos de bilingüismo es inevitable puntualizar la visión sociocultural donde destaca la postura de Lambert (1974) al distinguir entre el bilingüismo aditivo y sustractivo. El primero ocurre cuando el contexto del estudiante atribuye que el bilingüismo resulta en un enriquecimiento cultural. Al contrario del sustractivo donde indica que las condicionantes sociales y culturales derivadas del bilingüismo pueden afectar a la pérdida de la identidad. La situación descrita antepone que es necesario comprender qué hace idóneo al bilingüismo desde la postura lingüística y cultural donde se comprenda las condiciones que hacen factible esta transición. Hagège (1996) sustenta que para concebir un bilingüismo idóneo es necesario que no exista una

situación de conflicto en la mente del individuo (es decir que exista un bilingüismo igualitario y aditivo).

Situemos que la idea del bilingüismo y sus formas ya han sido descritas por diversos autores quienes exponen las condiciones que abordan un esquema cognitivo, lingüístico y que abonan por el desarrollo de una competencia bilingüe. Sin embargo, lo que brinda una pertinencia a los estudios de esta índole es la contextualización de la investigación y sus participantes. Como lo plantea Cummins (1978) el bilingüismo requiere de una comprensión de una forma amplia y a profundidad, condicionado por un proceso mental que lleva a cabo el hablante de la lengua. El aprendizaje de una segunda lengua debe estudiarse en el marco del desarrollo del individuo que presenta variables sociales, contextuales, psicológicas y emocionales en cada etapa de su desarrollo humano. Concluyendo así que los elementos citados demuestran un panorama diverso referente al individuo y su transición al bilingüismo donde es imposible generalizar. De manera que se presenten cuestionamientos que ayuden a visualizar cómo el individuo es capaz de desarrollar una competencia bilingüe sobre todo en los escenarios formales de aprendizaje.

En nuestro contexto institucional se ha incursionado ampliamente en formar a los futuros docentes de lenguas extranjeras, particularmente en la enseñanza del inglés como segunda lengua, a través de la consolidación de este bilingüismo acreditado a través de estándares específicos como lo solicita el requisito de acreditación (el nivel C1 del MCER). Es comprobado que, en gran medida, la obtención de este nivel es posible por parte de los estudiantes no sólo porque el inglés es una lengua de contacto en Baja California, México, también es por la formación especializada que se brinda al estudiante a través de un mapa curricular sustentado por las líneas de generación del conocimiento que contemplan: la perspectiva cultural, didáctica, pedagógica y lingüística.

### 2.3 La transición al plurilingüismo

Iniciamos esta sección reconociendo al plurilingüe como aquel que da uso de dos o más lenguas como recurso de interacción y comunicación oral o escrita. De esta manera, vemos al plurilingüismo como un repertorio de recursos comunicativos que utilizan los hablantes a razón de sus propias necesidades (Beacco et al., 2013). Esta transición al plurilingüismo es dependiente de la dimensión lingüística, sociolingüística y sobre todo de contextos formales de aprendizaje además de la forma de instrucción.

Cenoz (2013) sugiere que el plurilingüismo y sus formas puede abordarse desde dos vertientes investigativas: desde el orden individual o dentro de su función social. Sin duda la idea del aprendizaje de una LE desde la figura del plurilingüismo resulta hasta cierto punto complejo, esta complejidad se genera debido a la influencia de tres planos lingüísticos para el individuo, donde este acercamiento también contempla otras dimensiones más allá de lo lingüístico. Hoy en día hacemos alusión que los intereses de un mundo globalizado invitan a ir más allá del conocimiento de una segunda lengua que, como se ha descrito, mayormente el inglés ha sido una influencia para el contexto mexicano. Para el contexto fronterizo descrito en los apartados anteriores, la relevancia de aprender una lengua complementaria a la materna o segunda es una acción en incremento. El profesionista o estudiante en una educación universitaria tiene una visión más amplia al ser consciente de la importancia de conocer una lengua como parte de su competencia profesional. La cual es vista como una oportunidad que los posicione un peldaño arriba en su campo laboral y, otros, que observan a la lengua como un medio que abre las puertas para el acceso en escuelas extranjeras o hacia la apreciación de orden cultural.

Fuera de las intenciones descritas, el plurilingüismo es identificado como una variación del bilingüismo, naturalmente más complejo que el aprendizaje de una segunda

lengua. Jessner (2008) brinda una posición inicial hacia los estudios del plurilingüismo y multilingüismo ya que sostiene que para el campo de la lingüística aplicada es un cuestionamiento un tanto complejo de resolver. El concepto abordado por el autor, hace énfasis en la existencia de una revaloración del proceso y posibles aproximaciones al estudio del plurilingüismo. En vista del expuesto, Riley (2007) define al plurilingüismo como la capacidad específica que tiene el individuo en el uso de variedades lingüísticas y contextuales. En consecuencia, no podemos dejar de lado lo que reconoce el MCER (2001, p. 167): “La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural”.

Bajo los argumentos expuestos sobre la transición al plurilingüismo y sus retos vemos que la dificultad reside en que individuo (estudiante) se incorpora a un espacio distinto al cual experimentó en el desarrollo de su lengua materna y, también, diferente al de su segunda lengua. El acercamiento a una lengua desde el plano lingüístico necesita de una comprensión, una apreciación por el aspecto cognitivo y metacognitivo del individuo. Es decir que el desarrollo de una nueva lengua se debe comprender cómo socializan las demás lenguas a razón e intención del desarrollo de la lengua meta; siendo el elemento lingüístico, social y cultural mediadores en el aprendizaje.

Cenoz (2001) sugiere que el plurilingüismo representa un elemento bidireccional que se ve influido por las lenguas próximas y también desde la misma genealogía. Otros autores como es Swain (1990) muestran que la genealogía de la lengua resulta fundamental para los estudios de terceras lenguas cuyas similitudes representan, hasta cierto nivel, un referente en el aprendizaje. Dentro de las similitudes a nivel lingüístico reconocemos estructuras, léxico o la fonética que expresan semejanzas con alguna lengua, aunque no olvidemos que estas transferencias también son asociadas con las

interferencias lingüísticas.

En el aula de LE es necesario promover una conciencia metalingüística donde se comprenda como un código lingüístico único, y a pesar de sus similitudes, existen elementos que requieren apreciarse de manera separada y totalmente distinta a los conocimientos previos. Tal como se expresa en Angelis y Selinker (2001) al describir que en un acercamiento a una lengua distinta existen capacidades humanas que proveen de una conciencia y distinción a la forma en la que se ven las cosas. Al margen de lo expuesto, es notorio que dentro del aula existe la necesidad de evaluar este proceso de aprendizaje de lengua extranjera y de entenderlo de manera distinta a como fue en LM y LS. Es por ello que en la construcción o desarrollo de una nueva competencia en una lengua se requiere tener una revisión de los procesos de aprendizaje que reflejarán una competencia en la lengua meta. Cook (1992) comparte que ser plurilingüe requiere observarse a partir de la noción de multicompetencia hacia una mejora metalingüística, creatividad y flexibilidad cognitiva. Este último argumento afirma que para acceder a un esquema o comprensión plurilingüe se requiere de ciertas competencias, no obstante, es claro que en esta transición se presentarán barreras asociadas con los conocimientos previos o posibles desviaciones hacia el desarrollo de la lengua. Para ello, es necesario fundamentar cualquier proceso de aprendizaje de una nueva lengua mediante los distintos saberes: saber ser, saber hacer, y saber aprender. El primero basado en la identificación del rol del individuo desde sus actitudes y motivaciones, y los demás asociados a una capacidad de aprendizaje que expresan un acercamiento favorable a la nueva lengua.

Meissner (2004) desarrolló un modelo enfocado en el proceso plurilingüe, el autor sustenta que en virtud a que el individuo aprendió una lengua éste será capaz de desarrollar competencias en cualquier otra. Ante este modelo, se observa que su enfoque principal es que el estudiante sistemáticamente logrará obtener un conocimiento

complementario partiendo del conocimiento previo el cual le brindará las bases para generar ciertas hipótesis acerca de la lengua meta.

La antesala es representada por una serie de cuestionamientos que contribuyen a una definición contextualizada, en primera, ante la comprensión de las implicaciones en la generación y formulación de hipótesis por el aprendizaje de lenguas. Por lo que es importante el reconocer: ¿qué implica el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿cuáles son las variables que deben considerarse desde una perspectiva didáctica-pedagógica en una educación plurilingüe? ¿qué impacto tiene el conocimiento bilingüe en el desarrollo de una lengua extranjera? En respuesta al último cuestionamiento, se presenta la noción de Cenoz (2003) quien indica “It has to take into account the implications that the knowledge of more than the first language has on the acquisition of an additional language or the multiple relationships between the different linguistic systems in language comprehension and production” (p. 2). Bajo esta perspectiva ilustremos que las similitudes y diferencias lingüísticas son elementos característicos de las lenguas e independientemente cuenta con una descripción lingüística única.

En sí, los referentes para el estudiante de LE pueden ser sistemáticos ya que las lenguas tienen esta descripción particular que presenta, en lo general, una generalización: las lenguas tienen tiempos verbales, existe el género, el singular y plural, u otros. Todo dependerá de las competencias que busca desarrollar el estudiante en el aprendizaje de la lengua meta. Para ir delimitando el análisis de la transición lingüística esperada de los hablantes, resulta conveniente detallar que la construcción de un saber, en este caso lingüístico, se asocia a dos vertientes: conocerlos y utilizarlos. En este momento es cuando es posible hablar de una competencia integral (gramatical) que se percibe desde la mirada propia del individuo. Así encontraremos una claridad a la competencia bajo lo que impone el MCER (2001) quien habla de “el conocimiento de recursos gramaticales

y su capacidad de utilizarlos” (p.110).

Se concluye, por lo tanto, que la intención es que el estudiante comprenda los recursos lingüísticos como un repertorio configurado y que deberá utilizarlos de manera consciente. Reconociendo de antemano que para que exista esta concientización es necesario hablar de la importancia que, como establece Lightbown y Espada (2003), representan tanto el escenario de aprendizaje y la exposición a la lengua meta. Por lo que, hacia la estructuración de espacios formativos como el nuestro se requiere de una exploración de las diversas necesidades e intenciones formativas desde una mirada distinta.

## **CAPÍTULO III. LA REFERENCIA LINGÜÍSTICA Y EL POSICIONAMIENTO DEL ERROR**

### **Introducción**

A lo largo del recorrido en los distintos párrafos vimos la importancia que tiene la lengua desde su conceptualización y su enfoque de estudio: como lengua materna, segunda o extranjera. Este acercamiento pone en evidencia la importancia que tiene el tema de la referencia lingüística pues son diversos los estudios que se han centrado en entender los procesos de transferencia lingüística, concretamente, uno de los trabajos que permitió un mejor entendimiento del tema resalta en Murphy (2003). Este autor pone a discusión la siguiente interrogante: ¿cómo influyen la lengua materna y la segunda lengua en el aprendizaje de la lengua extranjera? El autor hace un recorrido de la literatura donde aborda las distintas variables que interactúan cuando dos o más lenguas entran en contacto. Este acercamiento se hace notar en otros trabajos que ponen un contraste interesante en cuanto a la transferencia y la interferencia lingüística (Cadlin y Mercer, 2001; Gundel y Tarone, 1994). De este modo, el presente capítulo hace una revisión de la conceptualización de la referencia e interferencia lingüística.

### **3.1 La referencia como causal de una interferencia lingüística**

La referencia lingüística es vista como un proceso estratégico realizado por el individuo con la intención de partir de referentes hacia la construcción y desarrollo de la lengua meta. Esta acción vista como un acto recurrente en el aula de FLE requiere de una conceptualización que muestre cómo son los procesos de transferencia en el aula de lengua y que defina en qué medida es controlable por el aprendiz y por quienes le están formando. Antes de examinar el concepto, conservemos el valor que tiene entender los cimientos lingüísticos del estudiante en formación e insistimos que la lengua materna presenta las bases de un conocimiento lingüístico inicial el cual también reconoce un

valor sociolingüístico. Por lo que refiere a la segunda lengua dentro de nuestro contexto formativo, el inglés, tenemos en cuenta que el aprendizaje de la lengua es un proceso particular en la profesionalización para la enseñanza. Es por este acercamiento que a lo largo de este texto se busca revisar a la transferencia como recurso estratégico para el desarrollo de la lengua extranjera.

Bajo esta idea, los cimientos lingüísticos proveen de asociaciones que condicionarán al aprendizaje, a esto Jackendoff (2007) indica que la conciencia del individuo enmarca dos aspectos esenciales: lo lingüístico y lo sociolingüístico. Sperber (2006) ve al conocimiento lingüístico anterior y la experiencia previa como un sustento para comprender la cognición del individuo durante el tránsito al nuevo conocimiento. Enfatizando en esta idea, se menciona que un elemento que favorece la aplicación y uso de la lengua en contextos determinados son las situaciones aprendizaje. De la manera que sea, es necesario ver que los conocimientos previos o conocimientos acumulados permitirán al individuo comunicarse en los espacios que requiera. Wang (2018) haciendo referencia a lo indicado por Flynn et al. (2004) reconoce “language learning is cumulative, [and that] all languages known can potentially influence the development of subsequent learning” (p. 474). Este argumento sugiere que el conocimiento previo influye o se transfiere de cierta manera en la producción de una nueva lengua. Santrock (2002) agrega que la transferencia es un proceso que considera experiencias y conocimientos previos para resolver situaciones de aprendizaje. Otros autores también recuperan la importancia que tienen esos conocimientos ya aprendidos (Salazar, 2006; Schunk, 1997).

Para ejemplificar este acercamiento a la referencia imaginemos el escenario de un *café-bar*, con fines comunicativos el individuo comunicará no solo desde un razonamiento lingüístico dentro de su discurso, sino que ampliará a elementos más complejos. En este escenario el individuo buscará encontrar pares asociativos que

permitan establecer una ruta estratégica para poder comunicar en la lengua meta.

*Quiero un café*  
*I want a coffe*  
*Je veux un café*

Se acude a este ejemplo para mostrar que existen referencias como causales de los actos comunicativos; vistos en la vida cotidiana del individuo. De esta manera comprendemos que el estudiante asocia y recurre a su conocimiento previo para obtener puntos de partida; quizá podríamos mencionar que un acto constante se asienta en la aplicación de una posible traducción de la lengua origen a la lengua meta. Para atender a nuestro contexto educativo, se muestra a la referencia como asociaciones que forman parte de una tendencia en el aula al identificar similitudes de la lengua materna que apoyan en la producción de una lengua meta desde asociaciones léxicas, morfológicas o fonéticas. Se puede ejemplificar ante la enunciación de argumentos donde el estudiante se cuestiona y cuestiona al profesorado ¿cómo se dice en francés? o, en términos de estructura se evidencian cuestionamientos dirigidos a una intercomprensión: ¿es igual que en español? Recordemos que son interrogantes que forman parte de un proceso de asimilación y de asociación necesario para el desarrollo de la lengua meta.

La transferencia se observa hasta cierto punto como un facilitador para el aprendizaje al ser un evento presente como estrategia por parte del individuo, pero, quizá incida en un error al contemplar generalizaciones de la lengua. La transferencia, observada desde una perspectiva funcional, necesita de una visualización de los contextos específicos de comunicación para definirlo como un proceso conveniente en el aprendizaje. Ahora nos dirigimos a la postura de Smith y Kellerman (1986) que observan a la transferencia como un proceso que se dirige a la incorporación de elementos de una lengua a otra. Las razones de esta tendencia surgen bajo la hipótesis que las lenguas presentan similitudes, aunque en este capítulo, se ve una transferencia lingüística y no

propriadamente de una transferencia de instrucción. Esto se hace más claro en Alexopoulou (2011, p.94):

La transferencia lingüística: cuando se observa que la fosilización es el resultado de la influencia de la LM.

La transferencia de instrucción: cuando la fosilización se debe a la aplicación de una técnica didáctica inadecuada.

En nuestro espacio educativo una tendencia en el aula de francés lengua extranjera es la búsqueda de distintos referentes para producir en la lengua meta. Estos referentes son el español como lengua materna del individuo y el inglés el cual representa no solo un contacto por el contexto fronterizo sino también a razón de la especialización que tiene el programa educativo. Por ello resulta atractivo revisar el concepto de la transferencia desde distintas miradas, sobre todo, desde una visión por parte del profesorado quien buscará entender estos procesos dentro del aula.

Retomando esta conceptualización, Odlin (1989) afirma: “transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (p. 27). La transferencia reconoce un grado de competencia particular en la lengua materna (español) condicionada por una consolidación a través de ambientes formales y no formales. De igual manera el conocimiento de una segunda lengua atribuye a los contextos formales donde se busca que exista una competencia idónea que requiere de una formación puntual y específica que promueva este conocimiento. Sin embargo, cuestionemos el nivel de bilingüismo existente por parte del individuo y, sobre todo, cómo es representado en el aprendizaje de una lengua complementaria. Un facilitador que establece un esquema de evaluación para el conocimiento de la lengua se basa en los parámetros y descriptores del nivel conformados por los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para la

Lenguas (2001). No obstante, la naturaleza y perspectiva de la lengua es dependiente de diversos factores donde hablar de un equilibrio bilingüe o plurilingüe es complejo. Se necesita observar que el conocimiento de la lengua cuenta con una línea bidireccional que atribuye a la competencia tanto lingüística como comunicativa agregando a su vez la dimensión social y cultural.

Resumimos entonces que el proceso de transferencia es la influencia y uso de referentes que hace el estudiante cuando identifica características de las lenguas que conoce. Siendo así la influencia que tiene el estudiante de la lengua materna ante el aprendizaje de LS (Ellis, 1997). Integremos a este párrafo que el aprendizaje de una nueva lengua altera el uso de las anteriores si llega al umbral de competencia determinado (Cook, s.f). Lo dicho hasta aquí supone que ante la falta de una conciencia lingüística el individuo incide en un proceso de transferencia y no ve a la lengua como un sistema único (Sharwood y Keller, 1986).

Estas observaciones sugeridas por los distintos autores nos llevan a cuestionar si realmente podemos hablar de la conveniencia de establecer referentes hacia el desarrollo de la lengua meta desde un punto estratégico por parte del individuo. La respuesta desde luego resulta compleja y podría ser ambigua al no observarla desde un contexto particular. Cenoz (2001) presenta que la transferencia surge desde la intención de buscar referentes que pudieran resultar convenientes hacia la comunicación, es decir, que se requiere razonar en qué momentos el estudiante puede ver este referente como un factor a favor del aprendizaje de la lengua meta.

Llegado a este espacio, dentro del ambiente formal del aprendizaje que representa nuestra aula de FLE, existen elementos que permiten una medición y/o evaluación de la competencia comunicativa por parte del estudiante desde lo escrito u oral. En este proceso se reconoce la aplicación, uso y formas de la transferencia lingüística. Este entendimiento

del desarrollo de la lengua nos dirige a observar cómo el estudiante plantea el uso de vocabulario, un conocimiento gramatical, hasta elementos que condicionan un comportamiento sociolingüístico o sociocultural. Por lo tanto, se hace presente la importancia y el rol que tiene el profesorado en la identificación de competencias de la lengua por parte del estudiante. Quien reflexiona o debería reflexionar el por qué ocurre este proceso de transferencia en el aula y sea capaz de tener una percepción particular cuando el estudiante incurre a esta estrategia.

La transferencia podría resultar en una ventaja en el proceso aprendizaje y permitiría una redefinición en los actos de enseñanza. Dicho esto, Baker (2006) manifiesta que en el aprendizaje de dos o más lenguas existen ciertas ventajas para el estudiante por la misma asociación o referencia que tiene debido a la existencia de una conciencia metalingüística. Consideramos, por lo tanto, que se replantee el rol que tiene la forma de instrucción (*input*) a partir de las distintas metodologías o enfoques que implementa el profesorado en el aula con el objetivo de retomar una línea dirigida hacia el desarrollo de una conciencia lingüística. Bajo este ángulo, Ellis (2008) aborda el rol del input basado en teorías del lenguaje como: el conductismo, el mentalismo y el interaccionismo. Da a entender que el estudiante realmente requiere de una exposición a la lengua donde exista una comprensión y uso de la lengua. De esta manera no sólo se visualiza a la lengua como un elemento receptivo, también socializarla desde el desarrollo o proceso mental ante el desarrollo de la lengua (*intake*) que favorezca la producción de la lengua (*output*).

El desarrollo de competencias, como parte del quehacer docente, requiere identificar las necesidades específicas del contexto educativo donde se reconozcan las implicaciones lingüísticas, sociales y culturales existentes para el desarrollo de la competencia comunicativa por parte del estudiante.

El docente de lenguas debe observar a la transferencia como un acto o fenómeno común en el aula, pero es, a su vez, como un punto de transición que incide en el desarrollo de la lengua. Ante esta incidencia Cuq (2003) indica que la transferencia "favorisent l'apprentissage ou constituent la cause essentielle des fautes" (p.18). Una vez llegado a este punto se ve a la referencia como un cimiento estratégico el cual dependerá en todo momento de los elementos lingüísticos con los que se esté en contacto y, además, del aspecto sociolingüístico que juega un rol primordial en la enseñanza y aprendizaje de una LE. De esta manera, cerramos estos párrafos con la idea que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera dependerá de distintos factores aún por considerar en los distintos escenarios investigativos. Entendemos que en nuestro contexto existe un repertorio lingüístico del estudiante que surge desde las condiciones formativas muy particulares, y que propician un acercamiento auténtico a una lengua meta. Este referente como se ha discutido representa un elemento estratégico, pero, para hacer este juicio sería necesario observar a la interferencia dentro de los contextos formales de aprendizaje.

### **3.1.1 Interferencia lingüística**

En continuidad con el tema de la transferencia lingüística pasamos, ahora, a una revisión de un concepto relevante para este trabajo: la interferencia lingüística o transferencia negativa. El acercamiento al tema desde lo psicológico, didáctico, pedagógico y lingüístico pone de manifiesto la necesidad de interpretarlo desde la revisión contextual y basados en un análisis crítico. El apartado anterior muestra a la transferencia como un proceso semiconsciente por parte del estudiante quien busca similitudes lingüísticas o culturales para propósitos de su aprendizaje y de comunicación. Diversos autores reconocen que al transferir de la lengua materna a la lengua meta los estudiantes crean sus propias reglas basadas en el conocimiento previo (Ellis, 1997; Seliger, 1988; Selinker,

2010).

La interferencia lingüística para Ellis (1997) es la influencia existente por parte de la L1 en el aprendizaje de una lengua extranjera. En este tránsito hacia una lengua meta, se puede identificar que el estudiante requiere de diversos referentes al momento de comunicarse pues le resulta complejo (en un nivel inicial de la lengua meta) asimilar diferencias entre el repertorio lingüístico que éste tiene.

La generación de estas formas influye en el aprendizaje ya que al asumir que los actos comunicativos de la lengua meta son correctos, pero, por lo contrario, se presenta la influencia de desviaciones en el aprendizaje. Debyser (1970) brinda una descripción clara de la interferencia “l’interférence est un type particulier de faute que commet l’élève qui apprend une langue étrangère, sous l’effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle” (p.31). Esta propuesta es un eje interesante para esta tesis pues es visto como ciertos rasgos o hábitos en el aprendizaje y hacia la construcción de un pensamiento que se origina desde las estructuras de una lengua materna.

Con ello, la interferencia lingüística se da por la presencia de algunos elementos lingüísticos correspondientes a una lengua distinta a la lengua meta. Este proceso de aprendizaje es interferido por un recurso lingüístico que genera un error específico donde, inconscientemente, plantea una ruta estratégica que pretende la comunicación. Hay que notar que la transferencia lingüística como interferencia en el aprendizaje es dependiente en su totalidad del contexto y del repertorio lingüístico (Richards, 1997). Para ir delimitando los intereses de esta investigación y la conveniencia de este tema para la tesis doctoral, se comparte el siguiente ejemplo que surge del corpus lingüístico de aprendices. En la siguiente oración se da uso de un sustantivo en la lengua materna (español) del estudiante que participa en este estudio:

*Je vais être **profesor** de langue étrangère dans le futur.*

A un nivel descriptivo se reconoce como un error de interferencia por el sustantivo “*profesor*” proveniente del español lengua materna del individuo pues se espera que el estudiante de uso del sustantivo “*professeur*”. Desde una perspectiva global se presenta un error que hace evidente una falta de competencia en la lengua meta, pero, aquí el actor principal que debería hacerse notar sería el mismo profesor que tenga la capacidad de redefinir al error. En ocasiones se deja de lado una práctica reflexiva que oriente al profesorado a encontrar líneas que incidan en la descripción del error y su condición como parte del proceso de aprendizaje. Un error de la misma naturaleza, considerando el sustantivo y la interferencia se encuentra en el siguiente ejemplo:

*je vais aller connaître bien la **cultura** de ce pays.*

Se repite la influencia de la lengua materna en la producción del sustantivo en francés: *culture*. Desde luego, se reconocen otros errores en la misma oración como la posición errónea del adverbio, pero por ahora solo mostramos desde un calco directo. Es de reconocer que la transferencia es y será un elemento funcional en ciertos casos, pero es necesario ver a las lenguas y sus características de forma independiente. Por ello, se debe abonar hacia la concientización lingüística (metalingüística) donde este facilitador no represente una dificultad para el aprendizaje de una lengua meta aún en tránsito. Adicionalmente a este argumento, Corder (1983) citado en Murphy (2003) expresa: “further claims that any native language influence “would actually inhibit, prevent, or make more difficult the acquisition of some feature of the target language” (p. 3).

Al presentarse un referente existen ciertas dificultades que atienden a un conflicto de aprendizaje debido a que las asociaciones producen generalizaciones de orden lingüístico que posicionan un error. Fuera de los elementos influidos por la interferencia es necesario un pensamiento analítico que permita comprender la dirección hacia el desarrollo de la lengua meta al ser primordial una consciencia diferenciada de la lengua

meta. Appel y Muysken (1987) consideran que la interferencia tiene que ver significativamente con la coherencia lingüística que parte de formas y normas del lenguaje. Esta coherencia vinculada con una consciencia lingüística se ve desde los contextos específicos al ver que una transición lingüística parte de una estructura de las lenguas que conoce el individuo.

Para el contexto de esta investigación, la cuestión se centra en problematizar e identificar la disparidad existente entre la lengua meta condicionada por la existencia de dos lenguas dentro del repertorio lingüístico del estudiante. Para mirar de manera más clara este panorama de aprendizaje hacia la lengua extranjera, se retoma la conciencia metalingüística. En una producción escrita el estudiante debe ser coherente con lo que escribe, así como pensar e identificar que su redacción tiene un sentido y cumple con las intenciones del mensaje. Sin embargo, al no existir un proceso reflexivo se presenta una ausencia que no permite transmitir un mensaje o se identifica un mensaje que no reconoce reglas o estructuras definidas de la lengua meta. La complejidad se asocia en la capacidad del aprendiz que dependerá de su competencia en otras lenguas y de la formación que reciba para discriminar lo que es relevante en la lengua meta y lo que no puede serlo.

En un nivel de la lengua en específico, que puede ser expresado a partir de descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la problemática se condiciona por los lazos lingüísticos vistos como referentes entre: español-francés o, inglés-francés. En este entendido, el propósito es identificar por qué el estudiante recurre a una lengua materna o segunda a razón de la producción de una lengua meta. Hammarberg (2001) explica bajo el argumento: “the reactivation of the L2 acquisition mechanism during L3 acquisition and the conscious strategy to suppress the L1 as non-foreign. The learner’s linguistic awareness is a key variable in his language performance and acquisition processes” (párr.39). En contribución a esta idea, se ve que el proceso de

aprendizaje de una lengua segunda o extranjera inicia en una concepción de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que resultarán facilitadores. De tal manera que se establezca que esta referencia de los conocimientos previos surge desde una óptica alineada a una perspectiva práctica pero que dirige a un error.

Tibor (1998) clasifica la interferencia en dos líneas medulares: la producida por lengua materna y la otra por la aplicación de la segunda lengua a una tercera. En este punto, se recalca que la interferencia originada por la lengua materna se asociaría al conocimiento base en la producción de la lengua meta. Un ejemplo claro, que se mide a razón del nivel del estudiante, se ve en la siguiente oración donde se muestra el uso incorrecto de la preposición “*en*” en lugar de utilizar la preposición “*dans*”. Así mismo, en la misma oración se da uso del artículo “*un*” cuando el sustantivo corresponde al género femenino.

*Elle a travaillé en un banque*

El fenómeno no intencionado que presenta a la interferencia en la producción de la lengua meta se identifica que la fuente inicial parte de la lengua materna y no de segunda lengua. Así mismo, existen otras referencias próximas que se asocian al inglés como parte del conocimiento base del estudiante donde se observa la siguiente oración:

*L'homme qui est avec la femme a un problem avec elle*

La asociación próxima como referente el inglés incide la producción escrita de francés donde no existe un uso correcto del sustantivo “*problème*” desde la mirada de un error de tipo ortográfico. Ante los elementos expuestos se sugiere que la función de la interferencia no es dependiente de la lengua materna o lengua segunda, pues se identifica como un elemento cruzado el cual busca generar relaciones entre sí para determinar su impacto e influencia del error.

Visto de esta forma la interferencia lingüística es un acto inevitable en el proceso

de aprendizaje desde la mirada del estudiante y, en cuanto al docente, este proceso requiere de un esquema distinto que dirija a la revisión y corrección para la identificación de lo que es correcto. En el caso de una producción escrita (PE) podemos ver algunas evidencias de esta interferencia lingüística que requerirá de una interpretación razonada por parte del profesorado. Este análisis desde luego deberá partir de una base lógica y conveniente para el propósito del estudio donde se establezcan parámetros que permitan comprender al error y su tipología. En un punto concluyente vemos al error provocado por una interferencia lingüística como una fuente valiosa de análisis que permitirá una exploración de nuestro escenario institucional y permitirá la construcción de propuestas que serán de utilidad para la consolidación de los conocimientos lingüísticos.

### **3.2 Representaciones del Análisis de Errores y la tipología del error**

El Análisis de Errores (AE) se reconoce como una propuesta estructurada (Alexopoulou, 2005; Corder, 1967; Fernández, 1997; Santos, 1993; Selinker, 1972; Vázquez, 1991) que se posiciona a consecuencia de los estudios de la lingüística contrastiva. En un inicio, bajo un antecedente histórico, se contempló hacer una revisión de los elementos lingüísticos que presentaban un contraste entre las lenguas que sirvió como iniciación a la redefinición del error y su descripción. Para delimitar esta línea descriptiva del error, debe sostenerse que el AE provee un acercamiento a las evidencias de la lengua que se utilizan por el hablante. El análisis de errores como propuesta para el entendimiento de escenarios de aprendizaje obtuvo una revaloración sobre todo desde los nuevos enfoques que han surgido, por mencionar, los estudios basados en el corpus lingüístico (Ferreira et al., 2014; Granger, 2009). Así como se hace notar en este estudio pues se requiere de la generación de propuestas que exploren y promuevan el aprendizaje de una lengua.

En este sentido, el error o la falta necesitan de diversas posturas orientadas al

desarrollo de una concientización lingüística. Dentro de nuestro contexto, se reconoce el valor que tiene el error al visualizarlo dentro de un ámbito educativo que requerirá de una comprensión de las implicaciones: lingüístico, didáctico, pedagógico y cognitivo del estudiante. Esto lleva a posicionar lo descrito por Ellis (1985), “Errors are an important source of information about SLA, because they demonstrate conclusively that learners do not simply memorize target language rules and then reproduce them in their own utterances” (p.9). Por lo que se ve al error a partir de un enfoque diferente, siendo el error un recurso de interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y desde el entendimiento de esta investigación es imprescindible reinterpretarlo.

Al centrar esta línea del error en la redacción de la lengua meta se necesita una orientación formativa y no sólo desde un orden sumativo que tendría una evaluación. En paralelo a la comprensión del error y el desarrollo de la lengua meta debemos observar cuál es el estado actual del individuo en términos de aprendizaje. Scott et al. (2002) sostienen que la evaluación de los aprendizajes es un proceso de medición de sus competencias y de progreso. Por lo que esta medición es dependiente de varios elementos que se condicionan en función al comportamiento lingüístico y cultural dentro en el desarrollo de la lengua meta. A esto surge la opinión de Lado (1957) que indica que a partir de las comparaciones lingüísticas (patrones) en dos sistemas lingüísticos se descubren diversos problemas en el aprendizaje.

Estas barreras de aprendizaje, desde la postura lingüística, se ven a partir de los errores que el estudiante comete en el desarrollo de la lengua meta por mencionar esos provocados por las lenguas próximas del individuo. Ellis (1997) propone la necesidad de distinguir qué es un error y qué implica una falta, el autor presenta al error como huecos en el conocimiento del estudiante y que éstos ocurren debido al desconocimiento de lo que es realmente correcto. Por lo contrario, a la falta que se muestra como lapsos

ocasionales que afectan el desempeño que ocurre cuando el estudiante no puede desarrollar lo que conoce. En esta dimensión es necesario ver que los errores son factibles y permisibles dentro del marco posible siempre y cuando éstos no incidan en una fosilización.

Corder (1982) clasifica al error en tres dimensiones: error como desviación del aprendizaje, una falta vista como una desviación inconsciente y, el error provocado por factores extralingüísticos. De inicio los errores de desviación son la construcción errónea de la lengua al salir de la intención de la lengua meta reconocidos como errores lingüísticos. Por otro, una desviación inconsciente al no percatarse de los errores que comete el individuo debido a una falta de concientización lingüística. Respecto a los errores extralingüísticos son reconocidos por factores dependientes del ser humano o factores a condición del contexto de aprendizaje.

Para ejemplificar la dimensión del error en una producción escrita, basados en una exploración inicial, se encuentran incidencias en las categorías lingüísticas de la lengua en la formulación de: verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones, entre otros. Al ser la base de la investigación la identificación de errores, se posicionan una serie de errores derivados del corpus de aprendices para establecer la parte teórica a partir de una visión comparativa y argumentativa.

Un ejemplo importante por destacar se retoma de nuestro corpus lingüístico de aprendices de FLE que muestra la siguiente oración: *Il a né à Paris le 5 marz 1980*. Se visualiza que la oración contempla errores que parten de la comprensión del uso erróneo a partir de su forma lingüística. Al presentar la oración se identifica que la función del auxiliar no corresponde al verbo, este debería conformarse a partir del auxiliar “*être*” (tal y como se enseña en los primeros niveles en nuestro contexto). En segundo término, el sustantivo “*marz*”, en la misma oración muestra una forma errónea que se reconoce como

un error ante una desviación en la sustitución entre *z* y *s*. En la ejemplificación del error nos interesa otra oración que busca establecer una función comunicativa, el ejemplo: *Je espère que tu vas bien*. En lo particular, el error observado muestra una forma estratégica que no es propiamente derivada de una referencia pues en español no existe la contracción u omisión de una vocal cuando otra está presente.

Bajo este propósito surge la aportación de Faerch y Kasper (1986), “As the studies show, these errors do not appear to be a conscious communication strategy, such as the use of content words borrowed from another language in order to bridge a lexical gap”. Esta visión del error muestra una falta de concientización lingüística que necesita explorarse desde una tipología situada en contexto. Lo anterior pone en evidencia esta discusión de la presencia de las lenguas próximas y de los errores que surgen por generalizaciones.

En este punto es importante que se retome la relevancia que tiene la lengua materna del estudiante en formación pues existirá la necesidad de comprender cómo interactúan las lenguas o coexisten de una u otra forma en el universo del estudiante de LE. Como se mencionó, esta correlación entre las lenguas desde su composición lingüística es una estrategia que conduce a la comprensión de la función cognitiva y metacognitiva. No obstante, más allá de este escenario de las lenguas es conveniente que se construya, de manera paulatina, una conciencia lingüística dentro y fuera de aula que permita un desarrollo autónomo y autorregulatorio. Por lo que el problema pone de manifiesto que al no existir esta concientización la interferencia o las generalizaciones de la lengua resultaría complejo un proceso de aprendizaje tanto para el docente como para el estudiante. De esta forma vemos que la identificación y análisis de errores, desde los estudios de Fries (1945) y Lado (1957), nos permiten entender al proceso de forma integral. Por lo que este tipo de estudios del error desde la función lingüística aplicada a

la enseñanza de lenguas permitirá comprender las implicaciones que existen en cuanto al desarrollo de la lengua meta.

Demirtas y Gümüs (2009) muestran que la aparición del enfoque comunicativo y la postura didáctica de las lenguas se ha replanteado al buscar un mejor entendimiento de las competencias esperadas en la lengua. Actualmente, existe una inclinación de tipo metodológico y desde los mismos libros de trabajo que sitúan al enfoque orientado a la acción como una propuesta distinta la cual se centra en uso de la lengua. En este entendido vemos que desde la perspectiva accional que existe un interés por que el estudiante se vuelva un miembro activo el cual se responsabilice por su aprendizaje, pero sabemos que existirán retos para que esto sea factible.

El MCER (2001) da un acercamiento distinto en el cual se pone sobre la mesa qué se espera como competencia en una lengua meta. A través de los distintos descriptores y niveles es posible entender qué es correcto o lo esperado en cuanto a la producción de estudiante en una LE. Es por lo que hablamos que el MCER nos facilita el tener una perspectiva distinta que favorecerá el desarrollo de una conciencia en el aprendizaje. Para el profesorado de lenguas extranjeras el conocimiento de los niveles y descriptores del MCER representan una gran oportunidad para poder distinguir las dimensiones del error realizados en una producción escrita. La redefinición del rol que tiene el error en el aprendizaje de lenguas debe ser un proceso definido con el fin de distinguir qué características denominan un error. Para el profesorado la identificación de errores en una producción escrita presenta un grado de competencia lingüística que tiene el estudiante donde se clasifican como elementos que deberán ser analizados a partir de los estudios de la lingüística aplicada.

Corder (1967) sustenta que el análisis de errores es un punto central en el proceso de aprendizaje al sustentar una dimensión lógica:

- (a) los errores como evidencia de la construcción de un syllabus (sistemáticos).
- (b) los errores revelan la interlengua generada por el estudiante ante la transición de la competencia (se incorpora la noción de la intralengua).
- (c) los errores son relevantes en medida que brinden al profesorado evidencia de las necesidades de aprendizaje. Se reconoce cómo la lengua está siendo aprendida.
- (d) los errores deben ser diferenciados de las faltas (partir de un contraste entre las diversas tipologías).

La evaluación del conocimiento del estudiante implica reconocer los diversos errores que ayuden para definir el grado de una competencia en la lengua. Dermitas y Gümüs (2009), en su artículo *De la faute à l'erreur: une pedagogique alternative pour améliorer la production écrite en Fle*, muestran una clasificación del error: error de contenido y error de forma.

Existen otras clasificaciones dirigidas a la distinción del error donde encontramos: el error local, error interlingual, error intralingual, error por falta de competencia, error por la falta de desempeño. Sin embargo, plantemos que la función del análisis del error requiere de una concientización de su aplicación, tal como sustenta Besse y Porquier (1984) :

L'analyse des erreurs doit avoir un double objectif : l'objectif théorique afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'objectif pratique afin d'améliorer l'enseignement de cette langue. Ces deux objectifs s'articulant l'un à l'autre permettent une meilleure compréhension de processus d'apprentissage et contribuent à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. (p. 207)

En definitiva, se requiere de una revaloración al error y su tratamiento basado en las

necesidades contextuales, sin olvidar, que este entendimiento se base en: qué es un error, cómo abordarlo (desde su análisis), cómo se hace evidente un error en alguna competencia específica (CO,CE,PO,PE) y cómo otorgarle una tipología particular. Desde este razonamiento, por lo tanto, resultaría viable tener un mejor acercamiento a este tema y así analizar las distintas implicaciones didácticas y esas de tipo pedagógico.

### **3.3 Un acercamiento al error en la producción escrita y su análisis**

La sección anterior se centró en conceptualizar al error desde una función general la cual puede analizarse a través del análisis de errores aplicado a los contextos formales de aprendizaje. En este apartado se discute respecto a la presencia del error en la competencia de la producción escrita y las diversas formas existentes para su posible tratamiento del error. En la producción escrita, tema central de esta investigación, se explora un acercamiento a los errores que se interpretan desde el elemento ortográfico y morfológico. Reconocemos, por una parte, que las aproximaciones al entendimiento de la producción escrita pueden ser amplias, pero, buscaremos simplificar desde el marco conceptual en los siguientes párrafos.

La producción escrita y su análisis, desde el corpus de aprendices, ha sido un tema que ha cobrado mayor importancia para la disciplina de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Ciertamente muchos estudios han procurado entender cómo es el proceso de la composición de una producción escrita en una lengua extranjera que, tanto el proceso como el producto, dan luz al desarrollo de la lengua por parte del estudiante en cuestión. Sin duda, al tener un acercamiento a los textos o producciones escritas podemos observar la presencia de errores o posibles errores que son transitorios o permanentes que necesitan de un entendimiento lógico y condicionado por el escenario educativo.

Como se mencionó, pudimos ver que la naturaleza del error representa un recurso de análisis para el profesorado pues se busca tener un entendimiento objetivo para su intervención temprana y reducir la permanencia del error. Para hacer más objetivo este expuesto retomamos el argumento de Alexopoulou (2010) quien da un acercamiento al error y su permanencia bajo el concepto de fosilización: “el concepto de fosilización es fundamental; se refiere a la permanencia en la IL de ciertos aspectos de pronunciación, de reglas gramaticales y de uso del vocabulario, independientemente de la cantidad de instrucción recibida” (p.42).

Ellis (1990) reconocía que la identificación de los errores propiciará una intervención basada en necesidades específicas que demandan de un enfoque analítico de que resulta de bastante utilidad para el esquema educativo. En el aula de FLE se observa la presencia de errores y faltas en la producción del texto cometidos por el estudiante que desprenden diversas interrogantes como la frecuencia con la que los errores son cometidos. La evidencia más clara de la fosilización, visto en Han y Odlin (2006) es cuando el estudiante tiende a fosilizar los elementos lingüísticos: la sintaxis, la morfología, la semántica o la pragmática. Estos errores parten de una noción que puede recaer en la permanencia del error y su fosilización en el aprendizaje del individuo.

Dentro de las reflexiones en el entendimiento del error en una producción escrita podríamos sugerir, de manera somera, sobre las funciones que tienen los medios didácticos aplicados en el aula de LE. Como se ha explorado a lo largo de la función docente se busca que se identifiquen necesidades específicas de los estudiantes cuyo objetivo es plantear acciones que promuevan una competencia redactora en la lengua meta. Cuando se habla de la transmisión del conocimiento destacamos la importancia que tiene la didáctica y la pedagogía del profesorado quien transmite su conocimiento a partir de diversos recursos que implementa en el aula con el fin de atender a las diversas barreras

de aprendizaje. Con respecto al tema, mostramos la propuesta de Boixareu (1997, p.263) que establece el valor que tienen los conceptos de input, intake y output:

- un estudio de las supuestas necesidades lingüísticas del alumno;
- el establecimiento de unos objetivos de comunicación adecuados a su edad, a su situación personal y a estas supuestas necesidades;
- el establecimiento de una programación curricular que tenga en cuenta las estructuras necesarias para informar estos objetivos de comunicación;
- el establecimiento de un input acumulativo que conforme esta programación;
- el diseño de unas estrategias que permitan el paso input-intake;
- el establecimiento de unos estímulos comunicativos que actualicen las competencias intake-output;
- unas evaluaciones generales y secuenciales que permitan verificar la adecuación del output con objetivos de comunicación establecidos.

Por lo anterior, se debe considerar la relevancia que tiene la comprensión del contexto desde un marco integral donde se analice qué acciones podrían implementarse en beneficio del aprendizaje. No estamos ajenos que en el aula existen diversas condiciones o situaciones que influyen de cierta forma en el aprendizaje, pero no podemos omitir qué valor tiene el conocimiento lingüístico previo. Brown (2013) sugiere: “Materials attempt to diminish the level of difficulty when accessing the linguistic aspects of the target language. At this point, materials are vital resources because they stimulate and develop students’ linguistic skills” (p.81). Concretamente, se observa que el desarrollo de las habilidades lingüísticas representa para el docente ciertos puntos de partida que se enuncian a continuación:

- La necesidad de comprender cómo aprende el estudiante en la formación de una lengua extranjera (estrategias de aprendizaje).
- La importancia de reconocer las estrategias implementadas por el profesorado para el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas para la generación de un aprendizaje consciente y reflexivo.
- La pertinencia de brindar las condiciones continuas de exposición (inmersión) a la lengua meta.

Estos tres elementos ponen en evidencia que en el desarrollo de una competencia integral de la lengua meta se debe entender que existen diversos momentos y percepciones del aprendizaje. Levenston y Blum (1977) argumentan que los estudiantes en una etapa inicial o temprana de su aprendizaje parten de la suposición que la lengua materna tiene cierta equivalencia lingüística en la lengua meta. El punto de vista descrito nos da un referente interesante pues los errores están presentes en el aprendizaje y, por naturaleza, sugieren una iniciación a la reflexión por parte del profesorado. De esta visión, se entiende que algunos errores serán permitidos pues son dependientes del nivel que cursa el estudiante; es decir que hay un aprendizaje aún en tránsito sin olvidar que siempre se requerirá de un tratamiento del error.

Cuando se habla del desarrollo lingüístico en la redacción de un texto, en particular, se habla de un trabajo dirigido y centrado en propósitos sugeridos por el profesorado y el plan de estudios de la institución. Para que el docente de lenguas desarrolle una asignación o tarea específica a desarrollar por el estudiante, primero, deben reconocerse ciertos elementos que condicionan a la actividad: el nivel, el conocimiento previo y, los objetivos de la asignación, entre otros (lingüísticos, sociolingüísticos). Con base a lo expuesto, una tarea específica y delimitada permitirá que se cumplan con metas

planteadas, sin embargo, una tarea generalizada o sin considerar diversos factores internos o externos que implican la redacción haría que la competencia a desarrollar fuese compleja. En el desarrollo de la producción escrita, el profesorado debe concientizar que la actividad puede representar un punto complejo para el estudiante pues requerirá tiempo para consolidar una base lingüística en la lengua meta.

La producción escrita (PE) como parte del acto comunicativo, representa un compendio de elementos lingüísticos, palabras, oraciones, frases las cuales formularán y transmitirán un mensaje. Para el profesorado, la incursión en la PE representa una serie de estrategias que deberá implementar en el aula, metodologías que promoverán una habilidad idónea ante el desarrollo de la lengua. Donde sea capaz de enmarcar no sólo los actos comunicativos generalizados, también ser capaz de remarcar y puntualizar los elementos lingüísticos que deberán consolidarse en el estudiante. Es decir que el estudiante sea capaz de comprender qué implica un adjetivo y sus variaciones, de reconocer que el adverbio tiene una forma y condición, que ante los verbos existe una inclinación al sujeto, entre otros elementos. De esta manera para el estudiante la comprensión del aspecto comunicativo es una tarea ardua que requiere de práctica y de exposición a la lengua meta. Por ello, el profesorado busca establecer actividades que promuevan la comunicación y que se centren en contextos de interacción para el aprendizaje. De ahí, que el estudiante participe como un miembro activo incursionando en la lengua a través de actividades comunicativas. Sin embargo, fuera de la instrucción o definición de la actividad a desarrollar se entiende que una producción escrita va más allá. Una de las grandes limitaciones en este escenario educativo, es la evaluación (sumativa o formativa) que considera el profesorado ya que se debe partir de ciertos parámetros y lineamientos que validan una competencia del estudiante de acuerdo al nivel que éste curse. Por lo que asociemos, de la mejor manera, que esta evaluación va más allá

de una interpretación general. En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, p.92) se cita lo siguiente:

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble des compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différents contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

El estudiante debe desarrollar sus competencias con el fin de comunicar a través de diversas actividades de interacción y de comunicación propuestas por el profesorado y reiterando que desde el orden institucional se basa en la estructura del libro que se utilice. Como se estableció, los alcances de la producción escrita ciertamente se desarrollan a través de un programa de estudio el cual se analiza e identifica debido a los contenidos por impartir. Sin duda, el rol del profesorado va más allá que los contenidos dictados por un plan curricular pues procurará identificar los elementos que desarrollen el interés, la motivación, autonomía y, sobre todo, la resolución de situaciones comunicativas. La producción escrita es un elemento de comunicación que requiere diversos criterios para que el estudiante sea capaz de desarrollar una tarea dirigida como se propone en el manual o libro que utiliza el profesor. En algunos momentos el docente interactúa con otras

actividades, pero al final de la lección o unidad se presentará una actividad que demandará de una competencia integral que propicie la comunicación.

En estas actividades el docente al igual que el estudiante deberá respetar los lineamientos que establecen las actividades, criterios que van de lo lingüístico, lo cultural y, sobre todo, que propician un objetivo de redacción hacia el cumplimiento de una tarea en función al nivel esperado en el curso. De acuerdo a los descriptores presentados por el MCER (2001) se establecen estas características como base para el desarrollo e identificación de nivel en términos de la competencia. Enseguida, se muestran los descriptores de la PE generales según el nivel correspondiente:

Nivel A1: Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Nivel A2: Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

Nivel B1: Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

Nivel B2: Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

Nivel C1: Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

Nivel C2: Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.

Como podemos observar los alcances de una producción escrita (según su nivel) es evidente y más cuando existen descriptores específicos. Ahora bien, qué ocurre con la

aplicación de actividades y qué condiciones son las que promueven el desarrollo de esta competencia. En ocasiones, la aplicación de actividades carece de forma, estructura u objetivos que no definen de manera clara qué es lo que esperamos del estudiante. Una manera de considerar la evaluación es a través de los objetivos específicos o generales planteados por el profesorado donde se evidencie qué elementos busca en una producción con el fin de delimitar y definir su evaluación. Un aspecto primordial sería que se considere como objetivo que el estudiante comunique y que transmita de manera eficiente la lengua. Se reconoce que dentro de esta producción existen retos que pondrán de manifiesto los logros del estudiante, pero, también las diferentes deficiencias que el docente deberá de interpretar como un aspecto que favorecerá en la planeación de su clase pues necesita de un tratamiento particular.

Cassany (1994) indica que la producción escrita se entiende como una conversión de ideas a símbolos escritos. Una producción escrita debe ser vista de manera amplia donde es necesario conceptualizar qué se busca en una redacción. Para hablar de la competencia redactora y sus características, se requiere retomar el aspecto de la evaluación y que, a través de los resultados que arroje, el profesorado buscará la mejor manera de promover un proceso de mejoramiento o tratamiento como menciona en párrafos anteriores.

En un orden global, la producción escrita es interesante debido a que existe un proceso de identificación (antes y después) de los posibles errores o faltas que deberían propiciar un proceso de corrección, retroalimentación y donde se sugieran estrategias para promover una competencia conveniente para el nivel del estudiante. En algunos casos, descrito en Brookes y Grundy (1998) se busca que las producciones sean idóneas y sin ninguna falta, pero, la parte interesante es reconocer el cómo establecer los procesos para llegar a dicho punto. Ciertamente tendríamos que abordar varios aspectos en las

siguientes líneas como las estrategias de enseñanza, los modelos que utiliza el profesor para sugerir un proceso de redacción y de corrección, aunque la realidad, es que este proceso debe en todo momento partir de un análisis reflexivo. Donde los roles que establece esta socialización del conocimiento se manifiesten en el uso de diversas estrategias que deberá implementar tanto el docente como los estudiantes los cuales favorecerán esta producción del texto escrito.

Cual sea el objetivo de la composición escrita ésta puede evaluarse y analizarse desde distintos parametros como generalizar el sentido del texto (producto) o establecer una identificación muy particular del contenido lingüístico del texto que, desde luego, ambas partes definen un grado de competencia en la producción escrita. Para diversos autores, la producción escrita es una actividad que involucra la competencia redactora, la cual depende de diversas funciones que deberá desarrollar el estudiante durante de su formación en la lengua meta. Flower y Hayes (1980) describen la producción escrita como una actividad dirigida a la resolución de problemas que requiere de un proceso crítico y analítico. En virtud a este aspecto, si bien la producción pretende un acto comunicativo es una realidad la necesidad de implicar un proceso consciente y estratégico en el aula donde el estudiante se vuelve ese usuario de la lengua que se espera en el aula y quien deberá enfrentar cualquier situación comunicativa según su nivel de competencia.

Como cierre de este espacio, se reconoce que la producción escrita puede observarse de diversas líneas interpretativas y aplicadas a un contexto determinado. Por un lado, desde reconocer el valor que tiene el aspecto lingüístico (Cassany, 1990; Hyland, 2003; Raimés,1991) que es fundamental en la composición del texto antes y durante el proceso. No obstante, a la luz de los elementos descritos algo que se requiere, también, es identificar a la lengua como producto para de ahí determinar acciones que favorezcan una mejor comprensión del error.

### 3.4 Hacia la tipología del error interlingual e intralingual

Para dirigirnos hacia la conceptualización y distinción de la interlengua e intralengua se retoma la importancia del error como base fundamental en este estudio. Se aborda esta primera aproximación a partir de la propuesta de Corder (1967), en su obra *Significance of learners' errors*. El autor describe que los errores permiten el análisis de metas específicas y de progresión, un proceso de aprendizaje, y una herramienta dirigida a la autorreflexión. En este sentido se reconoce el valor que tienen los errores en una producción escrita pues se busca comprender al error fuera de la visión tradicional que, posiblemente, en algunos escenarios requerirá de una redefinición y de una explicación basada en una tipología particular.

Como se describió la propuesta de la tipología del error sugiere un primer acercamiento a la identificación de los errores para posteriormente tener una descripción más específica. Retomamos que los errores pueden sugerir distintas tipologías, pero consideramos que son dependientes de los intereses que tengan los distintos estudios y aproximaciones aplicadas. Por lo tanto, hacia la descripción de la tipología del error interlingual o intralingual vemos las aportaciones de diversos autores (Dulay, 1974; Fries, 1945; Lado, 1957) que sugieren un esquema conceptual de amplia relevancia para el campo de la lingüística aplicada. Con el objetivo de tener una idea del concepto del error interlingual es pertinente mencionar su iniciación que, descrito por Alexopoulou (2010), surge principalmente a partir del trabajo de Reinecke en 1935 en su investigación *Language and Dialect in Hawaii*. No obstante, en el ámbito académico el concepto de la interlengua tiene sus inicios formalmente en los años setenta a partir de la propuesta del autor que enmarcó una conceptualización conveniente para el campo de la lingüística aplicada en la época reciente.

Selinker (1972) establece este marco significativo bajo la necesidad de identificar al error a partir de un análisis sobre las dificultades que presenta el individuo en el aprendizaje de la lengua meta. Para el autor el concepto de la interlengua depende de los principios de aprendizaje que, condicionados por una influencia lingüística, representa intentos hacia la producción de la lengua meta. Estos intentos se evidencian en la conformación de normas o reglas que son formuladas a partir de una combinación expuesta por dos elementos lingüísticos.

Una aportación relevante para el campo de la lingüística y sus aproximaciones en el proceso de aprendizaje surge entorno a la opinión de Griffin (2005), él marca como eje medular que la interlengua representa la generación de reglas lingüísticas a partir de una observación y asociación. Se contempla que el individuo, al reconocer los distintos efectos comunicativos, recurrirá a establecer estrategias de referencia en el orden lingüístico. Ellis (1997, p.13) amplía la noción de la interlengua considerando la siguiente postura: "L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learner's LI but is also different from it and also from the target language".

En este sentido la interlengua parte de un constructo de cierta forma abstracto a partir de la conformación de elementos lingüísticos que, vistos por el autor, son representaciones mentales a condición del conocimiento lingüístico previo. Es posible que la interlengua se dimensione como un elemento transicional y temporal que evocará las representaciones de reglas que modifican un sistema lingüístico integral. De esta manera, reconocemos que la interlengua esta compuesta por posibles referencias lingüísticas que proveen de un error de interferencia contrario a lo que pudiera reconocerse como desviaciones de la propia lengua meta. En este orden, Nemser (1971) posiciona al error como consecuencia de un sistema cercano a la lengua meta que lo muestra como un sistema aproximativo:

An approximative system is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language. Such approximative systems vary in character in accordance with proficiency level; variation is also introduced by learning experience, communication function, personal learning characteristics. (p.55)

Bajo esta perspectiva, se observa a la lengua a partir de sus características lingüísticas que requerirán de una comprensión particular e independiente del escenario de aprendizaje. Es en este posicionamiento que la interlengua se ve a partir de elementos bidireccionales que antepone la necesidad de identificar las muestras de esta transición y de analizar el porqué el estudiante de lenguas extranjeras incide en este efecto.

Respecto al tema se necesita explorar a mayor amplitud la conceptualización de la interlengua desde la autora Alexopoulou (2010, p.2) quien define a la interlengua como un sistema lingüístico del hablante no nativo, siendo un sistema intermedio entre la LM y la LE. Para autores como Ellis (1994) existen ciertos condicionantes que sugieren la presencia de una interlengua: debido a la transferencia de la lengua; a razón de la forma de instrucción de la clase de LE; a causa de una estrategia de aprendizaje particular, derivado de una estrategia de comunicación; o al plantear generalizaciones entre las lenguas en cuestión. Como menciona el autor, la generación de esta interlengua se asocia con diversos factores que valdría explorar a profundidad desde algún enfoque de estudio. De ahí la necesidad de conceptualizar, describir y analizar a la interlengua en función del espacio específico de aprendizaje donde se realicen distintas reflexiones que sugieran rutas mediadoras en el aprendizaje.

Retomando la función de la interlengua, desde la mirada de la concientización lingüística, siempre será un punto pendiente para el profesorado pues deberá comprender la condición que ejerce un repertorio lingüístico previo o adicional en el desarrollo de la

nueva lengua. Por ello el aprendiente de lengua, dependiente de su repertorio lingüístico, visualiza la transición a la lengua meta a partir de asociaciones a nivel lingüístico que le permitirían identificar ciertas similitudes para poder producir la lengua en cuestión. Es decir, el alumno parte de ciertos referentes para poder desarrollar la lengua, pero puede quedar en un punto intermedio el cual reconoceríamos como su interlengua.

Desde una mirada estratégica, y hasta cierto punto natural en el aprendizaje, es que se originan estas asociaciones que realiza el estudiante. Sin embargo, en un acercamiento temprano a la lengua meta no podemos hacer un juicio o considerarlo como algo negativo el que los estudiantes recurran a esta relación y comparación de los sistemas lingüísticos pues, por lo contrario, habría que poner sobre la mesa la función que ejerce en este aprendizaje y así determinar acciones e intervenciones que favorezcan al uso correcto de la lengua meta. En este tenor, vemos que esta propuesta de la interlengua en el aprendizaje sugiere la presencia de posibles errores en la producción de la lengua a partir de la conveniencia y criterio humano.

En el marco de esta tesis doctoral se considera que la interlengua provee de posibles errores o faltas en la producción del texto escrito en francés como lengua extranjera. Este acercamiento al error, que se origina desde un punto estratégico y a total criterio humano, nos exhorta a buscar una redefinición del concepto del error y su tipología. Se reconoce que esta necesidad de comprender el error es un punto complejo para el profesorado y que se condiciona formalmente desde la mirada del investigador y de su rol en algunos escenarios educativos.

De esta forma, consideramos que la interlengua provee de posibles errores en la producción del texto a partir de la conveniencia y criterio humano que orienta hacia la redefinición del aprendizaje de la lengua a partir de una combinación compleja y dependiente. La interlengua muestra errores en la producción de la lengua extranjera de

modo que, desde una visión evidente en el contexto investigativo, el individuo tomará los elementos lingüísticos que considere convenientes de su lengua LM o LS y adaptará al texto o discurso que desea expresar, creando una combinación de ambas lenguas expresándose de forma aproximativa (visto como un sistema intermedio).

Solsona (2008) sostiene que es el estudiante quien construye una competencia en la segunda lengua o lengua extranjera a partir de estrategias determinadas y condicionadas. El autor continúa la idea a partir de la observación que existen estrategias como de congruencia, de correspondencia y de diferencia. En primer término, la estrategia de congruencia permite al estudiante descubrir las estructuras y elementos semejantes entre la LM y LS. Por otro lado, la estrategia de correspondencia es el momento donde el estudiante descubre y está consciente del proceso para relacionar formas y reglas entre la LM, LS y LE. Finalmente, la estrategia de diferencia permite al estudiante reconocer estructuras divergentes entre LM y LS. Se reconoce, en este sentido, que ante estas estrategias no existe un punto que se enmarque como factible para el proceso de aprendizaje. Pues se trata realmente de partir de redefiniciones que condicionan el reconocimiento de errores basados en LM o L2 ante la generación de formas o estructuras inexistentes en las lenguas. A esto se reconoce que existe y existirá una redefinición de estructuras situadas por elementos lingüísticos que surgen a partir de la interlengua.

De esta forma, la condición descrita también puede verse reflejada a partir de la identificación de elementos lingüísticos que se asocian con la segunda lengua del individuo. En el aprendizaje de una lengua materna y lengua segunda existen diferencias lingüísticas claras pero su posición y concientización parten de la información, qué y cómo, reciben los estudiantes en la etapa de aprendizaje; reconocido lo anterior como input. El input definido como “las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el

aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (Cervantes, 2006).

A la luz de los elementos expuestos, se comprende a la interlengua como un asunto transitivo y dependiente del proceso de aprendizaje del individuo. Descrito por Yule (1996) quien reconoce que en la producción de la lengua meta (LE) existe un estadio que contempla características lingüísticas de la LM y LE, mismas que posicionan la sustentación de reglas propias derivadas de una influencia lingüística. Se suma a esta condición conceptual la interpretación de la interlengua expuesta por Baralo (1999). El autor sustenta a la interlengua como una estructura construida por el estudiante que, a partir de la conformación de sistemas lingüísticos entrelazados, existe el desarrollo de un continuum lingüístico.

La interlengua se reconoce como un sistema propio del individuo el cual se condiciona por características cognitivas y metacognitivas. De ahí la importancia de replantear la posición del error en el desarrollo de la lengua meta donde se visualice esta interlengua como un elemento presente en el aprendizaje que, complejo de controlar por su naturaleza, son muestras de un proceso de desarrollo de la lengua meta. A esta descripción se atiende la postura de James (1998) citado en Alexopoulou (2010) que reconoce que los errores realmente parten de una observación interlingüística que visualiza la presencia de códigos lingüísticos distintos. Esta comprensión de errores nos lleva a considerar una tipología conveniente para el propósito investigativo que reconozca las características de un error interlingüístico.

Antes de abordar la discusión que propicie correlacionar los errores interlingüales e intralingüales resulta conveniente concluir que, descrito por la sustentación de Brown (2006), los errores interlingüales se dirigen a la influencia negativa derivada de la lengua materna. Sumando a esta idea que una interlengua presenta variaciones ante la presencia

de otros códigos lingüísticos en el aprendizaje. Discutamos entonces que hacia la identificación del error existen diversos factores que deberán considerarse pues su origen es dependiente de la socialización del aprendizaje.

En continuidad con la propuesta de la tipología del error, Richards (1974) citado en Alexopoulou (2010) muestra a la noción intralingüística como resultado de un conflicto interno de reglas. Lo anterior condicionado por errores que atienden al desarrollo de mecanismos o estrategias de tipo universal. La misma autora puntualiza dos elementos principales que deben considerarse en el desarrollo de la intralengua: reducción de un sistema simplificado (simplificación, neutralización, aplicación incompleta de reglas, evasión), generalización (hipergeneralización, analogía, asociación cruzada, hipercorrección, e ignorancia de las restricciones de reglas).

En este orden, los errores intralingüales también tienen una presencia condicionada por la visión del individuo y la universalidad que tendrá en el desarrollo lingüístico. Para la comprensión del error, como se describe en los apartados anteriores, es necesario establecer un marco de crítica y de análisis que permita entender las representaciones del error. Por ende, se plantea la propuesta de Corder (1982) quien sugiere la necesidad de una identificación, descripción y explicación del error. A este fundamento se adhiere que la comprensión de un error va desde una descripción lineal, puntual que permitan ver al error desde un panorama mucho más amplio y no sólo como un error de interferencia lingüística a partir de otros códigos que forman parte del conocimiento del individuo. Una idea y reflexión conveniente para la comprensión del error intralingüal surge desde Touchie (1986, pp.78-79), la autora establece el siguiente listado que sugiere un error intralingüal basado en estrategias de aprendizaje:

**Simplification:** Learners often choose simple forms and constructions instead of more complex ones. An example of simplification might involve the use of simple present instead of the present perfect continuous.

**Overgeneralization:** This is the use of one form or construction in one context and extending its application to other contexts where it should not apply.

**Hypercorrection:** Sometimes the zealous efforts of teachers in correcting their students' errors induce the students to make errors in otherwise correct forms.

**Faulty teaching:** Sometimes it happens that learners' errors are teacher-induced ones, i.e., caused by the teacher, teaching materials, or the order of presentation.

**Fossilization:** Some errors, especially errors in pronunciation, persist for long periods and become quite difficult to get rid of.

**Avoidance:** Some syntactic structures are difficult to produce by some learners.

**Inadequate learning:** This is mainly caused by ignorance of rule restrictions or under differentiation and incomplete learning.

**False concepts hypothesized:** Many learners' errors can be attributed to wrong hypotheses formed by these learners about the target language.

Para tal comprensión, la propuesta descrita nos dirige a un replanteamiento del error tras argumentar que existen variaciones y tipos de errores que conllevan un tratamiento particular. Posteriormente Scovel (2001) citado en Kaweera (2013) postulaba una idea similar “This error can be defined as the deviate form of language caused by conflicting information of the target language” (p.11).

Las aportaciones anteriores concluyen que en la definición de error se destacan elementos interlingüales reconocidos como aquellas variaciones de la lengua materna o el conocimiento lingüístico previo. Por otra parte, se puntualiza la existencia del error intralingual que se entiende como generalizaciones lingüísticas presentes en el

aprendizaje. Es entonces que reiteramos que Ellis (1997) en Lantolf (2006) sostiene la existencia de formas, variaciones y características del error que estarán presentes en el desarrollo de la lengua meta. De esta manera se puede concluir así que la función del criterio etiológico permite un mejor acercamiento, entendimiento y descripción de los errores que, para el formador, representa un recurso necesario el cual deberá desarrollar a lo largo de la experiencia profesional. También sería interesante que se mencione que la documentación e indagación sobre estos retos en el aprendizaje deberá representar un acto continuo y que los hallazgos sugerirán nuevas rutas de intervención didáctica, pedagógica y sobre todo desde una visión curricular formativa.

Así sean errores provocados por una interferencia lingüística o desde la misma generalización de reglas y normas siempre surgieran nuevas rutas que fortalecerán la comprensión y revaloración del error en el aula de lenguas extranjeras y en particular en el espacio de la enseñanza de FLE.

## **CAPÍTULO IV. LA CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS DE APRENDICES Y SUS CARACTERÍSTICAS**

### **Introducción**

Con la intención de irnos acercando hacia el panorama de orden metodológico para esta investigación, esta sección pretende explorar los estudios basados en la lingüística de corpus los cuales nos permitirán tener un acercamiento particular a la competencia redactora. De ahí que el propósito de estudiar el lenguaje, a partir del corpus lingüístico de estudiantes, propone muestras reales de la lengua que se someterán a un análisis particular lo cual permitirá explorar los escenarios de enseñanza y aprendizaje desde otra mirada.

Para esta sección dentro del fundamento teórico se muestran tres ejes fundamentales que presentan al corpus desde un enfoque de análisis. En un primer momento se aborda los inicios de la lingüística de corpus que ponen de manifiesto cuáles fueron las primeras aportaciones y sus pioneros teóricos. De ahí, se da continuidad a plantear definiciones particulares y algunos contrastes de orden conceptual lo que permitiría considerar una posición respecto al tema. Finalmente, y bajo los intereses tan particulares del estudio se continuará con las características de un corpus de lingüístico de aprendices y su composición que permitirá trazar una ruta necesaria para su conformación.

### **4.1 Descripción histórica de la lingüística de corpus**

La lingüística de corpus (LC) atiende, en primer término, a la descripción histórica que muestra el inicio de un enfoque que en la actualidad redefine su alcance en los diversos campos disciplinares de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Este apartado pretende esbozar de manera general las aportaciones iniciales

a la disciplina, críticas y fundamentos. Desde este ángulo y sin posicionar una descripción conceptual se reconoce como punto de partida la aportación de Harris (1995) visto en McEnery y Wilson (2001, p.3) que menciona: “The approach began with a large collection of recorded utterances from some language, a corpus. The corpus was subjected to a clear, stepwise, bottom-up strategy of analysis”. Se describe al corpus en esta propuesta como la iniciación a una colección de elementos lingüísticos que se someterán a un análisis particular. Esta colección de elementos de la lengua descrito como el corpus, descubre un punto de interés según McEnery y Wilson (2001) quienes recuperan los trabajos de Preyer (1989) y Stern (1924) sugiriendo como antecedente a la edificación de un corpus primitivo que carecía de una sistematización para el proceso de análisis. Es esta iniciación al concepto se establece como un movimiento dirigido a la construcción de un enfoque distinto que atendiera a la reformulación de procesos que permitirían un análisis innovador para la época.

Partiendo del contexto histórico, se iniciaban los primeros trabajos de la lingüística de corpus que pudieran considerarse como un proceso austero y con mucha área de oportunidad sobre todo con los cambios tecnológicos que han redefinido al proceso de conformación del corpus y su análisis. Se reconoce así la apreciación de McEnery y Hardie (2013) tras describir que la lingüística de corpus temprana se centraba en el análisis básico a partir de una lista de frecuencias de miles y millones de palabras que, para los inicios de la disciplina, representaba evidentemente un reto para el investigador y los alcances del estudio. Esta iniciación al contexto de la lingüística de corpus se agrega a la propuesta de precursores que enmarcaron esta noción como disciplina al esquema de análisis y descripción de la línea del conocimiento (Käding, 1897; Palmer, 1933; Fries y Traver, 1940; Bongers, 1947; Fries, 1952; West, 1953).

El corpus lingüístico en sus inicios condicionó un elemento de crítica, así lo indicó Meyer (2002) al compartir que la construcción del primer corpus lingüístico en los años 60's (Brown Corpus) se enfrentaba a la lingüística generativa y sus visiones. En este periodo ya dominaban la lingüística y existía una negación a la introducción de nuevas propuestas al campo que, en otros términos, el autor lo muestra como un proceso que fue complejo debido a las posturas teóricas existentes.

Es interesante que observemos las críticas iniciales que surgen a partir de las contribuciones generativistas de Chomsky, siendo una posición que no puede dejar de lado este trabajo. En resumidas cuentas, el autor remarcaba que el estudio resultaba insuficiente al posicionar dos conceptos importantes: competencia y realización. Recordemos que la contribución de la lingüística generativista precisamente contemplaba este aspecto condicionado por actos del hablante y de manifestación de tipo lingüística. Esta aportación subraya una falta de adecuación al funcionamiento de la lengua tras reconocer una universalidad que recae en un esquema complejo; mismo descrita al inicio de la tesis.

No obstante, ha llegado el punto de presentar esta contraparte tan importante para los estudios de corpus que, como describe Meyer (2002) “this characterization is overstated: the distinction between competence and performance is not as great as is often claimed, since the latter is the product of the former (p.4)”. Lo que nos lleva a decir que las críticas hacia la propuesta del corpus estarán presentes a razón de las distintas posturas, creencias y líneas de identificación de la lengua en lo que concierne a su forma y uso.

En una visión más reciente, Gries (2010) complementa esta idea del corpus de la siguiente manera: “Thus, my main proposal is for us corpus linguists to assume as the main theoretical framework within which to explain and embed our analyses a

psycholinguistically informed, (cognitively-inspired) usage-based linguistics (p. 338)”. Naturalmente queda a consideración que la lingüística de corpus pasó por una serie de estadios que la ubicaban a partir de un histórico complejo. Su iniciación en los años 60 y 70 fue un reto que en la actualidad enmarca una redefinición para la disciplina. En sintonía con este primer acercamiento al tema, Lüdeling y Kytö (2008) describen que la iniciación al corpus lingüístico fueron cuatro proyectos esenciales que enmarcaron una revaloración al tema: Concordancias de la biblia, gramáticas, diccionarios y, la encuesta del inglés hablado. Kennedy (1998) establece que las concordancias bíblicas son claramente la iniciación al campo de corpus lingüístico pues son los primeros documentos históricos que tuvieron un acercamiento hacia su análisis. Claro está que esto dio origen al desarrollo de otras propuestas que beneficiaron y constituyeron una línea más precisa al área de la lingüística de corpus aplicada a las distintas ramas.

De esta forma, fue a través de estos primeros párrafos de la sección que se mostró cómo fue el histórico del tema de corpus lingüístico y que su origen, si bien no se puede precisar del todo, se documentó a partir de varios trabajos que fueron un aporte valioso para la o las lenguas.

#### **4.2 Definiciones y contrastes conceptuales de la lingüística de corpus**

La lengua es un elemento dinámico y a su vez estructurado el cual representa un recurso valioso de comunicación entre los hablantes. Este proceso de comunicación formal y/o informal requerirá de la observación del aspecto lingüístico a través de un proceso sistemático, estructurado y funcional que permita el análisis de elementos auténticos de la lengua. Por esta razón, se considera la conceptualización de corpus lingüístico descrito de manera inicial como la colección de elementos derivados de producciones orales o escritas seleccionados para su interpretación con características específicas que forma

parte de un marco teorizado (Biber et al. 2001; Crystal, 1991; Kennedy, 1998; Leech, 1992; Parodi, 2008).

La primera contribución para la conceptualización se expresa desde el razonamiento de Francis (1992, p.110) donde destaca que un corpus lingüístico es “a collection of texts assumed to be representative of a given language, or other subset of a language, to be used for linguistic analysis”. Un corpus se muestra como la colección de elementos lingüísticos orales o escritos de determinada lengua cuyo objetivo pretende una intención de análisis específico. Jensen (2014, p.118) comparte que la lingüística de corpus es una rama que considera dos dimensiones muy particulares:

“There are two dimensions to corpus linguistics as a field of scholarly research: data and methodology. The data dimension covers the compilation of a corpus and the data included in it, while the methodology dimension covers the use of such data in linguistic analysis”.

Basados en este argumento se visualiza que el corpus lingüístico representa una forma valiosa de ir estructurando elementos para su análisis. De ahí que se menciona el aspecto de la información (*data*) que se someterá a un estudio particular el cual se basa en un aspecto de tipo metodológico y que queda a criterio del investigador en cuestión. E igualmente, este aspecto descrito se amplía en Kennedy (1998) quien reconoce: “A corpus constitutes an empirical basis not only for identifying the elements and structural patterns which make up the systems we use in a language, but also for mapping out our use of these systems” (p.4). Se comprende de tal manera que un corpus lingüístico atiende a la organización de diversas propiedades lingüísticas que se prepararán para una interpretación posterior, misma que reconoce en concreto como un punto metodológico.

Es expuesto así por Sinclair (1996) que el corpus lingüístico es una colección de elementos de carácter lingüístico seleccionado y organizado de manera específica a partir

de criterios particulares. Leech (1997) propone que se reconozca entre la unidad independiente que representa un archivo (texto) y a un corpus que considera la organización y categorización de textos para propósitos particulares. Esto considerando que si deseamos realmente hablar de corpus tendríamos que contar con diversas fuentes o distintas evidencias del lenguaje oral y escrito para poder sustentar un análisis. De este modo es Crystal (2011) quien proponía al corpus como: “A collection of linguistic data, either written texts or a transcription of recorded speech, which can be used as a starting-point of linguistic description or as a means of verifying hypotheses about a language” (p.95). Es importante mencionar que el corpus no surge de forma aislada que, por lo contrario, es una iniciación a preparar todos los recursos necesarios para proceder con un análisis lingüístico el cual surgió desde una intención particular; por mencionar alguna inquietud e interés por determinar cómo son los procesos de adquisición o aprendizaje de una lengua extranjera.

La intención de recurrir al tema de corpus lingüístico para esta investigación es por que se pretende identificar las problemáticas de aprendizaje que tiene el estudiante de FLE a partir del análisis del error y su tipología. Sin duda, es aquí donde se da la relación con las secciones anteriores pues se buscará identificar los errores que surgen en el proceso de aprendizaje donde se determinan las causas del error a partir de una tipología particular. Retomando el tema, y si bien ya se expresó claramente el primer acercamiento al tema de corpus, se muestra a continuación una discusión más amplia. Para autores tan relevantes como lo es Gries (2011, p.83) se presenta al corpus como una condición subjetiva:

“I think Corpus Linguistics is definitely a method(ology) or a ‘methodological paradigm’, no more but also no less. More specifically, to me Corpus Linguistics

refers to (i) the study of the properties of corpora or (ii) the study of language on the basis of corpus data”.

Por añadidura, se comprende la distinción propuesta por Gries quien observa que la lingüística de corpus requiere ser vista como el análisis de propiedades específicas de la lengua. Sobre todo, de la identificación de elementos representativos evidentes en el corpus que proveen de información única y valiosa para fines investigativos. De esta forma se muestra que la pertinencia de un estudio lingüístico parte de una base aplicada a la lengua pero, reconoce la necesidad de partir de contextos de aprendizajes únicos y representativos de la realidad. Esta noción surge en McEnery y Wilson (2001) citado en Jensen (2014) “the study of language based on examples of 'real life' language use” (p.117). Se sugiere la postura de Sardinha (2000) que reconoce a la lingüística de corpus como un área que se centra en una visión probabilística de la lengua a partir de evidencias empíricas. Basados en este expuesto, ciertamente el corpus lingüístico provee de recursos que serán tratados a partir de un enfoque, alcance específico por parte del investigador. La lingüística de corpus y su posible análisis muestra en esencia tres niveles específicos de acuerdo a Lüdeling y Kytö (2008, p.9): “(1) empirical support, (2) frequency information, and (3) meta-information”.

- 1.Many linguists use a corpus as an “example bank”, that is, they try to find empirical support for whatever hypothesis, principle or rule they are working on.
- 2.While (1) is a qualitative method of corpus exploitation, corpora provide frequency information for words, phrases or constructions that can be used for quantitative studies. Quantitative studies (which are, of course, often based on a qualitative analysis) are used in many areas of theoretical linguistics as well as in computational linguistics.

3.A corpus may provide extra-linguistic information (or meta-data) on such factors as the age or gender of the speaker/writer, text genre, temporal and spatial information about the origin of the text.

Una vez compartido las voces de algunos autores y de plantear algunas cuestiones respecto al tema, ahora, es posible concluir que el corpus lingüístico es la colección de recursos escritos u orales que serán analizados y procesados de forma cuantitativa, cualitativa o mixta. Siendo en lo particular que esta investigación busca conformar un corpus de producciones escritas provenientes de estudiantes de francés como lengua extranjera pero, ahora, se da paso a plantear cuáles son las características o criterios para su conformación.

#### **4.2.1 Características de un corpus lingüístico de aprendices y su composición**

Como se presenta en el apartado anterior, resulta imprescindible iniciar bajo la premisa que el diseño de un corpus lingüístico parte fundamentalmente de la intención del investigador, es decir, bajo qué intereses lo conformó y con qué intencionalidad se busca indagar en los datos. Si bien existen diversos tipos de corpus lingüístico y, también formas de interpretarlo, en este espacio se analizarán las características de un corpus de estudiantes y los criterios que deberán considerarse para su conformación.

Sinclair (1995) citado en Granger (1996) atribuye a que existen ciertos elementos por considerar previo a la formulación del corpus lingüístico que resume dos puntos globales en particular. El primero, en la identificación de la lengua que conforma al corpus lingüístico: género, tema, tecnicismo, tarea. En segundo lugar, destacan las características de los participantes quienes conforman la base para el corpus lingüístico: edad, sexo, lengua materna, región geográfica, otras lenguas, contexto de aprendizaje y la experiencia en la práctica de la lengua meta.

Sin duda, estos puntos expuestos muestran la importancia que tiene considerar las diversas variables hacia la conformación de un corpus lingüístico. Pues en primer orden, no se debe olvidar la intención específica del investigador tras recopilar datos para su categorización automatizada o no automatizada. En este mismo tenor, la conformación del corpus, su sistematicidad, recopilación y categorización representa una tarea ardua, compleja y que lleva tiempo para su procesamiento. Además, su complejidad recae en la obtención de la información que surge de distintas fuentes que requieren de un filtro particular que determine qué elementos son convenientes de procesar y, sobre todo, cuáles son los que interesan realmente a la investigación por realizar. Otro elemento que se destaca es la autenticidad del corpus lingüístico donde se razone las características y el posible impacto que tendrá para el contexto formativo para el cual está intencionado el estudio.

Hunston (2010) establece que el corpus lingüístico inicia desde el procesamiento de los datos que se basa en una metodología conveniente para el estudio pues se busca encontrar frecuencias y características del objeto por analizar. Para hacer esto posible se requiere que se definan los elementos que formarán parte de los datos que se procesarán y que partirán de un etiquetado específico. A la luz de las ideas se retoma la propuesta de Dash (2005, p.32) quien plantea la necesidad de describir al corpus a partir de su descripción y funcionalidad que puntualiza de la siguiente manera:

- C: Compatible to both man and computer,
- O: Operational in research and application,
- R: Representative of a language or a variety,
- P: Processable by both man and machine,
- U: Unlimited in the amount of data and samples, and
- S: Systematic both in information and representation

Con motivo a lo propuesto por el autor, vemos que la conformación del corpus se rige por distintos parámetros que deben considerarse para su elaboración. Acto seguido, estas características se complementan en Biber, Conrad, y Rapen (1998, p.14) que presentan que el corpus se centra en cuatro características medulares:

It is empirical, analyzing the actual patterns of language use in natural texts.

It utilizes a large and principled collection of natural texts as the basis for analysis.

It makes extensive use of computers for analysis.

It depends on both quantitative and qualitative analytical techniques.

Hay que tener en cuenta como lo expresan los diversos autores que el acercamiento al corpus, una vez conformado, permite un análisis diversificado. Es decir, que la interpretación de los datos que se presenten mediante el corpus es dependiente de la intencionalidad por parte del investigador. Además, es necesario poner sobre la mesa que las posibilidades de un corpus son distintas pues los resultados que se podrían obtener son tantos que representa un elemento factible. Por ejemplo, los intereses específicos de esta tesis se ubican en explorar la competencia metalingüística en la redacción de un texto desde categorías específicas, pero, la propuesta permitirá recuperar más información. Con este argumento, pasamos a lo que complementa Nuñez (2019, p.24):

El hecho de que los corpus contengan una ingente cantidad de palabras permite llevar a cabo análisis de tipo cuantitativo relativos a diversos aspectos. Para obtener resultados relacionados con, por ejemplo, la frecuencia de aparición de un fenómeno en la lengua, recurriremos a análisis estadísticos. Sin embargo, la recuperación de datos mediante búsquedas informatizadas no debería ser la única fuente de resultados cuando trabajamos con corpus de aprendices. Es necesario un análisis cualitativo posterior para poder llegar a conclusiones sólidas.

La aportación anterior sirve como sustento para sugerir las distintas aproximaciones que se pueden tener hacia los datos, en particular, desde el corpus de aprendices. En efecto para tener un entendimiento puntual del corpus y su clasificación Bennet et al. (2010) muestran la existencia de ocho tipos de corpus lingüísticos que describe: generalizado, especializado, **aprendiz**, pedagógico, histórico, paralelo, comparable y, el corpus de monitoreo. Esta descripción de los tipos de corpus y su función se expresan en Kennedy (2014) quien los muestra de la siguiente forma:

- (a) Un corpus general o de referencia (ej. British National Corpus, Bank of English) tiene como objetivo mostrar evidencias representativas de la lengua sea oral o escrito.
- (b) Un corpus de tiempo “historical corpora” (Helsinki Corpus, ARCHER) el cual hace una comparación diacrónica.
- (c) Corpus regional (WCNZE) presenta una comparativa de la lengua por región.
- (d) Corpus de aprendices (ICLE) cuyo objetivo se centra en representar la lengua producida por los estudiantes.
- (e) Corpus multilingüe, mismo que presenta una comparativa de diferentes lenguas (contrastivo).
- (f) Corpus oral (LLC) el cual representa el lenguaje oral.
- (g) Corpus ortográfico, que deriva a la clasificación de palabras.

En cuanto al propósito principal de este trabajo dedicaremos los siguientes párrafos a describir al corpus de aprendices. Ferreira y Elejalde (2017) mencionan que la metodología basada en la lingüística de corpus de aprendices cobra un interés en el campo de las lenguas. Las autoras reconocen que este interés es a razón de entender a la lengua desde contextos reales donde el investigador puede acceder a colecciones orales o escritas.

En cuanto a la propuesta que enmarca nuestro estudio, este se centra precisamente en el corpus de aprendices de francés lengua extranjera el cual se conforma a partir de producciones escritas en los niveles A1 y A2 como se mencionará en la sección de la metodología. Entendemos que este corpus de aprendices se constituye por la compilación de textos, desde la producción auténtica del estudiante, que permitirá un acercamiento a nuestro objetivo principal. Desde luego este entendimiento basado en corpus surge desde un análisis que para nuestro caso el análisis de errores basados en la tipología del error interlingual e intralingual. Para hacer esto posible es imprescindible que esta identificación del error surja desde un etiquetado específico. Bennett et al. (2010, p.22) indica:

When a corpus is tagged, each word included in the corpus has a marker added to it that gives additional information. Often, tags are part of speech markers, enabling users of corpora to search not only for specific words, but also for specific words used as a particular part of speech.

Por lo que refiere a los autores, el corpus de aprendices, desde la recolección de datos orales o escritos, son el punto de partida pues existe la necesidad de especificar las propiedades que se revisarán como parte del análisis. El acercamiento a los corpus de aprendices son una aportación amplia y un gran punto pendiente para el área disciplinar de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas sobre todo en nuestro contexto de formación profesional. Llegado a este punto, se considera que la construcción de un corpus y su análisis desde cualquier propuesta representa un reto para el investigador (Pendar y Chapelle, 2008). Lo anterior debido a que el análisis requiere de una postura crítica y reflexiva que demandará el escenario del cual surgen los datos pues sus variables resultarán particulares.

Esto exhorta a que los datos que nos sugiera el corpus lingüístico de aprendices son condicionados por las intenciones que se tengan dentro del análisis que, desde luego, pueden ser distintas. Es importante puntualizar que existe la necesidad de demostrar que un corpus tiene validez según la intención y pertinencia hacia el objeto de estudio sobre todo cuando se habla de autenticidad e impacto para el contexto de aprendizaje. Pertinente, por una parte, debido a que la comprensión del corpus de aprendices presenta un escenario único que permitirá, en su conjunto, hacer un análisis exploratorio. Acto seguido, de este tipo de estudios es la posibilidad de ampliar este análisis para explorar, comparar e identificar información más detallada acorde a los propósitos del investigador o investigadores así el trabajo colegiado puede ampliar nuevas rutas de investigación.



## **TERCERA PARTE: DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA**

## **CAPÍTULO V. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Introducción**

La sección aspectos metodológicos de la investigación describe la estructura mediante la cual se llevan a cabo los procedimientos que pretenden dar respuesta a los objetivos de investigación. Dentro de este espacio se evidencian enfoque, alcance y diseño de la tesis doctoral. Siendo en este orden que se hace una descripción del objeto de estudio, instrumentos y la parrilla de análisis adaptada al proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera. Todo lo anterior para sustentar que la investigación se cimienta desde un criterio metodológico conveniente, bajo los criterios funcionales para este tipo de estudios en el área de la lingüística aplicada y tan necesarios en nuestro espacio formativo de la Facultad de Idiomas de la UABC.

### **5.1 Precisiones metodológicas de la investigación**

En los distintos apartados hemos brindado claridad a la problemática que expresa el desarrollo de la producción escrita en francés lengua extranjera en nuestro escenario de enseñanza y aprendizaje. Sustentamos desde la literatura distintas aproximaciones teóricas que nos brindan un acercamiento al análisis del error, criterios y tipologías. Por lo que ahora es en esta sección donde se hace una descripción puntual del proceso metodológico el cual se delimitará bajo los intereses propios del estudio.

En primer término, la tesis doctoral parte de un enfoque cuantitativo al identificar la presencia y frecuencia de errores desde la tipología del error considerada en el estudio: errores interlingüales e intralingüales. Este análisis se fundamenta en el criterio etiológico cuyo objetivo es realizar una explicación del por qué del error en un contexto determinado, siendo que para la realización de este acercamiento al error es necesaria la

interpretación reflexiva y propia del investigador. En lo que respecta a la interpretación del error, es claro que el error puede tener distintos niveles descriptivos pero en esta tesis nos limitamos exclusivamente al acercamiento morfológico y ortográfico.

Al explorar las posturas del error se determinó que el eje central de la investigación se ubica en el enfoque cualitativo pues el análisis y descripción del error demandan de una postura analítica dependiente del acercamiento que pueda tener el investigador con los datos propuestos. Se hace hincapié, por su parte, que este trabajo es individualizado y no colectivo como pudiera aplicarse en otros estudios pues como se mencionó el espacio educativo se encuentra en un punto de transición donde los perfiles docentes de FLE en nuestro contexto es limitado. De cualquier forma, este corpus de aprendices y sus datos brindan información valiosa que pudiera verse en otros trabajos y con otros propósitos específicos que pudiera considerar el elemento colegiado.

En este sentido, entendemos que la presente investigación reconoce un enfoque mixto. Driessnack et al. (2007) muestran que los “métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” (párr.3). Por ello, resulta necesario que se retome la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje del francés dentro de nuestro contexto institucional, Facultad de Idiomas de la UABC, es un tema que poco a poco cobra relevancia sobre todo desde la intención de formar especialistas en el área de las lenguas extranjeras. Pero como se ha discutido, para hacer esto posible se requiere de una revaloración de la lengua y su aprendizaje en nuestro ambiente regional que propicia ciertas condiciones muy particulares. Así como han sido las distintas investigaciones centradas en reconocer la figura del español como lengua materna o, principalmente, inglés como segunda lengua.

Con respecto a la promoción de investigaciones en cuanto a la lengua extranjera, son escasos los trabajos en nuestro contexto que han buscado dar un entendimiento al aprendizaje de las otras lenguas (francés, italiano, alemán, portugués). De ahí resultan las motivaciones e intereses de explorar, como se discutió en los primeros apartados, cuál es el desempeño del estudiante respecto a la lengua y el desarrollo de una competencia comunicativa. De modo que, reconocemos que esta investigación que se centra en entender el escenario del francés será de gran utilidad para futuras investigaciones. Sobre todo desde una investigación que considera la importancia que tiene el español e inglés dentro del escenario formativo y que probablemente pueda influir en el desarrollo del francés lengua extranjera. Además de contar ya con un corpus de aprendices conformado, mismo que se buscará socializar a través de distintos productos académicos.

Retomando el tema, la producción escrita en francés lengua extranjera es un elemento de nuestro total interés pues merece la pena reconocer las capacidades y habilidades de nuestros estudiantes en formación. Sobre todo, que sea través de la identificación de corpus y su análisis el origen de un razonamiento distinto en cuanto a la lengua desde el alcance exploratorio que, como formadores de profesores, debemos comprender las distintas necesidades formativas.

Con respecto al estudio exploratorio, se atiende a este alcance con la intención de explorar elementos presentes en la producción escrita del estudiante de FLE en los niveles A1 y A2 mismos que requerirán una interpretación única por parte del investigador. Bajo un análisis inicial, se precisa que el corpus de aprendices elaborado nos otorga un primer acercamiento al desarrollo de la lengua el cual es necesario para establecer rutas estratégicas y de intervención educativa. Por lo anterior, el análisis se ubica en el entendimiento del error y su tipología en un nivel específico: lo morfológico y lo

ortográfico. Este tipo de estudios de alcance exploratorio buscan un acercamiento a temas que han sido poco abordados previamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

Como se presentó en los apartados anteriores, el corpus muestra evidencias orales o escritas reales de la lengua por lo que para este estudio se conforma el primer corpus de estudiantes de producciones escritas en francés dentro de nuestra facultad y que se pretende ampliar y socializar en diversas redes académicas a nivel nacional e internacional. Tras la recopilación y exploración de las producciones escritas se da paso a la descripción y análisis del texto donde el objetivo medular es identificar y describir la presencia del error. Esta identificación y su descripción representa un reto muy particular al entender que este primer acercamiento dentro de nuestro contexto tiene diversas limitantes:

- El primero que se asocia a la conformación del corpus de aprendices donde se recopilaron distintas producciones escritas en los niveles A1 y A2 dentro de un plano temporal y que su organización demanda un arduo trabajo en lo individual.
- Que después de recopilar estas producciones escritas se hace una exploración, una descripción inicial y análisis del texto para su clasificación el cual tuvo distintos filtros los cuales se detallarán posteriormente.
- Una vez que se cuenta con un corpus de aprendices ya preparado se parte a la identificación no automatizada<sup>13</sup> del elemento que se analizará, para este caso, las categorías gramaticales desde lo morfológico y ortográfico. Pero esta clasificación al final, permitirá identificar y describir la presencia del error en el corpus y su tipología.

---

<sup>13</sup> El aspecto no automatizado se consideró pues el análisis basado en el criterio etiológico demanda de una interpretación exhaustiva basada en el criterio del investigador de este trabajo.

De esta forma, lo que se pretende en esta tesis es poner sobre la mesa los distintos escenarios desde un razonamiento contextualizado que permitan dar luz al reconocimiento de las capacidades, habilidades de la competencia escrita del estudiante de FLE aunado a otras interpretaciones desde las estrategias con las cuales se aborda esta competencia. En resumidas cuentas, entendemos la complejidad de este tipo de estudio, aunque reconocemos que estas aportaciones nos brindan la oportunidad de dar un giro significativo al contexto formativo basado en una reflexión objetiva que propicie el cambio que desde hace décadas se busca en nuestra institución.

Para reanudar el tema en cuestión, la propuesta del diseño de investigación apropiado para el estudio se da a partir de la intención de responder distintos cuestionamientos estipulados en los apartados anteriores. El interés principal es brindar una resolución de lo expuesto en la problemática (Cresswell, 2013). La tesis se aborda desde un diseño no experimental en función a que el corpus lingüístico de aprendices se conforma a partir de las producciones escritas durante un plano temporal específico y que no se tiene incidencias particulares en las distintas variables<sup>14</sup>. Es decir, se hace hincapié en la conformación de una investigación que incide en un punto transeccional bajo esta propuesta de descripción e identificación de causas que evocan en un error específico. La postura de una investigación no experimental reconoce que esta es apropiada para variables que no pueden ser manipuladas (Mertens, 2010).

## **5.2 Descripción de los participantes del estudio**

En unión con la descripción de los aspectos metodológicos corresponde presentar a los participantes del estudio y su relevancia dentro los datos obtenidos. Antes de iniciar con

---

<sup>14</sup> Es permitiente sugerir que este tipo de estudios pueden realizarse antes, durante y después del proceso de análisis de los datos en cuanto a la identificación de errores. Lo anterior a total criterio de la propuesta de investigación.

la descripción formal de los implicados, se insiste que la función principal del participante del estudio es tener un acercamiento a la producción escrita donde se detallan ciertas especificidades desde el corpus de aprendices y/o corpus de estudiantes de lengua extranjera. Entonces este corpus conformado, organizado y delimitado parte de la recopilación de producciones escritas en francés provenientes de estudiantes matriculados en los niveles A1 y A2 del Centro de Lenguas; considerando estos niveles desde los parámetros del MCER. Para brindar claridad a lo anterior se muestra así la siguiente tabla que hace una descripción de los niveles dentro del contexto institucional:

**Tabla 1**

*Descripción de los niveles del Centro de Lenguas y el MCER*

Nivel Centro de Lenguas	Nivel MCER
Nivel 1	A1 (Acceso)
Nivel 2	
Nivel 3	A2 (Plataforma)
Nivel 4	
Nivel 5	B1 (Umbral)
Nivel 6	

Desde una descripción somera, los niveles de los cursos de lenguas se constituyen por una división basada en el libro pues así se estipula en el programa de francés elaborado por la coordinación y donde participé en su momento. Para dar mayor claridad al tema el libro correspondiente al nivel A1 consta de 12 unidades, se ven 6 unidades en el nivel 1 y el resto en el nivel 2; otros espacios formativos también lo denominan A1.1 y A1.2. La justificación de este orden se asocia a la cantidad de horas de los cursos (alrededor de 8 horas semanales y un par de horas dedicadas al centro de autoacceso); 16 semanas aproximadamente durante el semestre. Regresando al tema de detallar el corpus, el corpus de aprendices conformado por producciones escritas en francés lengua

extranjera se acota por los siguientes puntos: acorde al perfil de la muestra de tipo no probabilística y por conveniencia. Considerado lo anterior descrito por Battaglia (2008) que este tipo de muestra surge por una intención ante las causas e interés puntual hacia la investigación. Está claro que este corpus surge estrictamente a condición de un perfil del estudiante en este estudio por lo que se muestran los criterios para la selección de los participantes:

- 1) Ser estudiante del programa de licenciatura: Docencia de Idiomas/Enseñanza de Lenguas.
- 2) Ser nativo hablante del español (LM).
- 3) Contar con inglés como segunda lengua dentro del contexto profesional y de formación. Mismo que se describe en los primeros apartados.
- 4) Estar adscrito al curso de francés como lengua extranjera en nivel A1 o A2 (Centro de Idiomas).

Este corpus no sistematizado de estudiantes de francés como lengua extranjera posiciona otros elementos importantes que figuran dentro del corpus lingüístico. Los participantes del estudio son de género indistinto ya que no se considera como una variable determinante para efectos de los datos que se persiguen dentro de la muestra. Incluso es pertinente condicionar que, si bien no se visualiza una consecuencia determinada ante la edad, el estudio contempla la participación de estudiantes con edad de 20 a 26 años edad aproximadamente. Para futuras referencias podría ser una cuestión particular a evaluar en virtud a la noción cognitiva y metacognitiva del individuo y su progresión evolutiva. Otras posibilidades giran también entorno a aspectos de género que sería interesante explorar en diversos proyectos.

En concreto y enlistado anteriormente, los estudiantes y sus producciones escritas surgen a partir del proceso de recolección que buscaba obtener producciones escritas en

los niveles A1 y A2. Esta recopilación de textos parte de la autenticidad que brindaron los cursos que impartí, aunado a la colaboración de profesores que impartían clases en el departamento de francés; compañeros a quienes agradezco su disposición y apoyo. Lo anterior para que fuese posible encontrar un marco más amplio de los errores por parte de los estudiantes hispanohablantes, y en formación para la enseñanza, que participaban en los cursos de francés como lengua extranjera.

En términos de temporalidad, los textos se recopilaron a partir del año 2011 donde se recuperaron y digitalizaron diversos archivos en un formato específico (.doc, .pdf, .jpg, .ppt). Cada producción escrita es identificada según su nivel (A1, A2) y nombre de la actividad. Se cuenta con esta base de datos actual en su versión digital donde los textos pueden ser consultados para futuras referencias o personas interesadas en este estudio que quisieran explorar más al respecto. Dada la naturaleza que expresa la tesis, se recalca que estas actividades no son dispersas ni parten de generalizaciones por parte del profesorado<sup>15</sup>. Por lo contrario, las actividades forman parte de un programa educativo estructurado e implementado en la institución que deriva y es a condición del libro de textos que se utiliza *Alter Ego I* y *Alter Ego II* de la editorial francesa Hachette.

La clasificación de actividades se consideró en función a los temas que propone el programa el cual se encontrará disponible en los anexos. Se menciona este expuesto debido a que en el análisis se considera también los posibles conocimientos que el estudiante tuvo que haber cubierto previo o al momento de trabajar la actividad propuesta por el profesor. Podría ser una variable no controlable el caso de los estudiantes que se catalogan en la institución como *repetidores*. Es decir, esos que están cursando por segunda o tercera ocasión el curso siendo un elemento difícil de controlar ya que el

---

<sup>15</sup> Ciertamente existen variaciones que realizan los profesores en cuanto las actividades pero se respeta el objetivo de aprendizaje que se tiene que desarrollar.

acercamiento a los participantes (quienes permanecen en anonimato) es a razón de su producto no tanto del proceso.

En virtud a esta estructura que sugiere el corpus lingüístico de aprendices se basa en criterios específicos orientados a considerar que el corpus requiere de elementos puntuales para comprender su viabilidad, lo anterior propuesto por Sinclair (1995) y Granger (1998). Por lo que existe la necesidad de cuidar la privacidad de los participantes dentro del estudio, para ello, se partió de la edición de los textos que omite la identidad del autor. Entorno a la clasificación del corpus y su forma en la parrilla de análisis también se considera el anonimato, para ello, se editó y se omitió el nombre del participante designando solamente *Producción\_escrita\_1*, o puntualizando en el nombre de la actividad (*Cartepostale\_1*) como en la siguiente figura:

**Figura 2**

*Etiquetado de la producción escrita*

PE	Ejemplo del error
Cartepostale_1	Mes <b>chères</b> parents!
	Nous <b>viens</b> d'arriver de visiter
	<b>Main</b> nous ne pouvons pas rester <b>la</b> beaucoup <b>des</b> temps
	Parce que <b>à</b> demain nous nous lèverons tôt pour aller shopping au Fashion Valley Center
	Le dimanche nous serons <b>au</b> San Diego Zoo pendant mon équipe <b>préférée</b>
Cartepostale_2	nous verrons les nombreuses belles sculptures <b>qu'il a</b> la <b>delicieuse</b> gastronomie
	Maintenant, nous <b>AVONS</b> une promenade dans la Tour Eiffel et après
	Demain, nous <b>VOUDRONS</b> ALLER au spectacle dans Moulin Rouge
	Je VAIS <b>prendre un</b> petit souvenir pour toi
	Tu <b>nos</b> MANQUES!

En el proceso de recolección de los datos se describe que las producciones escritas requerían de una clasificación particular donde, reitero, se consideraban exclusivamente textos de estudiantes pertenecientes a ambos planes educativos (Docencia de Idiomas/Enseñanza de Lenguas)<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Retomamos que el perfil que nos interesa explorar es exclusivamente de los estudiantes en formación para la enseñanza y no otros que pudieran estar adscritos al curso pues ingresa cualquier miembro de la comunidad universitaria.

Sin duda, existe la necesidad de presentar documentos o producciones escritas que sugieran la evidencia de las lenguas próximas en la PE pues es el eje central de este estudio. Estableciendo que al plantear criterios de selección tan específicos sería posible determinar una competencia lingüística de los estudiantes en formación para la enseñanza quienes siguen un curso de FLE. A su vez, basados en la idea que las lenguas próximas como el español e inglés tendrán una presencia como referentes dentro del producto escrito del estudiante.

### 5.2.1 Clasificación de las producciones escritas

Se inicia este espacio detallando la clasificación de las producciones escritas que conforman este corpus de aprendices de FLE y cómo éstas sugieren un acercamiento al orden temático, por nivel en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Antes que nada, las producciones escritas parten de toda legalidad al no exponer ningún dato que muestre la identidad de los participantes en esta investigación tanto de profesores como de estudiantes. Una vez expresado lo anterior, las producciones escritas se clasifican bajo las siguientes características por nivel y actividad:

**Tabla 2**

*Identificación de actividades por nivel A1*

No.	Actividad	Nivel	C. de producciones escritas
1	Carte postale	A1	12
2	La ville	A1	23
3	Imparfait	A1	16
4	Portrait	A1	9
5	Futur	A1	10
6	Amour	A1	15
7	Débat	A1	1
8	Dialogue	A1	8
9	Mon endroit	A1	8
10	La maison de mon rêve	A1	0* <sup>17</sup>

<sup>17</sup> Las actividades que, en un principio, se reconoce como la actividad 10 y 13 se omiten del corpus pues las producciones no eran legibles e impedían su análisis.

11	Festivité	A1	3
12	Les amis	A1	13
13	Conjugaison	A1	0*
14	Animaux	A1	4
15	Négation	A1	4
16	Arbre généalogique	A1	7
17	Lettre	A1	6
18	Le climat	A1	5
19	Court-métrage	A1	3
20	Produit	A1	3
21	Expatrié	A1	2
22	Fiche	A1	4
23	Projet	A1	11
24	Se présenter	A1	13
25	Passé composé	A1	8
Total			188

Esta clasificación requirió de una revisión estratégica donde se obtuvieron los distintos textos a partir de los diferentes medios digitales o se contaba con producciones escritas ya en su versión digital, misma que se obtuvo a partir de las entregas de los estudiantes por correo electrónico. Otras, que representaron una complejidad, se partió de la digitalización de cada producción escrita en formato *pdf*. Es necesario comentar que existió un proceso de depuración que consistía en omitir producciones que no eran legibles; sea por la digitalización o por la escritura a mano.

Dentro de las limitaciones evidentes, se reconoce que el tiempo que toma la obtención de producciones escritas y de indagar a través de los diversos medios digitales para el ordenamiento representa un desafío cuando existe un primer acercamiento a este tipo de estudios. Por lo tanto, la documentación planteada y su clasificación surge de lo descrito por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y sus descriptores estipulados en los niveles A1 y A2. Además, se procede a la asignación y acomodo de cada producción escrita según la actividad sugerida por el profesorado. Retomando el tema de la limpieza o tratamiento de los datos como parte de la depuración de las

producciones escritas obtenidas se excluyeron las producciones que contaban con las siguientes características:

- a) El estudiante pertenece a otra carrera universitaria (no las descritas anteriormente).
- b) El estudiante no es hispanohablante.
- c) El estudiante no cuenta con inglés como segunda lengua como parte de su profesionalización en licenciatura.
- d) La producción escrita no era legible o contaba con un formato que no podía editarse.

Finalmente, y como parte del proceso exhaustivo, se llega a contemplar exclusivamente 23 actividades que contemplan 188 producciones escritas correspondientes al nivel A1. Hacia una mayor claridad en cuanto a presencia de elementos de la lengua se identificó a través de la conformación del corpus 5,831 items con una frecuencia total de 41.513. Referente al nivel A2 se consideraron 29 actividades que brindaron un total de 177 textos que fueron analizados. Dejando de igual manera un total de 5210 items distintos con una frecuencia total de 41.694.

Para ejemplificar se muestra a continuación el desglose de las actividades correspondientes al nivel A2:

**Tabla 3**

*Identificación de actividades por nivel A2*

No.	Actividad	Nivel	C. de producciones escritas
1	Amour	A2	6
2	La chance de ma vie	A2	6
3	La maison	A2	3
4	Portable	A2	2
5	CV	A2	19
6	Mon voyage	A2	10
7	Voisin	A2	8
8	Pollution	A2	4

9	Culture	A2	10
10	Les femmes	A2	3
11	Hommage	A2	14
12	La famille	A2	2
13	La nature	A2	2
14	Lettre	A2	16
15	Petite histoire	A2	3
16	Chanson	A2	15
17	Publicité	A2	1
18	Échange	A2	2
19	Ado	A2	3
20	Hier	A2	4
21	Film	A2	1
22	Nouvelles	A2	9
23	Projet	A2	2
24	Les relations	A2	5
25	Conditionnel	A2	10
26	Témoignage	A2	3
27	Personnage	A2	1
28	Discrimination	A2	10
29	Travail	A2	3
Total			177

Como se podrá notar la recopilación del corpus reconoce la complejidad que existe para conformar el mismo corpus de aprendices. Lo anterior ya que no solo es el hecho de juntar documentos y proceder con el análisis, se requiere de entender principios como la validez de los datos obtenidos, así como la depuración de elementos que pudieran contaminar los intereses de este proyecto. Consideramos también que la muestra pudiera ser más amplia, pero la recuperación de los textos brinda un acercamiento exploratorio a cómo es proceso del desarrollo de la competencia escrita en francés como lengua extranjera; quizá este primer acercamiento daría pie a ampliar el corpus, aunque valdría tener un par de consideraciones. En primera buscar rutas que faciliten y/o automaticen la interpretación de los datos y, además de procurar que la identificación de los datos se vea desde las distintas líneas posibles y de manera colectiva. Si bien se consideró una base de datos digital, pero es exclusivamente para la recolección y elaboración de un espacio para juntar las evidencias y posteriormente socializar nuevos proyectos para un futuro cercano.

### **5.2.1.1 Proceso para el desarrollo del corpus de aprendices hacia la identificación del error**

El siguiente sub apartado resume los criterios para la conformación del corpus lingüístico de aprendices y/o corpus de estudiantes de francés lengua extranjera que permitió un acercamiento a la tipología del error considerada para este estudio. La construcción de esta propuesta metodológica demanda de una preparación particular hacia el tratamiento de los datos lingüísticos. En el apartado anterior, se generalizó sobre el proceso de clasificación de las producciones escritas pero lo que pretendemos resaltar en este espacio es que existen principios más complejos hacia la conformación y delimitación del corpus propuesto.

Dentro de la estructura del corpus de aprendices éste requiere de una preparación que expresa una ruta ordenada y objetiva para el procesamiento de los datos que buscan ser encontrados. Puntualmente, surge la necesidad de cumplir con ciertos elementos como la confiabilidad, validez y objetividad. Por lo que respecta al primer criterio, se muestra que la fuente de donde surgen los datos es confiable puesto que los datos se recuperan y filtran de estudiantes de los programas educativos en docencia de idiomas y/o enseñanza de lenguas. Este cambio curricular se explicó anteriormente, debido a que el programa pasa por ciertas actualizaciones y existen modificaciones de nombres e intenciones propias dentro del esquema curricular; una justificación más para esta tesis doctoral. En el mismo orden, se cuidó que las producciones fueran en su totalidad de estudiantes que cumplieran con los criterios detallados anteriormente pero que se mencionan nuevamente: nativos hablantes del español, y contar con inglés como segunda lengua derivado de un proceso formativo (disciplinar).

Uno de los puntos que generaba preocupación por lo que respecta a la validez era esta delimitación del objeto de estudio. Sin embargo, fue de tal magnitud la depuración

tanto de los alumnos que no cumplían con el perfil como las evidencias escritas que no eran posibles de analizar o que quizá fueran sujetas a una mala interpretación. La parte interesante en esto fue que el criterio de selección y, que consideramos da valor al expuesto, es que todo proceso del corpus lingüístico de estudiantes no es de ninguna manera automatizado pues debe existir un tratamiento de los datos. El proceso de análisis del error desde su criterio etiológico y la tipología interlingual e intralingual nos lleva a un procesamiento manual debido a las siguientes cuestiones:

- 1) Por no contar con un software diseñado que permita identificar los errores en la producción escrita de manera automatizada. Ciertamente se apoyó el trabajo con algunos softwares para la conformación del corpus más no para hacer una interpretación automatizada y afin a los intereses particulares del estudio.
- 2) Por no fiarnos de datos que pudieran brindar plataformas en línea, puesto que se hablan de elementos que pueden tener un acercamiento no solo a una lengua sino a tres lenguas. Este punto es importante mostrarlo porque se realizó un intento a través de los distintos corpus en línea, pero la información brindada no satisfacía las necesidades de la investigación.
- 3) Por creer firmemente que la interpretación del error desde un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) requiere de la funcionalidad y capacidad del propio investigador. Sobre todo, al mostrar al criterio etiológico como razonamiento y explicación del error.

Con esto reiteramos el compromiso de hacer un acercamiento valido a los datos interpretados a lo largo de esta tesis doctoral. Finalmente, no olvidamos un punto relevante para la construcción del corpus de aprendices asociado con la objetividad. Este punto se relaciona con los intereses propios de la investigación y que perseguían dar respuesta al objetivo general de este trabajo.

### 5.2.1.2 Descripción y la identificación del error

En atención a una mirada para el análisis de errores, posteriormente hablaremos de la tipología del error y la parrilla de análisis conformada, expresamos el procedimiento considerado después de observar distintas formas y percepciones para el entendimiento del error. En el orden para el análisis contemplamos la siguiente ruta que simplifica el procedimiento en cinco pasos o etapas medulares:

**Tabla 4**

*Procedimiento para la descripción y tratamiento del error.*

Etapa de	Procedimiento
Conformación	Conformar el corpus de aprendices de producciones escritas en los niveles A1 y A2.
Exploración	Dar lectura a cada producción escrita para identificar errores generales.
Reconocimiento	Identificar y etiquetar el error según su categoría lingüística.
Tipología	Identificar y etiquetar el error según la tipología: interlingual e intralingual.
Descripción	Describir por qué el error incide en cierta categoría.

Estos pasos detallados hasta cierto punto, nos permiten observar el procedimiento que se lleva a cabo para la obtención de la información esperada en este trabajo. Para detallar estos expuestos, la primera etapa se ubica en la conformación del corpus de estudiantes que requirió de un proceso consiente que conlleva la confiabilidad, validez, y objetividad. Fue un proceso largo, al ir depurando las producciones escritas que no eran convenientes para los propósitos y objetivos planteados.

Posteriormente, después de dar lectura a los textos, resultó interesante que en una etapa de exploración se hizo una revisión de los errores que se centraban en las distintas categorías gramaticales: verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones, etc. En cierto sentido esta clasificación del error y su incidencia desde lo morfológico y ortográfico nos

brinda un razonamiento del por qué se recurre a una tipología específica: errores interlingüales e intralingüales. Para precisar, recordemos que los errores interlingüales representan un acercamiento a las lenguas próximas del individuo que pueden verse como calcos, traducciones o literalmente la presencia de la palabra en una lengua origen en la lengua meta. Por otra parte, de observar errores desde la tipología intralingüal como un proceso asociado con generalizaciones, omisiones y desviaciones a la norma de la lengua.

Todo este proceso bajo la reflexión de distintos autores que dan un valor distinto hacia el tema del Análisis de Errores y que pretenden redefinirlo en los contextos formales de aprendizaje. De esta forma, es posible hablar del tratamiento del error donde debemos entender cómo es posible tener un acercamiento distinto al error que, en algunas ocasiones, resultaría complejo hacer una intervención inmediata como es el caso de esta tesis. Sin embargo, en cuanto al tratamiento del error lo queremos dejar claro es una reflexión sobre la redefinición del desarrollo de la lengua desde sus distintas miradas para nuestro escenario formativo-educativo: lingüística, pedagógica, didáctica y cultural.

### **5.2.2 Parrilla de análisis para la clasificación tipológica**

En entendimiento con las primeras revisiones de los textos derivados de las producciones escritas de los estudiantes de francés lengua extranjera, se hizo una revisión de la literatura que permitiera identificar líneas de análisis convenientes para la intención del estudio. Esta identificación nos llevó de origen a responder dos preguntas medulares: ¿en qué elemento lingüístico se busca identificar el error?, y por otra parte, ¿cómo interpretar el error y su tipología? El punto inicial surgió del reconocimiento que el Análisis de Errores es una ruta conveniente para determinar errores que cometen los estudiantes en la PE. Tras comprender los principios del análisis de errores a partir de distintos autores (Besse y Porquier, 1991; Corder, 1967; Lyster, 2001; Santos, 1994; entre otros) que

indicaban que el AE establecía una ruta crítica hacia la determinación del error. Descrito así en Corder (1967) que retoma esta secuencia de: identificación, clasificación, descripción o explicación del error, y evaluación.

La conformación del corpus brinda un compendio de elementos iniciales que permitirán un acercamiento a los datos, sin embargo, la cuestión surge en entendimiento del error. Por lo que a través de los datos que se presentan en el corpus se analizará el error y su presencia en las distintas categorías gramaticales: los pronombres, los artículos, las preposiciones, el sustantivo, los verbos, los adjetivos, los adverbios y las conjunciones.

Una vez determinado este espacio tenemos un acercamiento a la tipología del error, la literatura nos brindó una mirada a las distintas tipologías o criterios para la identificación del error. Tras identificar los propósitos de la investigación y, en atención al objetivo general de esta tesis, fue necesario reconocer una tipología particular que atendiera a las lenguas próximas y desviaciones o generalizaciones a la norma. Dentro de los exponentes principales que facilitaron la comprensión de la tipología reconocemos y valoramos los trabajos de G. Vázquez (1993). La autora aborda esta cuestión del análisis de errores aplicado al español como lengua extranjera, no obstante, consideramos una adaptación a la tipología descrita. Además de otros trabajos que también se consultaron y se apegan a la propuesta de la autora. A continuación, se muestra la parrilla de análisis desarrollada para esta tesis y que su descripción se delimitará en una oración para un mayor entendimiento; de igual manera el acercamiento a esta tipología se precisa en la sección dos:

**Tabla 5**

*Parrilla de análisis*

Criterio	Tipo de error	Descripción
----------	---------------	-------------

Criterio etiológico	Interlingual	Es el producto de la presencia de otras lenguas (LM o LS) en la producción de la lengua meta.
	Intralingual	Es el producto de simplificación, desviaciones o generalizaciones de normas y reglas.

Estamos en el entendido que el criterio etiológico refiere a la demostración de las causas del error o una etapa de descripción del error. En complemento, esto se reitera en Alexopoulou (2006):

La etapa de la explicación de los errores. Esta etapa se identifica con el criterio etiológico que constituye la base explicativa de nuestro estudio y es, a nuestro modo de ver, la parte más interesante y la más desafiante para el investigador, ya que descubriendo, o intentando descubrir las causas de cada error, el investigador pretende identificar los mecanismos subyacentes que conducen a un determinado comportamiento lingüístico y, por tanto, a su posible tratamiento didáctico. (p.19)

Una vez descrita la tipología considerada para el estudio quisiéramos mostrar un poco de la parrilla de análisis aplicada a razón de los datos que expresó el corpus, así como su descripción:

**Figura 3**  
*Parrilla de análisis desarrollada con ejemplos*

Production écrite	Ejemplo del error	ERROR 1	ERROR 2	ERROR 3	ERROR 4	CRITERIO	CRITERIO	CRITERIO	CRITERIO
Mon endroit préféré_1	Mon endroit préféré est le Oxo	ARTICULO				INTERLINGUAL			
	je peux acheter la nourriture que faute dans ma maison	PRONOMBRE	SUSTANTIVO			INTERLINGUAL			
	sans être que aller à la super marche	PRENOMBRE	PREPOSICION			INTRALINGUAL			
	c'est un marché très efficace parce que il y a un en chaque coin.	CONIUNCCION	PREPOSICION			INTERLINGUAL			
	Tout droit par la rue Gordiano Guzman après tourne à la droit	VERBO	PREPOSICION	SUSTANTIVO		INTRALINGUAL	INTERLINGUAL	INTRALINGUAL	
Mon endroit préféré_2	Mon en droit préféré est le parc	SUSTANTIVO				INTRALINGUAL			
	J' aime aussi le parc parce-que je peux aller faire une promenade avec ma mère	VERBO				INTRALINGUAL			
	c' est quand j' aime aller au parc parce-que qu' ils "tordecados"	CONIUNCCION				INTRALINGUAL			
	parler un moment avec sont Famille et son amis	ADJETIVO				INTRALINGUAL			
	aussi permet a les gens de vendre de la nourriture	PREPOSICION				INTRALINGUAL			
	je trouve ca très drôle	*				INTRALINGUAL			
	Pour arriver à un parc à Mexicali de la faculté des langues	PREPOSICION				INTRALINGUAL			
	vous devez conduire à travers * la rue de l' école	PREPOSICION				INTRALINGUAL			
	jusqu' à ce que le premier haute de la première école primaire et vous aller tourner à droite	PREPOSICION	VERBO	SUSTANTIVO		INTERLINGUAL	INTERLINGUAL	INTERLINGUAL	
	tout droit jusqu' à tourner à gauche le monument de Lázaro Cárdenas	PREPOSICION				INTERLINGUAL			
	conduire tout droit jusqu' à le boulevard	PREPOSICION				INTRALINGUAL			
	vous devez conduire à travers la rue de l' école					INTRALINGUAL			
Mon endroit préféré_3	et sauver la variété des neiges que il y a	SUSTANTIVO				INTRALINGUAL			
	J' vais accompagnée de ma mamán ou de un amie.	PRONOMBRE	VERBO	ARTICULO		INTERLINGUAL	INTERLINGUAL	INTERLINGUAL	

Con la mejor intención de esclarecer la estructura que expresa ya la primera mirada a la parrilla de análisis describimos los siguientes elementos a razón de su aparición en la figura anterior:

- a) **Columna 1 Producción escrita:** en este primer apartado se muestra la etiqueta que se brinda a la PE para que fuera más fácil encontrar el texto dentro de la base de datos.
- b) **Ejemplo del error:** esta sección ejemplifica la oración donde se encuentran el error o errores (identificados en rojo) dentro de una misma frase u oración.
- c) **Error:** la sección del error (s) busca indicar en qué categoría gramatical incide el error. Se muestran distintas columnas que hacen referencia al tema puesto que en una frase u oración pueden presentarse más errores. Clasificamos 4 columnas a razón que dentro del corpus encontramos algunos ejemplos que lograban esta cantidad de errores.
- d) **Criterio:** este punto de criterio se ubica en reconocer al error según su tipo o clasificación que fue para esta parrilla el error interlingual y el error intralingual. Se expresan varias columnas puesto que el error puede tener distintas incidencias y distintas categorías. Para dar claridad a esto:
  - a. El error 1 corresponde a la primera columna de criterio.
  - b. El error 2 corresponde a la segunda columna de criterio.
  - c. El error 3 corresponde a la tercera columna de criterio.
  - d. El error 4 corresponde a la cuarta columna de criterio.

Para nosotros resultó una apropiación de la descripción del error necesaria puesto que en el corpus existía evidencia de las lenguas próximas y por otra, una comprensión de un aprendizaje aún en tránsito. Es decir, la existencia de reglas incompletas que requieren de igual manera de un acercamiento particular. Reconocemos la existencia de distintas tipologías, pero, reiteramos que el interés persigue en comprender cómo es el proceso de producción de la lengua escrita a razón de esta posible tipología presente en el aula de FLE.





*Representaciones del error en la producción escrita del francés lengua extranjera: una mirada desde el criterio etiológico fundamentado en corpus de estudiantes.*

## **CUARTA PARTE: ANÁLISIS**

## CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

### Introducción

Después de la descripción de los aspectos metodológicos de la investigación en el capítulo V, en este espacio se presentan los datos obtenidos y su análisis. Destacamos que, en razón del diseño metodológico propuesto, es posible hacer una exploración particular del error y su tipología a partir del análisis de errores que surgen del corpus lingüístico de aprendices de francés como lengua extranjera conformado para esta investigación.

Recapitemos que la información que nos brinda el corpus lingüístico de aprendices es valiosa pues permite un acercamiento al error en la producción escrita. Esta intención basada en el criterio etiológico se centra en dar una explicación del error que, para los intereses del estudio, reconocemos a los errores interlingüísticos e intralingüísticos. Para hacer esto posible, se parte de la realización de los *objetivos de investigación* planteados en el *capítulo 1*, mismos que se enuncian a continuación:

- a) El primer objetivo consiste en compilar un corpus de aprendices a partir de producciones escritas en francés lengua extranjera en los niveles A1 y A2.
- b) El segundo objetivo se centra en clasificar y etiquetar los errores por categorías gramaticales.
- c) El tercero es clasificar y etiquetar los errores mediante una parrilla adaptada al análisis etiológico y el error interlingual e intralingual.
- d) Y el último que busca analizar y describir cualitativamente los errores interlinguales e intralinguales recuperando los más significativos.

En este entendido, la revisión de la competencia escrita por estudiantes del nivel A1 y A2 permite un mejor entendimiento del escenario de enseñanza y aprendizaje dentro

de nuestro contexto formativo del cual hemos discutido a lo largo de los párrafos. Esta información permite, por lo tanto, explorar cómo figura un acercamiento a las categorías gramaticales y al desarrollo de una conciencia metalingüística que podremos o no encontrar en los datos que se analizan. Antes de continuar con los distintos sub apartados mencionamos que el proceso integral de esta investigación, desde la conformación del corpus de aprendices hasta el análisis del error y su tipología, resulta un proceso único y dependiente del contexto en el cual se realiza este proyecto. En primer término, por la formación que persiguen nuestros estudiantes a nivel licenciatura en cuanto a la enseñanza de lenguas y, por otra, del conocimiento de distintas lenguas que forman parte de su repertorio lingüístico. Un repertorio compuesto por el español lengua materna e inglés como segunda lengua desde una formación hacia la especialización que consideramos como una variable importante. Por esa razón este corpus parte de una autenticidad y está conformado a partir de distintos parámetros que dan validez al estudio tal como se sustentó en la *segunda parte del texto*. Prosiguiendo con el tema, retomamos que este análisis es un acercamiento sí a la frecuencia con la que se presentan estos errores, pero sobre todo desde una perspectiva cualitativa que demanda de una intervención por parte del investigador al determinar las causas que originan que proveen de un error.

Adentrados ya en los primeros pasos hacia el análisis, el corpus lingüístico de aprendices de FLE considera un total de 188 producciones escritas en francés correspondientes al nivel A1 y, se examinan, 171<sup>18</sup> producciones escritas para el nivel A2. Recordemos que este corpus de aprendices partió de una cantidad de producciones escritas mucho más extensa, no obstante, se descartaron algunas pues no cumplían con

---

<sup>18</sup> En un inicio se consideraron 177 producciones escritas en el nivel A2, no obstante, tras la preparación del corpus se omitieron algunas de ellas pues era complejo realizar un análisis debido a la calidad del texto.

las características principales que podrían influir en los intereses del estudio. Se retoman a continuación los criterios de selección del perfil del estudiante que participa en este corpus:

- a) estudiantes hispanohablantes
- b) inglés como segunda lengua y, más importante
- c) que sean producciones escritas exclusivamente provenientes de estudiantes en formación para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una vez conformado este corpus de aprendices, se da paso al proceso que fue considerado para el análisis de errores. Basados en la literatura y en razón a la reflexión que este proceso resulta una de las rutas más convenientes se muestra lo siguiente: se conforma el corpus de aprendices basado en producciones escritas en francés lengua extranjera en los niveles A1 y A2; se da lectura de cada producción escrita desde un proceso individual el cual busca la identificación de errores que influye en las categorías gramaticales. Estas categorías gramaticales consideradas para el estudio son: sustantivos, pronombres, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones y artículos.

Después de tener estas bases, ahora tenemos un acercamiento a los datos que explicaremos en la siguiente sección. Esta descripción del error desde la tipología interlingual e intralingual proponen una descripción del por qué de los errores que influyen en lo morfológico y ortográfico. Con esto en mente, mostramos a continuación un primer acercamiento a la clasificación de las producciones escritas que surgen nuestro de corpus de aprendices en FLE:

**Tabla 6**

*Clasificación de producciones escritas por nivel.*

Nivel	Actividades	Producciones escritas que conforman el corpus de aprendices
A1	23	188
A2	29	171

Total	52	359
-------	----	-----

Como puede hacerse notar, la *tabla 1* nos muestra dos elementos importantes dentro de este trabajo. Por un lado, la cantidad de producciones escritas y, por otra, que las producciones escritas surgen de ciertas actividades específicas propuestas por el profesorado. Esta clasificación de producciones escritas por nivel y por actividad es fundamental en el análisis partiendo que, cada actividad propuesta se alinea al nivel de dominio de la lengua y que estas actividades surgen del curso de lengua francesa impartido en el centro de lenguas; contenido disponible en la sección anexos. Por esto se puede decir que esta organización influye en el proceso de análisis pues existen ciertos criterios que pueden considerarse como errores a razón del nivel y otros que se omiten.

### **6.1 Análisis lingüístico y tipológico de producciones escritas en nivel A1**

Con respecto al nivel *accso* (A1) referiremos a los errores presentes en las producciones escritas que derivan de distintas actividades fundamentadas en el programa de francés del Centro de Lenguas. La presentación y orden de las actividades es a razón de los contenidos temáticos que se presentan a lo largo de las diversas unidades (*dossier*) y otras propuestas adaptadas por los profesores de FLE pero que conservan una intención por nivel específico<sup>19</sup>. Una vez detallado este punto, a lo largo de este análisis se hará hincapié en la identificación de las categorías gramaticales y la influencia del error interlingüístico e intralingüístico. Por lo que a lo largo del análisis la estructura que se presenta es la siguiente: a) descripción general de la actividad, b) descripción de los errores encontrados según la categoría gramatical y, c) presentación de los datos globales en función a su tipología.

---

<sup>19</sup> El profesorado tiene libertad de cátedra y el libro representa una guía para el desarrollo de las competencias en la lengua francesa. Es permitido que, además del libro, el profesor de uso de otros recursos didácticos.

### 6.1.1 Carte postale

La actividad inicial *Carte postale\_A1*, atiende a la elaboración de una carta postal dirigida a un miembro de la familia, amigo o persona seleccionada por el estudiante. De manera textual, esta actividad se describe de la siguiente forma en el manual de clase: *Transférer les acquis en écrivant une carte postale de vacances*. Se recomienda que el producto contemple el uso correcto de ciertas categorías gramaticales como: *Adjectifs démonstratifs, verbe venir, prépositions pour indiquer les pays de provenance, de destination*. Los elementos descritos establecen, desde el enfoque propuesto por el libro, que el estudiante utilice ciertos recursos que le permitirán cumplir con la asignación propuesta pues el producto surge de los conocimientos que se observan durante las diversas sesiones.

Parece en este sentido que lo expuesto sugiere que existen los medios, desde un enfoque propuesto por el libro, para que el estudiante sea competente en este conocimiento y desarrollo lingüístico. Para mostrar un panorama preciso a la descripción de una competencia lingüística se exhiben los siguientes ejemplos en función a la categoría gramatical.

#### 6.1.1.1. Errores en el adjetivo

En la exploración de los datos encontrados en esta sección, independientemente de otras posibles evidencias, da un acercamiento al uso de ciertos adjetivos dentro de una oración. En particular, se destacan los siguientes ejemplos que ponen en evidencia la producción de LE:

“Brésil est Fénomenal”  
 “La nourriture c’est délicieux”  
 “La Zona Arqueologic de Palenque et quelques Cascades et matin”  
 “Tu manques: dans l’espoir de tu reponse”

En el primer ejemplo “*Brésil est Fénomal*” vemos al error como la influencia del español: “*fenomenal*”, siendo interesante esta asociación con la lengua materna cuando el uso correcto del adjetivo es “*phénoménal*”. El segundo error visto en la oración “*La nourriture c’est délicieux*”<sup>20</sup> comprendemos que la expresión atiende a dos líneas, la primera argumentando que el adjetivo “*délicieux*” está asociado a segunda lengua del individuo *delicious* o en su defecto existe una falta de concientización del género *délicieux/délicieuse* que para este caso lo atribuimos a la tipología intralingüística pues plantea correctamente el adjetivo en el género masculino<sup>21</sup>.

En el ejemplo “*La Zona Archeologic (archéologique) de Palenque*”, se encuentran asociaciones lingüísticas con la lengua materna (arqueológica) y segunda (archeological) por lo que se pone en evidencia una estrategia de transferencia lingüística. El último, presenta también una asociación de la lengua materna que incide en el adjetivo posesivo: “*ta*”.

*“Tu manques: dans l’espoir de tu reponse”*

El ejemplo propuesto presenta como base que ni el español ni el inglés cuentan con una distinción para el adjetivo posesivo, siendo que en español e inglés resultaría en el uso de: “*tu respuesta*” o “*your answer*”. Contrario al caso de francés que presenta las variaciones del adjetivo posesivo: *ton, ta, tes*. Por lo que la interpretación que se le da al error es por esta influencia de interferencia. Otro error, el cual expresa una tendencia en el aula de FLE dentro de nuestro contexto son los errores de omisión:

*“La delicieuse gastronomie”  
“Mes chères parents !”*

---

<sup>20</sup> Se podría considerar que el error es por la ausencia de una coma en la oración, pero el interés principal es la función que ejerce el adjetivo en la oración.

<sup>21</sup> En la descripción de los diversos ejemplos existe la posibilidad de estar sujetos a distintas interpretaciones del error, pero se justifica el por qué se concluye con dicha tipología.

Lo descrito establece que en la oración existe una falta ortográfica la cual refleja también una omisión en el uso de los acentos, por lo que, la oración es: “*la délicieuse gastronomie*”. El caso de los acentos, como punto de partida del análisis, es un elemento recurrente en el aula de FLE pues el estudiante desde su repertorio lingüístico sólo considera la forma base y, le resulta complejo, distinguir entre los acentos: *accent grave*-*accent aigu*. Un ejemplo más por socializar, se encuentra en la siguiente oración la cual demuestra que se requiere distinguir las formas entre género y número: “*¡mes chers parents !*”.

En este entendido, encontramos que la presencia de los errores en el adjetivo es derivada de una influencia mayor de errores intralingüísticos (56%), aunque, también estuvieron presentes diversos errores asociados a lo interlingüísticos (44%). Es en estos datos del adjetivo que se ubica el 22% de errores dentro de la actividad “*carte postale*”.

#### **6.1.1.2 Errores en el adverbio**

En la identificación de los errores en el adverbio, conservando la intención de la actividad “*carte postale*”, presentamos los siguientes ejemplos que derivan del corpus de aprendices. Antes de continuar es importante anotar que la colocación del adverbio tiene un valor necesario a nivel oracional, pero este acercamiento a los datos es explícitamente en la ortografía y la morfología.

En primera línea, el ejemplo “*Mais nous ne pouvons pas rester la beaucoup des temps*” establece una falta de comprensión de la formación del adverbio: “*beaucoup de*”. El anterior representa una constante en el aula pues el estudiante tiende a asociarlo con el plural. Otros ejemplos se enlistan a continuación:

*Bonjour, comme ca va ?*  
*Je suis aujourd á Rome*  
*Thématique avec beaucoup vegetation*

En el orden de aparición de los ejemplos, encontramos más evidencias en la formulación del adverbio “*comment*”. Este caso es recurrente en el espacio educativo pues se hace presente una falta de comprensión de qué representa “*comme*” (*conj*) y “*comment*” (*adv*). Este tipo de errores puede dimensionarse desde la figura de la omisión y falta de comprensión de qué considera cada clase de palabra, pero en este caso, lo reconocemos como un elemento de interferencia puesto que en español es: como/cómo. En este tenor, vemos el ejemplo de la oración “*Je suis aujourd á Rome*” donde se hace notar una ausencia en la comprensión de la forma correcta del adverbio: *aujourd’hui*. Concluimos este espacio considerando otra forma del adverbio “*Beaucoup de*” al integrarse una omisión de la forma correcta del adverbio: *Thématique avec beaucoup vegetation*. Por lo que respecta, entonces, al adverbio encontramos que la presencia de errores intralingüísticos (44%) es mayor que los interlingüísticos (56%).

### 6.1.1.3. Error en el artículo

Ahora, vemos algunos de los errores que se encuentran en el uso de los artículos definidos que, mayormente, determinamos que el error se centra en dos líneas que son género y número. Esto se hace presente en las siguientes oraciones identificadas en el corpus:

*j'ai visité le musée de "le révolution" et le bois de Chapultepec*  
*La jour d'hier j'ai mangé dans un restaurant*

Bajo el criterio que sigue el estudio y su tipología se hace notar que en el uso de los adjetivos algo que representa un conflicto es el género, pero, es interesante pues en algunos casos, el género del sustantivo es igual que en la lengua materna de los participantes por lo que atribuimos a una falta de concientización del sustantivo. Véase en el ejemplo con los sustantivos “*révolution*” (nf) y “*jour*” (nm). Quizá pudiera presentarse una similitud con otras formas dentro del repertorio del estudiante como “*la journée*”. Es de este modo que la presencia del error es en su totalidad intralingüístico con dos incidencias debido a esta falta de concientización por el uso correcto del artículo

el cual debe aplicarse en función del género u otros casos, por describir posteriormente, al no ver la relación del artículo con el sustantivo en singular y plural.

#### **6.1.1.4. Error en la preposición**

Antes de dar continuidad con el análisis es fundamental que se retome que los errores descritos se condicionan por el nivel (A1) de complejidad de la actividad y los elementos que para esa actividad se deben ya conocer. Es decir, la mayoría de las actividades propuestas por el profesorado van en función a los contenidos vistos durante el programa pues se lleva a cabo una secuencia específica la cual aporta a tener un mejor entendimiento del tema. Sabemos también que se presentarán actividades que demandan de un continuo lingüístico el cual se consolidará durante la práctica, es decir, de ver los contenidos lingüísticos en diversos momentos lo cual permitirá un mejor entendimiento del tema en cuestión.

Respecto a la preposición se establece en el programa que el estudiante reconoce ya las preposiciones bases para el nivel: *à, au, aux, dans, en, pour, y par*. En el siguiente ejemplo, reconocemos que el error se ve como una omisión pues el estudiante en dicho nivel debe visualizar ya la contracción *au (aux)* como elemento que se presenta en el curso.

*J'aime aller a des fêtes avec mes amis*  
*Aller a du billard de la place Centenario*

El otro ejemplo que se comparte visualiza a la preposición que entra en una dinámica de la contracción que, como se puede ver la forma correcta es: *au*. En definitiva, algo interesante para el efecto del curso es identificar las preposiciones de ciudad y de país por lo que el siguiente ejemplo entra en una generalización en los datos obtenidos pues es fundamental que el estudiante integre la preposición: *à*. Así como dejamos en evidencia un último ejemplo el cual refiere a la forma de la preposición “*aux*”.

*Dans Marseille aussi il ya des Musées*

***Dans** Marseille il y a beaucoup de choses pour faire et visiter  
Je suis aujourd'hu **dans** Tuxtla Gutierrez, **en** Chiapas.  
J'ai un voyage **a les** pyramides de teotihuacan*

En este orden se sugiere que los errores se basan totalmente a razón de los contenidos que deberá comprender el estudiante, sabemos que existe la posibilidad de no reconocer algunos errores pues es la iniciación al desarrollo de la lengua extranjera pero también entendemos que la actividad o actividades se centran un contenido lingüístico específico como es el uso de la preposición de ciudad y país. De ahí que para esta actividad se encuentra un 9% de los errores interlinguales que sugieren la presencia de una lengua dentro del repertorio lingüístico del estudiantado y el resto, un 91% de errores intralingüísticos que se sitúan mayormente en generalizaciones.

#### **6.1.1.5. Error en el pronombre**

Para esta categoría sólo se presenta un error condicionado por un elemento no asociado con español ni tampoco en inglés ya que el *pronom y/pronom en* no figuran en estas lenguas.

*nous verrons les nombreuses belles sculptures qu'**il a***

La oración ante la omisión de la preposición, se generaliza, influye en un error intralingual debido a que el individuo no concientiza este elemento cuando según el contenido del curso ya debería reconocer estas formas. Este error también incide en una línea referente a la comprensión de la idea o noción del mensaje específico (*qu'il a / qu'il y a*).

#### **6.1.1.6. El error en el sustantivo**

En continuidad con el análisis se visualiza la categoría del sustantivo el cual precisa de un acercamiento a la conformación de la palabra y la omisión de acentos, concordancias de número, entre otros.

*C'est la **capitele** de mon pays*

La norriture exquisite, magnifique !  
 Les immeuble son belles.

Como se reconoce en “*C’est la capitale de mon pays*” existe un error en la ortografía del sustantivo pues su forma correcta es *capitale (nf)*. Un evento similar se presenta en el caso de *norriture (nf)*, donde el estudiante tiene una desviación y omite la *u (nourriture)*. Se presenta también una falta de concordancia con el sustantivo *immeuble* pues éste tendría que tener una relación con el plural; independientemente de las desviaciones que existen en el verbo y el adjetivo. El último ejemplo puede atender a dos líneas del error (por interferencia o por generalización) debido a que se presenta una ortografía incorrecta del sustantivo *café (nf)* pues se ve de la siguiente manera: *le coffe avec des biscuits ... est délicieux*.

En esta exposición de algunos ejemplos que corresponden a la actividad inicial titulada “*Carte Postale*” se logra mostrar evidencias de errores interlinguales que surgen de la influencia del inglés, así como en algunos casos del español. No obstante, surge mayormente un acercamiento a los errores intralinguales como se ve a continuación en la tabla:

**Tabla 7**

*Resultados globales A1, actividad 1*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	4	44	5	56	9	22
Adverbio	2	20	8	80	10	28
Artículo	0	0	2	100	2	5
Preposición	1	9	10	91	11	27
Pronombre	0	0	1	100	1	3
Sustantivo	0	0	7	100	7	18
Total	7	17	33	83	40	100

### 6.1.2 La ville

La actividad *ville* sugiere como ejercicio base “*Comprendre un itinéraire simple et le repérer sur un plan*”. Como objetivo el estudiante brinda direcciones para llegar a un

punto determinado en la ciudad. Se parte de la base que el estudiante contextualizaría diferentes puntos de la ciudad con el fin de asociar a elementos que forman parte de su vida cotidiana: casa, escuela, supermercado. Esta actividad sugiere el desarrollo de contenidos lingüísticos de orden gramatical vinculados al uso de verbos en su forma presente (*descendre, prendre o aller*). De igual manera reconoce el vocabulario asociado a: *verbes des indications et irection, les modes de déplacement*.

### 6.1.2.1 Error en el adjetivo

Para describir los errores asentados en el adjetivo se muestran los siguientes ejemplos que exhortan a la comprensión de las variaciones de los adjetivos y su posición. En el primer ejemplo de este apartado vemos la siguiente oración: *De **mon** maison à l'école*. Este ejemplo se identifica como un recurso de interferencia lingüística pues para el estudiante en español (mi casa) y en inglés (my house) no existen variaciones como lo representa el francés a través de los adjetivos posesivos en su forma singular o plural: *mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses*. Por mencionar un ejemplo del uso correcto del adjetivo posesivo: *mes chemises*.

Por lo que es importante que el estudiante tenga un acercamiento correcto a la figura del adjetivo y sus formas las cuales varían de las lenguas que él o ella conocen dentro de su repertorio lingüístico. Pues la forma en la que se explica en la clase de FLE es, en resumidas cuentas, que es un tipo de palabra que califica al sustantivo y que sugiere un aporte de significado o característica particular. Este aspecto gramatical usualmente se simplifica de esta forma considerando que, desde la aproximación del docente y la descripción del adjetivo en cuanto a su uso, el estudiante deberá comprender estas reglas y normas que giran entorno a las propiedades del adjetivo.

En continuidad con el análisis, las evidencias por generalización y simplificación se hacen presentes en los datos recuperados donde se muestra una falta de concientización

lingüística de lo que representa una función correcta del tipo de palabra. En el siguiente ejemplo se ve el pronombre en lugar del uso correcto del adjetivo posesivo: *ta*.

*à toi droit vous regarder l'école des langues.*

Como se describió en secciones previas, ciertamente el ejemplo anterior sugiere distintas evidencias de una falta de concientización a nivel oracional pero aquí nos centramos en entender la clase de palabra de los adjetivos desde lo morfológico y ortográfico. También otra evidencia surge en los siguientes dos ejemplos:

*marcher doux blocs du nord vers la rue Monclova*

*Vous devez marcher doux rues*

Relacionado con las oraciones anteriores podemos notar un acercamiento al adjetivo desde una propuesta del error ortográfico donde el estudiante sí reconoce, en lo general, la propuesta del adjetivo “*deux*”. Se considera por lo tanto un error de desviación en cuanto a la producción y uso del adjetivo, aunque sí es pertinente explorar el por qué surge este conflicto cuando el tema se aborda en las primeras lecciones del curso del nivel A1.

### 6.1.2.2 Error en el adverbio

El adverbio contempla exclusivamente errores de orden intralingual donde se observan omisiones y generalizaciones que comete el estudiante condicionado por su proceso de aprendizaje. Dentro de los ejemplos destacados:

*Continuer jusque vous voir le monument Benito Juarez  
Je passe l' Université jusqu'a la  
rue Monclova Jusqu'à vous regarder la facultè de langues.  
tout droit jusqu'a rue Monclova  
tout droit jusqu'a le trois haut et tout droit.  
Tout droit jusque la Rue Churubusco*

Se observa que van en dos ejes principales, uno donde se ve a la desviación a través de la formulación diversa del adverbio: *jusque*, *jusqu'à*, *jusqu'a*. Estas tres variaciones de tipo intralingual se asientan en el uso correcto del adverbio *jusqu'à*. En

este punto valdría argumentar que esta acción y variación en la construcción del adverbio se asocia en la omisión de la forma de preposición y ante la aceptación fonética y fonológica del adverbio.

### **6.1.2.3 Error en el artículo**

Por lo que respecta a esta categoría, la función principal del artículo es designar un sustantivo el cual tiene un género particular y su forma plural. En francés el uso de los artículos definidos (*le, l', la, les*) e indefinidos (*un, une, des*) se asocian formalmente con esta acción. El primer ejemplo que se pretende socializar se da en las siguientes oraciones que tienen un punto en común:

*la avenue Castellón et tourner à droite dans le boulevard Lázaro Cárdenas  
tourner à droite dans la Avenue  
tout droit jusqu' à la avenue Monclova*

Estas oraciones reflejan un grado de competencia del estudiante donde se hace notar que, para el estudiante hispanohablante, el uso de una contracción es algo con lo que no está acostumbrado. Por lo que recurre a plantearlo como lo haría en su lengua materna: *la casa, el camión, los chocolates, etc.* Es importante mencionar que en las primeras lecciones también se aborda este tema y se explora el uso de *l'article contracté* (*l'*). Si se tiene un acercamiento a cómo figuran las oraciones correctas y en particular desde la presentación morfológica del artículo consideraríamos la siguiente forma: *l'avenue*.

### **6.1.2.4 Error en la preposición**

La preposición representa un elemento un tanto complejo para el estudiante hispanohablante que tiene un primer acercamiento al francés como lengua extranjera pues el uso de la preposición *à* tiende asociarse con el español y su uso se reconocería tal y como lo hace en español: *vamos a la playa, entramos a la sala de estudio*, entre otros usos particulares. Por lo que refiere al uso de la preposición *à* observamos que los

estudiantes no son conscientes de su uso correcto y al omitir la acentuación vemos un error por interferencia.

*De ma maison a la faculté de langage  
je vais au cinéma, a la place Centenario  
jusqu'à ce que a la rue Argentina  
Pour arriver a mexicali sushi de mon département il facile  
Prendre la rue **a** gauche, elle rue s'appelle Madero  
Tourner a droit a la Rue Monclova  
Tourner a droit dans le feu*

Lo que sería necesario es que el estudiante comprenda que la forma correcta de la preposición lleva una acentuación, pero, aunado a que en español no se utiliza, en ocasiones el alumno no considera la distinción entre *l'accent grave/l'accent aigu*. De ahí que se sugiere que este acercamiento preposicional se debe plantear de manera continua en el desarrollo de la lengua.

En lo general vemos que este acercamiento a los datos en la preposición se hará evidente desde la influencia interlingüística, pero también con algunas incidencias en lo que refiere a lo intralingüístico pues basados en los datos identificados se hace notar que existen desviaciones en el aprendizaje pues en una misma producción escrita el estudiante sí utiliza la forma correcta de la preposición pero, en un segundo momento, hace una omisión de la acentuación.

#### **6.1.2.5. Error del sustantivo**

La descripción del elemento correspondiente al sustantivo refleja algunos aspectos interesantes que se deben seguir describiendo, por ejemplo, basado en el criterio de esta investigación vemos el uso de la palabra *café* (nm). Por un lado, podemos ejemplificar que existen errores por las similitudes que muestra la palabra *café* en español y, en francés que se plantea de la misma forma. Pero en este caso consideramos reconocer este error como una desviación por parte del estudiante quien no considera que la palabra “*café*” va con acento: *je veux un **café** s'il vous plait.*

*Il y a un cafe, tourner a droit et conduire droit jusque la Rue Normal  
je tourne à la droit et je continue deux blocs*

El un segundo ejemplo se propone como discusión que el estudiante no da un uso adecuado del sustantivo en cuanto al uso de la palabra. En este caso vemos un acercamiento a la generalización pues, el estudiante, no comprende la integración y conformación del sustantivo a razón de su género. En continuidad con el tema se contemplan otros ejemplos interesantes que se buscan socializar y que requerirán de un buen entendimiento del aspecto morfológico.

*J'aime acheter des fruits et legumes  
passe l'universite, quand je vois le carls jr  
Trouver le parking à côte droite  
Vous arrivez à la faculté de langage*

Estas oraciones muestran la ausencia en el uso de acentos en *université*, *côté*, *légumes* pues elementos que deben visualizarse desde una línea inicial asociada con la regla de acentuación. Este punto se contempla a una etapa inicial donde el usuario de la lengua deberá ser consciente de qué representa *l'accent aigu*, *l'accent grave*, *l'accent circonflexe*, *le tréma*. Por otra parte, los dos ejemplos que se agregan como *langage* y *legumes* es atribuido a la falta de razonamiento por parte del individuo en cuanto a generalizar la selección del sustantivo. También consideraríamos este error partiendo del hecho que, en el caso de “faculté de langage” el estudiante omite la forma correcta de la palabra *langues* que se conoce como un error de omisión en la selección correcta del sustantivo.

#### **6.1.2.7 Error del verbo**

Por lo que refiere a esta categoría se presenta una mayor incidencia en comparación a los datos expuestos previamente. En esta sección, basado en este corpus de aprendices, se encuentran evidencias del error que surgen de una transferencia lingüística y que reflejan, por ende, un error el cual se describe a continuación. Un primer ejemplo se observa en la propuesta *et puis avanzaras, tout droit, jusqu'à arriver à la “Calzada cuauhtemoc”*. En

este caso se reconoce que el estudiante hace una relación entre el verbo “avanzar” en español con su forma en francés “*avancer*”, se determina que el estudiante crea estas asociaciones que pueden influir en una interferencia lingüística. Otro aspecto posible que surge de esta influencia lingüística, pero, ahora con el inglés, se da con el verbo “*arriver*” el cual se considera para los datos como una relación con su forma en inglés (*arrive*): *la droite jusqu'à ce que tu arrive a autre stop, tu suit jusqu'a un feu et tu vas a la droite.*

Es necesario aclarar que la interpretación puede estar sujeta a distintas miradas que pudieran catalogar los errores en una tipología u otra, pero se considera establecer una base explicativa desde la mirada como profesor y en función a la experiencia de trabajo con los alumnos. De ahí que surge otra evidencia más relacionada con el español donde el alumno plantea la siguiente oración que se considera como un recurso de interferencia lingüística.

*plus la nourriture es délicieuse  
countinuer tout droit jusqu'à Río Churubusco  
et counduire à main droite*

En un segundo nivel, las oraciones 2 y 3 siguen una línea interesante para el profesorado en nuestro contexto pues hemos identificado que los alumnos recurren a una estrategia de pronunciación y de asociación con el inglés. Ejemplo de ello para los verbos *conduire* y *continuer*. Sin duda, este aspecto de asociación y que se ampliará en las posibles reflexiones del estudio es bastante complejo pues el alumno sí tiene un acercamiento continuo con el inglés lo que hace que esté presente en el desarrollo de FLE.

Un último acercamiento a algunos errores de la categoría del verbo se sugiere con la presencia de omisiones y generalizaciones respecto a la elaboración de instrucciones considerando que el alumno deberá brindar indicaciones específicas para llegar a un lugar en particular.

*aller tout droit et tourner à droite  
avance Boulevard Pontevedra tout droit jusqu'a rue L'Amour,  
countinuer tuout droit jusqu'à Río Churubusco*

*Dans le première retour, **tourne** du nord.  
et **continue** tout droit cinq blocs plus,*

Para dar claridad al por qué se identifican este tipo de errores que se originan desde las omisiones, vemos que al construir las oraciones el estudiante no considera de manera asertiva el uso correcto del verbo en su forma conjugada. En estos ejemplos utilizando, por sugerir, el verbo *aller* se reconoce que el estudiante sí identifica cuál es la forma base del verbo, pero omite el conjugarlo en la forma que corresponde que para esta actividad. Pues basado en ese momento temático del curso lo que interesa es que los alumnos empiecen a conjugar en presente. Lo mismo ocurriría para el verbo *avancer*, *continuer* y *tourner*.

En sintonía vemos otros ejemplos que se asocian con lo anterior pues el estudiante hace una relación entre *je* (pron) y su forma (intencionada) conjugada. Sin duda estas evidencias de desarrollo de la lengua son interesantes de interpretar pues a nivel de omisión y generalización no es algo que afecte el aprendizaje pues como se mencionó en la sección del marco teórico son estrategias de comunicación. Aunque, desde luego tendría que ir trabajándose y ampliando estrategias que favorezca una concientización sobre cómo realmente debería plantear el estudiante las oraciones que para tal caso las formas correctas serían: *je conduis*, *je dois*, *je prends*.

*je **conduire** par rond-point et entre a la place et voile.  
Je **Devez** Turner à gauche dans l'essence et marcher tout droit  
Je **devez** marcher pour la Rue Teran Teran  
Je **prende** la rue Ignacio Comonfort à la droit jusqu'à la rue rio presido  
Je **prendre** la rue gran lago de los osos et turner droite Dans le boulevard*

Lo descrito sugiere una aproximación interesante en cuanto los errores interlinguales (24%) e intralinguales (76%) como se resume en la siguiente tabla.

**Tabla 8**

*Resultados globales A1, actividad 2*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	2	22	7	78	9	6
Adverbio	0	0	8	100	8	5

Artículo	3	43	4	57	7	5
Preposición	17	46	20	54	37	25
Pronombre	0	0	7	100	7	5
Sustantivo	4	50	4	50	4	3
Verbo	10	13	67	87	77	51
Total	36	24	117	76	153	100

Estos datos nos ofrecen una mirada interesante pues la presencia del error de una u otra tipología se inclina por estos errores de omisión y, desde una reflexión en el aprendizaje, debe ampliarse cómo procurar diversos ejercicios para ir consolidando la forma en presente.

### 6.1.3 Imparfait

Antes de abordar la siguiente actividad se retoma que las actividades se organizan en función al nivel y a razón la información que se tiene respecto a las mismas<sup>22</sup>. No obstante, la presentación de los datos no sugiere un orden estructurado en cuanto el orden temático o el contenido lingüístico por desarrollar.

En continuidad con el análisis, la actividad *Imparfait* que conforma este corpus de aprendices representa un punto de interés para la presente investigación, pues se busca comprender el uso de los tiempos verbales por parte del estudiante. La actividad considera como objetivo *Transférer les acquis en rédigeant un témoignage sur un changement de vie, en comparant la vie avant et maintenant*. En esta descripción la actividad *Imparfait* contempla eventos en pasado con énfasis en recuerdos o hábitos y se busca que el estudiante sea competente ante la conjugación de los verbos y uso del espacio y tiempo dentro de la oración.

#### 6.1.3.1 Error del adjetivo

---

<sup>22</sup> Esta información se detallaba en algunas producciones escritas y de igual manera se identificó en función al material que los profesores compartieron para la conformación del corpus.

Para explorar un acercamiento a esta sección y basada en una interpretación muy particular vemos una primera evidencia que sugiere una referencia lingüística: *et elle m'écoutait mes problèmes*. En dicho ejemplo, se muestra un punto interesante que se puede definir como un error común que cometen los hablantes del español donde presentan la posesión de la acción al sujeto: “y ella me escuchaba mis problemas”. Sin duda, la influencia de esta lengua y sus hábitos discursivos se ven reflejados ante la formulación de la oración correcta “*et elle écoutait mes problèmes*”. Un ejemplo de interferencia con el inglés se hace notar evidentemente en la siguiente oración con el uso de “*perfect*” (*adj*) en lugar de utilizar “*parfait (e)*” según sea el caso: *et que malgré le retard de ma vol tout était perfect, et j'ai été trop heureux pour ca*.

El otro sentido representado por el error intralingual muestra detalles interesantes asociados con el género. El estudiante no hace conciencia que existe una asociación del género con el adjetivo donde se observa lo siguiente:

*C'est pourquoi je crois que la musique est merveilleux (nm)  
j'attendais que la nourriture était délicieux (nm)*

En los dos ejemplos el estudiante no asocia el sustantivo con el género donde en ambos casos conserva el adjetivo en su forma masculina. Es entonces necesario que el estudiante de uso de *merveilleuse (nf)* para la primera oración y, por otro lado, *délicieuse (nf)* para la segunda. En complemento los siguientes ejemplos describen un punto interesante asociado a la falta de noción del adjetivo posesivo, donde el estudiante no comprende qué implica un adjetivo posesivo.

Para el caso del adjetivo posesivo *mon, ma, mes* y, ante la presencia de una vocal *m'*. El ejemplo demuestra *Je prenais mon bagages* en este sentido el estudiante no asocia el adjetivo posesivo (número) relacionado con el sustantivo plural. Finalmente, el ejemplo *mais la meilleur part étais* hace referencia a un error de la morfología de la palabra donde no utiliza la forma correcta asocia al género *meilleure*.

### 6.1.3.2 Error en el adverbio

En la producción escrita *Imparfait*, existen una serie de errores que acontecen al uso del adverbio. Los ejemplos encontrados se definen por orden e ideas expuestas por el estudiante donde se observa que el uso del adverbio atiende a la forma intralingual que se observa evidente en las producciones escritas anteriores a través del uso intencionado del adverbio *jusqu'à*. En este sentido comprender que la desviación que tiene el adverbio es visto por el estudiante en dos líneas *jusqu'* donde omite la vocal y comprende que existe una vocal y omite la forma *à*. Otro elemento asociado a la forma *jusque* la cual es asociada al elemento fonético.

*jusqu' un jour il change d'école et je ne lui parlais jamais.  
notre avion avait parti jusque un moment avant notre arrive*

Otro ejemplo importante a destacar se asocia en la oración siguiente donde la falta de concientización de la formulación de oraciones negativas es evidente. El estudiante, en las primeras lecciones revisa la formulación de oraciones donde comprende que la construcción de la oración es compuesta por *ne* y *pas*. Pero al momento de contar con un adverbio como *plus* que condiciona la negación no se omite.

*pour les enfants de Mexicali pendant très ans, mais il n'existe pas plus*

### 6.1.3.3 Error del artículo

Al retomar la noción del error es interesante observar las variaciones del error y sus fuentes, ante el error en el artículo existe un error interlingual común en el aula de FLE donde se presenta de manera constante la siguiente oración: *mais surtout quand je la écoute près d'Halloween.*

El elemento se asocia a comprender que el referente interlingual representado por el español, en este caso, busca atender al siguiente ejemplo: *yo lo escucho, yo la escucho.* Sin embargo, en el caso de la enseñanza del francés es importante hacer ver al estudiante

el rol que tiene el Complemento de Objeto Indirecto. El COI atiende al uso de *Lui* y *Leur* según la intención del mensaje, donde se haga ver al estudiante de FLE que al formular oraciones que atiendan al COI es necesario hacer esta distinción; lo anterior cuando hablamos de la tercera persona del singular y del plural.

La contraparte el *error intralingual* muestra una incidencia más amplia donde se exponen los siguientes ejemplos que presentan una ausencia de comprensión del uso de los artículos. El ejemplo *Au jour suivant je me réveillais*, se asocia a que el individuo deberá dar uso de un artículo en este caso *le*. Otro ejemplo a destacar se centra en el uso de los artículos indefinidos *un, une*, cuyo elemento se distingue por la noción del género. El estudiante conoce que el sustantivo atiende al género femenino *année*, no obstante, carece del uso del artículo indefinido en su forma correcta.

*jusqu'à ce que nous avons grandi et **un** année nous nous sommes arrêtés*  
Aunado a ello, existen errores a destacar como el error que se visualiza en *Puis je partais au restaurant du hôtel pour prendre le petite déjeuner*. Un claro ejemplo del error intralingual va alineado a la comprensión del *article contracté*, el estudiante en el aula de FLE presenta dificultades y no comprende la estructura de la forma específica que tiene: *au, aux, du, de l', des*.

Sin duda, en los niveles iniciales el estudiante carece de la comprensión de formas no asociadas con su lengua materna o lengua segunda. En el caso del español existe la ausencia del artículo contracto al igual que el inglés, dicho esto la referencia no se ve como un elemento funcional.

#### **6.1.3.4 Error en la conjunción**

La conjunción, un elemento necesario dentro del discurso visualiza la intención de unir dos elementos específicos. Un punto esencial en la producción escrita se asocia a que el

estudiante sea capaz de comprender que ante el uso de elementos lingüísticos existen reglas específicas como las que omite en el siguiente error interlingual.

*d'apprendre quelque chose que aurait à savoir.  
j'ai pensé que il n'étais pas un vol parce que l'argent ne vol pas.  
La personne décédée était un criminel que était mort peut-être*

Como se presenta en el error la conjunción *que* atribuye a una condición particular que como se describió, no existe la referencia de la lengua materna y segunda donde difícilmente se comprende el rol que deberá tener dicha conjunción ante la presencia de una vocal. La complejidad es evidente debido a que el estudiante no cuenta con este referente de *l'*. Lo mismo ocurre con el enunciado *elle marchait comme 20 minutes* la cual se atribuye al referente del español *caminaba como 20 minutos*. Sin duda, un elemento interesante transita en la traducción literal de la oración donde tanto en español y francés se requiere omitir la conjunción *Elle marchait 20 minutes*.

En este tenor surge el error intralingual el cual se asocia al ejemplo *En que qui concerne a l'équipe de basket*, el error centralizado en que atribuye a la omisión del estudiante ante la forma correcta *En ce qui concerne*.

#### **6.1.3.5. Error en la preposición**

Un elemento importante a mencionar expuesto también en otras secciones atribuye al uso de la preposición *à*, estos ejemplos de errores interlinguales muestran que existe una falta de comprensión de la forma de la preposición. Los errores datan, puntualmente, del hecho que el estudiante piensa en su lengua materna o segunda donde no existe la condición de la elaboración de la preposición *à*.

*A ce moment je pensais que tout était mal  
A notre arrive, nous prenions un taxi pour aller a l'hôtel,  
mais quand j'ai testé le taco je me suis rendu compte que le taco savait a charbon!*

La preposición *à* es un elemento que deberá quedar claro para el estudiante de lo contrario el mensaje de la oración carece de sentido o tiene un contrasentido. Los errores

intralinguales que representan la mayor parte en esta categoría se exhiben de la siguiente manera: *J'aimais aller au Mundo Divertido.*

La sección inicial de los errores intralinguales está asociada a la omisión de la preposición *à* y existe una confusión por parte del estudiante ante la incorporación de *au*. Así mismo, un ejemplo interesante surge ante la comprensión que la preposición *à* lleva un acento el cual deberá utilizarse como parte de la distinción entre un verbo y una preposición. Sin embargo, lo anterior está representado ante la forma *á*, es importante plantear la distinción del *accent aigu, grave* en clase donde se describa al estudiante que distingue uno del otro.

*quand nous arrivons á l'air port on marchait  
vite á l'station et la femme au charge me disais  
Depuis j'ai commencé á intégrer, aussi j'ai entré á l'équipé de basket ball*

Otro elemento a destacar dentro de los errores en la preposición se centra en el uso *de* cuyo rol busca atender a un punto de partida, origen, medio, manera, entre otros. En este sentido vemos los siguientes ejemplos:

*j'ai rappelé que le ticket il était de un parking en spécial  
j'ai trouvé un ticket de un parking*

El error descrito en las oraciones anteriores se centra en la contracción de la preposición *de* al contar con una vocal. Este error de igual manera, atiende al buscar similitudes de las lenguas próximas donde no existe la omisión de la vocal y uso de la apóstrofe.

### **6.1.3.6 Error del pronombre**

Se describe como base del pronombre el error de orden interlingual originado por la oración *Une personne s'approchait pour elle aider.* En este punto reconocer la complejidad para el estudiante hacia la identificación de los pronombres personales *lui, leur* de la tercera persona del singular el/ella: *Une personne s'approchait pour lui aider.*

### 6.1.3.7 Error del sustantivo

Al observar los errores que acontecen al sustantivo surge la oración *Ils étaient des personés différents*, donde se encuentra un error de índole interlingual donde el individuo visualiza una asociación de la lengua materna *personas*. De tal manera, que el error incide ante la falta de concientización que existen en francés sustantivos que tienen características propias alineados con la perspectiva fonética *personnes*. Así otros ejemplos asociados que requiere comprender el estudiante que son sustantivos compuestos por dos consonantes; *connaissance, bonne, innovation, annulation*, entre otros.

### 6.1.3.8 Error del verbo

Los errores obtenidos en la sección del verbo, 89% representado por errores intralinguales y el resto, 11% interlinguales demuestran una falta evidente de concientizar ciertos elementos funcionales para una competencia redactora conveniente. En primer lugar, el error interlingual que requiere de una descripción particular se sitúa en el ejemplo: *j'avais l'habitude de mander avec mes amis après les essais pratique*.

Si bien el verbo *mander* refiere una noción literal de mandar, llamar o hacer venir algo o alguien. Sin embargo, el elemento argumentativo carece de sentido o coherencia pragmática. También, la oración descrita a continuación muestra la distinción entre la preposición y el verbo, elemento constantemente presente en el aula de FLE donde el estudiante no analiza qué es uno y otro. En el siguiente ejemplo, *la musique à le pouvoir de rendre joyeux, triste, mélancolique vor même amourex*, la intención del estudiante está centrada en el uso del verbo *avoir* en su tercera persona del singular.

*La musique a le pouvoir*

Los errores intralinguales descritos por el verbo se sitúan en cuatro líneas específicas formulación de verbos en infinitivo, omisión de la forma correcta del

participio pasado, conjugación, coherencia del verbo y su rol en la oración. En razón al primer elemento el ejemplo *aussi nous avons la possibilité de connaitre des filles de autres lieux*, presenta la formulación incorrecta del verbo en su forma infinitiva; reconocido como un error interlingual ya que las lenguas próximas no cuentan con el acento circunflejo.

En segundo término, el estudiante es consciente hasta cierto punto que los verbos en pasado requieren de un auxiliar *etre* o *avoir* según el verbo que precede. Sin embargo, como se expone anteriormente es necesario que el estudiante comprenda que los elementos lingüísticos de LM y L2 nos son funcionales en la lengua meta.

*Donc, tout á commencé vraiment  
je trouvé beaucoup l'argent et un trousseau des clés*

El tercer elemento muestra la omisión del participio pasado, esto orientado a una falta de consciencia de la construcción del *passé composé* (auxiliar *avoir*), mismo que es tema que se trabaja a lo largo del nivel I y II de los cursos de lenguas.

*J'ai aime jouer avec mes amies / j'ai aimé*

Así mismo, el estudiante puede estar consciente de la estructura del pasado compuesto pero una vez, que transita entre el *passé composé* y el *imparfait* existen diversas barreras de comprensión asociadas a la forma y uso de los tiempos verbales.

*Je avait chercheré unes pistes que me donné la réponse  
Les jours ont passaient et ils commençaient sortir  
Quand je avait chercheré dans les vêtements*

Finalmente, un elemento a distinguir se asocia ante la coherencia del verbo y su rol en la oración donde la oración *Une fille habitait sortir tous les jours à marcher au parc*, muestra que el estudiante da uso de los recursos específicos que tiene de la lengua, en este sentido dos verbos. Sin embargo, recordar que la intención del *Imparfait* sitúa a un habito dentro de la temporalidad específica, por ello, la formulación correcta de la oración está centrada en *Une fille sortait*.

Es importante destacar que ante la formulación de oraciones se reconoce el rol y la complejidad que puede presentar las reglas, estructuras lingüísticas, pero son elementos que deben trabajarse de manera consciente donde el estudiante comprenda realmente las implicaciones que tienen un tiempo verbal y sus variaciones dentro de la oración.

Dicho lo anterior se logra identificar los siguientes datos referentes al posicionamiento del error interlingual e intralingual.

**Tabla 9**

*Resultados globales A1, actividad 3*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	2	85	11	15	13	20
Adverbio	4	100	0	0	4	6
Artículo	1	17	5	83	6	9
Conjunción	4	80	1	20	5	8
Preposición	3	23	10	77	13	20
Pronombre	1	25	3	75	4	6
Sustantivo	1	100	0	0	1	2
Verbo	2	11	17	89	19	29
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>28</b>	<b>47</b>	<b>72</b>	<b>65</b>	<b>100</b>

Como evidencia de esta actividad se observa de manera predominante que sí, el estudiante produce la lengua y presenta mayor incidencia en errores de generalización u omisión representando un 72% de los errores intralinguales. La influencia de errores interlingüísticos se ve en un 28%.

#### **6.1.4 Portrait**

La cuarta actividad *Portrait* forma parte de un análisis lingüístico de 9 producciones escritas realizadas, cuyo objetivo se centra hacia la consolidación del reconocimiento hacia la presentación de alguien. Hacia la fomentación y búsqueda de construir un punto de interés y de búsqueda se pidió al estudiante presentar a un cantante, escritor a partir de

la indagación y desarrollo de la autonomía a través de la identificación de distintas fuentes digitales.

#### 6.1.4.1 Error en el adjetivo

La existencia del error en el adjetivo en la actividad *portrait* atiende a dos líneas particulares ya que al hablar del “retrato” es donde los estudiantes realizan, en primera, la descripción de una persona y, que estas características son expuestas en el programa se centran en la descripción a partir de los adjetivos. Es necesario puntualizar los errores intralingüales como la falta, en este caso de reflexión en lo que el estudiante escribe en la oración. Un ejemplo de ello se centra en los primeros ejemplos:

*Elle a l'air gentil mais un peu serieuse  
Physiquement, elle est haut, jolie, sa silhouette est maigre et petit.*

Los ejemplos expuestos muestran que el estudiante es consciente del sujeto del cual se habla dentro de la oración *elle*, da uso de un adjetivo en femenino *serieuse* (*sérieuse*) con errores ortográficos, pero omite el adjetivo *gentil* (*gentille*). En este sentido hablemos que el estudiante sabe que refiere al género femenino, aunque existen desviaciones de la regla.

También dentro de los elementos identificados, el estudiante es capaz de identificar los adjetivos, aunque, no distingue entre el género, caso particular el ejemplo del adjetivo *artistique* se presenta como un adjetivo neutral, pero *imaginative* (*imaginatif*) no lo es: *il est très artistique et imaginative*. En complemento con los datos expuestos sugiere otro ejemplo condicionado por la noción del sustantivo, el estudiante reconoce que el sustantivo es femenino, construye la oración sintáctica de manera correcta pero olvida que el adjetivo *élève*, requiere de su forma en concordancia con el sujeto *élevée*.

*Sa stature est élevé, votre corps est mince et athlétique*

Comprender, entonces, que un elemento que acontece a la revisión de las oraciones se centra en hacer ver al estudiante las condicionantes del adjetivo no sólo de género, pero, también de aplicación. Dicho lo anterior un elemento interesante a revisar se visualiza con el siguiente ejemplo:

***Son*** *silhouette est maigre et dure*  
*son visage est rond, et **son** yeux son grands et **forte**, et son nez est grand aussi.*  
***Son*** *voix est intense, **fort** et claire.*

El adjetivo posesivo es un elemento que debe estar consciente por parte del estudiante tanto en género y en número donde el estudiante comprenda que ante una descripción el uso de los adjetivos posesivos en francés es representado por *son, sa, ses*; en este sentido es reconocido por una falta de noción.

#### **6.4.1.2 Error del adverbio**

Este ejemplo se simplifica a la oración *Ils est principalement Cornu pour être l'auteur compositeur* dicho lo anterior existen en efecto una serie de errores, aunque se hace hincapié en el adverbio. El adverbio *Principalement* se asocia ante un error intralingual debido a que en español e inglés existe una carencia de la nasal ante la formulación de palabras. Por lo tanto, es común que el estudiante cometa faltas asociadas a la referencia fonológica donde no es consciente de lo que escribe, pero sí de lo que escucha.

En este caso hablar de las palabras representadas por esta perspectiva nasal que, es difícil para el estudiante ya que en primer término atiende los sonidos y, posteriormente, asocia a la escritura.

#### **6.1.4.3 Error del artículo**

En este apartado se discute la influencia del error intralingual tras existir una influencia de la regla vinculada con la presencia de dos vocales, en este caso se presenta el ejemplo: *c'est indicative de une lésion de le tract corticaux épinière*. Podemos ver en el ejemplo

que el estudiante no concientiza la contracción de la preposición *de*, visto como un elemento frecuente en los textos escritos, a partir de *Les articles partitifs*.

Así mismo un elemento interesante a discutir se centran en la concordancia del artículo indefinido con el sustantivo, *C'est un personne sympathique et dinamic, amical, intelligent, curieux et ambitieux*. En este ejemplo es necesario destacar la falta de comprensión y asociación entre el sustantivo donde se condiciona por cantidad y género (nf.).

#### **6.1.4.4 Error de la preposición**

El error de la preposición vista en el siguiente ejemplo, muestra que en el texto el estudiante tendrá desviaciones observadas como faltas donde conoce la aplicación de los elementos lingüísticos, pero en el texto presenta desviaciones de la lengua. Es decir conoce que preposición “à” que requiere de un acento pero no lo reflexiona. Dicho ejemplo se ve desde la siguiente óptica: *Joseph Babinski a étudie médecine a l’université de Paris en 1884*.

El estudiante es consiente que la formulación del pasado requiere del auxiliar vista en la frase *Joseph Babinski a étudie médecine*. No obstante, ubica al lugar sin la preposición conservando *a l’université de Paris en 1884*. Esta situación es interesante y particular ya que el estudiante en la misma producción escrita sí es consciente de lo que presenta visto en la oración como *Il a connu Jean Martin Charcot à l’hôpital Salpêtrière*. De esta manera reconocer como un error interlingual ya que da uso del elemento vinculado con la lengua materna.

Por otro lado, en la misma actividad destaca un error particular donde, en primer término, sí ubica a la preposición de ciudad y, en la oración da uso de la preposición *dans*: *Babinski est décède dans Paris le 13 décembre 1932*. Los errores preposicionales vistos en esta actividad reflejan que el estudiante es capaz de producir la lengua a partir de los

conocimientos base, sin embargo, no es consciente de lo que está redactando visto a partir de los errores intralinguales.

#### **6.1.4.5 Error del pronombre**

Este punto asociado a elementos un tanto complejos para el estudiante, se presenta la dificultad en el desarrollo de los pronombres relativos compuestos *lequel, laquelle, lesquels, lesquelles*. La oración, conformada por un error también de orden sintáctico refleja una falta de competencia lingüística donde el estudiante debe estar consciente de formas y estructuras definidas por la lengua. En este caso, la oración busca sustentar una idea específica:

*raison **pour la que** il a marié jamais.*

La oración, en términos del pronombre requiere presentarse como: *la raison par laquelle il ne s'est pas marié*. Representa un error de orden interlingual debido a la asociación existen en español donde se muestra *la razón por la que ella no se casó nunca*. El uso de los pronombres relativos compuestos es un elemento que provoca dificultades en el hispanohablante que busca comunicarse en francés. Es necesario entonces, que el hacer ver al individuo sea capaz de identificar la distinción y aplicación del pronombre; relativo o compuesto.

#### **6.1.4.5 Error del sustantivo**

El error en el sustantivo atiende a la construcción morfológica donde se visualiza que la palabra requerirá de una acentuación que, está asociada a la pronunciación. Reconocer, desde una perspectiva intralingual, que el estudiante conoce la importancia que tiene la acentuación, pero, que en otra palabra la omite: *Il est un **element** clé.*

Se observa también un contraste interesante donde este mismo error pudiera observarse como un evento interlingual al uso de la palabra *element*, condicionado por el inglés (segunda lengua del individuo). Esta misma línea propone el ejemplo:

*Chanteur et **leader** du groupe*

Si bien el francés presenta préstamos de otras lenguas como parking, que pudiera presentarse variaciones como la derivación del francés de quebequense *stationnement*. Pero es, al final de cuentas, una estrategia por parte del estudiante donde sí da uso de estos préstamos que pueden utilizarse en la lengua meta.

#### 6.1.4.6 Error del verbo

A diferencia de la categoría anterior, se presentan 20 incidencias en el verbo a partir de errores intralinguales. Dentro de la clasificación de los errores se ubican dos elementos esenciales uno ante la falta de concientización del *participe passé* y otro ante la ausencia del auxiliar.

*Elle a **était** mince et très petite*  
*Dans 1896 **il a publie** sa premier dossier dans le nom « phénomène des orteils »,*  
*Edith **a était** très simple dans quelques choses mais très explosif aussi*  
*elle **a était** 47 ans quand elle a mort,*  
*Elle a toujours suivi ses intuitions, et **a écrite** ses chansons*  
*Il a été un homme très intelligent et qui **a travaille** dur pour comprendre*  
*Il **a etudie** la music avec ses frères dans son petite enfance*  
*c'est la raison pour la quelle **je choisi**.*

Como se expone en los ejemplos anteriormente expuestos, existe una falta de conocimiento ante la elaboración de oraciones en pasado donde no está evidente el uso del participio ante la conformación de las oraciones en *passé composé*. En complemento se presentan otros errores donde existe la omisión del auxiliar :

***Il crée** une mode vestimentaire inhabituelle*  
***Il né** le 24 avril 1952 à Bagneux*  
***Il Né** le 2 jullier 1989.*

Como cierre de esta sección, entonces, se define que la presencia de los errores intralingüísticos también resulta predominante obteniendo un 2% de los datos

recuperados y, la contra parte refleja 49 errores interlingüísticos en las diversas categorías dando así un 98% de los datos recuperados.

**Tabla 10**

*Resultados globales A1, actividad 4*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	12	100	12	24
Adverbio	0	0	2	100	2	4
Artículo	0	0	8	100	8	16
Preposición	0	0	3	100	3	6
Pronombre	0	0	3	100	3	6
Sustantivo	1	50	1	50	1	2
Verbo	0	0	20	100	20	42
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>49</b>	<b>98</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

### 6.1.5 Futur

La actividad ahora contempla la meta anunciada en la lección 3 de la unidad 6. El objetivo central, de orden gramatical, contempla la construcción de oraciones en futuro. En la sección *Point langue* se indica que: *Ce point langue permet de conceptualiser l'usage et la formation du futur simple.*

Ante este argumento si visualiza que el estudiante será capaz de conformar oraciones en futuro desde la perspectiva gramática y sintáctica.

#### 6.1.5.1 Error de adjetivo

Ante la descripción del error y la falta en la actividad *futur*, se asienta a una serie de ejemplos que demuestran la falta de concientización del género. Es evidente que el estudiante hispanohablante carece una variación de género del adjetivo en español; por mencionar *la casa verde, el carro verde*. En el caso particular de francés se visualiza al adjetivo como una variación que requiere de un adjetivo dependiente del sustantivo; visto como error intralingual.

*J'aime la zone vert*

Por otro lado, la condicionante en la oración *Nous irons tout les jouer de tennis*, posiciona al adjetivo ante sus variaciones. En primera *tout* como se muestra en el ejemplo anterior carece de concordancia con el sujeto en la oración, dicho lo anterior, se requiere que el estudiante identifique la variación entre el singular y plural (*tous*).

#### **6.1.5.2 Error de adverbio**

Ante el análisis también es evidente la inserción de errores de adverbio, el ejemplo *J'aurait une famille avec deux ou tris enfants*, incide en un error particular de carácter intralingual. Lo anterior al ver que estudiante podría dar uso de sus lenguas próximas para asociar la comprensión del adverbio; *tres* o *three* como base referencial.

#### **6.1.5.3 Error de preposición**

El apartado del error en una preposición contempla un elemento asociado a la comprensión de la preposición *en* y su locución adverbial *en train*. Se conoce como un error interlingual porque el estudiante asocia los sonidos con sus lenguas próximas.

*Denise et Noel seront an train de diner dans au restaurant italien*

Así mismo el ejemplo que contempla la siguiente oración visualiza un error interlingual donde el estudiante piensa la oración en español *Ellos irán a un karaoke*. La estructura de la lengua materna juega un rol importante en la oración: *Ils partiront au karaoke*.

Por otro lado, se complementa que los errores intralinguales hacia la falta de comprensión de ciertos elementos descritos a inicios del programa. El estudiante a este punto debe ser capaz de comprender las preposiciones de país (*en*, *au*), la omisión de preposiciones (*de*) y, finalmente, la distinción de una preposición (*à*).

*si j'ai la opportunité de voyager à la France  
et elle criera d'émotion parce que Noel va proposer de mariage  
J'étudierai français les niveaux IV et V parce que J'irai à la France*

*j'habite seul à Mexicali après de vais faire ma devoir avec mes amies*

#### **6.1.5.4 Error de pronombre**

Este espectro contempla un error base hacia la comprensión y distinción de los pronombres y sus formas, en este caso se habla de un pronombre tónico: *moi*. El ejemplo contempla un error intralingual ya que el estudiante reconoce la construcción pero incorpora una estructura distinta: *mois Denise parce que elle se tombera amoureux de Noel*.

Donde es necesario visualizar ante este ejemplo dos puntos base, uno orientado a la necesidad de incorporar un signo de puntuación (,) y, por otro lado, la construcción morfológica del pronombre *moi*.

#### **6.1.5.5 Error de sustantivo**

Los errores de sustantivo en este apartado se contemplan como errores interlinguales ante un uso evidente y claro derivados de la lengua materna. Se expresa el estudiante a partir del uso del sustantivo cultura y la palabra profesor:

*je vais aller connaître bien la cultura de ce pays.  
Je vais être profesor de langue étranger dans le futur.*

Valdría distinguir entre *culture* y *professeur* pero, reconocer que son elementos que condicionan la búsqueda de una comunicación independientemente de los recursos utilizados por el hablante.

#### **6.1.5.6 Error de verbo**

La comprensión de la estructura del error del verbo contempla una línea intralingual hacia el desarrollo y omisión de la forma del participio pasado del verbo hacia la construcción del *passé composé*. La primera oración contempla la omisión de la forma *parlé* para

demostrar un uso correcto de la forma participe passé que debe consolidarse como parte del programa.

*J'ai parle avec mon petit ami.*

*Les vacances je passée un bon temps avec mes parents et mes autres familles.*

Así mismo la segunda oración atiende a una omisión del auxiliar *être* pero, valdría reconocer que el estudiante sí reconoce la concordancia cuando se habla de los verbos que se comprenden en el grupo de los verbos condicionados por *être*.

A primera vista vemos que la presencia de los errores dentro del corpus de aprendices sugiere un acercamiento más balanceado en cuanto a la tipología del error a diferencia de las actividades previas. Vemos en definitiva que la presencia de los errores interlingüísticos sigue presente en las preposiciones y en algunos sustantivos pues se utilizan estrategias de asociación con algunas lenguas. En algunos otros casos, vemos evidencia de errores intralingüísticos que sugieren algunas omisiones en cuanto al nivel ortográfico.

**Tabla 11**

*Resultados globales A1, actividad 5*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	3	100	3	15
Adverbio	0	0	2	100	2	10
Preposición	4	50	4	50	8	40
Pronombre	0	0	2	100	2	10
Sustantivo	2	100	0	0	2	10
Verbo	0	0	3	100	3	15
Total	6	30	14	70	20	100

### 6.1.6 Amour

La actividad *amour* comprende como base la lección 3 de la unidad 5 *Vie privée*, vie publique donde el objetivo principal se centra en: *Évoquer des faits passés*. Esta idea contempla la noción de un encuentro de amor y su aplicación a través de las experiencias del estudiante con base a los elementos gramaticales y de vocabulario.

#### **6.1.6.1 Adjetivo**

Al analizar las producciones escritas y al hacer énfasis en los errores que atienden al adjetivo se encuentra como error dos incidencias en la base intralingual. La oración *Je me suis tombé amoureux de ce garçon* donde la incidencia de la falta incide en concientización del género. Como base es necesario puntualizar quién es el estudiante que produce el texto para determinar si el uso del adjetivo (género) concuerda con el individuo.

#### **6.1.6.2 Artículo**

Hacia la comprensión del artículo, la actividad muestra un eje particular asociado a la omisión del artículo “*un*”. La omisión de un artículo provee de una falta de concientización asociada al desarrollo de la oración donde el estudiante a pesar de comprender las estructuras de la lengua omite su uso: *L’amour est sentiment transformé.*

#### **6.1.6.3 Conjunción**

La perspectiva orientada al uso de una conjunción refleja la ausencia de una concientización del uso de *que*. Se puntualiza que ante la construcción de la forma *parce que* acompañada de una vocal se requiera hacer una contracción de la terminación *que*.

*Petite amie c'est parce que on a trouvé à cette personne*

#### **6.1.6.4 Preposición**

La preposición posiciona una ausencia de la aplicación hacia un error ortográfico (intralingual) donde el estudiante presenta de manera incompleta la preposición *dans*. Éste se reconoce como falta vista como una desviación de la lengua: *la première fois dans la campagne de Mexicali dan un camping.*

#### 6.1.6.5 Pronombre

La ausencia del uso correcto del pronombre parte de una desviación de la lengua. El estudiante recae en una línea intralingual hacia la falta de comprensión del pronombre *je*. La postura de la contracción de la preposición se visualiza ante la presencia de una vocal pero, en este caso no se presenta.

*J' l' visité chez elle maison et nous avons regardé a tv (films).*

Otro elemento a destacar como parte de la propuesta del error del pronombre, contempla una línea asociada a *moi*; este error de falta intralingual: *L'amour est égal à j'ai parce que je donne.*

#### 6.1.6.6. Verbo

La comprensión de verbo visualiza dos líneas: interlingual e intralingual. El primero dirige el uso de un verbo que contempla una noción del inglés “to date someone”. Donde el verbo equivalente se orienta hacia *sortir avec quelqu'un*.

*Jusqu'à un jour ils ont commencé à dater*

Otra línea hacia la postura de este error de orden intralingual contempla la falta de concientización del uso de los verbos pronominales y su influencia con el uso de verbos en pasado.

*J'ai été tombé amoureuse de lui dans le deuxième semestre*

*Je m'ai tombé amoureux de ce garçon.*

Reconocer también, una comprensión del uso de la forma en pasado, puntualmente en la conformación de la oración en *passé composé* y su ausencia del uso correcto del *participe passé*.

*Nous avons parle de la vie philosophique et de nos vies*

El ejemplo expuesto a continuación también contempla la ausencia de una concientización del uso del verbo en *participe passé*: *Nous avons commencions à*

*converser*. En complemento a lo expuesto anteriormente, se muestra la ausencia hacia la asociación del verbo y la aplicación del auxiliar: *Quand elle a arrivé avec moi*.

Queda definido que en la actividad número 6 titulada *amour* se hace un acercamiento a los errores intralingüísticos que sugieren una serie de omisiones y desviaciones (dan/dans, qu/qu'/parle/parlé) al uso correcto de la lengua. Quizá se atribuye a varios factores que se irán explicando a lo largo del texto que, por mencionar, el **tiempo** que tienen los estudiantes para realizar una producción escrita. Lo cual, quizá, no les permita hacer una autoevaluación del texto en cuestión.

**Tabla 12**

*Resultados globales A1, actividad 6*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	2	100	2	10
Conjunción	1	100	0	0	1	5
Artículo	2	100	0	0	2	11
Preposición	0	0	1	100	1	5
Pronombre	0	0	7	100	7	37
Verbo	1	17	5	83	6	32
Total	4	21	15	79	19	100

### 6.1.7 Débat

La siguiente propuesta contempla una actividad asociada a la descripción y aplicación de los teléfonos móviles, su uso e importancia para la sociedad en general. Para esta actividad se pretendía que los estudiantes dieran un punto de vista sencillo y breve respecto al tema.

#### 6.1.7.1. Adjetivo

La comprensión del adjetivo representa un punto orientado a la perspectiva de un error intralingual. Donde no existe una asociación entre el adjetivo y el elemento cuantificable del sustantivo: *Au futur, probablement les portables seront plus différent*.

Ocurre, también, en el ejemplo siguiente donde a variación de lo expuesto anteriormente se contrasta ante la falta de comprensión del uso de género: *Le nouveau portables sont plus petites*. Se vincula con la orientación descrita en el ejemplo, existe una falta de consciencia de los elementos que persigue la oración ante el uso de singular y plural dentro de una oración. Se reconoce como una variación:

*nouveau téléphone cellulaires sont plus cher*

### 6.1.7.2 Preposición

La preposición en esta actividad visualiza una línea hacia la identificación del error interlingual, reconocido en la oración. Es claro que en la oración existen errores como en *ou* (*où*) y en *intégrer* (*intégré*) pero, se puntualiza en un elemento que se trabaja ampliamente en los primeros semestres; la preposición *à*. Se muestra como interlingua ya que el estudiante pasa ya por una serie de actividades que contemplan el razonamiento del uso y aplicación de la preposición donde debería distinguir *a* de *à*. De distinguir, también, una preposición de un artículo indefinido *a* de *un*.

*Ou le portable serai intégrer a la peau avec a chip*

Asociado a la comprensión de un error intralingual se muestran desviaciones en la construcción de la oración. En este caso debería observarse ante la desviación lingüística ante la incorporación de la preposición *en* (En conclusion, les portables toujours...).

**Pour** conclusion, les portables toujours seront une forme utile de communication.

### 6.1.7.3 Pronombre

Ante la identificación del error en la construcción de la oración se requiere pensar que el estudiante omitirá ciertos elementos esenciales de la lengua los cuales comprenden a la

conformación de oraciones completas. En este caso hablemos de la ausencia de un pronombre en asociación con el COD:

*Pour les enfants, \* **devient** un vice parce que...*

Esta línea muestra que el estudiante omite el pronombre *ils* (portables) hacia la reflexión y uso correcto de la oración *Pour les enfants, ils devient un vice parce*.

#### **6.1.7.4 Sustantivo**

Esta categoría implica una dimensión más amplia en este caso se visualiza un punto que requiere de la comprensión y reflexión sobre los actos de escritura del estudiante, donde visualiza que el estudiante no parte de un proceso crítico y de reflexión.

*tu pourras appeler outre **personn***

Esta desviación de orden intralingual contempla la ausencia de una construcción correcta del sustantivo *personne*.

#### **6.1.7.5. Verbo**

Finalmente, el verbo visualiza un criterio relevante hacia la falta de comprensión de los tiempos verbales que, pueden ser reconocidos como una desviación en el aprendizaje y la falta de práctica en el aula. Donde se comprenda que el desarrollo de una oración en *passé composé* requiere de un auxiliar: *être* o *avoir*.

*le portable **été** pour personés adultes*

De esta forma demostrar que realmente es una falta de comprensión ya que en el mismo texto se observa una desviación idéntica al proceso anterior: *le premier portable **été** plus grand*.

Avanzando con el análisis se encuentran los siguientes datos generales que ponen en evidencia los tipos de errores identificados para esta actividad.

**Tabla 13** Resultados globales A1, actividad 7

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	5	100	5	28
Preposición	1	32	2	67	3	16
Pronombre	0	0	3	100	3	17
Sustantivo	0	0	2	100	2	11
Verbo	0	0	5	100	5	28
Total	1	6	17	94	18	100

### 6.1.8 Dialogue

La actividad *Dialogue* contempla el desarrollo de un diálogo como parte del desarrollo y conceptualización de preguntas personales o brindar direcciones.

#### 6.1.8.1 Adjetivo

Los errores que representan la sección *adjetivo* muestran como base de un error interlingual el adjetivo posesivo *nos, vos, leurs*. En esta línea contempla una falta de comprensión y de relación entre el pronombre: *Nous sections sont très intéressantes telles que la météo*. En este mismo sentido se orienta a los adjetivos posesivos *ton, ta, tes*:

*prends la route 9 qui te laisse en face de **tu** maison.  
oh incroyable! Quel est **tu** age?*

Por otro lado, se observan los errores de orden intralingual al visualizar una perspectiva orientada a la acentuación del adjetivo. Se puntualiza como error intralingual al reconocer que el individuo comprende que existe un acento en la última vocal: *ah, je suis **affaimè***. Además se muestran una serie de errores intralinguales orientados a la noción del adjetivo demostrativo *ce, cette, ces*: *je vais continuer avec la lecture de **cet** livre pendant la semaine*. Por orientación al adjetivo representado por el género:

*un endroit agréable et **tranquille** pour camping.  
Les courses tout-terrain sont très **connues**.*

### 6.1.8.2 Adverbio

En la comprensión del error orientado al adverbio se posiciona como base un error descrito anteriormente que visualiza una postura interlingual. El estudiante presenta dificultades al distinguir *comme* y *comment*; una al plantearse como una comparación y otra hacia la postura de una interrogante.

*Elle est abandonnée et elle ne sait pas **comme** arriver a sa maison.*

***Comme** je peux arrivé a ma maison ?*

*D'accord, mais je ne sais pas **comme** arriver là*

*Eh... oui, pourquoi pas? Je ne sais pas **comme** arriver au parc*

También comprender errores de índole dirigida a la falta de comprensión y uso de

la lengua como el ejemplo: *Oh allo **comma** est-ce que tu connais a Stephany.*

### 6.1.8.3 Artículo

Se destaca un detalle interesante desde una perspectiva intralingual donde el estudiante sí comprende la aplicación de la omisión de la vocal ante el uso del artículo. Se muestra en el siguiente ejemplo:

*Ah parce que **il** origin d'egypt et il veut apprendre une autre langue*

*Inaugurer dans **le** année 1989.*

Ciertamente en ambos casos, el estudiante no contempla la contracción del artículo, sin embargo, un dato que muestra que existe una comprensión del acto no asociado a sus lenguas próximas se reconoce en el ejemplo mismo *d'egypt et il veut*. Por otro lado, se evidencia otro error alineado a la omisión del artículo en este caso el ejemplo muestra la ausencia de *la* o *une*.

*Je vais manger **pomme** de terre, j'aime pomme de terre.*

### 6.1.8.4 Conjunción

La descripción de la conjunción muestra un detalle particular, a diferencia de los otros apartados el estudiante utilizaba *comme* en lugar de la formulación del cuestionamiento *comment*. La oración: *je conduis, **comment** nous* requiere de el uso de una la conjunción

*comme* para hacer una comparación del sujeto, aunado al desarrollo del sentido de la oración.

#### 6.1.8.5. Preposición

La preposición en esta actividad contempla un alto índice que contribuye a reflexionar sobre las aproximaciones del estudiante hacia la lengua meta. Donde se reconoce que el estudiante contempla su lengua próxima y olvida el uso de una preposición *à*. En este sentido se muestran una serie de ejemplos que evidencian un error interlingual que debe atenderse en el proceso de aprendizaje y su consolidación.

*A bientôt.  
a quelle heure ?  
a une musée et jardins botaniques,  
 Lidia est chinoise et elle est a Mexicali  
 Souclain, elle regarde a sa amie PRINCES donc, elle demande :  
 Je te présente a mon ami,  
 Tourner a gauche rue de la liberté.*

De igual manera demostrar como evidencia que un punto orientado a la complejidad del desarrollo de la lengua se muestra en la preposición acompañada del artículo *le, les* (au y aux).

*A les banlieues, près de la ville, est el Cañon de Guadalupe.*

Por otro lado, se reconoce la influencia de las lenguas próximas donde se contempla y evidencia que el inglés forma parte de las estructuras lingüísticas en el estudiante: *Y : nous allons to le cinéma ?* En esta misma ruta mostrar que el español también incide en esta naturaleza de las lenguas próximas como muestra el ejemplo: *Ahmed se monte a la voiture de Jorge.* El estudiante al enunciar una acción determinada visualiza la estructura bajo una perspectiva de la lengua próxima *vamos a la casa, camina a la escuela.*

Desde la perspectiva intralingual se contempla un razonamiento interesante por parte del estudiante donde se muestran una serie de desviaciones particulares que inciden en la falta de concentración y uso de la lengua. Los ejemplos intralinguales

correspondientes a la preposición son los siguientes: *Je voudrais faire une réservation parce soir, **pur** quatre personne, s'il vous plaît.*

Se observa que el estudiante comprende el uso de la preposición *pour* pero tiene desviaciones de la lengua, así mismo ocurre con el ejemplo: ***à le** soleil d'enfant ?* Se reconoce que el estudiante sabe que una preposición contempla la acentuación, no obstante, existe una falta evidente ante la construcción de la propuesta. Otro error identificado en la actividad actual se visualiza en el uso correcto de la preposición de una ciudad, es decir: *à Toronto, à Cancún, à Marseille, à Tijuana.* En este sentido comprender la importancia que tiene contemplar este tema relacionado a la distinción de la preposición de ciudad y país, misma que se muestra en las primeras unidades del libro.

*Ici même **dans** Mexicali aussi pouvons trouver*

Desde la comprensión de los errores valdría destacar la existencia de la perspectiva fonética y fonológica hacia la comprensión de elementos que componen la lengua. Un claro ejemplo se puede visualizar en el ejemplo: *Elle monte **aux** autobus, mais c'est autobus est **l'**mal.* Este ejemplo, importante de destacar como parte del análisis contempla un eje medular en proceso de aprendizaje de la lengua. El estudiante reconoce la preposición *à la, à l', aux* pero no reflexiona la concordancia expresada en el sustantivo que detona un elemento en singular; argumentar que la oración correcta se visualiza como *Elle monte à l'autobus.*

#### **6.1.8.6 Pronombre**

Para este apartado se contempla, evidente en otras secciones, un punto que es complejo ante la distinción y asociación de *que* y *qui*. Como se expreso en el apartado anterior *qui* reemplaza al sujeto seguido de un verbo:

*Je te écris parce que j'ai lu un livre **que** s'agit de un petit fille*

### 6.1.8.7 Sustantivo

La perspectiva del sustantivo en una noción interlingual contempla una serie de errores que provienen del inglés: *cookies*, *show*. Como se puede observar el estudiante recurre a su L2 para el desarrollo de la lengua meta donde la condición del sustantivo pudo presentarse como *biscuit* y *spectacle*.

*Bien, aujourd'hui, nous allons cuisiner "cookies au chocolat".  
comme la petit fille de la tele que est apparu dans le show de Laura*

Así mismo una variación del sustantivo *étrangers* donde el estudiante no contempla la variación existente que se origina a partir del conocimiento previo. Esto mismo orienta al uso erróneo del sustantivo donde se contempla la base inicial de su lengua donde el individuo recurre al uso de la palabra *mar*, en lugar de su aplicación en francés *mer*. Por otro lado, se ven errores intralinguales a partir de una evidencia que visualiza una falta de competencia en el vocabulario y, sobre todo, donde se contempla la falta de desarrollo de una consciencia fonológica. Es decir que el estudiante reconozca las palabras a través de su pronunciación; ejemplo de lo descrito anteriormente la acentuación en la última vocal: *Parce que je suis dans la faculte de langues avec Stephany*. Esto orienta a visualizar también los errores que se vinculan con la acentuación en la primera sílaba, *père* y *étudiant*: *Pere Ahmed est un bon etudiant*.

Finalmente, dentro de la asociación de los errores que contemplan el desarrollo de la lengua se visualiza el error hacia la ausencia de una acentuación en la palabra *problèmes*: *Elle a problemes personels*.

### 6.1.8.8 Verbo

El verbo, en este caso contempla una orientación que marca la falta de comprensión del participio pasado y, el estudiante da uso de la oración *Longtemps nous les avons vus, le raté*. *Karla, vous habitez dans le même quartier?* Donde se expresa que el estudiante comprende el uso del auxiliar hacia la construcción del *passé composé*, no obstante, su

forma participe passé no conserva esta línea estructurada y condicionada por normas específicas de la lengua.

*Nous sommes partis*  
Pronom+Auxiliaire Etre+Partice passé

*Nous avons mangé*  
Pronom+Auxiliaire Avoir+Partice passé

Esta misma línea contempla la construcción de oraciones en pasado, surge el ejemplo *elle á trouve autre fille de 15 ans*, como se observa se comprende una estructura de la lengua pero el estudiante confunde el uso del auxiliar de una preposición (à) aunado a la ausencia del acento en la forma de participe passé (*trouvé*). También el ejemplo, a continuación, describe la ausencia del acento en la terminación del verbo hacia la conformación del participe passé. Por otro lado, se contempla el ejemplo condiciona a la comprensión de la estructura pero ausencia de la concientización que implica el uso de un auxiliar determinado hacia el desarrollo de una oración en *passé composé*.

*Oui, je suis habite dans la maison bleue. Anastasia, travaillez-vous toujours?*

En conclusión, para este apartado se presenta un condicionante interesante ante la construcción del imperativo, donde el estudiante no reflexiona el uso adecuado de la estructura: 2da persona del singular *tu*, 1era persona del plural *nous*, y 2da persona del plural *vous*.

*Y : prende le boulevard Lazaro Cardenas jus-qua Rio nuevo, a Gauche de l'uabc.*

*I : regarde les canards*

*Y : oui, allé allé*

*Y : regarde, le prix est \$\$\$ pour entre*

*I :oh la la, regarde lions, se souvenir de moi la pellicule du roi lio*

Al llegar a este punto vemos a continuación cómo la presencia de errores intralinguales (74%) representa una mayoría reflejando mayor incidencia en el uso de verbos y sustantivos. Respecto a la tipología del error interlingual comprende un 26% donde la categoría gramatical con mayor incidencia es la preposición.

**Tabla 14**

Resultados globales A1, actividad 8

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	2	20	8	80	10	9
Adverbio	2	20	8	80	10	9
Conjunción	0	0	1	100	1	1
Artículo	0	0	4	100	4	3
Preposición	15	52	14	48	29	26
Pronombre	0	0	4	100	4	4
Sustantivo	6	32	13	68	19	17
Verbo	4	12	30	88	34	31
Total	29	26	82	74	111	100

### 6.1.9 Mon endroit préféré

La unidad 2 *Ici, ailleurs* en su lección *C'est ma ville* contempla la interrogante como parte de la actividad *Vous avez un lieu/un endroit préféré dans la ville ?*. Ante esta noción se describe que el estudiante deberá presentar un lugar favorito en su ciudad y justificar la razón específica. En esta línea se contempla como objetivos gramaticales: *les articles définis, articles indéfinis, les prépositions de lieu+articles contractés, pourquoi/parce que*. Así mismo se visualiza como objetivo orientado al léxico *lieux dans la ville, endroits de la ville*.

#### 6.1.9.1 Adjetivo

La perspectiva del error intralingual para este apartado muestra dos elementos interesantes que se visualizan ante la concordancia y uso de los adjetivos demostrativos *ce, ces, cette* y la noción de los pronombres demostrativos. Es importante puntualizar que el estudiante en nivel A1 y, en los primeros niveles del programa, sólo contempla los adjetivos demostrativos.

Ah... ceux jours ! La vie va vite.

Esta misma perspectiva propone un elemento particular descrito por el estudiante, en la siguiente oración, el estudiante es consciente de la existencia de los adjetivos posesivos ya que reconoce en la oración *son amis* (ses amis). El error descrito se reconoce como una desviación al dar uso de un verbo: *parler un moment avec sont famille et son amis*.

### 6.1.9.2 Adverbio

El adverbio describe un punto conveniente descrito desde la perspectiva interlingual donde el estudiante comete el error al visualizar que su lengua materna no hace distinción entre un *accent aigu*, *accent grave*. En este sentido reconocer, nuevamente, que la lengua origen del individuo juega un rol importante en esta transición hacia la lengua extranjera: *Alor Je t' invite á connaitre cómmment arriver lá*.

Desde la perspectiva intralingual se contempla como base la oración *Aprè turne droit et passe acôte de un oxxo et l'essencé*. Esta oración contempla un error ortográfico en el adverbio *après* donde el individuo es consciente del adverbio pero comete una falta ante la construcción de la oración.

### 6.1.9.3. Conjunción

La perspectiva del error implicado en la conjunción para esta actividad visualiza un elemento funcional alejado de la estructura que tiene el individuo en su lengua materna y, al no existir contempla la base de su lengua base o lengua próxima: *c'est un marché très efficace parce que il y a un en chaque coin*. Al no existir esta regla ante la omisión de la doble vocal se requiere de un proceso que permita que el estudiante dimensione esta aplicación de regla. Por otro lado contemplar este error de orden intralingual al visualizar una falta de comprensión de los actos de escritura por parte del estudiante: *c'est quand j' aime aller au parc parce-que qu'ils "tardeadas"*.

#### 6.1.9.4 Artículo

Al igual que se describe en el apartado anterior, una de las grandes dificultades que presenta el estudiante hispanohablante quien busca producir en francés como lengua extranjera se observa como complejidad la omisión de la doble vocal y su implicación ante el uso de apóstrofe.

*le pont de la avenue Independence  
Mon endroit préfère est le Oxxo*

#### 6.1.9.5 Preposición

La perspectiva de la preposición sigue en la misma línea y se reconoce como una constante en el desarrollo de la lengua; la preposición *à*. Como se mencionó al no existir esta regla que distinga *à* (preposición) y *a* (verbo), el estudiante presentará dificultades y se orientada a partir de lo que forma parte de su constructo lingüístico. En primer termino asociado a la complejidad que tiene el estudiante ante la distinción mencionada:

*tournez a droit et continuez sur le boulevard Lopez Mateos  
tournez a droit et déplacez jusqu'à la rue Normal  
Tournez a droit et en face de la secrétaire de la sécurité publique est le cinéma  
tournez a gauche et continuez tout droit*

Este ejemplo retoma una línea de comprensión del estudiante donde le queda claro el uso de la preposición pero, su error recae en la repetición o preposición que incide en el sujeto de la oración: *aussi permet aux les gens de vendre de la nourriture*. Como parte del proceso de análisis un elemento que valdría complementar se muestra en la siguiente oración, se observa que el estudiante comprende que se requiere de una acentuación en la preposición (*à*), sin embargo, él lo hace de manera inversa.

*vous tournez à droite et à coté droite sera la glace.*

#### 6.1.9.6 Pronombre

La noción del pronombre para este apartado, contempla errores de índole interlingual bajo la noción que el estudiante parte de sus cimientos lingüísticos para poder desarrollar la

lengua. En este sentido, existe una falta de competencia derivada del conocimiento previo y contacto con las lenguas.

*J' vais accompagnée de ma mamán ou de un amie.  
je peux acheter la nourriture que faute dans ma maison*

Por otro lado evidente un factor condicionado a los elementos que componen a la lengua meta, al no reconocer estos fundamentos el estudiante dará uso del conocimiento base para el desarrollo de la lengua. El ejemplo *je peux acheter la nourriture que faute dans ma maison* muestra como base su equivalente *La comida que falta*.

Vislumbrar los enunciados que, a continuación descritos muestran una serie de errores intralinguales, uno al observar que el estudiante comprende las reglas y estructuras pero presenta desviaciones y, por otro donde se cometen faltas de ortografía que se deberán trabajar a lo largo de una formación.

*C'est pourquoi les personnes qu'habitent ici et touristes,  
Pour arriver de la faculté au cinéma youes pouvez sortir de la faculté*

#### **6.1.9.7 Sustantivo**

Al evidenciar los errores del sustantivo se muestra un porcentaje mínimo en esta actividad donde el error interlingual se asocia a un recurso de las lenguas próximas del individuo: *mamá*. De tal manera se evidencia que el estudiante es capaz de identificar pronombre, verbo, conjunción, posesivo pero tiene la necesidad de optar por un elemento que asocia al objetivo comunicativo.

*Je parle avec ma mamán ou avec un amie.*

#### **6.1.9.8 Verbo**

La perspectiva del error interlingual, en esta caso, contempla la falta de concientización del verbo y su relación con el pronombre (conjugación): *et conduis tout droit jusqu'à boulevard Lazaro Cardenas*. En este mismo sentido contemplar la importancia que tiene la conjugación del verbo en el desarrollo de la oración, se debe reconocer como un error

intralingual ya que el estudiante contempla la noción de una conjugación y su terminación (-ez). No obstante en la oración debe contemplarse el verbo conjugado *conduisez*.

***conduirez*** tout droit jusqu'à le feu de la avenue Independence  
***conduis*** al nort sur le boulevard Benito Juarez et continuez tout droit jusqu'à le boulevard Justo Sierra.

Vous ***traverse*** le parking et vous entrez par la premier porte

La oración siguiente contempla un error de asociación entre la conjugación y el verbo en su forma infinitiva, se reconoce que la explicación que atienda a la conjugación entre sujeto y verbo, deberá estar acompañada de un verbo en infinitivo.

Pour aller au cinéma vous devez ***sortez*** de la maison et plier a droit.

Vous ***traverse*** le parking et vous entrez par la premier porte.

Como se presenta en este último ejemplo es curioso que el estudiante realice de manera correcta la conjugación del verbo “*entrer*” y no del verbo “*traverser*”, se argumenta entonces que existe el conocimiento, pero se necesita remarcar en el desarrollo de la lengua y su reflexión ante el uso del lenguaje.

### Tabla 15

Resultados globales A1, actividad 9

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	2	100	2	2
Adverbio	9	69	4	31	13	16
Conjunción	2	67	1	32	3	4
Artículo	2	100	0	0	2	3
Preposición	11	58	8	42	19	24
Pronombre	5	56	4	44	9	11
Sustantivo	1	17	5	83	6	8
Verbo	1	4	24	96	25	32
Total	31	39	48	61	79	100

Ahora veamos que para esta actividad figuran 79 errores intralingüísticos que representan un 39% de los datos recuperados, y la presencia interlingual se refleja en un 61%.

### 6.1.10 Festivité

Avanzando con el análisis la actividad *Festivité* correspondiente al nivel A1 se presenta en el *Dossier 5, Lecon Jour de Fete*. Esta actividad sugiere que el estudiante describa su festividad (festejo, fiesta, tradición) favorita, donde se visualiza el uso del *passé composé*.

#### 6.1.10.1 Adjetivo

Comencemos con el error del adjetivo el cual reconoce un solo ejemplo de la tipología intralingual. La perspectiva del adjetivo posesivo (*mon, ma, mes.*) describe una desviación en el razonamiento del estudiante ante la propuesta: *et me meilleure amie aussi*. Para explicar el por qué se presenta un error de tipología intralingual recurrimos a mencionar que el estudiante es capaz de identificar el posesivo sin embargo comete una omisión a nivel ortográfico.

#### 6.1.10.2 Adverbio

La representación del error en el adverbio se muestra en la construcción de la negación y su posicionamiento en la oración. Este error contempla en adverbio *ne pas*, hacia su construcción se visualiza que *ne* se presenta antes de un verbo y *pas* posteriormente. El estudiante confunde su construcción condicionada por el uso del *passé composé* donde considera como verbo a la construcción del auxiliar y el verbo en *participe passé*: *Donc je n'ai dit pas*.

En este tenor, se presenta un error que contrasta la comprensión del uso de la negación y su variación *pas* (se contempla como base el uso de *aucune*). El estudiante en este caso identifica la necesidad de incorporar la estructura *ne* y, también, a sustitución de *pas* contempla *aucune*. No obstante, se identifica como un error intralingual ante la desviación del error: *j'étais avec mes amis, mais aucune ne paraissait se souvenir de mon anniversaire !*

### 6.1.10.3 Preposición

Con respecto al uso de la preposición *à*, se identifica que el estudiante comprende una estructura de la lengua determinada por la aplicación y omisión de la forma preposicional correcta. En este caso es importante que este error interlingual requiere del desarrollo de una concientización de la lengua, uso y aproximaciones lingüísticas: *Tout a coup, mes amies sortaient et ont chanté pour moi !*. En este sentido, se considera la tipología intralingual pues el estudiante generaliza que ante el uso de la descripción de una ciudad se requiere de una preposición, no obstante, él incorpora la preposición *dans*.

*je vais passer Noel en famille dans Cananea aussi.*

En este punto, se determina que la aplicación de la preposición y el error se observa como un elemento que se da por una falta de comprensión de cómo y cuándo dar uso de la preposición. En este caso se visualiza que, si en el sustantivo anterior no da uso de una preposición, no debería contemplarse en el siguiente sustantivo: *nous célébrons avec gâteau d'anniversaire et ma mère prépare des plats spéciaux comme enchiladas, du pozole.*

### 6.1.10.4 Sustantivo

Con este propósito de definir el error vemos que el sustantivo, en la presente actividad, visualiza una intención de comunicación a través de la siguiente oración que, como se puede entender, sí existe un acercamiento al sustantivo, pero desde un error ortográfico: *“Nous avons joué jeux du tableau et nous avons ri avec les essaves de trappe des mon père et ma mère”*. Por lo que se observa, se comprende que el estudiante sugiere la palabra intento en francés: *essais*.

Aquí también es importante presentar una evidencia relacionada con una interferencia con el sustantivo: *pay*. En este caso el estudiante refiere al alimento y lo

propone como lo haría en inglés o español que, en este caso, el sustantivo correcto a utilizar en la oración es: *gâteau, tarte*.

#### 6.1.10.5 Verbo

Basados en la sección del verbo, la siguiente oración sugiere la construcción de una intención comunicativa que hace énfasis en el tiempo verbal: *présent y passé composé*. Para el desarrollo de las oraciones que se vinculan con el *passé composé* se le explica al estudiante que en la conformación del tiempo verbal existen algunos elementos que deberá considerar como el uso de ciertos tipos de verbos y auxiliares que le permitirán conformar una oración en pasado. Por ello, el primer ejemplo tiene que ver, sin duda, con un tipo de error por omisión en el cual en la oración se omite la estructura correcta del verbo en su forma de *participe passé*. Esto refleja que el estudiante es capaz de identificar cómo se estructura la lengua en cuanto a el orden de la oración, pero, omitió la forma correcta del verbo en cuestión.

*“j’ai pasé la fête de Noel dans Cananea avec mon père, ma mère, ma sœur, et mon frère”*

Así empezamos a ver otro ejemplo relacionado con la generalización donde el estudiante establece el cómo pudiera conformar el verbo en *participe passé*: *dit*. En algunos casos también es común que en el aula de FLE el alumno lo asocia a partir del reconocimiento de sonidos.

*j’ai dis si eux voulaient faire qqch avec moi, mais tous aviez choses pour faire.*

Se acude al siguiente ejemplo en función a algo muy particular, donde se presentan desviaciones que surgen por una falta de consciencia lingüística que, evidentemente, se requiere promover en el aula donde y que favorezca el proceso de aprendizaje. En este caso, el estudiante debe ser capaz de entender que en la conformación

de una oración y la utilización del pronombre se requiere de una conjugación, de ahí que, reconoce el verbo (*célébrer*) pero tiene una ausencia de comprensión y uso.

*Je **célébrer** le fête d'anniversaire avec mes parents*

Por otro lado, vemos errores asociados con la generalización pues en los verbos pronominales representa un reto para el estudiante hispanohablante. La regla sugiere que los verbos pronominales requieren una conjugación con el verbo *Être*. En este sentido se reconocen ejemplos en el mismo corpus como: *nous nous sommes rencontrés, je me suis douché.*

*je **m'ai senti** très renfrognée, 'a été un anniversaire effroyable'*

La misma línea propone esta desviación en el desarrollo de oraciones en *passé composé* y el uso de los verbos pronominales. Se muestra entonces el ejemplo: *Le jour prochain mon frère et moi **nous avons allé** a une fête dans mes amis.* En este caso se contempla que el estudiante conforma las oraciones como proceso de manera sistemática, no obstante, no presenta la forma correcta *nous sommes allés*. Recordando que para este apartado la conformación del pasado contempla no, exclusivamente, el uso del verbo auxiliar, también se requiere demostrar una concordancia con el género y la distinción entre singular y plural.

*Le jour prochain mon frère et moi **nous avons allé** a une fête dans mes amis*

Finalmente, un ejemplo que refiere a la falta de comprensión y omisión de la concordancia con el verbo. En este caso se identifica que el estudiante es capaz de realizar la conjugación como se muestra en: *nous louons, nous achetons.* Pero, omite la conjugación y continuidad con la forma *nous apprécions.*

*Parfois, nous louons des films et nous achetons des collations et **apprécié** le film.*

## Tabla 16

*Resultados globales A1, actividad 10*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	1	100	1	4
Adverbio	0	0	3	100	3	12
Preposición	1	14	6	86	7	28
Sustantivo	2	100	0	0	2	8
Verbo	0	0	12	100	12	48
Total	3	12	22	88	25	100

La tabla anterior sugiere evidencias sobre cómo figuran los errores interlingüísticos e intralingüísticos en esta actividad. Como se puede observar la estrategia de recurrir a las lenguas que conoce el estudiante y que propician una interferencia es menor a lo que figura como errores intralingüísticos. Estos errores intralingüísticos son elementos muy interesantes pues vemos evidente en la mayoría de los ejemplos que el estudiante es capaz de reconocer los elementos que debe integrar en la oración, no obstante, comete algunas omisiones que influye en el uso correcto de la lengua. Entre las condiciones que sugieren este tipo de omisiones podría considerarse otros factores de tipo extralingüísticos que propician este tipo de errores.

### 6.1.11 Les amis

En esta sección se presenta como tema en la actividad la figura de la amistad la cual consiste en describir a un amigo o amiga del estudiante. Lo anterior sugiere que el estudiante describa a partir de experiencias previas donde describa y justifique por qué se reconoce como el mejor amigo. Así mismo puntualizar que estas experiencias previas se refleje el uso de *passé composé*.

#### 6.1.11.1 Adjetivo

La visión del adjetivo reconoce la relación entre concordancia del género y la parte cuantificable. En este primer caso se identifica como generalización pues el estudiante reconoce la forma base del adjetivo, pero omite la relación entre lo singular y plural tal y

como se observa continuación: *ils sont très amusant aussi*. Un ejemplo similar surge en la siguiente propuesta donde también se reconoce el aspecto base pero omite la concordancia con el sujeto (*elles*).

*Nous sortons à quelques lieux ensemble et elles sont très amusant*

Esto nos lleva al siguiente ejemplo que considera también un uso incorrecto del adjetivo al presentarse algunos casos referentes a omisión de la terminación del adjetivo como: *vrai (vrais), content (contente), parfait (parfaite), interessant (intéressant)*.

### 6.1.11.2 Adverbio

Ha llegado el momento de sugerir también un error común en la producción escrita del estudiante donde utiliza el adverbio “*beaucoup*”. En cuanto a la forma que sugiere el estudiante para este adverbio encontramos que usa las siguientes: *beucoup, beaucoup*. Estos hacen notar que sí existe una comprensión del adjetivo, pero se requiere analizar el uso correcto a nivel de la palabra. Otros ejemplos se asocian con los *adverbes de quantité* y *d’intensité*, vistos de esa forma en los primeros niveles, donde el estudiante recurre a las siguientes formas que sugieren una desviación ante el uso de una preposición (*de*) y un artículo (*du*). Es importante reconocer que el adverbio se compone esta manera *beaucoup de*, sin desviaciones como las que se han encontrado en el presente corpus *beaucoup du, beaucoup, beaucoup des*. Como se menciona lo descrito anteriormente se observa:

*et nous pouvons parler beaucoup des heures*

*nous avons les mêmesgoûts de musique et beaucoup des choses*

Finalmente es curioso el efecto que representa el adjetivo en el desarrollo de una oración y su concordancia, relevancia y objetivo comunicativo descrito por el estudiante. En este entendido valdría comprender que el estudiante es capaz de reconocer la importancia del género, ante el uso del primer adjetivo pero, no concientiza el segundo elemento: *elle est tres amoureuse e affectueus*.

### 6.1.11.3 Conjunción

Quisiera agregar dentro del estudio algunas evidencias asociadas con la conjunción cuya función es la unión de sintagmas o palabras, en este caso el estudiante comprende el rol de la conjunción y forma (*parce que*). No obstante, ante la presencia de una conjunción que termina en vocal y, el pronombre que antecede es vocal se requiere hacer una contracción que omite completamente el estudiante.

*il est mon meilleur ami parce que il m'écoute tout le temps*

### 6.1.11.4 Artículo

En el artículo se muestra como un error de omisión al reconocer que el estudiante comprende la forma de un artículo definido pero no concientiza la separación de género que propone *un* y *une*. En este caso se comprende sustantivo relacionado con el género femenino: *une personne*.

*Elle est un personne qui j'admire pour son engagement,*

### 6.1.11.5 Preposición

La preposición (*à*) propone una distinción de errores por interferencia y errores asociados con omisiones o generalizaciones. El primero, como se describe también en otras actividades surge por un acercamiento a las lenguas próximas y el uso del acento. En este caso el estudiante no distingue entre el *accent grave* y *accent aigu*, entonces, se ve como un error de referencia ya en su lengua materna da uso de la norma de acentuación: *caminó, contribución, académico*.

*Quand Je suis malade Je sonne a téléphone à ma mere*

La misma línea describe un elemento que existe una comprensión de su forma pero que existe una desviación por parte del estudiante al omitir el acento (*accent grave*).

En este caso se aborda la noción de la preposición *dès*:

*Elles sont mes amies dès 2 ans*

#### **6.1.11.6. Pronombre**

El pronombre como recurso necesario para el desarrollo de la actividad titulada *les amis*, sugiere algunos ejemplos asociados con los errores que a continuación se muestran que, primeramente, se ve un error por generalización donde se utiliza “*moi*” de forma incorrecta agregando un recurso lingüístico innecesario para la conformación del pronombre en francés.

*mon frère est comme **mois**, nous parlons des filles et de nos project de la vie.*

En este punto consolidar como parte del proceso de aprendizaje que existe una distinción entre el pronombre y sus variaciones: pronombres personales, pronombres demostrativos, pronombres posesivos, pronombres interrogativos, o pronombres relativos cada uno con una aplicación determinada. En este caso la esencia del pronombre: *moi, toi, lui*. Se muestra, por otro lado, otra perspectiva orientada a la falta y desviación que parte de un error ortográfico visualizado en el ejemplo: *quand **nos** avons été dans l'école.*

En definitiva, este tipo de errores y sin hacer conclusiones del tema son omisiones que con un debido tratamiento hacia la comprensión del elemento lingüístico no representarían un problema pero, el comprenderlo, favorecería a la elaboración de recursos para su tratamiento.

#### **6.1.11.7 Sustantivo**

Aquí se referirá, primeramente, a los errores del sustantivo los cuales evidencian un acercamiento a los errores por interferencia lingüística. Esta influencia del inglés, en particular, es un recurso presente de manera continua en el aula pues el estudiante y en particular nuestros estudiantes de los programas educativos tienen un acercamiento constante a la lengua inglesa, además del valor que agrega el contexto fronterizo. Por lo que el siguiente error se encamina a recurrir a palabras derivadas de las lenguas próximas

que, hasta cierto punto, existen similitudes con la lengua meta: *Nous parlons des filles et de nos project de la vie.*

El sustantivo al cual recurre el estudiante se muestra a partir del conocimiento de su segunda lengua (inglés) donde contempla el sustantivo *Project*, en lugar de *projet*. La descripción del error del sustantivo, también, comparte una postura de omisión donde la evidencia se muestra a la ausencia de la acentuación del sustantivo *mère*.

*c'est ma mere, c'était une personne très actif,  
Ma mere c'était institutrice, elle ma meilleur amie aussi  
Ma mere toujours me aide, elle est intelligente et tolerante.*

Este mismo error posiciona una generalización ya que el estudiante es capaz de reconocer el rol que tiene el acento en el sustantivo, no obstante confunde el uso de una *accent aigu* y *accent grave*: *Mon père m'ecoute quand J'is des problèmes.*

#### 6.1.11.8 Verbo

Continuando con el análisis, ahora en el verbo, se hacen notar errores que pudiéramos definirlos como una ausencia en la concientización del auxiliar, lo que reconoceríamos como una generalización donde el estudiante entiende sí la estructura aunque no da uso correcto del auxiliar: *mais nous avons passes beaucoup de moments très importants.*

Por otro lado, un elemento se puntualiza en dos documentos que presentan la misma incidencia ante el reconocimiento de la conjugación correcta del verbo *avoir* y la primera persona del singular *j'ai*.

*J'is trois amis, ils sont ma mere  
J'is trois amis, ils sont ma mere, mon père et mon frère.*

En este sentido se identifica un ejemplo que realmente va en el sentido y construcción de ideas por parte del estudiante. Existe hasta cierto punto un grado de comprensión de las ideas que desea exponer, no obstante, en ocasiones el estudiante quiere expresar una idea pero carece de una coherencia; en este caso la pragmática: *Quand Je suis malade Je sonne a téléphone á ma mere.* Se muestra un uso incorrecto sobre la

concordancia del sujeto y el verbo, quizá para que la oración fuera correcta valdría cambiar el verbo a: *je téléphone à ma mere*.

Basado en lo descrito es prudente mencionar que los datos que refleja esta actividad se asocian mayormente con una influencia del error intralingual (91%) al ser predominante, en contraste, con los errores producidos por una interlengua que aparecen en un 9% de los datos descritos.

**Tabla 17**

*Resultados globales A1, actividad 11*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	5	100	5	11
Adverbio	0	0	9	100	9	20
Conjunción	0	0	1	100	1	2
Artículo	0	0	2	100	2	5
Preposición	3	50	3	50	6	14
Pronombre	0	0	5	100	5	11
Sustantivo	1	10	9	90	10	23
Verbo	0	0	6	100	6	14
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>40</b>	<b>91</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

### 6.1.12 Animaux

El siguiente aspecto trata sobre el desarrollo de la actividad “*Animaux*” la cual considera la descripción de un animal favorito del estudiante. Esta actividad tiene como objetivo principal el uso de la lengua a partir de una descripción que contemple adjetivos calificativos. No obstante, antes de examinar los siguientes ejemplos es necesario retomar que estas actividades son propuestas por los diversos profesores quienes aportaron a la conformación del corpus y, lo que interesa, es reconocer la producción de los estudiantes y no propiamente de hacer algún juicio sobre la pertinencia de la actividad.

### 6.1.12.1 Adjetivo

Para ilustrar esta sección se muestran algunos ejemplos que inciden en la presencia y/o ausencia de aspectos que influyen en aspectos de género y cantidad. Por lo que el primer ejemplo traza sobre un elemento de relación entre lo singular y plural: *L'ours grizzle sont solitaire*. En este caso la construcción base de la oración cumple con la intención, no obstante, el sustantivo no tiene concordancia con el adjetivo (solitaires). También un ejemplo asociado se muestra a partir de la siguiente oración: *Les tortues sont généralement verts, avec rouge et orangée*. El estudiante reconoce el posicionamiento del adjetivo, da uso de los adjetivos con concordancia (verts, rouge), caso contrario en el adjetivo *orangée* (orangé). Por lo que este caso refleja un elemento de omisión donde no se presentan una relación con el sustantivo en su forma plural.

### 6.1.12.2 Artículo

Además, un elemento que contempla esta actividad se refiere al uso del artículo definido (*le, la, les*) pues en este caso se visualiza como un error de generalización pues el alumno no identifica de manera correcta esta relación con el sustantivo: *Je n'aime pas L'ours sont solitaire*. Algunas otras incidencias en esta sección reflejan la ausencia de la apóstrofe.

### 6.1.12.3 Conjunción

Para ampliar la discusión hacia el proyecto se contempla errores en la conjunción ante la actividad *Animaux*. En este caso se presenta un error por generalización se asociado a la comprensión de la conjunción “*parce que*” pero, no se hace hincapié en la necesidad de implementar una contracción ante la vocal del pronombre ; en este caso *parce qu'ils: ls sont aventureux parce que ils échapperent à leur réservoir*.

#### 6.1.12.4. Verbo

La aplicación del verbo en esta actividad muestra un acercamiento particular y que sería interesante mencionar como frecuente pero también enriquecedor para este estudio. Pues la realidad es que el docente deberá comprender algunas estrategias que realiza el estudiante cuando pretende, por un lado, conjugar y, por otro, cuando busca establecer un verbo en su forma infinitiva: *Kenai doit recherche et soigne Koda*.

Se representa a continuación la tabla general de los datos obtenidos como se ha presentado a lo largo de este documento donde se observa que no hay evidencias de errores interlingüísticos, pero sí, la presencia de errores intralingüísticos que son reflejo de omisiones por parte del alumno.

**Tabla 18**

*Resultados globales A1, actividad 12*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	2	100	2	28
Artículo	0	0	2	100	2	29
Conjunción	0	0	1	100	1	14
Verbo	0	0	2	100	2	29
Total	0	0	7	100	7	100

#### 6.1.13 La négation

Con la intención de seguir con este análisis, la actividad “la négation” va dirigida hacia la comprensión de la negación pues busca que el estudiante sea capaz de reconocer la posición e implicación de la negación en la oración, descrito en la lección *Les uns, les autres*. Como se mencionó fue en algunos casos que sí se documenta formalmente cuál es la fuente de donde se sugiere la actividad propuesta.

### 6.1.13.1. Adjetivo

En lo que sigue para esta sección del adjetivo se identifican errores asociados con la ausencia en la comprensión del género del adjetivo posesivo y su relación con el sustantivo propuesto. En este caso se observa una generalización en cuanto el uso de los adjetivos posesivos: *mon, ma, mes*.

*J'adore le sourire de mon fille.  
Je n'adore pas le sourire de mon fille.  
J'adore les voitures de sport.*

Los primeros ejemplos contemplan la distinción del adjetivo posesivo y su concordancia con el sustantivo implicado en la oración. En este caso se requiere de una distinción entre *mon* (masculino) *ma* (femenino) *mes* (plural). Por lo que refiere al último se recomendaría dar uso del adjetivo *sportive*.

### 6.1.13.2 Adverbio

Ante el adverbio, elemento medular para la construcción e intención de esta actividad centrada en la negación se visualizan por la omisión de la regla propuesta en el adverbio de negación: *ne pas*. En primer lugar, se enlistan los errores por omisión de *pas* :

*Je n'adore jouer futbol/je n'adore pas jouer football  
Je n'aime chante/je n'aime pas chanter  
Je n'aime courir/je n'aime pas courir*

Otros errores que se reconocen como un error asociado al posicionamiento del adverbio *Je n'adore travaille pas de week-end* y, también desde un error de orden ortográfico :

*Je ne sui spa un chanteur, je sui a musicien  
Je ne suis pa un policier, je suis garde de sécurité*

En complemento una omisión de *ne* en la oración que se presenta ante la formulación de la oración *je ne préfère pas regarder le film: Je préfère pas voir la pellicule*.

### 6.1.13.3 Artículo

De la misma forma el artículo brinda una condición particular para esta actividad, pues se encuentran evidencias que se asocian con aspectos de género y número. No obstante, lo que se quiere destacar aquí es que existe un error causado por una interferencia: *J'aime el odeur des fleurs*.

Aquí podemos ver que la presencia del error es por una total influencia del español al usar el artículo “*el*” (masculino). De momento sería interesante ver que en el artículo la influencia es puntualmente en español y no propiamente en inglés (*the*) pues entendemos que no existe algún grado de similitud que propicie esta interferencia.

### 6.1.13.4 Preposición

Con respecto al primer ejemplo se puede interpretar que la intención comunicativa está presente pero, que en esta producción, existen rasgos muy particulares que deberán analizarse. En este caso es interesante que como recurso estratégico el/la estudiante proponen y, entre paréntesis, la forma “*en la*” (en español) cuando el uso correcto sería proponerlo a través la preposición “*dans*”. De esta forma vemos cómo surge la influencia de la lengua materna en la producción de esta oración pero, se destaca, la característica de integrarla en paréntesis.

*je travaillere (en la) UABC.*

Otro aspecto más hacia el acercamiento por generalización se ve en la siguiente oración a nivel de la preposición y el uso correcto de: *à*. En este caso es muy interesante que los alumnos pongan mucha atención en que la preposición es un conflicto continuo pues para el estudiante le resulta complejo entender la variación del acento en francés.

*et J'habite à Mexicali ; mon adresses est Priv. Virreyes 156.*

### 6.1.13.5 Pronombre

El pronombre contempla una base descriptiva hacia la definición y uso ante las formas que condicionan al sujeto y al verbo, en este caso por regla, se requiere de una contracción ante la existencia de un pronombre y el verbo: *Je n'aime pas la pizza, **je aime** le tarte.*

### 6.1.13.6 Sustantivo

Por lo que refiere al sustantivo se muestra la presencia de dos aspectos particulares en cuanto a la conformación de la palabra. De esto vemos como ejemplo los sustantivos en francés “*professeur*” y “*payement*”.

*J'aime être un **professer** de langues.  
J'adore les jours de **paye**.*

### 6.1.13.7 Verbo

A condición del uso correcto del verbo, se enlistan a continuación algunos elementos muy particulares que se centran en el uso del verbo en infinitivo y también en su forma ya conjugada. Para ello los ejemplos sugieren:

*J'adore **voyage** / J'adore voyager.  
Je n'adore pas **voyage** / Je n'adore pas voyager.  
Je **travaillere** dans la maison / je travaille dans la maison.*

Si se observa vemos que el estudiante entiende cuál es el verbo que debería utilizar para los fines de comunicación, no obstante, debería entenderse cuál y cuándo deberá mantener el verbo en su forma infinitiva y cuándo conjugarla.

En este entendido vemos formalmente que esta actividad sí sugiere la presencia de la tipología interlingual a través de la presencia de errores que se asocian con la influencia de las lenguas próximas (12%), pero vemos, también un valor predominante en cuanto a la presencia del error basado en la tipología intralingual (88%).

**Tabla 19**

Resultados globales A1, actividad 13.

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	3	100	3	11
Adverbio	0	0	13	100	13	50
Conjunción	0	0	0	100	0	0
Artículo	1	100	0	0	1	4
Preposición	1	50	1	50	2	8
Pronombre	0	0	1	100	1	4
Sustantivo	1	50	1	50	2	8
Verbo	0	0	4	100	4	15
Total	3	12	23	88	26	100

**6.1.14.L'arbre**

La actividad *L'arbre* surge a partir de la lección *En famille* que tiene como objetivo esencial el que el estudiante hable de los miembros de la familia utilizando los adjetivos calificativos (*liens de parenté*).

**6.1.14.1 Adjetivo**

Con tal actividad, es en el adjetivo que se observa una falta de concientización del aspecto relacionado entre género y número que, curiosamente, es algo discutido también en apartados anteriores. En estos ejemplos vemos que existen omisiones relacionadas con el género masculino o femenino y también otros asociados con los acentos.

*c'est une femme **intelligent**.*  
*Emilia est **châtain** et elle a les cheveux bruns et mi-longs.*  
***Genereouse** et qui adore les enfants.*

Los ejemplos descritos posicionan una línea hacia la concordancia de género del adjetivo en concordancia con el sustantivo femme : *intelligente*. En segundo lugar, se plantea en esta misma concordancia con el género femenino: *chataine*. Finalmente, contemplar una desviación ante la acentuación del adjetivo *Généreuse*.

#### 6.1.14.2 Adverbio

La propuesta del adverbio incide en una propuesta del error hacia el desarrollo del adverbio *très*. Esta construcción plantea como base que el estudiante de FLE presenta desviaciones ante el desarrollo de las palabras que se dirigen ante una aplicación del acento (*grave/aigu*).

*Emile est une fille très amoureuse, anxieuse, coquine et heureuse, mais aussi est un peu grincheuse.*

#### 6.1.14.3 Conjunción

En relación con la conjunción vemos un ejemplo que considera la influencia de la lengua materna del estudiante quien, estratégicamente, visualizará como una opción el plantear la conjunción a manera de cómo lo hace en su lengua materna: “*como*” (*esp*) “*comment*” (*fr*).

*Elle est mince et très petite comme sa mère, mais je pense qu'elle*

#### 6.1.14.4 Artículo

Además, para este espacio se sugiere tener un acercamiento al error en el artículo pues se pretende entender el por qué el estudiante no pone atención en la distinción y uso de un artículo definido o indefinido según el género del sustantivo en cuestión. Otros aspectos por tratar también sugieren como se menciona la cuestión de género pero también la generalización del artículo pues no hace el estudiante la contracción ante la presencia de un sustantivo que inicia con vocal.

*J'aime ma niece parce qu'elle est comme ma petite soeur, elle et moi vivons dans le même maison.*

*Le aigle est un oiseau en voie de disparition, et le police a arrêté mon père, Il est resté 3 jours dans la prison.*

#### 6.1.14.5 Preposición

La construcción de una preposición como parte de una descripción en esta actividad presenta un detalle conveniente en el desarrollo de la lengua. El estudiante con el fin de comunicar dentro del proceso de aprendizaje parte de los siguientes ejemplos:

*Elle a chanté en la télévision.*

*Elle a travaillé en un banque.*

La primera oración contempla la estructura *en la télévision* que, por estructura contempla la forma correcta *à la télévision*; lo anterior toma como base el español. Igualmente se presenta como error de referencia al posicionar una oración que atiende a la estructura *en un banque* (*dans une banque*). Contrario a ello, se expone una línea que describe a los errores por generalizar y elaborar ciertas reglas que no figuran dentro del desarrollo de la lengua meta.

*Elle adore de chanter, regarder les films*

*je n'ai pas de une petite soeur, est pourquoi j'adore de être avec ma nièce,*

#### 6.1.14.6 Sustantivo

La noción del error en el sustantivo asocia una desviación y reconocimiento ante la acentuación en el sustantivo “*mère*”. Es importante que el estudiante en la acentuación de las palabras comprenda que el acento “*aigu*” y “*grave*” tienen una función específica en la palabra: *Je voudrais vous parler de ma mere.*

#### 6.1.14.7 Verbo

En definitiva, esta transición a la comprensión del error y, ahora en el verbo sugiere un recurso de interferencia con las lenguas próximas del estudiante. Por lo que en el siguiente ejemplo se ve muy claro esta propuesta sobre la descripción del error: *Je me souviens quand mon père était au volant et Il le matou une aigle avec le camion.* En este caso se sugiere el verbo *tuer*, por lo contrario que el estudiante referencia a su lengua materna y

el verbo *matar*. Es muy notorio cómo el estudiante es capaz de desarrollar conjugaciones inexistentes, pero conforman parte del proceso de aprendizaje y del hecho de recurrir a las lenguas próximas.

En complemento se presentan errores que se asocian con ausencia del verbo en infinitivo, ausencia del auxiliar en el tiempo compuesto, concordancia entre la conjugación del auxiliar y el pronombre y, finalmente, la posición de la acentuación en el participio pasado del verbo.

*Elle aime **danse**, les romans et les plantes.  
Elle **ont regardé** la série de télévision.  
Il **voyagé** pour tout le pays de Mexique quand J'étais un enfant,  
J'ai toujours **passé** du bon temps avec elle.  
Ma mère est une professeur et dans les vacances elle **voyagé** avec mon père  
nous nous sommes **recontreés** le mois dernier à Cancun. Je l'aime beaucoup*

Acorde con los datos expuestos, a continuación, se resume la tipología del error de la siguiente manera.

**Tabla 20**

*Resultados globales A1, actividad 14*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	3	100	3	11
Adverbio	0	0	1	100	1	4
Conjunción	1	100	0	0	1	4
Artículo	0	0	3	100	3	12
Preposición	2	33	4	67	6	23
Pronombre	0	0	1	100	1	4
Sustantivo	0	0	1	100	1	4
Verbo	2	20	8	80	10	38
Total	5	19	21	81	26	100

En esta tabla podemos ver que sí surge un porcentaje mayor por lo que refiere a los datos basados en una tipología interlingual, aunque sigue predominante estos errores intralinguales.

### 6.1.15 Lettre

La actividad que se describe a continuación visualiza la formulación de una carta postal que parte del *Dossier 3: En famille (Vers le DELF)*. Misma que contempla que el estudiante deberá ser consciente del emisor, receptor y, lineamientos ante la conformación de una carta postal donde se describa un lugar vacacional (actividades a realizar).

#### 6.1.15.1 Adjetivo

Se explora en continuidad con este análisis algunas desviaciones en el desarrollo de la lengua que se asocian con: la falta del acento en el adjetivo, concordancia con el sustantivo, posición incorrecta del acento en el adjetivo.

*comme expatrié à une autre ville / comme expatrié*  
*j'aime un petite lieux de norriture / J'aime un petit lieu*  
*comme tout ville toujours il y a / comme toute ville toujours il y a*  
*Ma cheré Bianca / Ma chère Bianca*  
*Puebla est une ville qui est prochain du Mexico / Puebla est une ville qui est prochaine*  
*du Mexico*  
*vous pouvez toujours essayer quelque chose de différent / Vous pouvez toujours essayer*  
*quelque chose différente.*

#### 6.1.15.2 Adverbio

Se considera en esta sección el adverbio que muestra evidencias asociadas con “aujourd’hui” que, a la luz datos recuperados vemos que existen errores de omisión. Para ser más claro se pone sobre la mesa el uso correcto del adverbio: *Je pars aujourd’hui en vacances*. Sin embargo, en los datos recuperados se ven las siguientes formas al proponer el adverbio: *ajord’hui*, *ajordhui*.

*Ajord’hui, je suis arrivé a Puebla,*  
*Ajordhui, je suis en train de aller a la terrasse d'un petit bar.*

También se dan otros ejemplos asociados con la construcción del adverbio y la negación y que se consideran como errores desde la contracción como se podrá ver a continuación: *La norriture, ne est pas très traditionnel, est plus comme le style américain.*

### 6.1.15.3 Preposición

En lo que sigue y respecto a la preposición se ven errores que se asocian con la interferencia lingüística del español como se sugiere en el siguiente ejemplo: *parce que demain je pars a la campagne a pied*. Como se observa vemos que el estudiante es capaz de identificar cómo plantear, de manera general, el uso de la preposición. No obstante, un recurso valioso para esta preposición se centra en acentuar la preposición de manera correcta pues de lo contrario figuraría como un verbo (*avoir*).

*je vous adresse ma lettre pur l'échange (pour)*  
*Actuellement. Je suis étudiant de la licence de langue dans UABC (à l'UABC)*  
*vous pouvez toujours essayer quelque chose de différent (Chose différente)*

### 6.1.15.4 Sustantivo

Ahora corresponde hablar sobre el sustantivo que podemos identificar que los errores son a condición de un referente o generalizaciones atribuidas a una construcción errónea del sustantivo en la lengua. Enlazado a una puntualización del error se encuentran: *liux* (*lieux*), *meteo* (*méteo*), *tojours* (*toujours*).

*En ajoutant qui le Chinatown est un des liuxs qui plus visitent, je pas encore vais, mais je vais le faire demain.*

*Je vais marcher tous les matins: Ici, la meteo est magnifique tojours*

En cuanto al tema, es notorio que este tipo de errores por omisión, generalización o desviación nos sugieren una necesidad de replantear este acercamiento al error pues como docentes sería interesante describir por qué el estudiante no considera la palabra como corresponde. Como se mencionó el factor tiempo puede ser determinante pues, en algunos casos, las producciones escritas que conforman este corpus son el producto de una sesión de clase que pudiera influir en el desarrollo de la PE. Por otro lado, es posible que también muchas de las producciones escritas son tareas asignadas por los profesores y que tuvieron un poco más de tiempo para analizar el texto o consultar otras fuentes adicionales.

### 6.1.15.5 Verbo

Llegado a este punto consideramos dentro del corpus de aprendices algunas evidencias que sugieren una falta en la conformación del verbo, por mencionar algunos relacionados con la ausencia de la acentuación en el *participe passé*, la concordancia en la conjugación, el error ortográfico en la conjugación del verbo, la omisión del auxiliar ante la conformación de la oración en *passé composé* (*trouvé, allé, réalisé, acheter, continuer*).

*je l'ai **trouve** finalement*  
*Hier, je suis **alle** a l'universite Benito Juarez de Puebla, qui est une universite très grande ou tu peux rencontrer gens de tous les pays.*  
*j'ai **réalise** ne voulais même pas*  
*Je **achete** une chemise qui dit "Stupid is a stupid does".*  
*Je **coninuerai** en écrivant. Saluts*  
*je **pensé** a toi et je reviens a l'hotel pour te ecrire cette carte du Puebla*  
*Je **pense** en essayant de trouver d'autres options est une bonne idée,*  
*Je te **commandement** beacoup saluts.*  
*je **trabaille** comme professeur des anglais et espagnol dans une école privé.*

Respecto a los ejemplos anteriores es posible reconocer, como se muestra a

continuación, algunas consideraciones parciales.

**Tabla 21**

Resultados globales A1, actividad 15

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	7	100	7	15
Adverbio	0	0	6	100	6	12
Conjunción	0	0	0	0	0	0
Artículo	0	0	5	100	5	10
Preposición	2	33	4	67	6	13
Sustantivo	0	0	2	100	2	4
Verbo	0	0	22	100	22	46
Total	2	4	46	96	48	0

Por un lado, que los errores predominantes en la actividad siguen siendo los errores intralinguales que surgen mayormente en esta última categoría del verbo. Siendo errores que surgen a razón de una falta de comprensión en cuanto a las formas del “*participe passé*” pero, también, desde el uso de la forma infinitivo.

### 6.1.16. Le climat

Se procede ahora con la actividad del *Dossier 6 Voyage, voyages (Au fil de saisons)*. Esta asignación tiene como objetivo usar las estructuras para hablar del clima (*structures pour parler de la météo*). De igual forma se plantean elementos que condicionan elementos orientados al léxico: *sens, sensations et perceptions*.

#### 6.1.16.1 Adjetivo

Ya en esta sección que se aborda el adjetivo se sugiere un acercamiento a ciertas evidencias que reconocen una generalización en el uso del adjetivo considerando cuestiones de género (*chaude*). En este caso el género del sustantivo *nourriture* (nf.) y *ville* (nf.).

*cuisiner \* nourriture **chaud** et délicateuse.  
Mirandela n'est trop **chaud** comme ils disent*

Sin duda vemos que la estructura base del adjetivo es asertivo pero, carece de una relación con el género femenino (*chaude*). Este tipo de errores, si bien es común en el aula de FLE pues hablamos que los alumnos están en proceso de aprendizaje, tendríamos que sugerir algunas reflexiones que van en propiciar una responsabilidad en el aprendizaje del estudiante. Es decir, que sea capaz de identificar y autoevaluar su producción escrita para que gire entorno a un proceso crítico y reflexivo.

#### 6.1.16.2. Adverbio

Volviendo la mirada al adverbio se ven algunas cuestiones en el uso del adverbio “*Beaucoup de*” el cual comprende una relación con cantidad y no propiamente con cuestiones de género.

*Il y a **beaucoup de** oiseaux qui chante  
quand dans Sabinas il y a **beaucoup de** pluies*

### 6.1.16.3 Artículo

Se trata ahora sobre el uso de ciertos artículos para esta actividad donde se identifica la falta de una de concientización en el artículo definido asociado al sustantivo de la siguiente oración. Entonces, se muestra como ejemplo: ***Le** température est parfait pour ceux qui aiment le froid.* Como se introdujo el alumno es capaz de usar el artículo pero generaliza su uso al no considerar una distinción sobre el género del sustantivo: *température* (nf.).

### 6.1.16.4 Preposición

Por lo que refiere a la preposición se establecen dos dimensiones relacionadas con un error por interferencia o también reflejaría un acercamiento al un error por omisión. Para este caso se considerará como un error que surge de la influencia de las lenguas previas considerando que podría surgir un referente en la oración como el siguiente ejemplo: *a causa de.* Otro error surgiría desde la omisión antes mencionada y que no considera la acentuación.

*A ce moment chaque jour a moins d'heures de soleil et peu de soleil.  
est inondé a cause de la rivière qui est là.*

Se señala el siguiente ejemplo también para mostrar un acercamiento a que el estudiante generaliza el uso de la preposición “*dans*”. Aquí los estudiantes deberán ser capaces de distinguir las preposiciones de país y de ciudad sobre todo considerando que es un tema visto a inicios del nivel A1.

*Dans l'hiver il n'y a rien de neige ici **dans** Mexicali  
mais **dans** Sabinas  
est une petite île **dans** l'état du Michigan*

Otro ejemplo se dimensiona ante el uso de la preposición *de*, que parte de una característica específica que debe atenderse por parte del estudiante. Donde sea capaz de reconocer que ante la presencia de una vocal se requiere identificar la preposición y su contracción: *des périodes **de** étés froids*

#### 6.1.16.5 Pronombre

El pronombre relativo, en esta sección, se visualiza ante una falta de comprensión entre “*que*” y “*qui*”, elemento que se discutió en apartados anteriores. Para la comprensión de este elemento el estudiante debe identificar que *qui* se utiliza como sujeto que sigue a un verbo, por lo contrario, que representa como un complemento directo. En este caso se recalca que el uso de *que* introduce una proposición que se enlaza al verbo: *c'est bizzare qui il y a.*

#### 6.1.16.6 Sustantivo

La orientación al sustantivo visualiza como eje una noción del error por omisión o falso uso de la estructura morfológica. Se describe, entonces, los siguientes ejemplos *personnes, pluie, nuits.*

*beaucoup de personnes ont peur  
il y avait de la pluies  
mais les nuites sont peu fraîches*

Se identifica que en un acercamiento a la lengua el estudiante sí es capaz de reconocer la forma parcial de la palabra, pero comete algunas omisiones que necesita considerar al momento de producir la lengua.

#### 6.1.16.7 Verbo

Volvamos a observar la percepción del verbo, ahora en esta actividad, donde se considera como base que el estudiante recurre a una falsa elección del verbo, generalización de la propuesta y omisión de la forma correcta desde lo morfológico. Algunos ejemplos se sugieren a continuación:

*Dans Sabinas le climat c'est incroyable  
Mais les jours sont parfaits pour boiser du café  
Si vous allez visiter Mirandela est comme moi vous aimez le froid*  
El primer ejemplo descrito anteriormente visualiza el uso de la estructura *c'est*.

Como se mencionó anteriormente, la forma y uso son importantes en la construcción

del discurso escrito, donde se visualice que *c'est* tiene una implicación hacia la identificación de una cosa o persona. No obstante, “*est*” contempla una descripción de una cosa o persona. Es necesario puntualizar los errores encontrados en la propuesta oracional del estudiante quien omite la forma correcta del verbo e indica *boiser du café* (boire).

Así mismo un elemento que destaca como parte de la transición al aprendizaje de la lengua es el ejemplo: *Si vous allez visiter Mirandela est comme moi vous aimez le froid*. Es en este caso necesario remarcar en el estudiante el comportamiento que tiene el verbo en la oración, para este ejemplo es suficiente conservar un solo verbo: *visiter*.

En lo general, se visualiza que la tipología predominante se ubica en los errores intralingüísticos manifestando un total de 89% que, menormente, el 11% restante sugieren estos errores por interferencia lingüística.

**Tabla 22**

*Resultados globales A1, actividad 16*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	3	100	3	16
Adverbio	0	0	2	100	2	10
Conjunción	0	0	1	100	1	5
Artículo	2	33	4	67	6	32
Pronombre	0	0	1	100	1	5
Sustantivo	0	0	3	100	3	16
Verbo	0	0	3	100	3	16
Total	2	11	17	89	19	100

### 6.1.17. Court-métrage

Con respecto a la actividad “*Court-métrage*” se pretende según lo identificado en la actividad elaborar un proyecto que considere los contenidos vistos a lo largo de las diversas unidades (1 a la 5) correspondientes al primer nivel del A1. Por lo que los estudiantes acceden a la realización de un cortometraje el cual se desarrolla en equipos.

#### 6.1.17.1. Adjetivo

Se enuncia que el adjetivo en la actividad *Court-métrage* visualiza como ejemplo una serie de faltas que derivan ante la ausencia de una concentración del individuo en su aprendizaje. Los adjetivos que se visualizan para estas producciones contemplan *autre*, *alcoolique*, *toxicomane* (*drogué*). Este último se puede reconocer como un elemento de referencia en el adjetivo *drogadicto*.

*L'autre femme c'est une alcooli que et drogadicte qui seulmenht cherche plus argent pour ses droges mais sa probleme c'est sa fille.*

#### 6.1.17.2 Adverbio

Esta misma línea propone contemplar al adverbio como un error común en el aula centrado en la falta o ausencia del acento para la palabra. En este caso se evidencia el adverbio (*très*): *Il va sentir tres content avec le response de sa petit amie.*

#### 6.1.17.3 Conjunción

Para la actividad, la conjunción juega un rol determinante en el proceso de aprendizaje del estudiante, que realmente considere las implicaciones que tiene una conjunción a diferencia del pronombre relativo (*qui/que*). De igual forma, se ve a la conjunción que requiere de una contracción ante una vocal misma que distingue una conjunción de un pronombre.

*Elle pense qui elle va visiterai sa pere pendant le weekend, mais c'est ne pas vrai. je pense qui elle ne aime lui pas parce elle a découvert qui il passe le été passé avec sa soeur.*

#### 6.1.17.4 Artículo

Teniendo en cuenta el proceso de análisis correspondiente al artículo, se ve una presencia del error causado por una interferencia lingüística proveniente del inglés tal y como se muestra a continuación: *a psychopathe-assassine, a la même.*

*a psychopathe-assassine est aussi a la même banque en parlant à voix haute*

Es muy interesante este ejemplo ya que existen condiciones para argumentar que el estudiante recurre a las lenguas próximas; una estructura en inglés *a psychopathe-assassine*. Por lo contrario, se ve también una presencia del error que surge por falta de la concientización en el género que debe remarcar en el artículo condicionado por el sujeto de la oración, en este sentido se destaca: *une infirmière, la petite fille*.

*entre un' infirmière avec un délectable gâteau avec un message anonyme que disait :  
Bon Rétablissement !  
Le petit fille pendant le diner dessinait le rapelle de sa famille complete (avec sa pere aussi)*

#### 6.1.17.5 Preposición

Los errores por omisión o generalización también se hacen evidentes en esta categoría pues recordemos que la preposición y sus formas se ve de la siguiente manera en la primera parte del nivel A1: *à, à la, à l', au, aux*. Como podrá notarse por un lado el primer ejemplo omite la contracción: *Elle va tout le temps à le toilette par penser à voix haute*. Otro ejemplo se refleja en la omisión del acento en la preposición “à”:

*L'homme qui parle est rappelé ce qu'il a dit a sa famille beaucoup d'annees passes*

#### 6.1.17.6 Pronombre

Referente a esta sección también se una omisión en la conformación del pronombre que, en este caso, se habla de la tercera persona del singular (elle). Otro recurso interesante por socializar es el acercamiento a los pronombres personales (*lui, leur*) pues es un recurso que omite el estudiante de FLE.

*ell est très matérialiste et pourquoi elle est très matérialiste il ne l'aime plus.  
Il continue le chat avec il.  
La femme et l'homme que sont un couple sont sortis au restaurant pour parler de ses problèmes.*

#### 6.1.17.7 Sustantivo

La identificación del sustantivo visualiza un error que sustenta la omisión del acento en el sustantivo “*mère*”. Para este tema se ve que el estudiante es capaz de reconocer la forma morfológica de la palabra pero comete esta omisión al no incorporar el acento como se haría en también en otro ejemplo presente en el corpus: *père (nm)*.

La *mere* sortira beaucoup avec sa fille et l’homme,

### 6.1.17.8 Verbo

Un último recurso para esta sección se presenta en el verbo donde se abordan errores por interferencia lingüística o por alguna omisión. En primer orden, vemos que el estudiante parte de algunos referentes de la lengua materna al escribir el verbo como si lo hiciera en español: escribir, sentir.

*ils voyageront beaucoup et elle avec sa fille aideront l’homme pour lui écrire ses livres.*

*La fille a pleuré pendant trois mois parce qu’elle se sint déprimé et très seule.*

Por otro lado, se identifican errores ubicados en las generalizaciones del individuo, desviaciones, errores ortográficos, concordancia con el infinitivo, concordancia en el uso del verbo, el verbo ante la negación y, finalmente omisión de la forma del tiempo verbal.

*Elle fini sa assiste et elle va à le toilette et commencé a penser à voix haute à propos des conversations.*

*Elle va mourirai dans un peu de temp du cancer de fois.*

*Elle va termine la relation avec sa fiancé.*

*Elle veut partir laisser votre côté apres le suivant semaine.*

*Il commencé à parler de la malchance d’avoir de la tuer à la serveuse*

*il ne savait pas si il devoit proposer le mariage*

*si elle ne pleuré plus parce qu’elle connaitra l’homme de sa vie et ils voyageront beaucoup pour tout le monde.*

*Un homme arrivé à la banque et il s’assit et commencé une monologue avec elle*

Pasamos ahora a identificar que en los datos encontrados para esta actividad

resulta particular la presencia de errores de tipología interlingual que surgen principalmente en el uso de artículos, verbos y adjetivos brindando un 12% de los datos encontrados. En este mismo orden, es claro que existe una presencia evidente en cuanto

a los datos intralingüísticos (88%) que de emanar en todas las categorías gramaticales salvo en el adjetivo. Esto hace ver que sí existe un aprendizaje en tránsito.

**Tabla 23**

*Resultados globales A1, actividad 17*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	2	100	0	0	2	4
Adverbio	0	0	3	100	3	6
Conjunción	0	0	7	100	7	15
Artículo	2	18	9	82	11	23
Preposición	0	0	5	100	5	11
Pronombre	0	0	3	100	3	6
Sustantivo	0	0	2	100	2	4
Verbo	2	13	13	87	15	31
Total	6	12	42	88	48	100

### 6.1.18 Produit

La noción principal de la actividad Produit surge a partir del *Dossier 8 Vivre en Ville*, lección *Achats citadins*. En esta actividad contempla que el estudiante sea capaz de presentar un producto ante expresiones de cantidad y, dar uso del pronombre *en*.

#### 4.1.18.1 Adjetivo

Respecto al adjetivo se ubican algunos errores que surgen por una asociación con la lengua materna del estudiante. En este caso, se presenta una asociación con el uso de dos adjetivos que condicionan al sustantivo, en español por ejemplo, se recurre frecuentemente a: *la casa estaba bien grande, el camino era muy inmenso*.

*c'est une opportunité **bien grande** pour découvrir un peu de la région*

De igual manera mostrar un error asociado a la falta de reconocimiento del sustantivo principal en la oración: *la communication*. Para este ejemplo se reconoce la necesidad de distinguir entre *important (nf.)/ importante (nm.)*: *la communication dans différent langues est plus **important***.

#### 4.1.18.2 Artículo

Respecto al artículo se expone en evidencia algunas desviaciones debido a la falta de reconocimiento del artículo definido como: *le (masculino), la (femenino), les (plural)*. No obstante, al considerar la presencia de un sustantivo que inicia con vocal se requiere utilizar el artículo (l') tal y como se ha identificado en otros ejemplos.

*vous ne manquez **la opportunité** de goûter quelque chose nouvelle !*

#### 6.1.18.3 Pronombre

Se señala a continuación un error que refleja la necesidad de reconocer una distinción entre *que* y *qui*, elemento que se discute a lo largo del presente documento. Se reitera, así mismo, que en la construcción de un pronombre lo que se visualiza es que el pronombre relativo *qui* tiene una función ante el sujeto, introduce una proposición subordinada, reemplaza un grupo de palabras.

*un programme **que** traduire en tempe réel tout ce que l'autre personne dit*  
*un programme **que** traduire tout class de vidéos, appel téléphoniques, au moment précis*  
*quand vous entendez l'autre personne parler.*

En lo general vemos un acercamiento más limitado para esta. Sección en cuanto la presencia de los errores interlingüísticos pues sólo se encuentran dos evidencias relacionadas con el español. Otro tema, sugiere un error intralingüístico que se relaciona mayormente en los pronombres.

**Tabla 24**

*Resultados globales A1, actividad 18*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	1	33	2	67	3	27
Adverbio	1	100	0	0	1	9
Artículo	0	0	1	100	1	9

Pronombre	0	0	6	100	6	55
Total	2	18	9	82	11	100

### 6.1.19. Expatrié

Veamos a continuación una actividad que consiste en realizar una nota periodística sencilla por parte del estudiante con el objetivo de narrar de eventos breves en pasado. Lo anterior con la intención que el estudiante reconozca los tiempos verbales *passé composé* y *imparfait*.

#### 6.1.19.1 Adjetivo

Para el adjetivo se visualizan errores asociados al conocimiento previo del individuo al identificar evidencias en el adjetivo principal (español). En este caso se ve la ausencia en el uso correcto del adjetivo y que se relaciona ante la representación del género femenino: *principale*.

*la langue est la **principal** difficulté de tous les expatriés, des expressions idiomatiques pour expliquer la vie*

En complemento, se describen otros errores asociados con las representaciones que tiene el adjetivo en concordancia con el género. En primer punto se presenta la necesidad de distinguir “*mieux*” y “*meilleure*” condicionada por el sustantivo *université*. Para ello se reconoce que el sustantivo parte del género femenino que debe contemplar el estudiante de FLE: *c’est la mieux université pour étudier française au Mexique*. Se menciona este ejemplo pues también se muestran evidencias de este adjetivo que contempla un error en lo morfológico: *meilleur, méilleur*.

Otro ejemplo del adjetivo se identifica por desviaciones en la acentuación y, a su vez, la implicación del género del sustantivo. En este caso se visualiza al adjetivo *différente*: *Parce que c’est difficile s’habituer à une société **diffèrent***. Otros ejemplos sugieren el adjetivo posesivo: *mon, ma, mes*. Además, se encuentran evidencias que

sugieren una ausencia de concordancia con el género femenino (*ta situation*): *ton situation est que tu dois l'expatriation à un pays qu'avait similitudes culturelles.*

Finalmente, se ven otros ejemplos de omisión del acento en el adjetivo “concerné” donde valdría ampliar al análisis que esta omisión es un recurso frecuente en el aula y sería interesante hacer algunas hipótesis del por qué se hace esta omisión.

*vous savez que je suis très concerne par tu état de vie.*

Desde la mirada de este análisis se considera que esta omisión, como se ha mencionado, es por los tiempos con los que cuenta el estudiante para la realización de la actividad, también se mencionaron algunos factores extralingüísticos, pero para este tipo de omisión atribuimos a la falta de exposición de ejercicios relacionados con los sonidos en FLE. También sería algo similar con otros ejemplos también evidentes en este corpus de aprendices.

#### 6.1.19.2 Preposición

Por lo que sigue se muestra en este apartado a la preposición en donde se reconocen algunos ejemplos asociados con la omisión. Ciertamente en algunos casos se ha considerado como errores de interferencia, pero la decisión de qué tipo de errores hablamos se definió según el contexto del error. Por ello, expone una ausencia de la acentuación de la preposición y se refleja como un verbo (*avoir*).

*A bien tôt mon ami*

*Il est essentiel que si tu veux faire l'extradition a un autre pays*

En este error se visualiza ante un uso inadecuado de la preposición que se requiere contemplar en la oración, en este caso se destaca: *dans Mexique (au Mexique), sur Mexicali (à Mexicali), pour exemple (par exemple).*

*dans Mexique Il fait beaucoup de chaud et plus à Mexicali*

*Je connais des personnes sur Mexicali*

*pour exemple : la nourriture, la langue, las personnes, tout est différent*

Se comprende entonces que la representación del error para esta actividad reconoce la influencia de errores interlingüísticos de manera limitada pues no se presentan tantos casos solo en algunos adjetivos y e adverbios. Así, vemos que la tipología intralingual es más evidente que, aunque no surgen muchos datos para esta actividad, se ven ejemplos que inciden mayormente en los pronombres.

**Tabla 25**

*Resultados globales A1, actividad 19*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	2	67	1	33	3	25
Adverbio	1	100	0	0	1	8
Artículo	0	0	2	100	2	17
Pronombre	0	0	6	100	6	50
Total	3	25	9	75	12	100

### 6.1.20 Fiche vidéo

El objetivo central de la actividad *Fiche vidéo* es la realización de una ficha informativa que describa los elementos más importantes de una película de interés del estudiante. Lo anterior, con la intención de promover en el estudiantado la narración de eventos de interés.

#### 6.1.20.1 Adjetivo

Como se ha dicho a lo largo de este análisis se presentan a continuación algunos errores que están asociados con la concordancia del género y su relación con el sujeto de la oración, es decir, se hace una generalización el adjetivo *amoureuse*.

*La mademoiselle de la maison est tombé **amoureux***

La misma propuesta se ve en el ejemplo, *quelque chose qu'elle ne fait pas **heureux***. En este sentido también se representa por esta condición del género y su concordancia: *heureuse*. Esto quiere decir que el estudiante es capaz de identificar el

adjetivo pero no relaciona de manera correcta cuando existe una variación del adjetivo de acuerdo al género.

#### **6.1.20.2 Adverbio**

El adverbio propone un error que se destacó anteriormente donde el estudiante no hace una distinción entre *comme* y *comment*. Para ello, se visualiza la necesidad de presentar una ejemplificación clara de que distingue un adverbio (*comment*) de una conjunción (*comme*): *Driss a appris comme travailler avec Philippe*. Se nota un error por omisión debido a que no cumple con la redacción que corresponde.

#### **6.1.20.3 Artículo**

Habría que considerar también al artículo al identificar errores también identificados previamente y relacionados con una falta de comprensión de la regla. Por lo que se ve a este error como una generalización donde el estudiante recurre a la forma “tradicional” de la preposición y no considera la presencia de una vocal. Es decir, no puntualiza la necesidad de partir de una variación del artículo definido (le, l’, la, les). En este caso se presenta *l’emploi : il est la personne moins adaptée pour le emploi*.

#### **6.1.20.4 Preposición**

Por lo que refiere a la preposición también observamos la presencia de algunos errores que tienen que ver con la omisión del acento en la preposición “à”. Esto presente también en otras secciones sugiere que el estudiante sí reconoce la forma “base” pero omite la incorporación del acento: *A partir de ce moment ont été bons compagnons de vie*.

Como se sugiere este ejemplo describe la ausencia de la acentuación de la preposición *à*, que distingue entre una preposición y la conjugación del verbo *avoir*. En esta tendencia de la razón por la cual surge el error también se hace evidente otras formas

de la preposición “de” donde no se considera la contracción: *Est une film singulier de la vie de une concierge et une petite fille.*

Basados en un error por interferencia se ve un elemento particular, y también presente en este corpus de estudiantes, que tiene que ver con la influencia de la lengua materna del estudiante. Aquí vemos un uso particular pues el estudiante recurre a la utilización de “à las” pero, la parte interesante es que sí utiliza una preposición, pero la forma que pretende es utilizar la forma “aux”. Aquí el ejemplo antes mencionado: *ils se sont visités à la maison de chacun à las différentes villes où ils habitent.*

Finalmente, otros ejemplos de errores que se relacionan con el uso de una preposición pero que incide en desviaciones ante su conformación y ante la generalización de reglas que requieren de una identificación e intención de la preposición (*à Renée/de la rue*):

*il enseigne un nouveau monde au Renée la concierge / à Renée la concierge  
Le film se déroule dans un bâtiment luxueux du rue Eugène Manuelle à Paris, France/  
de la rue Eugène*

#### **6.1.20.5 Pronombre**

El pronombre se relaciona con una relación con el pronombre “que”, se atribuye como un error de interferencia pues el alumno utiliza un intento de traducción: *las otras personas que trabajan para él.* En este caso, el estudiante necesita comprender que la lengua meta presentará similitudes con las lenguas próximas hasta cierto punto, no obstante, se requiere hacer ver al estudiante que el pronombre *qui* funciona como un sujeto en la oración.

#### **6.1.20.6 Verbo**

Simultáneamente, se hacen notar otros ejemplos que se presentan ante las desviaciones ortográficas que se presentan en el desarrollo de la producción escrita. Las

representaciones erróneas de la lengua se contemplan en: conformación del pasado y su participio pasado, y generalización de un verbo pronominal.

El primer ejemplo es en la oración *Le garçon **a conduire** une voiture très rapide*. La postura de la falta se contempla en *Le garçon a conduit*, donde la forma participe passé en la oración del estudiante, no es acorde a la regla.

**Tabla 26**

*Resultados globales A1, actividad 20*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	1	17	5	83	6	50
Preposición	2	33	4	67	6	50
Total	5	31	11	69	16	100

### 6.1.21 Projet

La actividad muestra la necesidad de implementar un proyecto ante el cierre del curso, se contempla como intención para este proyecto hablar de una ciudad donde se contemplan los siguientes elementos: *ubicación, población, clima, fiestas o tradiciones del lugar y gastronomía*.

#### 4.1.21.1. Adjetivo

La actividad *projet* propone una discusión sobre errores que tienen que ver con la lengua próxima del estudiante tal y como se ve en el siguiente ejemplo. Se observa con una derivación del inglés (parts): *connaître personnes de different **parts** du monde*.

También surgen otras incidencias que tiene que ver con desviaciones en la forma y el error ortográfico pues en el siguiente ejemplo se ve una relación con el verbo “*tempérer*” que, en atención a la intención del mensaje no cumple; se requiere el adjetivo *tiède*.

*le reste de l'année est un climat **tempère**.*

Esta propuesta presenta errores que se va hacia una postura de error ortográfico como en el ejemplo siguiente: *Ce document présente des informations pertinententes sur une ville* (pertinentes). Se exhibe de igual manera el ejemplo que sugiere la perspectiva del género del sustantivo y su influencia en el adjetivo :

*En Marseille existent différent lieux que son plus important pour la culture de Marseille*

*Le Genève est considerée la première destination touristique de Suisse nous avons trouvé une belle ville qui est très intéressant*

#### 6.1.21.2 Adverbio

Así mismo se identifican otros ejemplos que se relacionan con la presencia de errores ortográficos que surgen a partir de las desviaciones del adverbio. Dentro de los ejemplos se contemplan:

*Et non soulemont les personnes, mais aussi la culture, coustumes Personnellment, j'ai appris beaucoup de la ville et je connaissais plus de cette ville et de sa histoire.*

*que permet connaître un peau le passé de un vigalle.*

Como se puede notar la presencia del adverbio es clara y se tiene un acercamiento a la intención comunicativa del estudiante. No obstante, existe la necesidad de plantear morfológicamente y ortográficamente los adverbios en la oración anterior: *seulement, personnellement, peu.*

#### 6.1.21.3 Conjunción

Por otra parte, la conjunción en esta actividad hace alusión a la influencia del español, desde el repertorio lingüístico del estudiante, pues utiliza una forma muy particular en su producción escrita. Como se podrá observar, el estudiante conserva la forma de la conjunción derivada de la lengua materna del individuo; español : *La meilleure manière de connaître un pays o ville.*

#### 6.1.21.4 Preposición

Puesto que se ha considerado este ejemplo en otras actividades, se plantea el uso de la preposición desde dos líneas, pero, consideremos para esta sección errores de interferencia lingüística. Para esclarecer este punto se sugiere una influencia del español pues en el uso de la preposición “à” el estudiante estratégicamente lo plantea como si fuese en su lengua materna: *a la casa, a la feria*.

*A Bruxelles, il pleut presque toute l'année  
Il est construite a cours de l'année 1525 pour le roi François I  
Je vous invite a visiter la ville de Marseille, un leu que et plein de histoire et culture,  
mais aussi*

La misma condición se ve en la identificación de la preposición *de* pues se reconoce como un elemento de interferencia en virtud que la preposición (de), no cuenta con una variación como lo presenta francés: *de, d'*.

*Dans les beaux jours de été Juin,*  
También se destacan otros errores por desviación que influye en la distinción entre *de* (preposición) y *du* (contracción de *l'*), visto en el ejemplo *La ville du Lyon n'a formé pas part du royaume de France*.

#### 6.1.21.5 Pronombre

Se evidencia como base una asociación y distinción del pronombre “*qui*” y “*que*” también descrito en apartados anteriores. Recordar que en la construcción del pronombre “*qui*” se atiende al sujeto que continua con un verbo (*histoire qui permet*). Este aspecto resulta complejo para el estudiante pues le resulta más sencillo partir del referente de su lengua: *historia que permite*.

*histoire que permet voyager dans le temp*

#### 6.1.21.6 Sustantivo

Los ejemplos que se describen para esta sección sugieren una base asociada con una perspectiva orientada a generalizaciones o desviaciones en la construcción de la palabra.

Por ello, se muestra continuación algunos casos particulares que insisten en la ausencia de una reflexión e identificación del sustantivo: *lieu, village, culture, température, anglais, officielle, nuit, gastronomie, déjeuner, romance.*

Se explora, de igual forma, la importancia que conlleva una revisión puntual sobre el vocabulario que deberá concientizar al estudiante.

*Chaque **leu**, ville, **vigalle** o pays du monde a sa propre **culturelle**, gastronomie et histoire*

*La **gastronomique** de Marseille se constitue considérablement important*

*La **temperature** moyenne est de 1.5 à 10 degrés*

*L'**anglais** est très commun mais n'est pas la langue **officielle**.*

*Les hivers sont souples mais il y a jours froids principalement à la **nuite**  
Les personnes parlent la langue français, cette langue c'est la **officielle** dans le ville.*

*Mais pourquoi est important la **gastronomique** de cette ville ?*

*Pour le matin, de petit **de jeuner**, en Marseille est commun manger croissant*

*Qu'est une langue **romaine** parlée en France*

#### 6.1.21.7 Verbo

Ahora bien, pasamos al apartado donde se describen algunos ejemplos del verbo. Aquí se ven algunos casos que reflejan una omisión del auxiliar. Si bien no es un error específicamente en la redacción sino por que no se incorporar en la oración es posible, desde el criterio considerado en este trabajo, pues no se agrega el auxiliar necesario para que la oración tenga un sentido.

*Il **été** une fortification française construite entre les années 1527 et 1529*

*Il **été** une prison local au sicle XVII.*

En esta misma línea se reconocen errores relacionados con la conjugación del verbo en sintonía con el pronombre, se describen, entonces el siguiente ejemplo: *Les Aborigènes **sont** attitude intolérante envers la culture française.* En este caso se presenta como parte del error una desviación entre el verbo “*etre*” y “*avoir*”.

Se muestra a continuación otro ejemplo asociado a la comprensión del verbo irregular en la conformación del pasado: *Comme nous avons **peut** voir.* El ejemplo contempla un verbo irregular *pouvoir*, ante la ausencia de su forma en participe passé

“pu”. También se expone a continuación otro ejemplo que distingue la necesidad de distinguir entre *signifier* y su conjugación en concordancia con el sujeto explícito en la oración : *La cité a un climat de type semi-continental que **signifié plus**.*

En resumen, vemos evidencias del error en función a la tipología interlingual con algunas incidencias en la preposición, adjetivos y pronombres otorgando un 23% de los datos. De ahí que la tipología intralingual especialmente sugiere una mayor influencia en el sustantivo y el verbo siendo así un 77% de los errores.

**Tabla 27**

*Resultados globales A1, actividad 21*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	1	11	8	89	9	21
Adverbio	0	0	5	100	5	11
Conjunción	1	100	0	0	1	2
Preposición	5	71	2	29	7	16
Pronombre	3	100	0	0	3	7
Sustantivo	0	0	11	100	11	25
Verbo	0	0	8	100	8	18
Total	10	23	34	77	44	100

### 6.1.22. Se présenter

La actividad *Se présenter* se dirige a brindar y comprender información personal. Se propone como objetivo principal presentarse a partir de los siguientes elementos: *nombre, edad, nacionalidad y profesión*, aunado a ello, incorporar la necesidad de indicar como parte esencial los gustos y deseos que tiene el estudiante.

#### 6.1.22.1 Adjetivo

Ante esta sección se reconoce en la actividad una serie de ejemplos que se relacionan con un error de concordancia siendo una propuesta de desviación en la conformación de la palabra en cuestión. De aquí que surgen los siguientes ejemplos que en su forma correcta deberían ser: *réussite, petite*.

*et avoir une vie réussie  
Je n'adore pas faire de petit choses*

### 6.1.22.2 Conjunción

En síntesis, se observa un acercamiento al error en la conjunción el cual incide en una desviación. El ejemplo describe el uso de la conjunción “*comme*”: *Mon rêve est de finir ma carrière comment professeur*. Este ejemplo es particular pues existen variaciones en este tipo de errores a lo largo del corpus, algunos datos sugieren la presencia de las siguientes formas: *come, comment*.

### 6.1.22.3. Artículo

Antes de dar inicio con los ejemplos que se asocian al error desde lo ortográfico y morfológico para esta categoría quisiera mencionar que en el corpus de aprendices y su análisis surgen diversas posibilidades que pudieran abordarse en futuras investigaciones. Evidencia de esto se presenta en algunos hallazgos que tienen que ver con el orden de las oraciones y el posicionamiento de la categoría gramatical: *J'adore couleur le rose*.

Aunque, volviendo al tema vemos que en esta categoría se presenta al artículo definido en concordancia con el género del sustantivo que, para este ejemplo, se presenta un artículo definido (la): *J'adore le plage*.

En suma, se ven otras características en el artículo donde también se identifique la importancia del plural en el sustantivo : *J'adore les langues, mais plus les Français*. En complemento expone una línea particular donde se incide en una distinción necesaria entre *le cinéma* y *au cinéma*. En complemento se expresan dos ejemplos que demuestran una falta de concientización del elemento preposicional y su incidencia ante la presencia de una vocal (*l'*).

*Je travaille pour le universite*

#### 6.1.22.4 Preposición

En cuanto a la preposición, como en las otras actividades, se da un acercamiento a un error de omisión pues en este caso sí se reconocería como tal debido a que el estudiante sí reconoce la forma inicial pero omite la acentuación y el enunciado no sugiere un acercamiento a la lengua materna.

*J'habite a Mexicali.*

Se expresa también otro ejemplo que ubica a la preposición desde una línea implicada en la comprensión de preposición de país: au Mexique, pero que existe una ausencia ante la separación entre la preposición y el artículo:

*J'habite au mexique, Baja California  
je suis né au Le Mexique.*

#### 6.1.22.5.Sustantivo

La posición del sustantivo ahora sí sugiere un acercamiento a un error por interferencia con la lengua materna a través del sustantivo “película”. Ciertamente en francés el sustantivo “pellicule” existe pero no hace referencia propiamente al sustantivo “film” en francés. Así el ejemplo sugiere lo siguiente: *Je adore voir pellicule de comique et romantique.*

La misma condición surge desde el aspecto de generalización en la producción del sustantivo. Se determina que son errores debido a que no existe un uso correcto del sustantivo que se sugiere en las siguientes oraciones como pudiera ser la versión correcta integrando lo siguiente: *ami, personne, français.*

*j'aime mon petit amie  
Mon revê est être un persone réussi  
Mon rêve est parler François très bien*

### 6.1.22.6 Verbo

Por lo que respecta a la última categoría de esta actividad se encuentran errores de omisión de los acentos como sugiere el primer ejemplo en su conjugación y una forma incompleta del verbo “voyager”.

*mais je prefere etudie choses de mon intérêt  
voyage dans le monde, et avoir une famille heureux.*

Ampliando un poco sobre este análisis se identifica que esta, quizá tendencia, del error surge por que el estudiante aún no es consciente de diversos verbos y su conjugación, no obstante, son ambos verbos que se plantean a inicios del nivel A1.

Como resultado para esta actividad podemos encontrar que existen algunas incidencias que considera la tipología del error interlingual representando un 8% de los datos que se sugieren en un error en la preposición y otro en el sustantivo. De ahí que un 92% de los datos refleja un error interlingual que se refleja mayor mente en artículos y verbos.

**Tabla 28**

*Resultados globales A1, actividad 22*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	3	100	3	12
Adverbio	0	0	1	100	1	4
Conjunción	0	0	0	0	0	0
Artículo	0	0	9	100	9	36
Preposición	1	25	3	75	4	16
Pronombre	0	0	0	100	0	0
Sustantivo	1	25	3	75	4	16
Verbo	0	0	4	100	4	16
Total	2	8	23	92	25	0

### 6.1.23 Passé composé

Finalmente se propone la actividad *passé composé* que tiene la intención de contar una historia para identificar la competencia del estudiante en el desarrollo del pasado, en este sentido, se contempla en la enunciación de la actividad: *Raconter des événements passés.*

#### 4.1.23.1 Adjetivo

Conforme a esta sección se reconocen algunos ejemplos relacionadas con ausencia de la acentuación en el adjetivo, concordancia y uso correcto del adjetivo. La primera oración muestra una falta en la aplicación del adjetivo “*habillé*”: *il y a eu photos d’un homme avec elle, aussi bien habille.*

Así como, por ejemplo, se observa un error en el adjetivo *cassé* y *passé*, éste último también se presenta la oración *le weekend dernier: Son alliance a été casse comme si quelqu’un a essayé; Le weekend passee j’ai téléphoné à ma mère.*

Se pone sobre la mesa otro caso que figura dentro de una desviación en la lengua producida por una falta de concientización por parte del individuo. A la luz del ejemplo se ve que el estudiante es capaz, parcialmente, de identificar el adjetivo pero se muestra cierto grado de confusión en la producción del mismo: *Le semestre derrière j’ai eu beaucoup de problèmes.* Finalmente se exhibe una ausencia de la acentuación, que para este caso, se muestra el adjetivo *complètement*: *Les voitures ont detenu completement.*

#### 6.1.23.2 Adverbio

En esta categoría se reconocen errores que sugieren la omisión de la acentuación pues, en este caso, se muestra la forma del adverbio *après*:

*Après nous avons retrouvé des chaussons sur la plage près du corps.  
Après, nous avons entendu quelque chose très incroyable*

Por otro lado, se presenta la postura del adverbio *ne pas* y su posición en la oración. Ante lo expuesto se muestra la necesidad de identificar formas y estrategias que contribuyan a su comprensión.

*Je n'ai parlé pas français très bien.  
Je n'ai pensé pas que c'était si difficile français*

### 6.1.23.3 Preposición

Así mismo en la preposición se ven errores que sí se consideraría como una influencia interlingüística, lo anterior, considerando que la forma o contexto que del enunciado propicia la generación de referencias como se haría en español (*a la distancia, al hospital*). En este sentido se ve la necesidad de reconocer a la preposición (*à*) a partir de su forma y pertinencia en la oración.

*des lumières se regardent dans la mer a la distance comme si quelqu'un lui regarde  
trois arrive plus tard on ambulance a l'hospital.*

También se sugiere un error de generalización pues el estudiante requiere identificar aspectos como la preposición de país y de ciudad. En este caso, utiliza una preposición de país como sería en los siguientes ejemplos también presentes en el corpus de aprendices: *à Mexicali, à Paris, en France, Au Mexique*.

*j'étais avec toi dans notre voyage au Paris.*

### 6.1.23.4 Sustantivo

En continuidad con el análisis se presenta esta antepenúltima sección que visualiza errores relacionados con la lengua materna o segunda y su relevancia en el proceso de la lengua meta. En este sentido se expresan los sustantivos que derivan de la lengua materna y segunda del estudiante: *shots (verre, coup)*. No obstante recalcar que existen elementos propios de la lengua y su cultura que requieren de una denominación que no incide en ninguna traducción: *sopes (comida mexicana)*.

*Il a invité des shots et en plus il a invité à manger caviar et des sopes.*

*ils realisaís l'investigacion d'impacte, quand les temoins avions partí de la-bas.  
Le cahos ete tres grand et les gens etaient tres en colere*

También se muestran algunos ejemplos de desviación en el sustantivo que correctamente podría ser: *sémaphore, feu, feu de circulation*. El estudiante sugiere precisamente la palabra *fufou*: *Un bus ne respecte pas le fufou et augmonte la velocité quand changé au rouge.*

#### 4.1.23.5 Verbo

Enseguida vemos algunos verbos que refieren a errores de generalización y de omisión, considerando que lo que interesa es el uso del “*passé composé*” en la oración. De ahí, que los ejemplos se asocian en la generalización u omisión del auxiliar.

*j'ai venu de Plaza La Cachanilla mais il y avait beaucoup de traffic près du teatre ce soir et la police arrivé a la conclusion que, le conducteur ete le responsabled'impact  
et  
Mes cousines son nées il y a une semaine  
Quand la police arrivé a le lieu*

En sintonía, se visualiza la necesidad de plantear la línea que atiende al verbo y su forma *participe passé*. Para ello, se requiere que se muestre una forma ante los verbos regulares e irregulares:

*Nous avons danse toute la nuit.  
On le bus avez voyage*

Finalmente queda plantear los hallazgos correspondientes a esta actividad que, como se analizó, sí hubo la presencia de errores interlingüísticos que representados en la preposición y el sustantivo con un 27%. En suma, se plantean otras incidencias que se categorizan como errores intralingüísticos que su inclinación o mayoría radican en el verbo y el sustantivo proponiendo un 73% .

#### Tabla 29

Resultados globales A1, actividad 23

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
----------------------	--------------------	---	--------------------	---	---------	---

Adjetivo	0	0	6	100	6	11
Adverbio	0	0	6	100	6	11
Preposición	4	80	1	20	5	10
Sustantivo	10	59	7	41	17	33
Verbo	0	0	18	100	18	35
Total	14	27	38	73	52	100

## 6.2 Análisis lingüístico y tipológico de producciones escritas nivel A2

El siguiente punto trata específicamente de los datos que surgen del corpus lingüístico de estudiantes correspondientes al nivel A2. En la sección anterior se dedicó a explorar los errores en función a la tipología del error interlingüístico e intralingüístico. Por lo que se hará un acercamiento a 171 producciones escritas representadas en 29 actividades. Con respecto al tema, también se retoma que las actividades son propuestas por el profesorado quien aportó para la conformación del corpus y, que la elaboración de éstas, dependen de la intención del profesor quien sigue un programa específico.

### 6.2.1 Amour

En relación con esta actividad se trata de una producción escrita en la que se describen eventos en pasado considerando el tema del *amor*. Esta actividad surge del *Dossier 1* Lección 3 *Les feux de l'amour* la cual considera el uso de los tiempos verbales *passé composé* y *imparfait*.

#### 6.2.1.1 Adjetivo

Sobre el tema del adjetivo se muestran incidencias que reflejan un acercamiento al error en el adjetivo demostrativo: *ce*, *cette*, *ces*. En este ejemplo se hace evidente que el estudiante generaliza la propuesta del adjetivo sin considerar cuándo es que deberá recurrir al adjetivo “*ce*”, “*cette*”, o “*ces*”.

*Jusque cet moment je n'avais pas travaillé, c'est pour quoi mon relation est fini*

### 6.2.1.2 Adverbio

El sentido del adverbio atiende una forma que se describe frente la presencia de elementos condicionados por una desviación que se plantea en el adverbio pues en este sentido se recupera el adverbio *beaucoup de*.

*a forcé a **beaucoup des** personnes de tout âge à émigrer de ses villes  
un sentiment inexplicable **pour beaucoup des** personnes  
je **lis beaucoup des** livres que parlent de l'amour qui existait dans les vieux siècles*

En este respecto se proponen otros adverbios que visualizan una omisión en la acentuación : ***Après** ça, nous avons sorti pour toute la ville, nous avons visite Ensenada.* Se abarca de igual manera la noción que incide en la negación y su rol en la oración. En este sentido describir la necesidad de puntualizar: *mais l'amour **n'a changé pas**.*

Otro rasgo por considerar se describe en la distinción entre la conjunción y el adverbio que visualiza “comme” y “comment”: *je peux dire que j'adore la manière **comme** avant les personnes s'aimaient.* De manera similar, se asocian elementos que inciden en la comprensión del adverbio, tal como se puntualiza en la aplicación correcta de los siguientes enunciados:

***Depuis** de la classe nous allions à manger (après de la classe)*

***Pour** conséquent, l'ingérence des réseaux sociaux a augmenté (En conséquence)  
sont les personnes qui se conduisent différemment de **comme** ils se conduisaient  
(comment)*

### 6.2.1.3 Conjunción

La conjunción provee un error asociado a la desviación y obstáculo que representa para el estudiante hispanohablante la contracción de ciertos elementos que requieren de formas particulares del contexto, en este caso se retoma la conjunción *que, qu'*: *elle sait **que elle** est encore l'amour de ma vie.*

Esto permite examinar que el estudiante requiere reflexionar el uso de la forma “*que*” aunque también el siguiente ejemplo discute la necesidad de utilizar la conjunción “*et*”: **en** *on verra l'évolution des relations ensemble le développement de la technologie.*

#### 6.2.1.4 Artículo

Para el artículo, como se alude previamente, el artículo definido (*le, la, les*) e indefinido (*un, une, des*) son dependientes del sustantivo y su género. En esta ocasión se propone un artículo indefinido, pero no existe una identificación del sustantivo y su condición del género.

*chaque une l'exprime **d'un** manière différent*  
*A mon avis, habituellement les femmes avions été **las** plus romantiques*

El último ejemplo comprende, por otro lado, un error de interferencia por la aplicación del artículo en la lengua materna del individuo.

#### 6.2.1.5 Preposición

La propuesta del error en la preposición sugiere errores basados en la comprensión de la preposición (*à*) y su tendencia de omitir completamente la acentuación: **A** *mon avis, habituellement les femmes avions été las plus romantiques.* Este tipo de errores se ven como errores de omisión. Sumar la exposición de una preposición, pero, al partir de una revisión se observa una falta de distinción entre *à* y *de* (*d'*): *Je n'ai jamais lui demandé **à** être ma petite amie*

#### 6.2.1.6. Pronombre

El pronombre permite discutir, en particular, la enunciación que describe la siguiente oración: *il a besoin de montrer qui se sent vraiment.* No obstante en este caso se recurre

innecesariamente al pronombre “y” que, por ello, la oración sólo requiere la estructura base: *il y a besoin de montrer qui se sent vraiment.*

E incluso resulta pertinente situar al error ante la descripción de la oración compuesta ante la aplicación de: *qui se sent.* Donde valdría presentar el enunciado: *qu’il se sent vraiment.*

#### 6.2.1.7 Sustantivo

La noción del sustantivo recurre a los errores de generalización pues existe un error en la estructura de la palabra: *amour, conduit o comportement.*

*le jour de l’amoure et de la amitié  
des lors ils ne confondent pas une conduit différent avec faute d’amour.*

#### 6.2.1.8 Verbo

Tras visualizar la comprensión del verbo se destacan errores asociados a tres elementos particulares en la conformación de los tiempos compuestos que para este caso el “*passé composé*”. En primer lugar, un error en la ausencia de un auxiliar para la conformación de la oración en pasado: *Après je connu l’amoure de mon vie quand j’avais 18 ans.* Se expresa en esta oración la necesidad de brindar como base el auxiliar *avoir (J’ai connu).*

El siguiente error sugiere una falta en la concordancia existente entre el sujeto de la oración, donde se visualiza el pronombre de la tercera persona del plural; para ello en marcar la forma *les relations sentimentales ont été: les relations sentimentales a été plus différent*

Finalmente, se expresa la necesidad de recurrir a la descripción específica y evidente para el estudiante de francés como lengua extranjera que omite la acentuación del *participe passé*: *Quand je me suis change du le bac j’ai connu à Alan.*

En vista de algunos ejemplos descritos se transita a la explicación de los datos de una manera general donde se identificaron sí la presencia de la tipología interlingual con

un 14% de los datos y, respecto a la tipología intralingual se reconocieron un porcentaje mayor siendo el 86%.

**Tabla 30**

*Resultados globales A2, actividad 1*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	4	100	4	11
Adverbio	1	7	13	93	14	39
Conjunción	0	0	2	100	2	5
Artículo	0	0	2	100	2	6
Preposición	2	67	1	33	3	8
Pronombre	0	0	1	100	1	3
Sustantivo	2	50	2	50	4	11
Verbo	0	0	6	100	6	17
Total	5	14	31	86	36	100

### 6.2.2 La chance de ma vie

En lo que toca al *Dossier 6 lección 3 Rétrospective* ésta se dirige a la comprensión de los testimonios de vida que, es descrito de la siguiente manera: “*comprendre des témoignages de personnes sur un événement qui a changé leur vie*”.

#### 6.2.2.1 Adjetivo

Para esta actividad se identifica, de igual manera, la categoría del adjetivo y su incidencia en el corpus. En primer término, se destaca una serie de concordancias evidentes que se vinculan con: ortografía, acentuación. Se muestran como ejemplos los siguientes elementos: *calme, tranquille, génial*.

*ou vivre seul et **tranquille** et ça c'est **genial***  
*Je n'avais jamais cru que **cette** pourrait pointe contre moi, mais se produit.*

En complemento se muestra la identificación de errores que se presentan en el adjetivo posesivo “*nos*”. Para ello se contempla la siguiente oración: ***nôtres** décisions et la manière de réagir aux faits de la vie.*

### 6.2.2.2 Adverbio

Prosiguiendo con la explicación del adverbio se ven algunos ejemplos que se asocian con la negación. En particular se reconocen elementos adverbiales que no son requeridos en la oración o, que su posición no atribuye a la intención del mensaje. En primera se enlistan los errores de omisión con la negación desde una visión de forma:

*Julien a pensé tout le temps qu'il avait la malchance pour les relations, **mais ce na été pas**  
Nous **ne devons** perdre sa chance que la vie nous offrons.*

Otros ejemplos podrían considerarse dentro del corpus con evidencias donde existe una forma incompleta del adverbio: *ne pa*.

### 6.2.2.3 Conjunción

De igual modo se continua con el error en la conjunción abarca un aspecto importante para la identificación de una competencia de la lengua por parte del individuo. En este caso se muestra una representación por interferencia lingüística en donde se recurre a una forma en la cual se diría en español y no propiamente en francés pues su incorporación en esta lengua no es necesaria.

*C'est une question difficile... c'est **comme** accepter qu'il y a un partie de la vie que l'homme ne peut pas régler*

### 6.2.2.4 Preposición

En consonancia con la preposición se ve una cuestión asociada con la presencia una interferencia lingüística derivada de la lengua materna del individuo. En este caso se parte de una referencia al expresar la oración: *la verdad es que no creo **en** la oportunidad de vida*. En este caso, realmente, se requiere partir de una comprensión y separar los elementos lingüísticos que distinguen una lengua de otra.

*la vérité est que ne crois pas **en** la chance de la vie, no vraiment, mais pour moi écrire une réponse négative était plus court*

*Bien sûr qui je crois en la chance de la vie*

La contraparte expone un error de generalización que condicionan su aplicación y regla en el texto. En este caso se evidencia que el estudiante propone como base: *à ce moment*. Aunado a ello, la desviación existente por parte del estudiante en el tercer ejemplo se asienta en la posición del acento.

*ace moment la j'ai cru que n,etais pas de la chance.  
La meilleure manière de trouver à la chance de votre vie*

#### 6.2.2.5 Pronombre

El pronombre, a su vez, añade un acercamiento al pronombre “*qui*” y “*que*”. El primero al ser un pronombre que remplazará al sujeto de la oración y, por otro que ante un elemento que unificará ideas: una conjunción.

*Bien sûr qui je crois en la chance de la vie  
Si tu n'as pas de mauvaise expérience, tu ne vas rien savoir qui c'est la vie.*

Al respecto tendría que sugerirse a continuación otro ejemplo relacionado con el uso “*ça*” definido como un pronombre demostrativo indefinido. En este caso el estudiante identifica función del pronombre, pero no se requiere en la oración por lo que generaliza su uso y también se consideraron este tipo de errores en el estudio.

*ca c'est l'univers qui m'a dit que je dois continuer d'étudier français si j'aimerais trouver la chance de ma vie ou l'univers aimerait que je deviens riche peu à peu.*

#### 6.2.2.6 Sustantivo

Para el sustantivo se visualizan algunos errores que se considerarían como desviaciones el uso de esta categoría gramatical. De manera que el sustantivo “*chance*” se sustituye o refleja en las oraciones de la siguiente forma:

*aujourd'hui la chance a fait de moi quelqu'un meilleur, plus sage et positif  
je crois que la chance a été en différents moments présents avec moi  
En évaluant la chance je pense qu'elle m'a appris qui n'est pas bon avantage de celle-ci*

*La **chance** de ma vie*

Es muy particular pues en estos ejemplos se identifica el reconocimiento de la forma, en lo general, base del sustantivo, pero sustituye la consonante “c” por “s”.

**6.2.2.7 Verbo**

Brevemente se sugiere una discusión de errores por desviaciones en la conformación del verbo que inciden en la conjugación de : *imparfait, passé composé y, présent*. En primer lugar, se parte de la descripción de los errores que inciden en la identificación del tiempo verbal *imparfait* y se muestra como base una falta de concordancia del verbo y el sujeto que desarrolla acción. Tal es el caso de la primera persona del singular pero se presenta en su lugar la conjugación del la tercera persona del singular y plural.

*je **marchaient** à votre classe, j'ai trouvé 100 pesos*  
*Quand j'**avait** 17 ans cette m'a donné l'opportunité de connaître a une fille qui a*  
***changement** ma façon d' être*

En este último enunciado, se presentan errores que se vinculan con la conformación del *passé composé* y la figura del auxiliar. En el siguiente ejemplo se consideraría que el estudiante omite el uso del auxiliar “avoir”: *Aussi celle-ci est allée quand j'ai été en prison pour conduite avec facultés affaiblies dans les Etats-Unis et **perdu** mon passeport*

Por otro lado, surge la concordancia con la conjugación (tercera persona del plural) según el sujeto de la oración que para esto se muestra: *Il y a jusqu' à peu moments que **ne se répéter pas** et qui **nous devoir** profiter*. En este caso el error incide ante la falta de conjugación del verbo *devoir* (nous devons). También se complementa esta idea dirigida a la conjugación en función del sujeto con la propuesta : *Si nous ne **prend** son unique chance, nous regretterons le reste de notre vies*.

Se atribuye, finalmente, otro ejemplo que visualiza una desviación y hecho que el estudiante requiere redefinir su postura ante los tiempos verbales, es decir, presentar un tiempo verbal según la frase que desea plantear.

*Quelqu'un peut penser que la chance de votre vie n'existe pas, parce qu'ils **pouvaient ont eu**, une mauvaise expérience*

Sintetizando los hallazgos para esta categoría se reconoce la presencia de algunos errores desde la tipología interlingual a partir de una mayor incidencia en la preposición, el pronombre y el sustantivo (16%). Respecto a la contraparte se ve naturalmente una presencia significativa y predominante en el verbo.

**Tabla 31**

*Resultados globales A2, actividad 2*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	6	100	6	14
Adverbio	0	0	6	100	6	14
Conjunción	0	0	1	100	1	2
Artículo	0	0	0	100	0	0
Preposición	3	37	5	63	8	18
Pronombre	2	50	2	50	4	9
Sustantivo	2	40	3	60	5	11
Verbo	0	0	14	100	14	32
Total	7	16	37	84	44	100

### 6.2.3 La maison de mon rêve

Llegado a este punto, en la presente actividad se considera que el estudiante realice una descripción de la casa de sus sueños pues la intención principal es que el estudiante de uso de algunos adjetivos calificativos.

#### 6.2.3.1 Adjetivo

A partir de los datos recolectados, se identifican errores que se relacionan con el género del adjetivo pues, en este caso, el sustantivo al cual se recurre es “cuasina” (nf). Se ven

a los siguientes errores que surgen por una omisión en cuanto al uso correcto del adjetivo en la oración: *paciese, laminease*.

*Géométrique, **spacieux, lumineux**, mobilier durable, et qui je peut garder propre (la cuisine)*

Sin duda, algo conveniente en la propuesta del adjetivo es que el estudiante reconozca cuándo es que el adjetivo debería proponerse en masculino o femenino según sea el caso.

### 6.2.3.2 Artículo

En el artículo consta de un error causado por una interferencia lingüística donde el estudiante recurre a una forma particular del artículo pues lo plantea como lo haría en inglés: *a car, a house, an angel*. En este caso, el alumno debería partir de la utilización del artículo indefinido “*un*” y “*une*” en lugar de la siguiente propuesta:

A *salle à manger moderne et avec des éléments uniques.*

### 6.2.3.3 Pronombre

Acerca del pronombre se ven errores de generalización pues en el pronombre demostrativo y su variación en “*celle, ceux*”, se muestra al pronombre demostrativo que debería tener una relación con el sujeto de la oración: *la maison*.

*Pour moi, la maison parfaite est **ceux** qui a beaucoup des éléments naturels comme le bois, la pierre et beaucoup des plants pour animer l’environnement*

De ahí que ante la presencia de este tipo de variaciones el estudiante sí debería analizar ciertas estrategias que tengan que ver con la autoevaluación del texto, elemento que se discutirá posteriormente. En este tenor, pasamos entonces a la identificación de los datos generales que sugiere esta actividad.

## Tabla 32

*Resultados globales A2, actividad 3*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	3	100	3	43
Artículo	1	0	2	100	2	29
Preposición	0	100	0	0	1	14
Pronombre	0	0	1	100	1	14
Total	1	14	6	86	7	100

Con esto podemos decir que la presencia del error interlingual es mínima (14%) pues su única evidencia surge en la preposición. Por lo que se refiere en la tipología intralingual (86%) se ven evidentes en algunos ejemplos como el adjetivo, el artículo y el pronombre.

## 6.2.4 Portable

La actividad presente en el *Dossier 9*, lección 2 *Touche perso* busca que el estudiante sea capaz de reconocer información sobre la utilización del teléfono móvil considerando la presentación de diversos argumentos.

### 6.2.4.1 Adverbio

Alrededor de esta categoría se muestran algunos errores basados en errores por omisión como se da en el ejemplo del adverbio “*aujourd’hui*”. Si bien a continuación se muestra un ejemplo sobre su uso también vemos algunos otros ejemplos que hacen alusión a una falta de comprensión sobre el uso de este adverbio.

*aujourd’hui presque quelque personne peut acheter d’un portable*

### 6.2.4.2 Artículo

Añádase a este análisis un ejemplo relacionado con el artículo y la presencia de un error causado por una interferencia lingüística. En cuanto a los artículos podemos mencionar que éste es un ejemplo de error común en el aula de FLE: *Après la forme naturelle des*

les hommes de développer ses propres idiomes. Se sugiere esta descripción pues la relación que se hace es con la propuesta: *de los*.

#### 6.2.4.3 Preposición

La preposición reconoce una desviación en la preposición donde el estudiante es capaz de ubicar la preposición como elemento condicionado en la oración, no obstante, carece de una conciencia que contribuya a distinguir un acento *aigu* o *grave*. También, se expone una preposición que muestra una distinción que requiere remarcarse entre la postura de *dans* (dentro de) y *à* (refleja un lugar o tiempo).

*c'est un indicateur d'être à la mode.  
Quoi est un portable dans nos jours?*

#### 6.2.4.4 Pronombre

En este caso se muestra una línea de errores asociados con una generalización en el uso del pronombre. De inicio, se reconoce que la comprensión de los pronombres (COI) representan un reto para los estudiantes. Por lo que una vez que logran comprender el uso de “*lui*” considerarían que tiene la misma aplicación en todo contexto.

*mais il y a un problème quand les personnes abusent de lui utilisation.*

#### 6.2.4.5 Sustantivo

Respecto a la categoría del sustantivo también se sugiere una generalización en el uso de esta categoría. Como se puede ver el estudiante recurre a una intencionalidad del mensaje pues presenta un verbo en lugar del sustantivo: *avancée*.

*le premier avancer à la technologie a été le télégraphe*

Ciertamente se pudieran utilizar otros sustantivos que permitan socializar correctamente la intención del mensaje: *progrès, progression*.

#### 6.2.4.6 Verbo

En esta actividad se identifica la ausencia del conocimiento base para el uso de los verbos pronominales. El estudiante es capaz de identificar una base del verbo pero no comprende la necesidad de una conjugación correcta en concordancia con el sujeto. Aunado a ello, se destaca una desviación en la redacción del verbo pronominal :

*ils vont se-saluter seulement sur le Facebook.*

*il a permis que les personnes se-communicuer*

En este caso se conserva la propuesta del verbo en infinitivo por parte del estudiante cuando es necesario conjugar el verbo como es el caso del segundo ejemplo. Algo similar sugeriría un error en la redacción del verbo pues la forma correcta es “saluer”. A continuación, se ven algunos datos generales encontrados en la actividad “portable”:

**Tabla 33**

*Resultados globales A2, actividad 4*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adverbio	0	0	3	100	3	30
Artículo	1	100	0	0	1	10
Preposición	1	100	0	0	1	10
Pronombre	0	0	2	100	2	20
Sustantivo	0	0	1	100	1	10
Verbo	0	0	2	100	2	10
Total	2	20	8	80	10	100

Como se observa la incidencia en el error interlingual es mucho menor pues solo aparece en dos ocasiones. Contrario a, hasta cierto punto, los datos intralingüísticos que sí consideran un 80% de los datos.

## 6.2.5 CV

Esta actividad propone la postulación de un curriculum vitae hacia la proposición de un empleo (*rédigier un CV pour postuler à un emploi*) lo anterior descrito en la lección *Jobs à gogo (Dossier 2)*.

### 6.2.5.1 Preposición

Como se ha descrito en el documento, el reconocimiento de la preposición y el error depende de cómo se tiene una reflexión sobre su uso. En este caso se refieren algunos ejemplos que tiene la influencia de la lengua materna debido a que el alumno recurre a un acercamiento estratégico como sería en: *a San Luis, a la universidad*. Se reconoce que este tipo de errores pudiera reconocer una omisión, pero el criterio considerado aquí se inclina por una referencia. A lo anterior se describe los siguientes elementos:

*Cours intensif d'anglais a san luis Cenbi Centre Bilingues  
licence d'enseignement a l'université d'UABC*

### 6.2.5.2 Sustantivo

Se propone para la categoría del sustantivo que proponen algunas de las omisiones que comete el estudiante en el proceso de aprendizaje. Los errores descritos sugieren una falta de concientización por parte del estudiante donde se presentan palabras incompletas como es el caso de “*université*”. En cuanto a el error “*asignature*” se piensa que la fuente se asocia con la lengua materna como sería en la palabra “*asignatura*”, y otro ejemplo con el recurso “*español*”.

*et pour mon grade d'une asignature de l'diplomate des langues.  
licence de langues (Espagnol, Anglais) á l'unersité UABC  
cours d'espanol et d'anglais dans une ecole privé*

### 6.2.5.3 Verbo

El verbo y el error para esta actividad se distingue a través de una omisión clara pues el alumno requiere establecer la forma infinitiva de verbo: *pratiquer*. Para esta cuestión s

común que el estudiante de FLE recurra a estas omisiones pues asume en ocasiones no se da el tiempo para proveer de una revisión de lo escrito.

*professeur d'anglais dans le centre de langues dans l'université uabc pour **pratique***

En este orden, algo necesario de sugerir es que este tipo de errores también se ve en otras secciones donde el alumno comprende la fuente inicial de comunicación, el verbo, pero no considera correctamente su uso.

Ante los errores propuestos como ejemplificación se generaliza a continuación los principales hallazgos en esta actividad:

**Tabla 34**

*Resultados globales A2, actividad 5*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Preposición	2	0	0	100	2	33
Sustantivo	0	0	3	100	3	50
Verbo	0	0	1	100	1	17
Total	2	43	4	57	6	100

Si bien en esta actividad no se encontraron tantos errores es curioso ver que a pesar de hablar del nivel A2 se siguen encontrando errores que, se considerarían, como recursos que debieron consolidarse en niveles previos.

## 6.2.6 Mon voyage

Comencemos ahora con la actividad “*Mon voyage*” la cual tiene como intención de la descripción y narración de un viaje que realizó el estudiante bajo la consideración que deberá dar uso de un discurso en pasado.

### 6.2.6.1 Adjetivo

La propuesta de esta categoría se visualiza por una variación y del error ortográfico que comete el estudiante ante la escritura y su posición en la oración. En este sentido se expone la oración que contempla: *J'ai connu une culture différente, une **differeente** nourriture et.*

### 6.2.6.2 Adverbio

Para el adverbio se visualiza en la conformación de elementos adverbiales compuestos como *beaucoup de*, este elemento representa una complejidad para el estudiante ya que existe una tendencia ante : *beucoup, beaucoup des*.

*Beaucoup temps J'ai decide de a visiter l'amerique centrale  
je fais beaucoup des choses et je m'amuse tout le temps, j'espère revenir a sud america.*

### 6.2.6.3 Conjunción

La conjunción reconoce en esta sección un error por omisión que se encuentra en la conjunción “*comme*”. En este caso el estudiante hace omisión de la doble consonante : *il y a les magazines de les plus rencontrés désignes come Gucci, Versage, Luis Vuitton*. Este error aunque pareciera como una influencia del español, se considera para esta sección un error al omitir y presentar una versión incompleta de la palabra.

### 6.2.6.4 Artículo

Por lo que respecta al artículo se observa la necesidad de comprender formalmente el rol que tiene el artículo definido y sus variaciones: *le, la, l', les*. En particular vemos que la presencia de la vocal inicial en el sustantivo “antique” demanda que el alumno realice la omisión de la vocal que plantea la preposición considerando una contracción del artículo tema tratado también a inicios del nivel A1: *l'antique Rome: La antique Rome une de les plus belles villes du monde per me, et de les plus intéressantes*.

### 6.2.6.5.Preposición

La preposición para esta actividad visualiza errores que se hacen evidentes en el uso de la lengua materna : *a Vichy* (ciudad), *en Mexico* (país), *en un hotel* (lugar). Lo anterior visualiza la necesidad de implementar como base que la preposición es dependiente de la

intención u objetividad en la oración, donde “à” se visualizará ante lugares, “au” como una preposición de país y, finalmente “dans” que hace evidente que el individuo se encuentra dentro de.

*avec mes copins et ma professeur et après aller a Vichy  
avec ma petite amie et ma famille qui habite en Mexico  
En Paris je me suis restée en un hôtel en Porte d'Orleans*

Una propuesta de desviación recae en una falta de comprensión por parte del estudiante que no distingue una preposición à.

*je suis arrivée le 2eme Juillet à l'airport Charles de Gaulle en Paris  
Je suis restée à Vichy 3 semaines et après je suis parti à Paris en train*

#### 6.2.6.6 Verbo

Por lo que respecta a la identificación de errores en el verbo se ve una influencia del inglés como parte del repertorio lingüístico del estudiante considerando el verbo “to celebrate” en lugar de plantear el verbo “célébrer”.

*nous aimons celebrate Noël parce que toute la famille se ensemble*

Esta actividad, a su vez, identifica un error que se basa en la lengua a partir del siguiente elemento : *Santiago de Chili es plus intéressant parcequ'est une ville avec beaucoup de culture andine*. Si bien, alguna posibilidad es que se considere como un error por omisión la realidad es que bajo el criterio adoptado se ve como la influencia del español como sería de la siguiente manera: *Santiago de Chile es más interesante*.

Otro de los aspectos a tratar surge en la conformación del verbo y su forma dentro de la oración que se plantearía conjugado para el primer ejemplo (*je voulais*) y en infinitivo para la segunda parte de la oración (*voyager*), lo mismo ocurre en el segundo ejemplo: *je voulait rester à vivre mais j'ai pensé que je dois fini l'école premièrement; J'ai la possibilité de voyage a Italie*.

Aunado a ello, se ven otros errores que van en la línea de la omisión y generalización pues el alumno al momento de desarrollar oraciones en *passé composé* integra recursos no necesarios como en el caso de la concordancia o la falta del acento en la forma de “*participe passé*”. Por otra parte, se ven errores que tienen una representación desde el verbo en infinitivo (*partir*) cuando tendría que respetarse la regla.

*J'ai visitée beaucoup des villes du chili et Argentine jusqu'à la Patagonie est très magnifique et très belle.*  
*je suis partir aver 5 mil pesos, J'ai pensé que ce ne sera pas suffisant pour deux mois*  
*j'ai voyage de placeur*

Otros ejemplos se muestran por la omisión del auxiliar para la conformación de la oración en “*passé composé*” mediante los verbos: *arriver, être, commencer*.

*J'été Arrive aussi a il malle une centre commercial a cote de la cathédrale de milan*  
*J'été la possibilité de visiter quatre villes, Milan, Rome, Vénice et Florence.*  
*la famille comencé à faire les même choses comme travailler*  
*Mon voyage été du San Diego Californie - Philadelphia-Mila.*

Agregando al análisis se presentan otros errores con la generalización en el uso del auxiliar y que no se hace una distinción entre “*être*” y “*avoir*” tal y como se enuncia a continuación:

*nous avons passé la feté de Noël une fois per anné*  
*nous avons passé la feté de Noël une fois per anné et*  
*Quand j'ai arrivé à la ville de Milan*

En lo general se observa que en la actividad número 6 “*Mon voyage*” sí existen evidencias de errores interlingüísticos con la aparición de un 20% de los datos pero, que principalmente radicaban en el artículo y la preposición. En adición se ve un porcentaje superior en los errores intralingüísticos donde se ven más ejemplos en el verbo que en otras secciones.

**Tabla 35**

*Resultados globales A2, actividad 6*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
----------------------	--------------------	---	--------------------	---	---------	---

Adjetivo	0	0	3	100	3	5
Adverbio	0	0	6	100	6	10
Conjunción	1	100	0	0	1	2
Artículo	4	100	0	0	4	7
Preposición	4	57	3	43	7	12
Verbo	3	8	35	92	38	64
Total	12	20	47	80	59	100

### 6.2.7 Voisin

En lo que toca a la siguiente actividad “*Voisin*” se contempla la narración de eventos en pasado que se asocian con la descripción de hábitos, duración y simultaneidad que remarca el tiempo verbal del “*imparfait*”. Como ya es costumbre se analiza a continuación las siguientes categorías gramaticales y su acercamiento al error basado en el criterio etiológico.

#### 6.2.7.1 Adjetivo

En cuanto al tema se ve un acercamiento a la generalización del “*tout*” y sus variaciones como adjetivo: *tout, toute, tous, toutes*. Por lo que se describe que en la conformación del adjetivo se requiere hacer hincapié en género y número.

*avec **touts** les enfants qui habitaient dans le même rue*  
***Touts** les jours nous aimions jouer avec des poupées*

Este tipo de ejemplos tratados en diversas secciones sugiere que el estudiante recurre a utilizar las mismas reglas sin considerar aspectos de género y número lo cual es una información valiosa para las futuras intervenciones para tratar el error.

#### 6.2.7.2 Adverbio

El adverbio provee de un error que se describe, así mismo en otros apartados, el cual se condiciona ante el adverbio *beaucoup de*. En este sentido expresar que el estudiante requiere de posicionar e identificar al adverbio desde una forma establecida y que incide ya en un elemento plural: *Elle était très créative et nous avons **beaucoup des** choses*.

### 6.2.7.3 Conjunción

La conjunción para este apartado establece una serie de omisiones en las cuales se destaca la conjunción “*mais*” como describe el siguiente ejemplo: *Au début nous n’étions pas des amis mas après*. En otro ejemplo también vemos algunas influencias similares con la conjunción . Otro ejemplo pero este va más hacia el uso de la conjunción, considero innecesaria, al incorporar la conjunción “*comme*” en la siguiente oración: *j’ai depuis longs temps, depuis comme quinze ans*.

### 6.2.7.4 Preposición

La preposición atiende a dos líneas específicas que requieren comprenderse desde la percepción lingüística y cómo el estudiante es capaz de comprender las implicaciones que tiene la preposición (à). En este caso el estudiante recurre a su lengua materna y recae en el error ya que no existe una distinción entre el verbo y la preposición: *Nous allons a monter les vélos dans le parc*. Este ejemplo sugiere un acercamiento al error por transferencia pues se define como base el español mediante estos posibles referentes: *vamos a caminar, vamos a jugar*.

### 6.2.7.5 Verbo

Definitivamente en lo que respecta al verbo también vemos errores que van desde la generalización o falsa selección del auxiliar: *il commencerait à travailler et j’ai entré à l’école secondaire*. En este ejemplo se observa una falta de comprensión del verbo “*entrer*” y su rol hacia la conformación del pasado. Esto propone también poner como base el rol que tiene los verbos pronominales ante la conformación del pasado, lo anterior descrito : *jusqu’à j’ai me changé de maison depuis un an*.

Así mismo, se muestra la ausencia en la concordancia del verbo con el sujeto debido al mal planteamiento de la conjugación del verbo “s’amuser”: *Nous **amusions** beaucoup !*

Estos ejemplos fundamentan un acercamiento a los siguientes datos que reflejan algunas evidencias en cuanto a la presencia de los errores interlingüísticos que se sitúan en la conjunción y preposición con un 29% y, respecto a la categoría del error intralingüístico vemos mayor incidencia en el verbo con un 71%.

**Tabla 36**

*Resultados globales A2, actividad 7*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	2	100	2	17
Adverbio	0	0	1	100	1	8
Conjunción	1	50	1	50	2	17
Preposición	1	50	1	50	2	17
Verbo	0	0	5	100	5	41
Total	2	29	10	71	12	100

### 6.2.8 Pollution

Se propone como base la actividad *Pollution* que surge en razón del tema *Vivre dans son quartier : polémiques et civisme*. Esta actividad visualiza como objetivo brindar un punto de vista sobre un tema polémico, en este caso, la contaminación. Desde un objetivo propuesto para esta actividad se contempla la concesión, argumentación y oposición al tema.

#### 6.2.8.1 Adjetivo

En lo que respecta a esta categoría de errores se ven ejemplos que reflejan un grado de omisión (del acento correcto) y de la generalización del género. De ahí que las formas sugeridas para esta propuesta van en el uso del adjetivo “*différent*” y “*grande*”.

*il y a **différent** types de pollution de l’air  
la plus **grand** cause de pollution de l’air ici en Mexicali*

### 6.2.8.2 Adverbio

Esta categoría destaca la importancia que tiene la conformación de los adverbios y sus características. Se ve a continuación un ejemplo que sugiere un error ortográfico: *c'est très triste parce beaucoups des personnes sont en besoin de une travaille.*

Por otro lado, surgen otros errores que se consideran como omisiones en cuanto al adverbio de negación pues no se hace un uso correcto de la regla: *les familles ne mange proprement et la nutrition.*

### 6.2.8.3 Preposición

El tema que se quiere discutir es que a nivel preposicional existen variaciones en la interpretación del error pero como se sugirió queda desde un razonamiento propio y basado en el reconocimiento de las estrategias que utilizan los alumnos para comunicar. En el siguiente ejemplo podemos ver dos evidencias de referencias con las lenguas previas del repertorio lingüístico del estudiante como lo es el español (*a las personnes*) e inglés (*a réponse*).

*a réponse claire est que nous, les humains sont à blâmer pour la pollution  
et a cause de que les enfants ne peut pas étudié des possibilités de prendre un bonne  
travail  
il affecte a las personnes qu'il vivre dans un pauvres conditions*

Otros errores también presentes se originan a partir de la construcción de la preposición “à” y su forma ante la construcción de “à + le (au)”. Descrito lo anterior se demuestran los siguientes ejemplos :

*D'abord, il y a beaucoup de pollution de l'air au Mexicali à cause de l'industrie,  
voitures  
d'éducation, de vêtements, de médecine, d'hygiène, et autres choses.  
un futur et de un bonne qualité de vie serais affecté*

### 6.2.8.4 Pronombre

En el caso de esta categoría se muestra una línea que ubica al pronombre el cual requiere de una comprensión particular. Dicho de otra manera, se muestra a continuación la falta de una concientización de la presencia de la vocal y el verbo que continua en la oración : *je aime de prendre de photographie*. Se propone también incidencias en el pronombre que requieren de una descripción más amplia, tal como expresa el siguiente ejemplo: *il y a beaucoup qu'il sont disponible*

#### 6.2.8.5 Sustantivo

De acuerdo con los hallazgos respecto al sustantivo sólo se identifico un error por omisión en el cual el estudiante quiere proponer el sustantivo “santé”. En la propuesta del estudiante vemos que omite la acentuación de la última vocal. Este es un ejemplo constante en el aula de FLE pues se requiere que el estudiante comprenda que los sustantivos presentan variaciones y, en algunos casos, requieren de una acentuación particular: *un propre développe de la sante*.

#### 6.2.8.6 Verbo

En suma, surgen otras evidencias relacionadas con el verbo y su forma infinitiva. Donde el estudiante reconoce el verbo que pretende socializar pero no considera su forma correcta y comete un error en su propuesta pues debe utilizar los verbos en infinitivo: *étudier, faire, rendre*.

Verbo en infinitivo :

*d'autre part en conséquence de manque de travail les enfants ne peut pas étudiée  
dans ce cas est un gros pas pour fuite quelque chose  
Nous devons de rendre compte de la réalité de notre qualité de vies*

Hay otro aspecto que debe plantearse que va en el orden de la relación que tiene el verbo con el pronombre pues, de igual forma, el estudiante sí reconoce la función verbal y selecciona un verbo conveniente. Sin embargo, omite la conjugación del mismo como se ve a continuación:

Concordancia entre sujeto y verbo :

*je pense que est une bonne opportunité de aide a las personas qu'ils son en besoin de nourriture*

*je vivre dans cette ville, je aime de aide a tout les personnes*

*Pas plus pour l'instant je espoir que vous passée un jolie jour*

Coherencia del verbo en la oración :

*Je pense que si nous pleurons et l'amélioration de l'environnement*

Lo que nos interesa ahora es explorar en lo general como se presentan los errores según su clasificación tipológica. En primer orden, la presencia de errores interlingüísticos sugiere una evidencia en la preposición que para este caso se debe ser muy crítico en cuanto al tema y abrir la mirada a posibles formas de interpretarlo. De esto que surge un 17% de los datos considerados. Por lo que refiere a errores lingüísticos de la tipología intralingual, claro está su mayoría, se ubican primordialmente en el verbo dando un total de 83% .

**Tabla 37**

*Resultados globales A2, actividad 8*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	3	100	3	7
Adverbio	0	0	7	100	7	17
Preposición	7	64	4	36	11	28
Pronombre	0	0	2	100	2	5
Sustantivo	0	0	1	100	1	3
Verbo	0	0	16	100	16	40
Total	7	17	33	83	40	100

### 6.2.9 Culture

La idea central de esta actividad es la presentación de una ciudad (*présenter une ville*) donde se destaquen diversos elementos de interés para el estudiante, así como experiencias reales o ficticias que contribuyan a la ejemplificación y uso de la lengua.

### 6.2.9.1 Adjetivo

La propuesta del adjetivo describe ambas líneas, una dirigida a la ausencia de una concientización entre el sustantivo (*importance*) y el adjetivo (*important*) en la oración: *Je crois que c'est très intéressant et de plus importance*. En complemento se describen otros errores que influyen en esta perspectiva ante: *différentes, aimable*

*l'art et la science sont deux disciplines complètement différents et non que la ville est très amiable avec des étrangers*

### 6.2.9.2 Adverbio

Por lo que respecta al adverbio para esta actividad contempla como base, un elemento descrito anteriormente que se compone ante la propuesta y forma de *beaucoup de*. Se reitera que el adverbio representa una complejidad para el estudiante donde su forma se ve condicionada desde una aplicación ya orientada al plural, no obstante, el estudiante no es consciente de ello. Otros ejemplos también sugerían las formas: *beaucoup, beaucoup*.

Por otro lado, la negación posiciona la forma *ne pas*, un punto interesante en este ejemplo se visualiza ante la comprensión de la forma específica a partir del ejemplo *n'a pas fait*.

*parce que beaucoup des personnes maintenant croient une chose sacrée qui ne peut être rompu ou n'a pas fait*

### 6.2.9.3 Preposición

A fin de presentar el rol que tiene la preposición en la actividad “*culture*” vemos que el estudiante considera la omisión como eje estratégico para la configuración de la oración. Se justifica de esta forma, considerando el escenario de la oración pues no podría presentarse como la influencia de la lengua materna como sería en otros ejemplos anteriormente descritos.

*Je crois tu as une bonne possibilité a cette ville.*

En este mismo sentido surgen otros errores que parten de la generalización en el uso de las preposiciones de ciudad y país. Por lo que un elemento necesario sería plantear que para la presentación de las preposiciones de país se utilizan otras formas y no la preposición “à”: *au Canada, au Mexique, au Japon, en Italie.*

*J'ai écouté à la radio que la ville de Toronto, à Canada  
parce que c'est un petit différent à Canada*

#### 6.2.9.4 Pronombre

Por lo que respecta a esta categoría se sugiere un acercamiento erróneo al uso del pronombre “qui” y su distinción entre “que”. En este caso se exponen dos ejemplos que contrastan esta idea ante la intención de un pronombre relativo: *qui a le plus, qui a mieux.*

*les villes du monde qu'a le plus grand offre des travaux  
tu devras chercher une ville qu'a mieux des opportunités*

#### 6.2.9.5 Sustantivo

A continuación, se aborda el sustantivo que refleja un acercamiento al uso base del sujeto “*francophone (s)*” que, si bien, el estudiante es capaz de identificar esta propuesta pero generaliza su uso considerando como punto de partida “*francophonie*”. El segundo ejemplo de igual manera contempla una falta ortográfica que requiere partir de una comprensión ante su escritura, tal es el caso de *lieu*.

*Et fait partie des Francophonie, pour leur diffusion en tant que langue seconde  
tu cherches autre choix et leu pour travail.*

#### 6.2.9.6 Verbo

Otro punto a tratar es la descripción del verbo donde el error radica en la presencia de una falta de comprensión de la conjugación y su generalización. Si bien el estudiante comprende la forma infinitiva del verbo, éste requerirá de una conjugación condicionada por el sujeto: *ils vont de la main, et commercer à voir cette type de œuvres sur expositions ou musées.* Lo mismo ocurre con el verbo en su forma infinitiva donde se presentan desviaciones que el estudiante debe comprender como parte de su proceso de aprendizaje

(travailler): *l'Angleterre est un bon choix pour vivre et **travail**.* En este mismo sentido se expone la necesidad de una conjugación acorde al sujeto de la oración, en este caso se visualiza: *Je **connaître** de personnes qui ont voyagé au l'Angleterre.*

Por estos ejemplos antes mencionados vemos algunas evidencias en la tipología del error interlingual, pero identificamos como predominante incidencias desde la noción del error intralingüístico.

**Tabla 38**

*Resultados globales A2, actividad 9*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	1	33	2	67	3	17
Adverbio	0	0	2	100	2	12
Preposición	1	33	2	67	3	18
Pronombre	0	0	2	100	2	12
Sustantivo	0	0	3	100	3	18
Verbo	0	0	4	100	4	23
Total	2	12	15	88	17	100

### 6.2.10. Les femmes

En el caso de la actividad “*Les Femmes*” se contempla la elaboración de un ensayo para identificar la postura argumentativa por parte del estudiante. Se busca que el alumno presente argumentos alineados a la posición de la mujer en la sociedad actual.

#### 6.2.10.1 Adjetivo

Por lo que se refiere a la categoría del adjetivo se ve que el estudiante considera un acercamiento correcto en la oración, pero al observar una relación entre el sustantivo “*eau*” (nf) no se presenta una concordancia. Por lo que el estudiante generaliza el uso de los adjetivos cuando debería tener un acercamiento correcto en función al género.

*L'homme et Ruben sont décedés parce-que l'eau a été **froid**.*

### 6.2.10.2 Adverbio

El adverbio por su parte también sugiere errores asociados a la construcción de la forma base *beaucoup de* y sus implicaciones en la oración. En este caso el estudiante no contempla la existencia de un pronombre (*que*), considera ya una referencia hacia el plural. Así mismo de visualizar la necesidad de comprender la forma de una negación y su posicionamiento en la oración, independientemente de las distintas variaciones que se pueden presentar.

*Dans la vie, il y a **beaucoup des** choses plus belles et valorisés qu'un beau corps.  
La partie physique des personnes **n'est importante pas***

### 6.2.10.3 Conjunción

La conjunción presenta errores en relación a la representación ortográfica que omite el estudiante, en este caso se retoma la conjunción *comme*. Para ello se puede observar: *Il faut regarder les bonnes choses que toutes les personnes ont, choses **comma**; une bonne sauté, une famille.*

### 6.2.10.4 Artículo

Además, respecto al artículo, se presenta un elemento curioso al plantear que el artículo definido (la) es correcto sin embargo, se hace una omisión en cuanto las reglas y a criterio único se debería omitir: *Il se dit que la cette violence plus difficile de guérir parce que laisse l'estime détruit.*

### 6.2.10.5 Preposición

Para la preposición se discuten elementos que inciden de manera particular en una referencia con el español, pues como se sugirió esta interpretación por transferencia lingüística es importante determinar el contexto de la oración. Por lo que en este caso, sí

se considera un acercamiento a la forma en la cual se plantearía en español: *a una Chalupa, a la mujer.*

*Après ils sont allés à la plage et ils sont montés a une «Chalupa » pour une soirée romantique.*

*et le plus important a la femme détruite en interne.*

Algo similar se presenta en un error por generalización de la preposición, no obstante, en este caso se requiere ver las preposiciones de país (*au, en, aux*). Para ello SE reconoce el género que condiciona al país, en este caso, *Au Mexique.*

*Actuellement dans Mexique la femme souffre de la violence physiologique et physique  
Il y a de la violence dans tous les pays mais dans Mexique*

#### **6.2.10.6 Pronombre**

Por lo que refiere al pronombre se demuestra la incorporación de elementos que requieren de una distinción entre “*qui*” y “*que*”. Lo anterior se expresa: *Les hommes que maltraite à la femme ils lui font pour démontrer qu’ils sont supérieurs son but est lui déprécier pour que elle n’a pas de la confiance et sécurité.*

En complemento se describe el ejemplo: *qu’elles s’oublent de tous les problèmes que sont concernés à la partie matérielle.* De igual forma se reconoce la ausencia de una concientización a causa de una generalización en el uso del pronombre relativo.

#### **6.2.10.7 Sustantivo**

Se propone para esta actividad errores que se reflejan en el sustantivo *plupart*, se visualiza como desviación por parte del estudiante donde se recurre a confirmar un sustantivo compuesto.

*La plus part du temps est maltraité par son mari et dans le pire des cas ses enfants regardent cette situation et souffrent aussi*

*Le plus part de le temps les enfants ont besoin d’aller avec un psychologue pour assister aux thérapies*

### 6.2.10.8. Verbo

El error reconoce a dos elementos particulares : conjugación del verbo a condición del sujeto y, por otra parte, la formulación de oraciones en pasado (auxiliar y participio pasado)

*est inquiétant la situation qui **vivre** la femme dans chez-elle  
**ils sont décidés** de sortir à diner à un restaurant très célèbre*

Se reconocen como omisiones entre la concordancia con el sujeto y, por otra generalización de la regla omitiendo la necesidad de distinguir entre los auxiliares para conformar el “*passée composé*”.

Dicho lo anterior, a lo largo de este análisis correspondiente a la actividad de “*Les femmes*” vemos incidencias de algunos errores interlingüísticos que se presentan en la preposición y en algunos pronombres. Curiosamente, la identificación de errores intralingüísticos resulta más variada encontrando incidencias en todas las categorías gramaticales que sugiere el estudio.

**Tabla 39**

*Resultados globales A2, actividad 10*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	1	100	1	5
Adverbio	0	0	2	100	2	10
Conjunción	0	0	2	100	2	10
Artículo	0	0	2	100	2	10
Preposición	2	50	2	50	4	20
Pronombre	3	75	1	25	4	20
Sustantivo	0	0	3	100	3	15
Verbo	0	0	2	100	2	10
Total	5	25	15	75	20	100

### 6.2.11. Hommage

La actividad *Hommage* sugiere la lección “*Ami pour la vie*”, al final de la lección el estudiante deberá dar homenaje a una persona que marcó su vida. Lo anterior, basado en

las representaciones descriptivas y enunciación de eventos en pasado (*Les apprenants rédigeront à leur tour un hommage sur une personne qui a marqué leur vie*).

#### 6.2.11.1 Adjetivo

Se reflejan errores enmarcan desviaciones y generalizaciones que atribuye el estudiante al sujeto; puntualmente se atiende a género. Lo anterior descrito en los adjetivos: *importante, intelligent, patient, morte, passionnant, franche, grande*.

elle a été une personne très **important** dans ma vie comme ma mère  
Elle est une personne très **important** pour moi.  
David est une personne très **tranquille** et **intelligente**.  
Eduardo est une homme **patient**, généreux, très **intelligente** y **passionnante**.  
Elle a été ma tante elle est **mort**,  
Il est ma **meilleure** ami  
Je l'admire beaucoup parce qu' elle est coureuse, amusante, intelligente, **franc** et  
patiente.  
la **grand** personne que je veux rendre hommage est ma mère.

#### 6.2.11.2 Conjunción

Por lo que respecta a la conjunción se contempla una revisión del error que ejerce el elemento generalización en cuanto al uso de la conjunción. En este caso se propone que el estudiante no es consciente del valor que tiene la conjunción y su conformación ante la presencia de una vocal : *je la manque beaucoup parce **que elle** a été une personne très sympa*.

#### 6.2.11.3 Pronombre

La categoría del pronombre muy similar para las secciones anteriores se muestra ante la ausencia en la distinción entre la conjunción (*que*) y el pronombre (*qui*). Como se expresa en actividades anteriores el pronombre, representa una complejidad para el estudiantado de FLE: *Ma mère est une personne **qui** j'aime et je l'admire beaucoup*.

Al respecto se puede considerar que la presencia del pronombre “*qui*” desde la mirada del error es por buscar el generalizar una regla en función a la aparición del sujeto.

#### 4.2.11.4 Verbo

La perspectiva del error en el verbo muestra los siguientes errores que se comparan con la lengua materna del individuo (español). Se muestran los siguientes ejemplos para evidenciar lo descrito y que se relacionan con “*es mi grupo favorito*”, “*es el mejor cantante*”:

*chanteur principal du groupe de rock alternatif Muse, qui **es** mon group préféré  
Pour moi Matthew **es** le meilleur chanteur, compositeur, pianiste et guitariste de tous  
les temps, j’aime s’énergie sur scène*

Otras evidencias se reflejan en el auxiliar, conjugación del verbo y, participio pasado del verbo ante la conformación del *passé composé*. Los primeros errores inciden en la ausencia del auxiliar *être* y *avoir* (reconociéndolos como un error por omisión) :

*Audrey Hepburn **née** le 4 mai 1929 à Ixelles  
Il habite à Londres, il **commencé** le piano à 6 ans et la guitare à 12 ans*  
Así mismo, se complementan los errores por desviaciones que tiene el estudiante

ante la conjugación del verbo, los ejemplos se muestran en los verbos: *rendre, être*.

*D’abord je le **rendre** hommage à Bellamy a relation de ses capacités au piano  
Je **rendre** hommage à une femme qui m’a donné beaucoup  
Je voudrais parler de Eduardo. **C’st** une personne merveilleuse dans tous les sens*  
El verbo muestra errores que se vinculan con la falta de una comprensión del

*participe passé* ante la conformación de oraciones en *passé composé*. Los verbos que componen esta desviación se ubican en: *trouver, donner, aimer, rencontrer*.

*Depuis comme trois ou quatre ans j’ai **trouve** que mon père  
Elle m’a **donnée** des conseils quand j’ai des problèmes  
J’ai **l’aime** beaucoup, je suis très heureux quand nous sommes ensemble  
nous nous sommes **rencontres** dans l’université*

Avanzando con este razonamiento se procura a continuación mostrar las representaciones del error según su tipología. En cuanto a los errores de la tipología interlingual se observan algunas figuras que se ubican en adjetivos y verbos representando un 14% de los datos. Otro dato interesante surge en la presencia de errores intralinguales los cuales como ya es de notar son predominantes en este nivel al encontrar un 86% de los mismos.

**Tabla 40**

Resultados globales A2, actividad 11

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	2	15	11	85	13	45
Conjunción	0	0	1	100	1	3
Pronombre	0	0	2	100	2	7
Verbo	2	15	11	85	13	45
Total	4	14	25	86	29	100

### 6.2.12 La famille

La actividad *Famille* describe los comportamientos de la familia y su rol en la sociedad, lo anterior ante la fomentación de la argumentación y comparación temporal que requerirá demostrar el estudiante ante la comprensión de los tiempos verbales en el nivel A2.

#### 6.2.12.1 Adjetivo

La parte inicial hacia el adjetivo muestra como base el conocimiento lingüístico previo por parte del estudiante donde, parte de su lengua materna o segunda ante el desarrollo del adjetivo; *inusual* (español) *unusual* (inglés).

*Le divorce était **unusual**, la société n'était pas capable d'accepter les divorces, surtout pour les femmes.*

Se muestran de igual manera errores que tienen un efecto en concordancia de género y número: *responsables, surveillées, leur, économiques*. En primer lugar, el ejemplo *Les mères de aujourd'hui sont **responsable** des enfants et travaillent dans les entreprises*, contempla una ausencia de número ante el sustantivo *les mères*.

De igual manera se exponen otra falta que insiste en el adjetivo posesivo, donde el sujeto “*les enfants*” realizan una acción específica (*travailler*) que inciden en ellos (*leur maison*): *Les enfants commencent à travailler pour apporter à **votre** maison*. En complemento, se describe un error ortográfico ante la ausencia de acento en el adjetivo económico: *Pour des raisons de déficiences **economiques** et de situations familiales*.

### 6.2.12.2 Adverbio

Hacia el adverbio es importante discutir la importancia que tiene la negación y su forma *ne pas*, ante el ejemplo expuesto a continuación la posición del adverbio no contempla una estructura específica: *ils n'ont pas d'amis: comme ils ne peuvent pas aller à l'école, ils n'ont \* amis pas et ils n'ont pas le temps de jouer*

### 6.2.12.3 Preposición

La preposición también muestra errores que se muestran en la *preposición + artículo*, en este sentido, se requiere proveer de la forma “aux” como contracción de “à les”: *de nombreuses familles ont eu des difficultés à donner à leurs enfants enfance qu'ils méritent.*

En esta actividad se observaron algunos ejemplos que sugieren la tipología interlingual desde un acercamiento al adjetivo con un mínimo de incidencias. También es necesario justificar que la presencia de errores, en teoría, es menor pues hablamos ya del nivel A2 o tránsito del nivel. Por lo que respecta a la visión del error intralingual claro está que aún siguen presentando se errores por generalizaciones u omisiones en el adjetivo primordialmente.

**Tabla 41**

*Resultados globales A2, actividad 12*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	2	33	4	67	6	75
Adverbio	0	0	1	100	1	12
Preposición	0	0	1	10	1	13
Total	2	25	6	65	8	100

### 6.2.13 La nature

La asignación de esta actividad expone motivos, recomendaciones y sugerencias hacia el desarrollo de una vida “verde” y la conservación del medio ambiente. Se busca que el

estudiante presente una posición respecto al tema y a su vez asocié con la información que tiene sobre el cuidado ambiental.

#### 6.2.13.1 Adverbio

De inicio se expone un error el cual refleja una falta de comprensión ante la ortografía del adverbio *radicalement*: *Dans ce fait il est important de changer radicalement notre mode de vie*. Por lo que vemos un error por una omisión en la construcción de la palabra en cuestión.

#### 6.2.13.2 Preposición

Se muestra que, como se describe también en otras actividades, el estudiante no es consciente de la posición de la acentuación que pudiéramos sugerir como un error de interferencia, pero no lo es pues sí ubica que la preposición va acentuada pero no lo hace correctamente pues generaliza el uso de los acentos.

*dans quel si personne commence pas à se préoccuper et faire de la conscience de les  
conséquences  
Nous pouvons commencer pour faire des groupes de personnes pour qu'ils aident à*

#### 6.2.13.3 Verbo

Por lo que refiere a la enunciación de esta categoría se ven algunos errores a nivel ortográfico pues el estudiante entiende el uso de ciertos verbos pero no realiza correctamente la propuesta de conjugación. En este caso hablamos de los verbos “*faire*” y “*savoir*” en la oración. El primer ejemplo: *peut faire au long temps nous farinions quelque pour notre bien-être (nous faisons)*.

En complemento se presenta la formulación de cuestionamientos ante la posición del verbo “*savoir*”: *Sachez que vous contribuer à la détérioration de l'environnement ?* Para ello, se presenta la construcción *Sachez-vous que*.

Lo que interesa destacar ahora es la propuesta de errores que sugieren la tipología interlingual al ver un escenario limitado con sólo 1 ejemplo en esta actividad. Contrario a las evidencias que sugiere el error intralingual con 86% de los datos que figuran en adverbios, preposiciones y verbos.

**Tabla 42**

*Resultados globales A2, actividad 13*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adverbio	0	0	1	100	1	14
Conjunción	1	100	0	0	1	14
Preposición	0	0	3	100	3	43
Verbo	0	0	2	100	2	29
Total	1	14	6	86	7	100

#### 4.2.14 Lettre

Observemos ahora la actividad que tiene como objetivo la elaboración de una carta de postulación para un empleo (carta formal), lo anterior basado en lo propuesto en el *Dossier 2, Lección 1 Jobs à gogo*. La actividad comprende dos elementos esenciales previo a la postulación: a) *comprendre une petite annonce d'offre d'emploi*, b) *Rédiger une lettre de motivation, à la suite d'une annonce d'offre d'emploi*.

##### 6.2.14.1 Adjetivo

Hasta aquí vemos que en efecto sí surgen diversos errores que figuran como parte del proceso de aprendizaje y, más que observarlos como algo negativo, representan una fuente muy valiosa de información con la cual surgirán algunas reflexiones. Retomando el tema de los adjetivos se ven errores relacionados con la generalización y condición del contexto de la producción escrita pues se requiere entender la función de los adjetivos posesivos: *son, sa, ses, mon, ma, mes, notre, votre, leur*.

*Dans l'attente de sa réponse prompte, je prends congé en leur remerciant l'opportunité offerté  
Je suis désolé pour ton situation et je crois que tu dois être très désespéré et fatigué*

Llegado a este espacio vemos otros ejemplos en la categoría que representan una falta de concientización a razón de la omisión como se puede ver en el siguiente ejemplo que no utiliza la acentuación final (*distingué*). Otro ejemplo también se muestra en el uso de generalización del género pues no distingue entre masculino (*intensif*) y femenino (*intensive*).

*En vous remerciant par avance je vous prie d'agréer, Madame l'expression de ma -  
considération distingue.*

*pour prendre un cours intensive de français, et je veux vous expliquer mes raisons*

#### 6.2.14.2 Adverbio

Por lo que respecta al adverbio y su descripción se contempla la estructura adverbial *ne pas*. En este caso se reconoce como un recurso de omisión pues no contempla la forma correcta en cuanto la estructura de la palabra, además de verse ausente el verbo: *C'est n'  
pas possible qu'il a été.*

#### 6.2.14.3 Preposición

La preposición merece discutirse pues aquí existen algunas evidencias sobre la presencia de un error por transferencia. Como se ha descrito en algunos casos podemos reconocer a este error a partir de la influencia de la lengua materna pues se analiza el contexto y queda muy a criterio de este análisis. En otros casos, cuando la preposición sugiere un error en la acentuación o otros elementos que no figuraría tanto en español se considerarían como errores de omisión. No obstante en estos ejemplos sí se reconoce la presencia del español como si se planteara de la siguiente manera: *a la playa, al museo.*

*Il est jugé de faire chantage a ses étudiants avec l'argent  
je trouve que le délit ce n'est pas très grave pour lui condamner a 3 ans  
d'emprisonnement.  
pour faire le grafitti a l'intérieur de la salle de classe 212  
Suite a votre annonce je vous adresse ma candidature pour la période du 1st au 30  
juillet*

Para dar claridad con lo sugerido previamente se ve una desviación por parte del estudiante quien comprende el rol que tiene la preposición en la oración, sin embargo, se observa en este caso una confusión del acento y distinción entre “grave” y “aigu”.

*Je trouve une solution à la situation que j’ai déjà mentionné.  
puisque il a d’épouse et aussi beaucoup des enfants à lesquelles il laisserait  
abandonnés.*

#### 6.2.14.4 Sustantivo

Después de todos los ejemplos descritos, cerramos esta sección con algunos errores que proponen cierto grado de omisión. El siguiente ejemplo “pour le gouvernement de la Belgique”, en este caso se identifica que el alumno presenta un error ortográfico condicionado por el sustantivo “gouvernement”. En este sentido se complementa también esta frecuencia con los siguientes ejemplos “opportunités” y “fluidité”.

#### 6.2.14.5. Verbo

En primer lugar, vemos algunos ejemplos del error que surgen por la omisión en la elaboración del verbo “communiquer” en infinitivo. Se reconoce como tal pues el estudiante presenta una forma inicial pero incompleta como se ve en el siguiente ejemplo: *j’ai la certitude que je suis capable de communique dans la langue de anglaise.*

En cambio, otro ejemplo se sugiere en la siguiente oración que propone una forma incompleta del verbo “être”: *c’est que le logement est cher (€ 500) et les départements son petites.* De otro lado se ven otros errores que sugieren una omisión como es el caso en las oraciones en “passé composé”. Respecto a otros errores que se relacionan con la omisión se hace notar las siguientes formas que se asocian con el uso del “participe passé”:

*j’ai pratique comme professeur dans le centre de langues le dernier semestre  
Nous avons parle dans la réunion que s’a passé le 14 juillet à Paris*

Otro elemento presente también asociado con la omisión, se ve en algunos errores que se dan a razón de la omisión de la acentuación como es el caso del verbo “espérer”:

***J'espere*** que tu trouves un bon travail et que tu puisses rester calme de nouveau. Además se hace notar otras omisiones respecto al verbo “*aller*” tal y como se indica a continuación: ***je va*** *acquérir la langue française et je serai capable de pratiquer comme professeur de français et anglais.*

Finalmente, un recurso interesante y que no se ha socializado radica en la propuesta del verbo “*connaître*”. En este caso se sugiere un ejemplo que reconoce una omisión del acento circunflejo: *fin de mieux **connaître** les conditions de votre offre.*

Llegado a este punto vemos que sí surge una presencia del error interlingual el cual reconoce un 29% de los datos recuperados y que se evidencian en la preposición, el sustantivo y el adverbio. La tipología intralingual sugiere mayores evidencias en todas las categorías representando un 71%.

**Tabla 43**

*Resultados globales A2, actividad 14*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	5	100	5	15
Adverbio	0	0	1	100	1	3
Preposición	4	50	4	50	8	23
Pronombre	0	0	3	100	3	9
Sustantivo	2	40	3	60	5	15
Verbo	4	33	8	67	12	35
Total	10	29	24	71	34	100

### 6.2.15 Petite histoire

La actividad “*Petite histoire*” consiste en la elaboración de una historia corta que sugiere el uso correcto del tiempo verbal pasado. Por lo que a continuación se presentan una serie de ejemplos que reflejan algunas evidencias en el adverbio, preposición, sustantivo y verbos.

### 6.2.15.1 Adverbio

La actividad presenta errores de omisión pues no se presenta el acento correspondiente al adverbio “après”, tal y como se enuncia en el siguiente ejemplo: Après il a assassiné lui, il se réfugie dans la Montagne.

### 6.2.15.2 Preposición

Para la categoría preposición, el estudiante generaliza la forma de la preposición *au* (à+le), sin embargo, un elemento a considerar a este uso parte del género femenino “à la campagne”.

*Elle s'appelle Sam, elle habite seul dans un cabane au campagne.*

### 6.2.15.3 Sustantivo

Respecto al sustantivo se observa un error en la palabra a partir de la generalización como estrategia de comunicación. Pues en este caso la palabra “matinée” se ve de manera incorrecta al integrar al sustantivo la vocal “e” lo que resulta incorrecto para los fines que persigue el sustantivo: Une matienée ensoleillée quand des oiseaux sors pour voler entre les arbres et les fleurs.

### 6.2.15.4 Verbo

En esta última categoría vemos errores que se originan por desviaciones y generalizaciones de la regla considerando la incorporación del acento en la formulación del auxiliar pero, aún más importante, si oración tiene una intención sobre el uso del pasado omite el acento en la terminación del verbo (*commencer*): à ce moment c'est historique pour eux parce que à ce moment à commence

Por otra parte, se presentan otros ejemplos que reflejan un uso de los verbos pronominales y su rol en la oración en pasado: *s'élever, s'énerver*. En este primer caso se

muestra un error de omisión al no incorporar la acentuación del verbo “s’*élever*”. Aunado a ello es que se generaliza la regla en cuanto al uso del auxiliar (*avoir*).

*Elle s’*éleve* et regarder le oiseau !*  
*Il s’*a énervé* et assassiné Bryan comme vengeance en contre de Joselyne*

También se agregan otros errores que reflejan una ausencia en la forma correcta del verbo. En este siguiente caso la conjugación *elle sort*, el verbo *se promener* y, por último, el infinitivo del verbo *regarder*.

*il y a un petit oiseau que tous les matins a sorti et aller a la maison*  
*elle sors de sa maison pour promener à la campagne et regarde des jolies fleurs*

En función a los datos recolectados podemos concluir esta actividad con las siguientes reflexiones a partir de la siguiente información.

**Tabla 44**

*Resultados globales A2, actividad 15*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adverbio	0	0	2	100	2	15
Preposición	0	0	1	100	1	8
Sustantivo	0	0	1	100	1	8
Verbo	0	0	9	100	9	69
Total	0	0	13	100	13	100

Como se identifica los errores descritos para esta actividad sugieren errores de tipo intralingüístico que refleja una mayor incidencia en los verbos y algunas otras en la categoría del verbo.

**6.2.16.Chanson**

La actividad se asocia al Dossier 5, lección 1 *Rever sa vie*. Se contempla como parte de la actividad la siguiente descripción: *présenter un artiste et donner son avis sur lui*.

### 6.2.16.1. Adjetivo

Pongamos sobre la mesa los siguientes ejemplos correspondientes a la categoría del adjetivo donde se ven algunas evidencias de interferencia. Es en el ejemplo “*Elle a été ma chanteuse favorite*” que se ve el uso de un adjetivo derivado del inglés (*favourite*) pues en el caso de francés se consideraría “*préféré*”.

Sería prudente mostrar otras representaciones del error que sugieren algunas omisiones en cuanto a la presencia de la acentuación como es el caso del adjetivo “*première*”. Además, algunos otros ejemplos que tienen que ver con la concordancia entre el adjetivo (*différentes*) y el sustantivo (i) :

la **premier** fois que je écouté *cette chanson, je pleurais parce que me rappelé a deux personnes*  
*parce qu'on peut sentir deux choses complément différent à la fois*

### 6.2.16.2 Adverbio

El adverbio propone una postura que refleja una falta de acentuación en el adverbio (*après*), en este caso es un error por omisión pues tal como se describe: **Après** *de quelques années, nous avons encontre encore*. Se agregan otros errores que muestran al adverbio “*beaucoup de*”: *j'obtiens beaucoup des émotions*.

### 6.2.16.3 Conjunción

Se interpreta la conjunción a partir de una descripción del error que incide en un elemento que el estudiante debería reconocer pues al presentarse dos vocales se debe plantear una contracción de la conjunción: *parce qu'*.

*parce que il peut être quelque chose pour aider notre expression*

Por otra parte, se presenta un ejemplo interesante que parte de un error por interferencia con el inglés (*and*). Este tipo de evidencias es particular pues, aunque sí

están presentes estos errores por la influencia de las lenguas próximas se tendría que cuestionar el por qué conserva este tipo de propuestas.

*ses œuvres dans ses maisons **and** appartements ! C'est une idée très intéressante parce que*

#### **6.2.16.4 Artículo**

Se propone para esta categoría un error basado en un referente del español pues conserva un recurso estratégico como pudiera ser en el siguiente ejemplo: la adolescencia. En este caso se sugiere una tipología del error por esta influencia y no propiamente por una generalización.

*et pendant **la** adolescence je me sens identifiée avec cette chanson.*

#### **6.2.16.5 Preposición**

La preposición considera un recurso asociado también con la lengua materna, como se mencionó, se determina de esta manera debido a que representa un elemento de asociación como sería en las siguientes oraciones en español: *voy de compras a la plaza, camino a la iglesia*. Lo anterior deja un punto de reflexión que invita a comprender el por qué siguen presentes este tipo de errores cuando ya el estudiante transitó al nivel A2.

*Malgré que vous ne pouvez visiter **a** votre famille  
que ouvre des espaces précieux afin d'aider des jeunes créatures **a** de déroulement et **a**  
se faire connaître.*

Lo mismo ocurre ante la presencia de la preposición (*de*), de igual manera, se condiciona en función a la presencia de una vocal que conecta la intención del mensaje en la oración (*d'une chanson*).

*Tout le message **de** une chanson est très intéressant*

#### 6.2.16.6 Pronombre

En sintonía vemos otras formas del error que se sugieren a razón de la comprensión del elemento lingüístico y la falta de comprensión de la regla cuando existen dos vocales (*j'adorais*).

*je adorais écouter des chansons de Madonna*

La propuesta del pronombre se visualiza, de igual manera, en la propuesta “*cette chanson parle d’une histoire d’amour d’un homme qu’aime à une fille d’une manière d’être très vulnérable*”. Se necesita incorporar el pronombre (*qui*) en la oración en el ejemplo anterior y en los siguientes ejemplos:

*Les choses qu’a changé sont les relations amoureuses  
D’abord il y avait quelques personnes que sont commences à dérouler cette idée a lieu  
d’utiliser des galleries*

#### 6.2.16.7 Sustantivo

En esta actividad los hallazgos sugieren la presencia de algunos sustantivos que figuran como un error de interferencia como en: *band (en inglés)*. Aunque la versión correcta debería integrarse bajo el uso del sustantivo en francés: *bande*. Otro ejemplo asociado a una desviación del sustantivo surge en la siguiente oración el cual debería considerar el sustantivo “*chanteuse*”: *Ma chanteurese favorite*.

#### 6.2.16.8 Verbo

En primer lugar, se muestra el siguiente ejemplo : *le texte que j’ai lis parle des personnes qui sont commencés à amener l’art chez-leur*. Lo escrito visualiza un conocimiento de la estructura en *passé composé*, no obstante, el verbo “*parler*” no está en su forma correcta; *j’ai lui parlé*.

Otro ejemplo presente en el corpus, surge por una falta de concientización en los tiempos verbales donde el estudiante no es capaz de reflexionar la aplicación, uso y forma

entre *passé composé* y *imparfait*: *les galeries **sont étaient** beaucoup utilisées pour le exposé de l'art*. Enseguida, se muestran algunos ejemplos con una omisión del auxiliar considerando que la oración se sugiere en “*passé composé*”: *ce jour **arrivé**; Tout à coup cette chanson **commencé***.

Finalmente se recurre a algunos errores de concordancia que surge en los verbos pronominales y la ausencia del auxiliar en la conformación del pasado. En primera, se presenta una omisión del auxiliar (*avoir*) el cual es necesario para la conformación de la oración en pasado.

*la chanson me **rappelé** a mon oncle*  
*la malade **se compliqué** et il est morte de un malade du foie*  
*Je me souviens que je conduisais ma voiture pour **rentres** chez moi*

Desde la mirada de estos párrafos se pone en evidencia que sí surgen diversos errores que tienen que ver con la influencia lingüística la cual no sólo se asocia al español pues también en algunos ejemplos se sugiere un acercamiento al inglés. De ahí, pasamos a errores de generalizaciones, desviaciones y omisiones que representan un 64% de los datos recuperados.

**Tabla 45**

*Resultados globales A2, actividad 16*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	1	20	4	80	5	11
Adverbio	0	0	3	100	3	7
Conjunción	4	100	0	0	4	9
Artículo	2	100	0	0	2	5
Preposición	7	100	0	0	7	16
Pronombre	1	20	4	80	5	11
Sustantivo	1	33	2	67	3	7
Verbo	0	0	15	100	15	34
Total	16	36	28	64	44	100

**6.2.17 Publicité**

La actividad *Publicité* pretende el desarrollo de un producto publicitario considerando el uso de adjetivos y adverbios.

### 6.2.17.1 Adjetivo

La actividad *Publicité* sólo enuncia un error de generalización del género pues en este caso vemos una ausencia de distinción entre “*fréquent*” y “*fréquente*”: *cette couleur est le plus fréquente et il y a beaucoup de variétés de couleur bleu*

Si bien no se encontraron errores como en otras actividades se ve que existe una presencia del error desde la tipología intralingual.

**Tabla 46**

*Resultados globales A2, actividad 17*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	1	100	1	100
Total	0	0	1	100	1	100

### 6.2.18 Échange

La actividad propone como base un ensayo argumentativo donde los estudiantes sean capaces de exponer la importancia de los intercambios estudiantiles considerando los siguientes aspectos: *Exprimer l'accord/Le désaccord.*

#### 6.2.18.1 Adjetivo

La descripción de esta categoría propone al adjetivo posesivo (*sa*) como recurso de análisis en donde se encuentra que existe una generalización de la regla. De ahí que el estudiante no omite la vocal en la presencia de otra vocal en el sustantivo (*aide*).

*La plupart viennent pour apprendre le français ou l'allemand et sa aidé à devenir plus indépendant*

#### 6.2.18.2 Sustantivo

Volviendo ahora a la sección del sustantivo se ven algunos errores de transferencia donde el estudiante recurre a la palabra “*intercambio*” basándose y asociándolo con el inglés y la palabra “*exchange*”. En este caso se entiende que el estudiante quiere plantear el sustantivo “*échange*”.

*Afin d’avoir un bonne **exchange** est recommandé que les jeunes vivent l’échange Aujourd’hui l’opportunité de participer dans un **exchange** étranger est devenue une pratique très courante entre aux étudiants*

Respecto a la propuesta se entiende que el estudiante recurrirá a diversas estrategias para lograr comunicarse y, en este caso, se plantea un acercamiento a la segunda lengua del estudiante.

### 6.2.18.3 Verbo

Un elemento por discutir desde una óptica orientada al error contempla el siguiente ejemplo: *Vous **apprenez** l’histoire et la culture du pays étranger*. Como se identifica, la falta se centra en un intento por conjugar el verbo “*apprendre*”. En este caso el estudiante debería recurrir a la siguiente conjugación: *Vous apprenez*.

Finalmente, se puede concluir que sí existieron algunos errores correspondientes a la tipología del error interlingüístico manifestándose en dos ocasiones lo cual representó un 50% de los datos. A su vez, la contra parte del error también sugiere un porcentaje similar identificando errores en adjetivos y verbos.

**Tabla 47**

*Resultados globales A2, actividad 18*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	1	100	1	25
Sustantivo	2	100	0	0	2	50
Verbo	0	0	1	100	1	25
Total	2	50	2	50	4	10

### 6.2.19 Ado

La siguiente actividad se basa en un ejercicio que propone la argumentación sobre la adolescencia y el interés de hacer cambios a su imagen. La intención principal es representar los comportamientos del adolescente y la sociedad actual.

### 6.2.19.1 Adjetivo

Respecto al adjetivo se presenta un error de concordancia del género. Para ello, se expone el siguiente ejemplo que presenta una desviación y comprensión entre el género femenino y masculino. Uno que distinga *Il est beau* hacia el género masculino y, el otro orientado a *elle est belle*. En este caso la concordancia se ubica según el pronombre descrito en la oración: *Rappeler l'ado les choix pour éviter la chirurgie, et qu'il est **belle***

### 6.2.19.2 Preposición

Por lo que refiere a la preposición se encuentran dos opciones respecto al análisis tanto por un error de omisión o por una representación de interferencia. Sin embargo, para este caso se considera un acercamiento al error por interferencia de la lengua materna del estudiante al visualizar la preposición como un elemento estratégico.

*je le frapperai **a** la tête et après je l'entraînerai avec un psychologue pour avoir un traitement et essayer d'éviter la chirurgie*

### 6.2.19.3 Pronombre

En complemento se exponen otros errores que se asocian con el pronombre “eux” considerando que el estudiante debería considerar no generalizar los usos de los pronombres pues existen variaciones del mismo.

*et les inquiétudes que les ados peuvent avoir et au moment de parler avec **ils***

Se suma a este ejemplo otros errores de desviación al no concientizar el uso del pronombre que, para este efecto, se debería plantear “que” tal y como se describe a continuación: *Je vous conseille **qui** si votre ado est tenté à la chirurgie esthétique, vous pouvez lui indiquer qu'il faut attendre*

### 6.2.19.4 Verbo

Finalmente, se presenta la categoría del verbo la cual posiciona evidentemente un error por interferencia. Este ejemplo se ve en la siguiente oración donde el estudiante recurre a la lengua materna como punto estratégico en el desarrollo de la producción escrita:

*et 43% des hommes son insatisfaits de leur apparence générale*

En definitiva, la presencia de los errores interlingüísticos se hace notar en algunas evidencias en la preposición y el verbo considerando un 29% de los datos. En adición vemos otros ejemplos que visualizan errores de la tipología intralingual representando un 71%.

**Tabla 48**

*Resultados globales A2, actividad 19*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	1	100	1	15
Preposición	1	100	0	0	1	14
Pronombre	0	0	4	100	4	57
Verbo	1	100	0	0	1	14
Total	2	29	5	71	7	

### 6.2.20 Hier

Se sugiere para esta actividad que el estudiante deberá ser capaz de comparar a la sociedad actual con un antecedente histórico sobre la perspectiva de los valores descrito así en el Dossier, lección *Objectif parité*.

#### 6.2.20.1 Adjetivo

El adjetivo visualiza una asociación por interferencia del español. Como se menciona en apartados anteriores la influencia de un error ante el uso de una aproximación lingüística se ve como un recurso aplicado por parte del estudiante. Se puede reconocer que en esta oración el elemento lingüístico se ve influenciado por las lenguas que conoce.

*Aussi, c'est présent dans les références culturales en films*

#### **6.2.20.2 Adverbio**

El adverbio describe una línea intralingual que se origina en la construcción de la forma adverbial (*beaucoup de*) y la construcción de la negación. Como se indica la construcción del adverbio sugiere: **Beaucoup des** *femmes rêvent avec cette galanterie du temps passé.*

En continuidad con los ejemplos se propone la noción de la negación y su construcción *ne pas*, para ello se distinguen dos ejemplos que se condicionan al posicionamiento en verbos compuestos y a la omisión de la forma compuesta del adverbio (pas):

*c'est bon de dire que tout n'a été pas mal à la tradition  
Ils se sont aujourd'hui perdu quelques valeurs au croire, ou ne dans le mariage*

#### **6.2.20.3 Pronombre**

Respecto a esta sección se tiene un acercamiento al pronombre relativo (qui). Como se mencionó también en otros apartados se observa la existencia de una generalización y falta de concientización en cuanto a la distinción de “qui” y “que”: *la femme moderne qu'est inquiète plus pour sa carrier que.*

#### **6.2.20.4 Verbo**

Como se ha señalado la presencia del error se centra en generalizaciones en cuanto a la conjugación considerando, por parte del alumno, una falta de relación entre el verbo y el pronombre. Por lo que a continuación se muestran algunos ejemplos que sugieren lo anteriormente descrito:

*Ils peut facilement casser cette structure familiale avec un divorce  
nous pouvons trouver un million de différences entre les enfants d'hier et d'aujourd'hui  
et nous n'avons jamais fini de les mentionnes*

Como se identificó podemos ver algunas cuestiones que deberían profundizarse, por mencionar, que en el primer ejemplo no existe una relación con el pronombre (*ils*) y la conjugación del verbo (*peuvent*). El último ejemplo también sugiere una omisión de la forma infinitiva del verbo (*mentionner*).

Con los datos descrito resulta posible mencionar que sí existen algunos errores que derivan de una interferencia lingüística en el adjetivo y, en cuanto a la tipología intralingual también se ven algunas evidencias que, mayormente, se presentan en los adverbios.

**Tabla 49**

*Resultados globales A2, actividad 20*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	1	100	0	0	1	14
Adverbio	0	0	3	100	3	43
Pronombre	0	0	1	100	1	14
Verbo	0	0	2	100	2	29
Total	1	14	6	86	7	100

### 6.2.21 Film

La actividad “*Film*” provee de la realización de una reseña de una película con el fin de identificar la trama pero, sobre todo, con la intención reconocer y asociar a los personajes con la trama. Lo previo hacia la búsqueda e identificación de los adjetivos calificativos.

#### 6.2.21.1. Adjetivo

Para esta categoría se tiene un acercamiento a los errores que inciden en los adjetivos demostrativos donde el estudiante requerirá de una revisión de los mismos en cuanto a su forma y uso. En cuanto al siguiente ejemplo vemos una falta a razón del uso incorrecto del demostrativo que requerirá de una redefinición ante forma y uso: ca *personne/ cette*

*personne*. Además, se hace notar la presencia del adjetivo a razón de la omisión del género femenino en el adjetivo “*important*”: *personnes **importants** comme la famille*.

#### 6.2.21.2 Artículo

La noción del artículo sugiere el siguiente ejemplo que permite proponer, como parte del análisis, que falta la comprensión del artículo indefinido *un/une* considerando el valor que tiene el sustantivo: *personne*.

*quand **un** personne a beaucoup d’ans n’apprécie pas la vie.*

#### 6.2.21.3 Preposición

Se considera para esta sección una reflexión entorno a la preposición en la cual se identifica el siguiente ejemplo: *Les personnages principaux **pour ma** point de vu son les suivants*. En este error se habla de una falsa selección pues en lugar de sugerir “*pour*” se debe plantear la preposición “*de*”. Aunado a ello, aunque no es correspondiente a esta categoría el adjetivo posesivo también presenta un error (*de mon point*).

#### 6.2.21.4 Verbo

Esta sección del texto sugiere un análisis relacionado con el verbo donde se presentan los siguientes ejemplos. En primer término, se observa un error que surge por una transferencia lingüística debido a la influencia del español en el desarrollo de la oración en cuestión. De ahí que el ejemplo sugiere lo siguiente: *La relation qu’existe entre ces femmes **es** que la fille vivre*. En este

Por otro lado, también surgen otros ejemplos como en los verbos pronominales (*il s’a traité de **suicide** parce qu’il pense que quand une personne **se devient** adulte n’apprécie pas la vie.*), falsa elección del auxiliar (*parce que elle **n’est pas vu***), entre otros que van a razón de la concordancia en la conjugación.

En definitiva, la evidencia del error comprende los siguientes datos los cuales dan pie a ir definiendo algunas conclusiones para este nivel.

**Tabla 50**

*Resultados globales A2, actividad 21*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	4	100	4	31
Artículo	0	0	1	100	1	8
Preposición	0	0	3	100	3	23
Verbo	1	20	4	80	5	38
Total	1	8	12	92	13	100

Como se puede observar la presencia del error interlingual es limitado pues sólo aparece en el verbo. De manera adicional se mencionan otros errores intralinguales que influyen particularmente en los adjetivos y verbos.

### 6.2.22.Nouvelles

A continuación, se muestra la actividad “*Nouvelles*” la cual considera la redacción de una nota periodística. Para esta actividad se busca que el estudiante sea competente en la identificación y uso de los tiempos verbales necesarios para cumplir con la intención comunicativa.

#### 6.2.22.1 Adjetivo

En cuanto al adjetivo se presentan una serie de oraciones que deben mostrarse para sustentar este análisis. Para la definición del error se exponen los siguientes ejemplos que se condicionan a partir de un error ortográfico vista como desviaciones hacia el adjetivo.

*Finalement la police a déclaré que la victime avait été **implique**  
il a été **couche** sur le ventre a côté de sa voiture  
un homme a été **blesse** par des hommes armes*

En los tres ejemplos se muestra una omisión de la acentuación y surge debido a la concordancia de género: *impliquée* en relación al sustantivo (*victime*), *couché* en relación

al pronombre (*il*), *blessé* en relación al sustantivo (*homme*). En sintonía, surgen otros errores relacionados con el adjetivo: *tout, toute, tous, toutes*.

*Je demande à Dieu **tout** les jours pour aider moi à trouver le criminel*

De esta manera vemos que la concordancia en cuanto al género surge a razón de una desviación constante a lo largo del corpus. También otras representaciones del error surgen en algunos adjetivos demostrativos: *Le directeur de l'université a dit que **cette** événement*.

Además surge otra incidencia en la oración siguiente: *parce que cette action est **considère** la plus alarmante*. Tal y como se identifica se ve una falta de concordancia sugiriendo entonces que la propuesta correcta sería es plantear el adjetivo femenino (considérée).

#### 6.2.22.2 Preposición

Sobre la preposición, vemos sí un acercamiento al error que se identifica como un error por interferencia al plantear un análisis basado en el contexto de la oración. Reconociendo desde luego una interpretación muy particular y en función a las características particulares de nuestro contexto de aprendizaje. Por ello se exploran los siguientes ejemplos que reconocen un acercamiento al error originado por esta transferencia antes mencionada:

***a** côte du couteau il y avait un portefeuille avec une photo d'identité  
Hier soir **a** 7 heures d'après midi a passé un tellement déplorable en Justo Sierra en  
face de la UABC  
pourquoi assassiner **a** une femme jolie et innocente  
grâce **a** que la dernier femme a était porté un ticket de cinéma*

#### 6.2.22.3 Sustantivo

El sustantivo sugiere errores considerados a partir de ciertas desviaciones en su conformación pues el estudiante reconoce una forma base, pero hasta cierto punto incompleta tal y como se muestra a continuación.:

*chaque jour suivait tous les règles de **trafique**  
 Dans la scène de **l'assassiner** a été trouve une identification  
 Je puisse utiliser pour résoudre le meurte de la femme  
 ses **cardes** d'identité...*

#### 6.2.22.4. Verbo

Esta descripción del verbo sugiere una desviación del verbo ante: una omisión ortográfica (*dit*), incorporación de dos verbos en una enunciación (*être /commettre*), omisión de la estructura *passé composé* condicionada por el auxiliar (*j'ai parlé, il a trouvé, Zavala a reporté, s'est trouvé, vous penseriez*).

*il a demandé de l'information aux témoins qu'ils étaient dans cet endroit mais **ils ont di**  
 qu'ils n'ont pas regardé rien.*

*La police a dit que la personne qui **a été commis** l'assassinat est fugitif dans la ville*

*Après de que **je parle** avec beaucoup des personnes*

***il trouvé** à son femme avec le voisin*

*La madame Gabriela Zavala **reporté** l'action de l'home à la police*

***se trouvé** un corps de une femme*

***Vous penserais** que cet pour l'argent que les crimes sont commis*

Considerando los puntos anteriores, es posible sugerir que la presencia de los

errores interlingüísticos se plantean mayormente a nivel preposicional. Aunado a ello, otras evidencias de errores intralingüísticos sugieren la presencia a nivel verbal y del adjetivo presentando un total de 82% de los datos recuperados.

#### Tabla 51

Resultados globales A2, actividad 22

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	7	100	7	21
Preposición	3	43	4	57	7	21
Pronombre	1	100	0	0	1	3
Sustantivo	0	0	5	100	5	15
Verbo	2	15	11	85	13	40
Total	6	18	27	82	33	100

#### 6.2.23 Projet

En el curso de esta búsqueda de los errores en la producción escrita del francés, ahora, se sugiere una actividad que considera la realización de un proyecto de clase donde los estudiantes ponen en práctica los contenidos vistos durante un período determinado.

#### **6.2.23.1 Preposición**

En esta descripción se ve un ejemplo que sugiere un error que surge de una interferencia lingüística. Como se ha mencionado a lo largo del texto, se parte de un proceso de reflexión de la producción para poder determinar la existencia de un error de omisión o si hablamos realmente de un caso de transferencia. Por ello, para este caso se sugiere un error provocado por una interferencia lingüística: *Merci a vous Yarzeth.*

#### **6.2.23.2 Sustantivo**

Respecto al sustantivo, se mencionarán algunos ejemplos que presenta evidencias en ambas líneas. Por un lado, desde la interferencia en la primera oración donde se determinan posibles referentes en español como: *consumo*. De ahí, se ve también aspectos de generalización pues el estudiante considera necesario integrar la acentuación cuando el sustantivo en francés es: *aide*.

*D'autre part réduire votre consume des calories et éviter des nourritures avec grands  
contenus de graisses sursaturées  
vous pouvez faire ça avec l'aidé des multi vitaminiques dérivé du complexe B*

#### **6.2.23.4 Verbo**

En la última categoría, se ve el rol que tiene el verbo en una oración pues se retoma la importancia que tiene el conjugar los verbos en función al pronombre. Este punto pendiente sugiere la promoción de acciones que favorezcan que el estudiante sea capaz de razonar la importancia que tiene el conjugar el verbo de manera correcta: *Je vous espérer dans la suivant rendre-vous du ligne de la sain.*

En definitiva, los hallazgos sugieren que sí se hacen evidentes algunas figuras relacionadas con el error interlingüístico tanto en la preposición, el sustantivo y el verbo considerado como unidad de análisis. Esto pone también en evidencia que la contraparte tipológica, el error intralingüístico, es predominante con una mayor representación del 73%.

**Tabla 52**

*Resultados globales A2, actividad 23*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Artículo	0	0	2	100	2	18
Preposición	1	100	0	0	1	9
Sustantivo	1	33	2	67	3	27
Verbo	1	20	4	80	5	46
Total	3	27	8	73	11	100

#### 6.2.24 Les relations

Rumbo al cierre de este análisis, para la actividad “*Les relations*” se pretende contrastar las relaciones amorosas entre el pasado y la actualidad. Lo anterior hacia el uso de los tiempos verbales en pasado y la argumentación.

##### 6.2.24.1 Adverbio

En cuanto a los errores de esta categoría se observa principalmente al adverbio “*très*”. Para este tema se identifica un elemento muy particular pues el alumno es capaz de reconocer la forma del adverbio. No obstante, comete un error por generalizar el uso de la acentuación cuando para el adverbio la propuesta correcta es: *très*.

*Elles étaient très compliquées  
J'avais une fille très jolie son nom était laura  
j'étais très heureux mais maintenant je l'ai perdu pour toujours.*

##### 6.2.24.2.Preposición

La base descriptiva para esta sección contempla errores por transferencia lingüística derivada de la lengua materna del participante. En este caso se hace notar que la preposición no contempla el uso de la acentuación errónea lo cual se pudiera ver como un error de generalización. Por lo contrario, se sugiere un acercamiento a la lengua materna a partir de los siguientes enunciados:

*ils sont allés a Ensenada.  
Quand a garçon invite a sa fiancée et il conduisait un voiture*

### 6.2.24.3 Verbo

Finalmente, se muestra una visión del verbo a partir de la construcción de los tiempos compuestos, en este caso, *passé composé* y *plus-que-parfait*. Ambos tiempos verbales se implementen ante la construcción de un discurso oral o escrito en pasado que, se busca que el estudiante sea capaz de consolidar en un nivel A2. Por lo que es necesario recalcar que el *passé composé* se presenta al cierre del nivel A1 en el libro que se describe anteriormente, por ello, una consolidación *del passé composé* debería estar presente en el estudiantado; siendo la base de la enunciación a la construcción del *plus-que-parfait*.

Esto lleva a considerar los siguientes ejemplos para que el estudiante es capaz de identificar pero que tiene desviaciones en la norma, por ejemplo, la concordancia del auxiliar, concordancia entre verbo y auxiliar, forma *participe passé* y, construcción del pasado a partir de los verbos pronominales.

*ils ont retourné à Mexicali pour six mois/ Il se sont retournés  
L'amour a changée/L'amour a changé  
Les garçons ont invitaient / Les garçons avaient invité  
mes tantes n'ont pas aime/ mes tantes n'ont pas aimé*

Estos datos ponen en evidencia una presencia de errores lingüísticos condicionados por la influencia de la lengua materna del estudiante representando un total

de 33% de los datos recuperados. En este orden, la tipología del error intralingüístico sugiere la presencia de un 67% de los errores.

**Tabla 53**

*Resultados globales A2, actividad 24*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adverbio	0	0	4	100	4	34
Preposición	4	100	0	0	4	33
Verbo	0	0	4	100	4	33
Total	4	33	8	67	12	

### 6.2.25 Conditionnel

La actividad *conditionnel* muestra como base el desarrollo de oraciones que muestren el condicional. En este orden se procura que el estudiante se oriente para la realización de esta actividad a partir del siguiente argumento: *si j'étais président*.

#### 6.2.25.1 Adjetivo

La perspectiva del adjetivo reconoce la influencia de la segunda lengua considerando el adjetivo “*special*” derivado del inglés. En este caso también pudiera sugerirse como un error de omisión del acento al no poner correctamente al adjetivo como sería en francés: *spécial: psychologies qui traiteraient les cas special et aussi donneraient un droit pour rester*.

Por otro lado, otros errores sugieren aspectos relacionados con la concordancia del adjetivo y el plural del sustantivo como se hace evidente en los siguientes ejemplos que surgen del corpus:

*il y aura beaucoup des volontaires préparé pour donner des services aux animaux  
Mon organisation aurais support avec personnes bénévole qui donneraient l'argent  
pour la nourriture*

Como se observa en los dos ejemplos anteriores existe una omisión de *s*, necesaria para poder presentar un adjetivo en plural: *préparés, bénévoles*.

### 6.2.25.2. Adverbio

La función del adverbio visualiza los siguientes ejemplos. El primero, “*Je ferais des parcs et des habitats ou les koalas pourront vivre heureux*”. Como se observa en la oración existe una falta de distinción entre *ou* y *où*, para el estudiante de francés como lengua extranjera identifica la forma del adverbio base, pero no su variación entre adverbio y una conjunción.

Posteriormente se ejemplifica la oración descrita anteriormente asociada a la descripción entre “*comme*” y “*comment*”: *comme un zoologique ou les personnes pourront voir*. Uno ante el adverbio y el otro como la conjunción.

### 6.2.25.3 Artículo

La descripción del artículo presenta un error interferencia debido a que se hace evidente el uso de la lengua materna del estudiante. En este caso se contempla la presencia de “*las*” (español) en lugar de la contraparte en francés “*les*”.

*Aussi las zones les secteurs verts sont importants dans le monde entier je planterai beaucoup d'arbres.*

### 6.2.25.4 Preposición

Considerando el criterio establecido en apartados anteriores, se muestra a continuación una referencia con la lengua materna. A estas alturas, sería posible considera que este tipo de errores pudiera recaer en una fosilización pues ya en un nivel A2 se consideraría a la preposición como un elemento básico o que debería ya reconocer el estudiante. A continuación, el siguiente ejemplo:

*J'adore habiter et aider a mon pays.*

En este mismo sentido, se suma como error la presencia de la lengua materna en el uso de *aux* (*à + les=aux*). Así mismo existe una falta de concordancia entre la

preposición y el sustantivo que expone el texto: *j'ai derai a la gens pouvre*. Se muestra otro ejemplo de este tipo de errores en el cual el estudiante no comprende la contracción de la preposición ante *de le (du)*. Se muestra, entonces, el siguiente ejemplo: *L'habitat des koalas a perdu beaucoup de territoire à cause de le coup illégal d'arbres*.

#### 6.2.25.5 Pronombre

Esta misma aproximación propone la incidencia y ausencia de la distinción entre *que* y *qui*, lo anterior hacia la comprensión de la existencia del pronombre *qui*: *construirai une institution pour les enfants que habitent dans les rues du pays; pour aider des personnes que n'ont pas quelqu'un dans le monde que les peuvent aide*.

Para ampliar este uso del pronombre, “*qui*” se presenta como sujeto que antecede a un verbo (*La maison qui a été construite*). Así mismo, se presentan errores que contemplan dos desviaciones particulares: pronombre tónico y, contracción a la ausencia de dos vocales: *je mettrais le meilleur de mois mais je pense que la pensée des personnes changer aussi; mais parfois je demeure à penser sur que j'ferais si je aurais beaucoup de l'argent*.

El primer ejemplo muestra que el estudiante comprende que es pronombre tónico, no obstante, se presenta un error ortográfico. Por otro lado, la aplicación de una contracción en el pronombre *que*, para este caso no es necesario ya que existe una consonante seguida del pronombre.

#### 6.2.25.6 Sustantivo

En primer lugar, pueden observarse los sustantivos: *gouvernement, adolescents, president*; quienes presentan una inclinación del inglés. En este caso se presenta como uso correcto del sustantivo *gouvernement, président, adolescent*; aunque este último en su forma correcta se escribe de igual manera (inglés-español).

*mais il y a des personnes qui sont dans les institutions du **gouvernement**  
Si j'avais de l'argent je construirais une association pour les **adolescents**  
Si J'étais **président** je pense qu'il ne changerait pas beaucoup*

Por otra parte, otros errores que sugieren desviaciones de la lengua pues se destaca que el estudiante cuenta con una base hacia la conformación del sustantivo pero, no se muestra la intención del mensaje dentro de la oración: *public, travail, santé.*

*j'ouvrirais les installations aux **publique**  
je vais chercher la manière que chaque personne aura un **travaille** stable.  
lors, la **sante** de tous les mexicain sera préservée*

#### 6.2.25.7 Verbo

Respecto al verbo se comparten algunos ejemplos que propician un acercamiento con la lengua materna. Por ello, se muestra el siguiente ejemplo que requiere partir de la base del verbo “être” para la formulación de la interrogante *Est-ce* (Est-ce que vous pouvez):

***Es** que vous pouvez vous avoir une vie différent?*

A continuación, se exhibe un ejemplo que se vincula a la noción del inglés parte del conocimiento del estudiante. En este caso se refiere al verbo *imply* (conllevar a), como se ve, se requiere atribuir a *s'impliquer*.

*trente pourcent de l'argent je donnerait aux écoles et je m'assurerais que l'argent  
**s'employ** á mieux et á equipper les écoles*

Cabe señalar, por supuesto, los errores por desviaciones en el desarrollo del verbo, omisiones o generalizaciones evidentes en los siguientes verbos:

*D'abord, si **j'étais** président du peuple mexicain  
Ensuite je vais **construiré**  
je ne **comprendre** pas pour quoi est-ce que vous choisissez  
Je pense que **j'investirais** de l'argent  
les étudiants pourront **etudier** gratuitement  
Moi aussi **affrerari**  
Pour l'instant, je suis encore étudiant, mais si à un certain moment de ma vie je me  
**convertais** riche*

De ahí que la función del verbo y su conjugación son necesarias ante el desarrollo de la oración: *j'étais, construire, comprends, j'investirai, étudier, offrirai*. También reconocer la distinción que se presenta en: *devenir, convertir, se transformer*.

En definitiva, es posible reconocer que sí existe una presencia de la tipología interlingual reconociendo un 36% de los datos y, en su contraparte, un 64% de los errores intralingüísticos.

**Tabla 54**

*Resultados globales A2, actividad 25*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	1	25	3	75	4	9
Adverbio	0	0	3	100	3	7
Artículo	1	100	0	0	1	2
Preposición	4	80	1	20	5	11
Pronombre	3	43	4	57	7	15
Sustantivo	3	43	4	57	7	16
Verbo	4	22	14	78	18	40
Total	16	36	29	64	45	100

**6.2.26 Témoignage**

Para la actividad se busca *enunciar un testimonio* a partir de la descripción de eventos en pasado y su consolidación ante la aplicación de *passé composé, imparfait, plus-que-parfait*.

**6.2.26.1 Adjetivo**

Esta propuesta sugiere a los adjetivos posesivos donde el estudiante identifica el adjetivo (*son*) pero no existe concordancia con el género del sustantivo femenino "*fille*". Para esto, se reconoce la necesidad asociar los adjetivos posesivos (*son, sa, ses*) como parte de una aplicación base y en fundamento con la intención de la oración: *Elle venait de voir son fille*.

Se presenta también la propuesta del adjetivo *impressionnant*, que en la oración, requiere de una concordancia del género en este caso el sustantivo *rencontré* (impressionnante). Por otro lado, el estudiante reconoce que existe el género (agée/agé) pero en este caso no contempla al sustantivo: *un homme âgé marchait en face de nous avec sa fille.*

#### **6.2.26.2 Preposición**

Es importante observar la complejidad de la preposición en francés pues, hasta cierto punto, resulta difícil para el estudiante: *Ils ont dit qu'ils avaient une relation quand ils étaient a l'école.* Este tipo de representaciones del error sugiere una evidencia de interferencia. Es decir, se requiere de una intervención que implemente y muestre la distinción en “a” (tercera persona del singular verbo avoir) y à (preposición).

#### **6.2.26.3 Pronombre**

El estudiante reconoce el pronombre “Je” (primera persona del singular), no obstante, no identifica o reflexiona su variación ante la presencia de una vocal en el verbo de la oración: *Je étais dans l'aéroport à côté d'une femme âgée.*

#### **6.2.26.4 Verbo**

Para este punto se expone un error particular pues éste surge desde el verbo pronominal (*s'approcher*) pero, por otro lado, en la misma oración sí da un uso correcto. Lo anterior permite argumentar que el estudiante fue capaz de identificar la construcción de un verbo pronominal en pasado: *il est approche avec nous et Amelie a arrêté et ils se sont embrassés.*

Los datos sugeridos presentan un 33% de los errores interlingüísticos que inciden en la preposición, pronombre, y verbo. Otra cuestión por tratar son los errores

intralingüísticos que reflejan un 67% de los datos que surgen desde omisiones, generalizaciones, o desviaciones.

**Tabla 55**

*Resultados globales A2, actividad 26*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	0	0	4	100	4	45
Preposición	1	100	0	0	1	11
Pronombre	1	50	1	50	2	22
Verbo	1	50	1	50	2	22
Total	3	33	6	67	9	100

### 6.2.27 Personnage

Se sugiere como actividad una descripción de un personaje que deberá formar parte de una historia, los estudiantes tienen como base proponer un perfil del personaje que se integrará a una historia grupal.

#### 6.2.27.1. Adjetivo

La perspectiva del adjetivo para este apartado sustenta una desviación ortográfica por parte del estudiante donde sí identifica el adjetivo a proponer en una oración, pero se requiere comprender que debe identificar sus formas específicas en género y número.

*Elle est en célibataire et vit seul mais elle est très sociale  
Le jour le quel Ana est assassiné*

En este caso el estudiante posiciona correctamente el adjetivo, aunque, la propuesta no requiere una forma compuesta *en célibataire*, así como la falta de comprensión del género (*seule*). La segunda aportación muestra un uso específico sobre el adjetivo donde se requiere distinguir en género: *assassiné/assassinée*.

#### 4.2.27.2. Adverbio

El uso del adverbio evidencia la aplicación y posicionamiento del adverbio *ne pas*, como base ante la construcción de la oración. Para ello, es importante destacar la pertinencia de

su uso condicionado a las variaciones que pueden contemplar (con un verbo conjugado, variación ante un pronombre, a la construcción de un verbo en infinitivo): *Elle pense que la vie **ne pas** juste mais que el doit essayer de être juste avec les autres*

En este caso valdría contemplar que el estudiante requiere de la identificación de una propuesta del adverbio y sus variaciones, representa entonces, algo complejo que busca de una concientización evidente para el desarrollo lingüístico.

### Tabla 56

Resultados globales A2, actividad 27

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	âErrores	%
Adjetivo	0	0	2	100	2	40
Adverbio	0	0	3	100	3	60
Total	0	0	5	100	5	100

Por lo tanto, se ven evidencias específicamente situadas en errores intralingüísticos con una presencia en los adjetivos y los adverbios.

### 6.2.28 Discrimination

La propuesta de la actividad *Discrimination* provee de un ensayo argumentativo que busca que el estudiante sea capaz de argumentar su posición ante el tema de “la discriminación”. Es tema que surge a partir de un artículo que aborda el plurilingüismo y la multiculturalidad por motivos del festejo de la Francofonía.

#### 6.2.28.1 Adjetivo

Se muestra en primer término la idea del error donde el estudiante da uso de sus lenguas próximas para el desarrollo del adjetivo donde no se contempla una relación con el género del sustantivo *nationalité*: *Je pense que la nationalité n’est pas **important**.*

En este sentido es conveniente que se presente el adjetivo a condición del género del sustantivo, en este caso femenino, que contemplaría “*importante*”. La evidencia del

error se describe, como se menciona, en función al desarrollo del español e inglés donde ninguna de las dos lenguas asocia una concordancia con el género.

Se presentan otros errores centrados en el adjetivo y su concordancia entre género y cantidad y su desviación. El primer ejemplo visualiza “*il y a beaucoup des gens âgé, par le quelle ils ne peuvent pas travailler*”, como se observa se encuentra en el error la concordancia con el sustantivo (gens) donde se requiere que adjetivo se visualice en sintonía con el plural del sustantivo “*âgés*”.

También se muestra el adjetivo que se describe a partir de los siguientes ejemplos que posicionan una distinción (*tout, toute, tous, toutes*).

*parce pour moi tout les personnes son de la même façon  
tout les personnes qui discriminent ne se souviennent pas ou ne connaissent pas tous les  
Touts les personnes doivent avoir les mêmes opportunités parce qu’ils habitant dans le  
même pays.*

#### 6.2.28.2 Adverbio

La construcción del adverbio en la identificación de los errores reconoce las formas de la negación pero, deberá ser consciente de su construcción y variación. En primer término, se contempla un error asociado a la omisión de la vocal ante otra vocal (n’): *il ne a pas nécessaire la discrimination*

Así mismo un punto de redefinición de los actos y uso del adverbio es el posicionamiento del adverbio *ne pas*. Se reconoce que existe una visión del estudiante pero incide en una perspectiva intralingual hacia la desviación y posicionamiento del adverbio, probablemente se situaría como: *la discrimination ne devrait pas exister*.

*La discrimination pour moi devrait il ne pas exister*

Esta aportación contempla un error intralingual que se describió en apartados anteriores que se presenta a partir del adverbio (*beaucoup de*). El estudiante contempla una asociación de *beaucoup* con el plural del sustantivo, en este caso la estructura formal del adverbio es *beaucoup de*.

*la France c'est une ville avec **beaucoup des** lieux à visiter*

### 6.2.28.3 Conjunción

La siguiente oración enuncia un error de una estructura que se refleja en referencia del conocimiento del español donde no existe una contracción ante la existencia de una vocal; en este caso “*que*” y “*qu*”.

*Les immigrants son importants parce **que** en France*

La intención del mensaje es evidente, pero, se requiere indicar la oración a partir de esta construcción de regla y norma condicionada por *parce qu'en France*.

### 6.2.28.4 Pronombre

Para este ejemplo presenta una serie de oraciones que inciden en la comprensión del pronombre a razón de su forma y función. Por lo que se establece una noción clara sobre el uso de los pronombres personales: *et aussi **els** ont des défauts comme des vertus*.

En este caso se ve una falta por parte del estudiante donde se visualiza una ausencia de “*ils*” o “*elles*” como parte del pronombre personal. Se muestra asimismo, la construcción y distinción entre “*que*” (conjunción) y “*qui*” (pronombre relativo) como parte del pronombre relativo que visualiza un subordinado relativo: *je pense **qui** en France les personnes*

La siguiente oración no concuerda con el sustantivo femenino por lo que se debería analizar la construcción del pronombre relativo se centra en la variación: *lequel, laquelle, lesquels, lesquelles*.

*Raison pour **lequel** ils ne peuvent pas travailler en zones*

Finalmente, otro ejemplo para la comprensión del pronombre se ubica en la siguiente propuesta: *même choses que les autres **qu**'ont né là dans le pays*. En este caso la intención del estudiante comprende que existe “*que*” y “*qui*” pero en el desarrollo de

la oración no da uso correcto utiliza que en lugar de “*qui*”, para ello, la frase debe comprender la estructura y forma: *les autres qui sont nés*.

#### 6.2.28.5 Sustantivo

Para la construcción del sustantivo se identifica como base la siguiente oración: *mais les immigres veulent les mêmes valeurs*. Esta propuesta evidencia un error que visualiza que el estudiante es capaz de reconocer la base morfológica de la palabra, no obstante, omite la importancia del acento como base para el sustantivo.

#### 6.2.28.6 Verbo

Se puede observar para esta categoría errores por la omisión y concordancia en la conjugación. Descrito lo anterior se muestran los siguientes ejemplos que atienden a la omisión del verbo : *France besoin de personnes plus jeunes*.

El desarrollo de la oración anterior muestra el uso de un sujeto pero, omite el verbo “*avoir*” en la 3era persona del singular (*France a besoin*). Se reconoce como una desviación porque se comprendería que el estudiante a cierto nivel específico identifica estructuras, sin embargo, tiene una omisión evidente. Por otro lado, surgen otros errores asociados con la conjugación del verbo:

*le monde est un peu difficile et tous veux progresser dans la vie.  
tous les personnes ai le mêmes droits de vivre un vie plein.*

Los ejemplos descritos reconocen una falta de análisis en el verbo, el estudiante representa a la oración a partir de una conjugación errónea. En este caso necesario presenta la concordancia con “*veulent*” y “*ont*”. Complementando así que en el ejemplo “*Pour cette raison je pensé que tous les personnes doivent*” surge una falta de reflexión ante la construcción en pasado a partir de la omisión del auxiliar.

En tanto, es posible considerar que la presencia de errores interlingüísticos se muestra de manera simplificada pues sólo surgen incidencia en el adjetivo y la conjunción.

Por lo que refiere a los errores intralingüísticos surgen 23 representaciones del error considerando que las categorías del adjetivo, el pronombre, y el verbo son las que mayor presencia tuvieron en el estudio de esta actividad.

**Tabla 57**

*Resultados globales A2, actividad 28*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	1	11	8	89	9	30
Adverbio	0	0	3	100	3	10
Conjunción	1	100	0	0	1	3
Pronombre	0	0	8	100	8	27
Sustantivo	0	0	1	100	1	3
Verbo	0	0	8	100	8	27
Total	2	7	28	93	30	100

### 6.2.29 Travail

Como cierre del corpus lingüístico, se propone la actividad “*Travail*” que describe los retos y dificultades que representa el emplearse en un contexto extranjero. De lo anterior el estudiante deberá redactar una carta a una persona para expresar una opinión y recomendación ante la problemática planteada. Lo anterior surge ante la publicación de un artículo que incide en la empleabilidad en el siglo XXI.

#### 6.2.29.1 Adjetivo

La descripción del error que atiende a la construcción del adjetivo como parte del proceso de aprendizaje del estudiante. Se sostiene que las lenguas próximas son una fuente referencial para el estudiante, quien debe ser consciente que este conocimiento previo tiene implicaciones y, que deberá separar todo elemento lingüístico de manera independiente. En este caso reconoce como un error de interferencia cuando el estudiante observa la aplicación del adjetivo “*important*” pero, que en su lengua materna el adjetivo no tiene una condición de género independiente, se requiere de un artículo que brinde ese

contexto. En este caso se requiere hacer énfasis en el sustantivo y dar uso de la forma correcta del adjetivo “*importante*”.

*la chose plus **important***

En este sentido surgen errores asociados a la comprensión y existencia del adjetivo pero existen variaciones de orden de género y otros dirigidos a la dimensión cuantificable. En la oración “*J’ajoute un peu de photos de la ville dans la deuxième feuille de ce document*”, se reconoce una omisión del acento en el adjetivo “*deuxième*”.

De igual manera, surge el siguiente ejemplo donde no existe concordancia en el género del sustantivo ante la aplicación del adjetivo (*merveilleux travail*): *maintenant lui a un **merveilleuse** travail*

Finalmente, esta falta de comprensión por parte del estudiante es un factor determinante en el proceso de aprendizaje donde se requiere que el estudiante identifique concordancias entre género y el elemento cuantificable (*bien payés*): *parce que les travaux sont bien payé*.

### **6.2.29.2 Conjunción**

La propuesta que expone el ejemplo *un travail en France **comment** professeur de français*, muestra una generalización en el desarrollo de la lengua. El estudiante es capaz de comprender que hacia la coherencia en una oración se requiere de una conjunción, sin embargo, en este caso no exhibe una diferenciación entre una conjunción y un adverbio.

### **6.2.29.3 Pronombre**

Es particular el error que se presenta la siguiente oración pues está condicionado por un elemento asociado a la contracción debido a la existencia de dos vocales derivado del pronombre o un artículo. En este caso se habla que el estudiante comprende el pronombre

de la primera persona del singular. Sin embargo, recurre a una contracción cuando ésta no es necesaria.

*Jvais faire tous les choses qui avaient été dans mes capacités pour aide-vous.*

#### 6.2.29.4 Sustantivo

La noción del sustantivo para este apartado reconoce una asociación entre el sustantivo (*paiement*) y la relación que hace el estudiante al conocimiento del verbo en su forma infinitiva *payer*; en este caso se muestra de la siguiente manera: *lui m'a dit que son payer son bien gros.*

#### 6.2.29.5 Verbo

Respecto al error en el verbo el estudiante presenta desviaciones en la forma de conjugación correcta en la oración: *Ami, vous est très dramatique tout le temps.*

En este caso, el error se vincula con una falta de asociación entre la tercera persona del singular (*il/elle*) y, la segunda persona del plural (*vous*). En esta misma línea se asocia al ejemplo que incide en la misma falta: *D'abord je comprends ce qu'est que vous est en passant.* Ambas oraciones requieren de una descripción puntual donde se evidencie que el estudiante no está consciente del uso de verbo “*avoir*” en la segunda persona del singular.

Finalmente, se describe como base de la falta de una construcción del verbo en su forma imperativa asociada al pronombre de la segunda persona del plural: *Ne désespérez pas, continuer à chercher.*

En lo general fue posible documentar que sí se presentaron evidencias del adjetivo en lo que concierne a la tipología del error interlingual con un 6% de los datos. Sin embargo, resultó predominante la influencia de los errores intralinguales con un 94%.

**Tabla 58**

*Resultados globales A2, actividad 29*

Categoría gramatical	Error interlingual	%	Error intralingual	%	Errores	%
Adjetivo	1	25	3	75	4	25
Adverbio	0	0	3	100	3	19
Conjunción	0	0	1	100	1	6
Pronombre	0	0	2	100	2	12
Sustantivo	0	0	2	100	2	13
Verbo	0	0	4	100	4	25
Total	1	6	15	94	16	100

### 6.3 Reflexiones generales sobre el error y su tipología en el nivel A1

El objetivo principal de esta de esta sección es presentar algunas generalidades respecto al error correspondiente al nivel A1. Como se planteó en un inicio, la intención principal fue recopilar una serie de producciones escritas las cuales, en su totalidad, conformaron el corpus de aprendices elaborado específicamente para este estudio. En un primer momento, se partió de un proceso no automatizado en el cual se dio a la tarea de identificar las producciones escritas, organizarlas en función a la actividad y, de ahí, proceder con su análisis desde lo morfológico y ortográfico para determinar los posibles errores de acuerdo a una tipología particular.

Por lo tanto, en el nivel A1 (acceso), se inició con la identificación de 23 actividades específicas de donde se desglosan 188 producciones escritas mismas que conforman el corpus autentico de aprendices de FLE. Partiendo de este esquema, se visualizan 206 errores interlinguales y 758 errores intralinguales. Estos datos exponen un punto particular pues existe una inclinación porcentual hacia el 79% de errores intralinguales a diferencia del resto que contemplan un 21% de errores interlinguales.

Ahora podemos decir que la enunciación de los errores permitió tener una mejor comprensión de los datos en función a la categoría gramatical que se consideró en algunas

actividades; no en todos los casos pues no había incidencias del error desde la mirada de este autor. Por consiguiente, a continuación, se muestran algunas generalidades respecto a las representaciones del error y su tipología la cual se enmarca desde el criterio etiológico el cual consistía en brindar una explicación del error.

**Tabla 59**

*Resultados globales A1 por categoría gramatical*

Categoría lingüística	Interlingual	Intralingual	Total	%
Preposición	61	111	172	18
Verbo	22	271	293	31
Sustantivo	30	71	101	10
Conjunción	9	13	22	2
Artículo	23	63	86	9
Adverbio	19	74	93	10
Adjetivo	17	104	121	13
Pronombre	13	57	70	7
Total	194	764	958	100

Los datos muestran que la presencia de errores interlingüísticos surgen con un total de 194 incidencias las cuales representan un total de 20% que, como se discutió, la mayoría de estos errores tenía una mayor similitud con la lengua materna del estudiante. Ciertamente se presentaron algunos ejemplos que también sugerían el uso del inglés siendo la segunda lengua de los participantes del estudio. De manera puntual, podemos llegar a generalizar para este nivel que la interferencia lingüística no es exclusiva del español sino también del inglés sugiriendo que es un proceso propiamente estratégico. En lo particular vemos que la inclinación de este tipo de errores surge a nivel de la preposición donde se notan evidencias de una producción basada en la LM. Algunos datos particulares también destacan en el uso del sustantivo en el cual los estudiantes utilizan la palabra como lo harían en las lenguas que tiene en su repertorio lingüístico.

Lo interesante sería dar continuidad a este tipo de estudios, dentro de este mismo corpus, que permitan un acercamiento desde una propuesta cuasi experimental y de ahí

determinar el por qué recurren a una lengua u otra. Pero como se mencionó, este trabajo se centró en recolectar el corpus, identificar errores y proponer una tipología del error.

En cuanto a las evidencias que comprenden la tipología intralingüística, 764 errores (80%) que se reconocían por omisiones, generalizaciones o desviaciones en cuanto a la regla desde lo ortográfico y morfológico, se identifica con claridad un proceso de aprendizaje temprano en el cual aún los estudiantes deberán reconocer, aplicar y contextualizar el uso de las diversas categorías gramaticales. En esto, vemos evidencias superiores en la preposición, adjetivos y verbos que ponen de manifiesto que el estudiante logra entender la base de la palabra, pero aún requiere de mayor exposición a la lengua.

Entrando en el marco de otras reflexiones para este nivel, sería interesante considerar al *input* pues representa un recurso muy valioso en cuanto a la forma en la cual se abordan los contenidos en el nivel A1. En particular considerando que, en una exposición temprana a la lengua, la necesidad de desarrollar una consciencia metalingüística sería de gran aporte. Aunado a otras cuestiones como el trabajo en autonomía, proveer de condiciones que sugieran la introducción de prácticas de autorregulación u otras que permitan que el estudiante sea capaz de utilizar la lengua respetando reglas y normas. Por lo que se hace mucho hincapié en este expuesto pues recordemos que la muestra de nuestro estudio es específicamente dirigida a estudiantes de los programas educativos en la enseñanza de lenguas por lo que su perfil cobra una mayor importancia desde la mirada como formador.

#### **6.4 Reflexiones generales sobre el error y su tipología en el nivel A2**

Al igual que la sección anterior, la intención principal es otorgar algunas reflexiones en cuanto los datos identificados para el nivel A2 que, para este nivel, se consideraron 29 actividades que proponen un total de 171 producciones escritas en FLE. En este sentido

se describe la existencia 145 errores interlinguales que representan 19% del corpus, por otra parte, se visualizan 462 errores que componen el 81% de errores intralinguales. A continuación, se muestran números específicos que condicionan al corpus lingüístico desde una perspectiva cuantitativa:

**Tabla 60**

*Resultados globales A2*

Nivel	Actividades	Producciones escritas	Interlinguales	Intralinguales	Totales
A2	29	171	119	463	582

La propuesta reconoce, como se plantea en el análisis lingüístico, una incidencia amplia en los errores intralinguales. Por añadidura, tal como se expresa en el apartado anterior, la definición de los errores y su tipología se describen de manera específica en cada actividad tras hacer énfasis en la categoría gramatical que incide.

**Tabla 61**

*Resultados globales A2 por categoría gramatical*

Categoría lingüística	Interlingual	Intralingual	Total	%
Preposición	38	37	75	13
Verbo	14	178	192	33
Sustantivo	13	41	54	9
Conjunción	8	8	16	3
Artículo	8	10	18	3
Adverbio	19	67	86	15
Adjetivo	10	82	92	16
Pronombre	9	40	49	8
Total	119	463	582	100

En este sentido los datos correspondientes al nivel A2 reflejan algunas cuestiones que se enlistan a continuación. Primeramente, vemos una menor incidencia de los errores que, aunque no es un estudio de comparación de los niveles, sí es posible argumentar que la presencia de los errores es menor. Naturalmente esta cuestión surge pues los alumnos ya han pasado por una exposición significativa con la lengua. No obstante, es curioso notar que la presencia de los errores sigue muy presente sobre todo en evidencias relacionadas con la interferencia lingüística con 119 errores interlingüísticos. Por lo que

se puede sugerir que la interferencia no es exclusivamente de los primeros niveles de la lengua pues, todo lo contrario, es un recurso que siempre estará presente.

Aunado a la tipología del error intralingüístico (463 errores) éste se asociaba principalmente con evidencias en el verbo en cuanto a lo conjugación que, hasta cierto punto normal, por que son algunos verbos que quizá no se han visto antes. Por ello, se requiere plantear estrategias para que el estudiante sea capaz de reconocer el verbo y sus formas; sobre todo respecto a los diversos tiempos verbales donde se presentan diversas omisiones. Otro aspecto por considerar surge en los adjetivos al, precisamente, omitir aspectos como la acentuación o presentar una forma que carece de una concordancia entre género y número.

Cual sea la propuesta interlingüística o intralingüística algo debe quedar sobre la mesa en cuanto al aprendizaje. Por un lado, se retoma que estos errores representan un recurso valioso para entender los escenarios de educativos, lo cual permitiría establecer ciertas estrategias que promuevan el fomentar estrategias, recursos o proyectos basados en una intervención que favorezca el desarrollo de la lengua. Pues los errores están y estarán siempre presentes en el aprendizaje y requerirán de una revaloración sobre qué implica un error, cuál es la tipología que permitirá entenderlos y cómo hacer también que el estudiante reflexione su propia producción.



## **QUINTA PARTE: CONCLUSIONES**

## **CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES**

La razón principal de sugerir para esta tesis un análisis basado en corpus lingüístico de aprendices, fue para revalorar al error y su tipología en el proceso de aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera dentro de nuestro contexto educativo de Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Los errores basados en la tipología interlingüística e intralingüística reconocieron en nuestro estudio una interpretación única que define la necesidad de una intervención académica desde la propuesta curricular y hacia nuevas prácticas que favorezcan la formación de futuros docentes en el área del FLE. Como se abordó a lo largo del documento, es una responsabilidad conjunta que tenemos como facultad y formadores de profesionistas en el campo el brindar una formación que cimiente en el desarrollo de competencias lingüísticas, culturales, didácticas y pedagógicas.

Por ello, el presente apartado provee de una serie de conclusiones que enuncian una reflexión sobre la interacción de la lengua materna y segunda en el desarrollo del francés (FLE) dentro de nuestra institución, que desde el posicionamiento del error, se enmarca una línea mediadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A estas conclusiones, se suma un acercamiento inicial sobre cómo proveer de ciertas condiciones para sustentar una formación en el campo de especialización para la enseñanza de francés mediante una propuesta en el plan curricular de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas sobre todo ahora con su próxima reacreditación. De tal modo, se presenta a continuación la organización que se otorgará formalmente para estas conclusiones en el marco de esta tesis doctoral: 1) la contextualización del compuesto lingüístico aplicado al aprendizaje y la enseñanza, 2) el programa educativo y su especialización para la enseñanza del francés.

## **7.1 La contextualización del compuesto lingüístico aplicado al aprendizaje y la enseñanza**

A partir de los hallazgos que surgen desde el análisis del error y su tipología es posible argumentar que el desarrollo lingüístico requiere de una revisión periódica y crítica que sugiera la elaboración de nuevas formas que permitan un aprendizaje integral de la lengua meta. Esto se hizo evidente en los datos que arrojó el estudio pues existe la necesidad de proveer estrategias que favorezcan a la comprensión y producción de FLE pues, a partir de ahí, sería posible formar una conciencia por el aprendizaje de la lengua así como promover un interés por la especialización en el campo. Una especialización que, desde su mismo nombre, la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas busca proponer pero aún existe un largo camino que recorrer.

En el desarrollo del Francés como Lengua Extranjera, desde la mirada del escenario de esta investigación, se mostró a la producción escrita como una asignación por parte del profesorado quien buscaba una intención comunicativa considerando por naturaleza el conocimiento lingüístico. Los datos obtenidos mostraron que la interacción entre la producción y la comprensión del uso correcto de las palabras, desde lo morfológico y ortográfico, es elemental pues se requiere que el estudiante sea capaz de reconocer la forma y uso correcto de la lengua meta. Por ende, este estudio sugirió la importancia que tienen las categorías gramaticales y que el estudiante sea consciente del rol que tiene cada una de ellas: la preposición, el verbo, el sustantivo, la conjunción, el artículo, el adverbio, el adjetivo, el pronombre. Pues su uso se relaciona totalmente con una coherencia lingüística en la cual se parte de normas configuradas a las cuales el estudiante deberá otorgarles el valor necesario al momento de utilizarlas. Aunque el estudio se centró sólo en lo morfológico y ortográfico, es importante plantear que esta

investigación y el corpus lingüístico enmarcan un universo de posibilidades pues se pueden plantear otras vertientes como un estudio morfosintáctico, discursivo y sobre todo, mediado por otras estrategias de análisis como pudiera ser una investigación-acción o proponer un trabajo colegiado.

En cierto sentido una conclusión inicial, se asocia por naturaleza a la identificación de los errores lo cual representó un trabajo continuo, minucioso y a criterio individual. Se comprendió que un error no sólo surge pues, realmente, coexiste en la producción del texto escrito y se manifiesta de diversas formas como se observó a lo largo del análisis. La manifestación de estos errores se relacionó con la tipología del error interlingüístico el cual se identificó como la presencia de ciertos rasgos de otras lenguas que figuran dentro del repertorio lingüístico de los estudiantes que forman parte del estudio en cuestión, también, es visto como un punto intermedio hacia la producción de la lengua extranjera. Por un lado, es interesante ver que el estudiante recurre a estas estrategias de comunicación con el fin de producir el texto a pesar de los errores que pueda cometer, aunque, esta influencia de la lengua materna o segunda lengua pudiera propiciar ciertos hábitos que el profesorado debería tomar en cuenta. En este orden de la tipología del error, se consideraron evidencias que figuraban como errores intralingüísticos los cuales referían a la presencia de generalizaciones, omisiones o desviaciones en cuanto a la lengua meta en lo morfológico y ortográfico.

Conviene subrayar que los datos obtenidos, desde la mirada de la tipología del error y del mismo corpus de aprendices, sugiere que el repertorio lingüístico se resume en actos complejos que el estudiante y el docente de la lengua deberán otorgarle un valor distinto. Por un lado, el estudiante debe entender que los conocimientos de la lengua materna, en este caso el español, son la base de un todo y que es innegable que de una u otra forma recurrirá a ella. Algo similar ocurriría con la presencia de otras lenguas que

forman parte del repertorio lingüístico al considerarlas como referentes que en un aprendizaje temprano serán también un punto de partida. Sin embargo, lo que se tendría que considerarse desde este segundo aspecto es que el estudiante tenga la capacidad de distinguir y comprender las distintas características de una lengua. Por otra parte, respecto al docente, se requerirá de un replanteamiento en la práctica y su acercamiento al componente lingüístico donde más que sea un transmisor de conocimientos sea capaz de socializar la lengua a partir de actos de reflexión con el objetivo de proveer una consciencia por el aprendizaje de FLE. En síntesis, los datos obtenidos expresan que un sistema lingüístico se resume en actos complejos para el estudiante en formación quien, desde la propuesta formativa debe distinguir y comprender las variaciones de una lengua a otra. En este marco de interacción con la lengua, se reitera la importancia que tiene la identificación de las categorías gramaticales que precisan puntos de discusión en el aprendizaje.

A la luz de lo descrito, se presenta la noción de la complejidad lingüística que ve asociaciones entre las lenguas como un efecto dinámico. El dinamismo lingüístico que sugieren los datos obtenidos indica que las lenguas tienen representaciones particulares y éstas son independientes de la transición a la lengua meta. Para puntualizar este argumento se brindan las siguientes posturas a razón de los datos recuperados y del contexto investigativo:

1. El español, la lengua materna de los participantes del estudio, es un cimiento lingüístico el cual es la base para cualquier acto de comunicación. Es normal que el estudiante en una etapa temprana recurra a estas estrategias sobre todo cuando la lengua materna tiene cierta similitud con la lengua extranjera (francés). No obstante, no es posible considerar estos referentes lingüísticos como algo continuo o viable pues surgen posibles fosilizaciones en el aprendizaje de la LE. Por lo que,

- se tiene que hacer notar al estudiante que la lengua meta es un elemento independiente, aunque, con la mejor intención de comunicar el alumno utilizará a la referencia como punto estratégico. Es ahí donde el profesorado deberá determinar ciertas acciones que promuevan una concientización por el aprendizaje. Aquí se complementa la forma en la cual el profesorado imparte el curso en cuestión pues se ve que la enseñanza no resulta un proceso inmersivo o comunicativo pues se recurre a estrategias de alternancia entre el español y francés.
2. El inglés, la segunda lengua de los participantes del estudio, es un sistema lingüístico próximo y de especialización al cual están expuestos los estudiantes por el escenario regional fronterizo y por que siguen una formación en esta lengua a lo largo de su licenciatura. Es interesante que, a pesar que el inglés no forma parte de una lengua romance sino germánica, el estudiante sí da uso de la lengua en algunas de las evidencias. Esto se atribuye a que el inglés es el sistema lingüístico próximo y que el grado de conocimiento de esta lengua oscila entre B2-C1.

El siguiente aspecto se dirige al posicionamiento del error lingüístico que surge por esta interacción entre las lenguas. Como se expone en los hallazgos del corpus de aprendices, se reconoce la existencia de ciertos aspectos que tendremos que poner sobre la mesa, tal es el caso del *input*. Aunque la realidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo se considera este primer acercamiento pues, también, requiere analizarse como un proceso (*intake*) y no sólo como producto (*output*). Por ello, se menciona que existen diversas formas de procurar una explicación sustantiva del error y considerando, naturalmente, una redefinición contextualizada y bajo los intereses desde el marco de una investigación aplicada. Por lo que el aporte que deja este estudio, por un lado, son algunas reflexiones en cuanto a la enseñanza de la lengua y su aprendizaje, pero, sobre todo, de sostener la importancia que tiene una conciencia por el aprendizaje no sólo de lo

lingüístico, pero también desde lo cultural y social. Así, se genera un interés por la lengua, una motivación, una autonomía y una autorregulación por el aprendizaje.

Así, conviene subrayar que la transición lingüística es un elemento muy complejo que requerirá de un tratamiento que minimice las evidencias del error que, como se identificó en esta aportación, se requiere revalorar el rol que éste tiene y su tipología. En otras palabras, es complejo ciertamente que se reconozcan los errores y sus variaciones pues en muchos casos el profesorado sólo identifica errores, pero no explora las posibles causas y propone aspectos remediales. Sin embargo, se exhorta a que exista un buen entendimiento del error para así proponer posibles puntos de partida que propicien un aprendizaje de la lengua de manera estratégica.

La tipología del error en este estudio y su forma de interpretarlo, nos orientó a considerar una tipología contextualizada en la presente investigación. No obstante, la definición del error se ve desde muchas vertientes que valdría socializar en diversos espacios y dar rutas mediadoras para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La tesis asienta, como esquema funcional, la descripción del error basado en la tipología interlingüística e intralingüística donde consideramos que fue necesario un acercamiento desde lo morfológico y ortográfico que dio luz al análisis del error. Algo que es de llamar la atención es el proceso de la identificación del error, por ello, se parte de un criterio etiológico el cual tuvo como objetivo dar una explicación del error a partir de la mirada del investigador. Siendo un acto complejo sobre todo cuando la percepción del estudio no implica un análisis colegiado entre profesores lo cual sería un recurso bastante valioso para este tipo de investigaciones. No obstante, las fuentes descritas en la segunda parte de la tesis nos dieron claridad en cuanto al posicionamiento del error y su tipología, pero se vuelve algo muy particular pues el análisis del error representa un

aspecto de indagación a profundidad y, también, qué tanto se puede explorar sobre el error en función al nivel de dominio de la lengua.

Teniendo en cuenta este aspecto, este estudio presentó las tipologías del error antes descritas con la mejor intención de hacer una interpretación de la producción escrita de los estudiantes de francés en el nivel A1 y A2. Para la conceptualización del error, presente y discutido en la sección de la literatura, se inició de la definición por parte de diversos autores quienes enmarcaban esta línea de crítica. La contemplación del error sugirió diversas tipologías que orientaban hacia su posicionamiento a partir de un marco teorizado que, para nuestro estudio, se sustentó primordialmente hacia la distinción de los errores a razón del siguiente expuesto:

- 1) Los errores interlinguales se reflejan en presencia de las lenguas próximas y es dependiente de las estrategias que desarrolle el estudiante con fines comunicativos. Es un efecto complejo de precisar debido a las distintas condicionantes que se presentan en la transición a la lengua meta aunque, nuestro corpus lingüístico de aprendices de francés como lengua extranjera, sugirió una condición presente en el proceso de aprendizaje tras notar la presencia de otros sistemas lingüísticos en la producción del francés.
- 2) Los errores intralinguales, con un mayor índice en nuestro corpus de aprendices, reflejan desviaciones, generalizaciones u omisiones por parte del estudiante quien requerirá del desarrollo de una conciencia lingüística. A esto indicar que, a diferencia de los errores interlinguales, el estudiante conoce los elementos lingüísticos, pero omite elementos como acentos, o concordancia de género, entre otros.

La reflexión que dirigen estas conclusiones propone un reconocimiento del estado del error y su tipología en las evidencias recolectadas a través del corpus y su minucioso

análisis. Con esto llegamos a demostrar que los niveles iniciales *Acceso* y *Plataforma* (MCER) para el contexto formativo, requieren de una valoración distinta en el desarrollo de la lengua y sus aproximaciones en términos de su profesionalización. Sin duda, los niveles A1 y A2 exhiben un punto de partida complejo para el estudiante que cuenta con conocimientos lingüísticos previos: español e inglés. Se reitera que el español, lengua materna del individuo, se reconoce como un punto lingüístico que lleva un proceso de iniciación del individuo a los contextos sociolingüísticos y culturales que parten de un proceso de adquisición. Simultáneamente, las representaciones de la lengua segunda (inglés) dentro del marco formativo profesional juegan un rol sustancial en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Para cerrar este apartado, es importante declarar que la aproximación y tránsito de las lenguas tiene una influencia particular para nuestros estudiantes en formación para la enseñanza. Desde el reconocimiento formativo, es necesaria la concientización e identificación de los compuestos lingüísticos: morfológico, sintáctico, semántico, pragmático, fonético, fonológico. Donde los estudiantes comprendan que el elemento lingüístico tiene formas únicas, como lo hemos mencionado, que deberán respetarse no solo desde su comprensión general sino desde el panorama centrado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Por ello, se requiere brindar algunas condiciones para que el aprendizaje de una lengua extranjera sea posible y que el estudiante al egresar del programa educativo obtenga un nivel B1 del MCERL para fines de acreditación (tema que se discute en los siguientes párrafos) aunado al interés que tenemos por formar especialistas en el campo del FLE el cual es un área de oportunidad y de inserción laboral para el contexto bajacaliforniano.

## **7.2 El programa educativo y su especialización para la enseñanza del francés como lengua extranjera en el contexto fronterizo**

El siguiente aspecto trata sobre algunas reflexiones en el Programa Educativo de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y su especialización para la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera desde la mirada de este autor. Se reconoce que el programa educativo se creó para atender a las necesidades contextuales de la región y se ha logrado posicionar como un programa de calidad a través de ciertos Organismos Evaluadores en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades quienes han visto en la FI un área de oportunidad a nivel nacional e internacional. Fue un programa el cual se creó, precisamente, para formar a profesores de lenguas quienes contaran con las suficientes competencias, habilidades y cualificaciones para hacer frente al ejercicio del profesional docente en el campo de las lenguas. Sin embargo, el interés se ha situado en cuanto a la enseñanza del inglés la cual, se reconoce, ha favorecido significativamente a la formación de la sociedad bajacaliforniana. Pero ha resultado un punto pendiente que se brinden los recursos necesarios para propiciar una formación para la enseñanza de las lenguas y, en este caso particular, el Francés como Lengua Extranjera.

A causa del interés de proveer de una formación hacia las otras lenguas es que surge la inquietud de esta investigación, la cual pretendía tener un acercamiento a la producción de FLE para así determinar posibles reflexiones que propicien un cambio en la formación de nuestros estudiantes. Este análisis crítico y a su vez reflexivo se sustenta a partir de este estudio el cual pone sobre la mesa las producciones reales de la lengua las cuales nos permiten determinar algunas de las necesidades de nuestros alumnos en relación con la LE. Ciertamente el alcance de esta investigación y la formulación del corpus de aprendices consideró exclusivamente el nivel A1 y A2 con la mejor intención de definir cuáles serían las posibles rutas estratégicas para que sea posible propiciar el

logro de un nivel B1. Sobre todo, considerando que los estudiantes son cada vez más conscientes de lo que implica una certificación que valide sus competencias en la lengua y sostenga un mejor camino hacia la inserción laboral, además de representar un requisito para la titulación.

En cuanto a la primera reflexión que versa en la formación de los futuros docentes de lenguas y, en específico de FLE, surge la conveniencia de revalorar lo que implica la lengua extranjera dentro de su formación profesional. Se pretende que el estudiante no observe a la LE sólo como un requisito más de egreso sino como un área de oportunidad laboral la cual se ha descuidado por no socializar, realmente, el valor que tienen las lenguas extranjeras en nuestro contexto. Sin duda, es importante reconocer los esfuerzos académicos por propiciar el interés por la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francófona a través de diversos medios como son los cursos de lenguas, los cursos en línea, los cursos optativos dentro del plan de estudios sobre la enseñanza de FLE que poco a poco se han elaborado y en los cuales he sido participe. Pero la realidad es que aún nos queda mucho camino por recorrer pues lo que más nos interesa es construir una comunidad de formación en la cual se persiga como bien en común la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En los cursos presenciales y también en las plataformas en línea se desarrollan competencias en la lengua a través de los diversos niveles los cuales representan un primer acercamiento al aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, tenemos que conscientemente como Facultad de Idiomas que el conocimiento lingüístico es el cimiento para la enseñanza, pero la cultura, la didáctica, la pedagogía y todos sus componentes son parte de una formación integral necesaria. Por ello, es necesario ver hasta qué punto los

cursos de lenguas otorgan las herramientas necesarias en cuanto a lo lingüístico para sostener que son las bases para lograr una especialización en el campo de FLE.

En un primer momento, vemos a través del corpus de aprendices evidencias de un aprendizaje en tránsito que aún deberá consolidarse a lo largo de los seis semestres que duran los cursos de lenguas. Podría sugerirse que el estudiante, para tener un acercamiento a la especialización, deberá cubrir los distintos niveles de la lengua extranjera para tener las competencias suficientes para tomar cursos especializados para la enseñanza de la lengua considerando un nivel B1 tal y como se menciona ya en algunas de las unidades de aprendizaje ya elaboradas.

En estas iniciativas que han surgido a lo largo de los años, se ha procurado el fomento a la didáctica de francés como lengua extranjera pero las condiciones no han propiciado que los alumnos logren cursar materias especializadas debido a una falta de seguimiento formativo. Ciertamente resulta muy complejo el emprender acciones que giren en cuanto a un seguimiento integral, transversal y funcional, pero es nuestra responsabilidad entender nuestro contexto para así establecer rutas estratégicas que beneficien los logros que perseguimos como Facultad de Idiomas.

En esta iniciativa por lograr alcanzar el interés sobre la especialización en la Enseñanza de FLE son diversas las variables que anteponen esta transición donde se requerirá considerar todos los factores que influyen en el proceso de aprendizaje y en la misma enseñanza de la lengua. De ahí que este trabajo pone algunos puntos de partida que sugieren la iniciación a un trabajo colegiado donde se definan todas las implicaciones en esta transición lingüística por parte de nuestros estudiantes y que sea la definición e identificación del error nuestro punto de partida. Observando que el error, en este estudio,

nos indicó que existe una socialización interesante en cuanto a las lenguas dentro del repertorio lingüístico de nuestros alumnos que sí influye de una u otra forma. Lo cierto es que se necesita plantear que una iniciación a la lengua requerirá de un proceso consciente y que es muy válido el cometer errores en la producción de la lengua pues es un aprendizaje en tránsito como lo descubrimos en los errores de acuerdo a su tipología.

Las afirmaciones anteriores sugieren un marco concluyente para la reestructuración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas que próximamente tendrá un proceso de evaluación. En este sentido se muestra a continuación, una aportación de índole reflexiva que busca posicionar al plan de estudios con las condiciones necesarias hacia la especialización en el campo FLE.

Primeramente, 1) se recomienda hacer una revisión de las Unidades de Aprendizaje (UA) Francés I, Francés II y Francés III para comprender el alcance que tienen en cuanto al dominio de la lengua. Una vez identificados los alcances del programa sería conveniente elaborar otras unidades de aprendizaje que permita que los estudiantes adquieran como mínimo un nivel B1 del MCERL en la lengua francesa, es decir, dar continuidad a estos cursos optativos. Estos primeros pasos son importantes pues lo que se pretende es establecer los cimientos lingüísticos para una especialización en el campo donde a nivel disciplinar se requerirá como mínimo un nivel B1.

Hacia la consolidación de la lengua extranjera se procura que este conocimiento lingüístico se amplíe a través de la siguiente consideración: 2) se proponen Unidades de Aprendizaje que consideren la morfología y la morfosintaxis de la lengua donde se consolide una concientización lingüística. Esto ya existe en las unidades de aprendizaje, pero en español e inglés, lo cual ha favorecido significativamente el desarrollo de estas

lenguas. Otra recomendación es 3) buscar que estos conocimientos lingüísticos se apliquen en el desarrollo de las habilidades de la lengua por lo que sería oportuno considerar unidades de aprendizaje que promuevan la lectura y también sobre la escritura en francés. De ahí, 4) que se considere otras competencias que reconozcan a la fonética y fonología como un recurso necesario para la consolidación de la lengua. Estas recomendaciones se sustentan en función a una proyección crítica y personal donde se observa que sí es posible el desarrollo de competencias en la lengua pero, se requerirá de diversas propuestas que aporten a la formación de nuestros estudiantes.

A partir de estas consideraciones será posible dar paso a que los estudiantes participen en los cursos sobre didáctica de la enseñanza de francés como lengua extranjera pues contarían con las herramientas suficientes para llevar a buen término estos cursos optativos. También esto permitiría incursionar a otras asignaturas optativas que se realizaron en el transcurso de los últimos dos años y, por experiencia como responsable de los cursos, se observa una necesidad de ampliar significativamente conocimientos en la lengua francesa.

Finalmente, es importante dejar claro que esta contribución deja puntos de partida que servirán para futuras investigaciones que muestren el reconocimiento y comprensión del error como un constructo conceptual que, se recomienda, partir de un proceso de análisis crítico en la práctica. A lo que reflejar que un error o falta, según sea el caso, son realmente actos de la naturaleza humana que deberán atenderse desde una práctica de reflexión y análisis particular en razón de la mejora formativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (41), 101-125.  
<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2005.41.640>
- Alexopoulou, A. (2010). Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. En Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Nuevos caminos del hispanismo (pp. 1-10).  
<http://doi.org/0.13140/2.1.3112.6086>
- Appel, R., y Muysken, P. (1987). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Gredos.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (2nd ed., Vol.1) Multilingual Matters.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., y Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Berta, J. T. (1998). La enseñanza del español en Hungría: problemas de interferencia lingüística. En Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (pp.159-164)
- Besse, H., y Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier.
- Bhela, B. (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage. *International Education Journal*, (1), pp.22-31
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt Rinehart Winston.

- Boyer, P. N. (2010). *Applied linguistics and language acquisition in the elementary education setting*. [Tesis doctoral, Union Institute and University] Repositorio institucional de la Union Institute and University <https://www.proquest.com/dissertations-theses/applied-linguistics-language-acquisition/docview/250896221/se-2?accountid=26367>
- Brown Douglas, H. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education ESL.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- Carrol, J. B. (1964). *Words, meaning and concepts*. Harvard educational review, 34 (2), 178–202. <https://doi.org/10.17763/haer.34.2.m7553800m0w51522>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80. DOI: 10.1080/02147033.1990.10820934
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Université de Rouen Havre.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (2001). *The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509>
- Chacón-Beltrán, R. (2019). El desarrollo de la expresión escrita mediante el uso de correctores gramaticales en español como 2L: la efectividad de " CorrectMe". *Círculo*

*de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 79, 203-216.  
<https://doi.org/10.5209/clac.65656>

Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge University Press.

Clark, E., y Nikitina, T. (2009). One vs. more than one: Antecedents to plural marking in early language acquisition. *Linguistics*, 47 (1), 103-139.  
<https://doi.org/10.1515/LING.2009.004>

Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language learning*, 42(4), 557-591.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, pp.161-170.  
<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

Corder, S. P. (1982). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. *Gass y Selinker (2) Language transfer in language learning* (1ed, pp. 85-97). John Benjamins.

Cortés, M. y Vila, I. (1991). Uso y función de las formas temporales en el habla infantil. *Infancia y aprendizaje*, 14(53), 17-43.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822282>

Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge university press.

Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of cross-cultural psychology*, 9(2), 131-149.  
<https://doi.org/10.1177/002202217892001>

- Cuq, J. P., y Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère ou seconde*. 2ème éd. Grenoble: Presses universitaires.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Angelis, G., y Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC-ANAYA.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 1 (8), 31-61. <https://www.jstor.org/stable/41557515>
- Demirtaş, L., y Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, 1 (2), 125-138.
- Depecker, T. (2009). «Je ne me sentais pas à ma place»: héritage militant, ascension sociale par l'école et sens des limites. *Savoir/Agir*, (2), 105-114. <https://doi.org/10.3917/sava.008.0105>
- Dewaele, J. M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied linguistics*, 19(4), 471-490. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.471>
- Díaz-Negrillo, A., y Domínguez, J. F. (2006). Error tagging systems for learner corpora. *Revista española de lingüística aplicada*, 1 (19), 83-102.
- Dulay, H. (1982). *Language two*. Oxford University Press.

- Ellis, N. C. (2008). The dynamics of second language emergence: Cycles of language use, language change, and language acquisition. *The modern language journal*, 92(2), 232-249. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00716.x>
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford university press.
- Ellis, R. (1997). *Introduction to language study: second language acquisition*. Oxford University press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Ervin, S. M., y Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1 (49), 139-145. <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-002B-0D89-0>
- Faerch, C., y Kasper, G. (1986). Cognitive dimensions of language transfer. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, 49 (1), pp.49-65.
- Fasold, R. W., y Connor-Linton, J. (Eds.). (2014). *An introduction to language and linguistics*. Cambridge university press.
- Finegan, E. (2014). *Language: Its structure and use*. Cengage Learning.
- Fitch, W. T., Hauser, M. D., y Chomsky, N. (2005). The evolution of the language faculty: clarifications and implications. *Cognition*, 97(2), 179-210. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.02.005>
- Flynn, S., Foley, C., y Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in

- first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/14790710408668175>
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32. <https://doi.org/10.2307/356630>
- Fries, C. (1945). Teaching and learning English as a foreign language. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4(3), pp.429-456. 10.4236/ojml.2014.43036.
- Gagné, G., Daems, F., Kroon, S., Sturm, J., y Tarrab, E. (1987). *Selected Papers in Mother Tongue Education/Etudes en pédagogie de la langue maternelle*. De Gruyter
- Gleason, J. B., y Ratner, N. B. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson educacion.
- Gómez (2012). Language learners' identities in EFL settings: resistance and power through discourse. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 60-76.
- Granger, S. (2003). Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO journal*, 465-480. <http://www.jstor.org/stable/24157525>
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob.
- Hall, S. (1997). Cultural Identity and Diaspora. En Woodward, K. (Ed), *Identity and difference* (pp.222-237) Sage.
- Hamers, J. F., Blanc, M., y Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.

- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. En Cenoz, J. Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds), *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (pp.21-41). *Multilingual Matters*.
- Han, Z., y Odlin, T. (2006). *Studies of fossilization in second language acquisition*. *Multilingual Matters*.
- Harding, E., Harding-Esch, E., y Riley, P. (2003). *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1961). Language planning in modern Norway. *Scandinavian Studies*, 33(2), 68. <http://www.jstor.org/stable/40916328>
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The modern language journal*, 62(8), 387-398. <https://doi.org/10.2307/326176>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Houmanfar, R., Hayes, L. J., y Herbst, S. A. (2005). An analog study of first language dominance and interference over second language. *The Analysis of verbal behavior*, 21(1), 75-98. <https://doi.org/10.1007/BF03393011>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J. y Holmes, J. (Eds) *Sociolinguistics* (269-293). Penguin.
- Ingram, D. y David, I. (1989). *First language acquisition: Method, description and explanation*. Cambridge university press.

Jackendoff, R. (2007). *Language, consciousness, culture: Essays on mental structure*. MIT Press.

Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching*, 41(1), 15-56. doi:10.1017/S0261444807004739

Johansson, S. (1973). An evaluation of the noise test a method for testing overall second language proficiency by perception under masking noise. *International review of applied linguistics in language teaching*, 1 (4), pp. 107-134. <https://doi.org/10.1515/iral.1973.11.1-4.107>

Katayama, A. (2007). Students' perceptions of oral error correction. *Japanese Language and Literature*, 41(1), 61-92. <http://www.jstor.org/stable/30198022>

Kellerman, E. y Sharwood Smith (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1983). The din in the head, input, and the language acquisition device. *Foreign Language Annals*, 16(1), 41-44. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1983.tb01422.x>

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.

Lambert, W. (1973). *Culture and language as factors in learning and education*. Mallea, J. y Young, J. (2). *Cultural diversity and Canadian education: Issues and innovations* (5, 130-233). Carleton University Press.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.

- Lantolf, J. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics—A sociocultural perspective. *Applied linguistics*, 27(4), 717-728. <https://doi.org/10.1093/applin/aml034>
- Leaver, B. L., Ehrman, M., y Shekhtman, B. (2005). *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Levenston, E. A., y Blum, S. (1977). Aspects of Lexical Simplification in the Speech and Writing of Advanced Adult Learners. The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and Their Relation to Second Language Pedagogy. En Levenston, E. y Blum, S. (Eds), *Actes du 5eme Colloque de Linguistique Appliquée de Neuchatel*.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2001). Factors affecting second language learning. En Cadlin, C. y Mercer, N. *English language teaching in its social context* (pp. 28-43). Routledge.
- Lott, D. (1983). Analysing and counteracting interference errors. *ELT journal*, 37(3), 256-261. <https://doi.org/10.1093/elt/37.3.256>
- Lust, B. C. (2006). *Child language: Acquisition and growth*. Cambridge University Press.
- Malakoff, M., y Hakuta, K. (1991). Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. *Language processing in bilingual children*, 141-166.
- McWhorter, J. H., Leven, J., y Blandford, J. (2004). *The story of human language*. The Teaching Company.
- Maggioni, V. (2010): L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera", *Italiano LinguaDue*, 2 (1), pp.17-34 . <https://doi.org/10.13130/2037-3597/628>

- Meissner, F. J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages.
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 3(2), pp.1-21.  
<https://doi.org/10.7916/salt.v3i2.1625>
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 115-124.  
<https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Oestreicher, J. (1974). The early teaching of a modern language, education and culture. Review of the Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe. 1 (24), 9-16.
- Osgood, C. E., Sebeok, T. A., Gardner, J. W., Carroll, J. B., Newmark, L. D., Ervin, S. M., ... y Wilson, K. (1954). Psycholinguistics: a survey of theory and research problems. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(4), pp.203.  
<https://doi.org/10.1037/h0063655>
- Paradis, M. (1981). Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages. En Copeland, J. y Davis, P (Eds.), *The seventh LACUS forum*. (486-494). Hornbeam Press
- Paradis, M. (1987). *The assessment of bilingual aphasia*. Lawrence Erlbaum.
- Peal, E., y Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), pp.1-23.  
<https://doi.org/10.1037/h0093840>

- Perot, M. (2010). Innatismo: el vínculo entre la psicolingüística chomskiana y la biología del desarrollo. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 7(1), 31-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555653004>
- Pearson, B. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied psycholinguistics*, 28(3), 399-410. doi:10.1017/S014271640707021X
- Piaget, J. (1991). Advances in child and adolescent psychology. En Ligh, P., Sheldon, S. y Woodhead, M. (Eds), *Learning to think* (1ed, pp.5-15). Routledge.
- Pinker, S. (1997). Evolutionary biology and the evolution of language. Gopnik, M. (1) *The inheritance and innateness of grammars*, pp.181-208. Oxford University Press.
- Potter, M., So, K., Von Eckardt, B., y Feldman, L. (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 23(1), 23-38. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(84\)90489-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(84)90489-4)
- Puech, C., y Radzynski, A. (1978). La langue comme fait social: fonction d'une evidence. *Langages*, (49), 46-65. <http://www.jstor.org/stable/41681004>
- Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 1(5). <https://doi.org/10.26378/rnlael35103>
- Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL quarterly*, 25(3), 407-430. <https://doi.org/10.2307/3586978>
- Richards, J. C. (2006). Developing classroom speaking activities: From theory to practice. *RELC Journal*, 28(2), pp.3-9
- Riley, P. (2007). *Language, culture and identity: An ethnolinguistic perspective*. A&C Black.

- Ruiz, R. (1985). Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. *Revista española de lingüística aplicada*, 1 (1), 55-75.
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H., y Patel, D. (2013). *The virtual university: The internet and resource-based learning*. Routledge.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus Revista de Educación*, 12(1), 45-72.
- Santos, M. (2002). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Santrock, J. W. (2002). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill/Interamericana de México
- Sapir, E. (1921). *An introduction to the study of speech*. Language.
- Saussure, F. (1957). Cours de linguistique générale (1908-1909). *Cahiers Ferdinand de Saussure*, q (15), pp. 3-103. <https://www.jstor.org/stable/27758022>
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Purdue University.
- Seliger, H. (1988). Psycholinguistic issues in second language acquisition.
- Selinker, L., y Gass, S. (2008). *Second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En Richards, J. (Ed), *Error analysis* (1ed, pp. 30-54) Routledge.

- Sharwood Smith, M., y Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, pp.1-9.
- Signoret Dorcasberro, A. (2003). Bilingüismo y cognición:¿ cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?. *Perfiles educativos*, 25(102), 6-21.
- Skinner, B. (1986). Is it behaviorism? *Behavioral and Brain Sciences*, 9(4), pp. 716-716.  
doi:10.1017/S0140525X00052031
- Smith, M. y Kellerman, E. (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction*. Pergamon.
- Solsona-Martínez, C. (2008). El aprendizaje de las preposiciones italianas por parte de hispanohablantes: el caso de la preposición su. En: Olza, I., Casado, M. y González, R. (Eds.): *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra
- Sperber, D. (2006). Why a deep understanding of cultural evolution is incompatible with shallow psychology. *Roots of human sociality*, 431-449.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., y Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, culture and curriculum*, 3(1), 65-81.  
<https://doi.org/10.1080/07908319009525073>
- Stockwell, R., Brown, J. y Martin, J. (1965). *The grammatical structure of English and Spanish*. Chicago: university of Chicago press.
- Tibor, B. (1998). La enseñanza del español en Hungría: problemas de interferencia lingüística. En: Moreno, F., Gil, M. y Alonso, K. (Eds.): La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. *Actas del VIII Congreso Internacional*

de Asele. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, (pp. 159-165).

Touchie, H. Y. (1986). Second language learning errors: Their types, causes, and treatment. *JALT journal*, 8(1), pp. 75-80.

Tunmer, W. y Herriman, M. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. *Metalinguistic awareness in children*, pp. 12-35.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3_2)

Vázquez, G. E. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Peter Lang Pub Incorporated.

Vause, D., y Amberg, J. (2012). *Making Language Matter: Teaching Resources for Meeting the English Language Arts Common Core State Standards in Grades 9-12*. Routledge.

Volterra, V., y Taeschner, T. (1978). *The acquisition and development of language by bilingual children*. *Journal of child language*, 5(2), pp. 311-326.  
[doi:10.1017/S0305000900007492](https://doi.org/10.1017/S0305000900007492)

Watson, J. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 1 (20), pp. 158-177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>

Weinreich, U. (2010). *Languages in contact: Findings and problems*. De Gruyter.

Weinreich, U., Labov, W., y Herzog, M. (1968). *Empirical foundations for a theory of language change*. University of Texas Press

Whitley, S. (2004). Lexical errors and the acquisition of derivational morphology in Spanish. *Hispania*, 87 (1), pp. 163-172. <https://doi.org/10.2307/20063018>

*Representaciones del error en la producción escrita del francés lengua extranjera: una mirada desde el criterio etiológico fundamentado en corpus de estudiantes.*

## ANEXOS

Debido a la característica de la investigación y a la recolección de los datos que conforma el *corpus de aprendices de Francés Lengua Extranjera* elaborado para esta tesis, no se incorporarán en la sección de anexos los documentos debido a la amplia cantidad de producciones escritas. Sin embargo, para facilitar los datos a los usuarios interesados en la investigación se presenta a continuación un enlace digital donde se brinda acceso completo a este corpus de aprendices.

Esta carpeta se encuentra dividida en las siguientes subsecciones: a) identificación de contenidos correspondientes a los niveles del MCER, b) desglose de producciones escritas por actividad. Cada subsección cuenta con elementos específicos los cuales establecen un razonamiento del corpus. La primera sección se compone de los siguientes elementos: contenidos a razón del nivel A1 (A1.1, A1.2), contenidos a razón del nivel A2 (A2.1, A2.2).

Por lo que respecta al segundo apartado, éste expresa un acercamiento a las distintas producciones escritas (PE) identificadas por nivel. Como se precisó en la sección metodología, estas carpetas se encuentran subdivididas por las distintas actividades consideradas en el corpus de aprendices: Producciones escritas nivel A1, Producciones escritas nivel A2. Se precisa que el acceso a la plataforma mediante el enlace (([hipervínculo](#))) es solo como *lector*, en caso de requerir información complementaria deberá comunicarse a: [jfong2@alumno.uned.es](mailto:jfong2@alumno.uned.es)

