

03070  
2  
zej.



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Unidad Académica de los Ciclos Profesional  
y de Posgrado del Colegio de Ciencias y  
Humanidades y Centro de Enseñanza  
de Lenguas Extranjeras

LA DESCRIPCION DE LAS ORACIONES TEMPO-  
RALES CONSTRUIDAS CON EL NEXO QUAND  
EN FRANCES, EN RELACION CON EL FENOMENO  
DE LA TRANSFERENCIA LINGUISTICA.

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA  
**P R E S E N T A :**  
JESUS CANUTO RUGERIO

MEXICO, D. F.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1989



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## I N D I C E

	Págs.
SINOPSIS	vii
INTRODUCCION	viii
<b>CAPITULO 1</b>	<b>PRESENTACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION</b>
1.1.	Planteamiento del problema: 1
1.1.1.	Planteamiento del problema de la transferencia y su relación con las oraciones temporales. 1
1.1.2.	Investigaciones sobre análisis de errores como antecedentes de nuestra investigación. 4
1.2.	Cuestionamiento sobre las causas probables del problema. 7
1.3.	Justificación para realizar esta investigación. 8
1.4.	Metodología que se propone llevar a cabo en esta investigación. 9
<b>CAPITULO 2</b>	<b>MARCO TEORICO DE REFERENCIA</b>
2.1.	Modelo de adquisición de una lengua. 12
2.2.	Factores que intervienen en la adquisición de una lengua:
2.2.1.	La madurez cognoscitiva. 15
2.2.2.	La influencia de la lengua materna. 16
2.2.3.	Los procesos cognoscitivos. 17
2.3.	Definición de otros términos usados en la tesis:
2.3.1.	Interlenguaje. 19
2.3.2.	El Error. 21
2.4.	El fenómeno de la Transferencia lingüística. 24
<b>CAPITULO 3</b>	<b>DESCRIPCION DEL PROYECTO DE INVESTIGACION</b>
3.1.	Planteamiento del problema como antecedente del proyecto de investigación. 39

3.2.	Descripción de la población:	44
3.2.1.	Edad.	45
3.2.2.	Características socio-geográficas.	45
3.2.3.	Estudios sobre la lengua extranjera.	46
3.2.4.	Motivación.	47
3.2.5.	Tareas de "elicitación" y tareas en el salón de clase.	47
3.2.6.	Variables no consideradas.	48
3.3.	Descripción de los instrumentos de "elicitación":	
3.3.1.	Definición de "elicitación".	48
3.3.2.	Descripción de los instrumentos de "elicitación" en español y en francés:	49
3.3.2.1.	Instrumentos de "elicitación" en español:	
3.3.2.1.1.	Instrumento No. 1	50
3.3.2.1.2.	Instrumento No. 2	51
3.3.2.2.	Instrumentos de "elicitación" en francés:	
3.3.2.2.1.	Instrumento No. 1.	53
3.3.2.2.2.	Instrumento No. 2.	54
3.3.2.2.3.	Instrumento No. 3.	56
3.4.	Descripción de la parte estadística.	
3.4.1.	Necesidades del proyecto de investigación.	57
3.4.2.	Tabla de contingencia para el vaciado de datos.	58
3.4.3.	Hipótesis de trabajo.	60
3.5.	Aplicación de los instrumentos de "elicitación".	61
3.6.	Instrucciones y comentarios sobre la aplicación de los instrumentos de "elicitación":	
3.6.1.	Instrumento No. 1 en español.	62
3.6.2.	Instrumento No. 2 en español.	62
3.6.3.	Instrumento No. 1 en francés.	63
3.6.4.	Instrumento No. 2 en francés.	64
3.6.5.	Instrumento No. 3 en francés.	64

CAPITULO 4	RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	
4.1.	Resultados de los instrumentos de "elicitación" en español.	
4.1.1.	Resultados del instrumento PEF1.	67
4.1.2.	Resultados del instrumento PEF2.	67
4.2.	Resultados de los instrumentos de "elicitación" en francés:	
4.2.1.	Resultados del instrumento PEF1.	72
4.2.2.	Resultados del instrumento PEF2.	74
4.2.3.	Resultados del instrumento PEF3.	78
4.3.	Comparación de los resultados de los instrumentos de "elicitación" en francés.	81
4.4.	Los resultados hallados en los instrumentos de "elicitación" y las hipótesis planteadas para este trabajo.	82
4.5.	La variabilidad en la representación de las oraciones temporales con idea de posterioridad.	84
CAPITULO 5	INTERPRETACION Y COMENTARIOS DE LOS RESULTADOS	
5.1.	Comentarios sobre los resultados del español en relación con los resultados en francés.	97
5.2.	Interpretación, comentarios y conclusiones de los resultados en francés.	99
5.3.	Interpretación y comentarios sobre los procesos cognoscitivos y su relación con el fenómeno de la transferencia lingüística en esta investigación.	109
5.4.	La transferencia lingüística como estrategia.	111
CAPITULO 6	RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS	
6.1	Continuación de la investigación.	116
6.2.	Reflexiones sobre la metodología aplicada en esta investigación.	119
6.3.	Sugerencias didácticas.	120
ANEXOS		124
BIBLIOGRAFIA		128

## A N E X O S

ANEXO A Instrumento de "elicitación" del español (PEE1)

ANEXO B Instrumento de "elicitación" del francés (PEF1)

ANEXO C Instrumento de "elicitación" del francés (PEF2)

## S I N O P S I S

Se llevó a cabo una investigación para determinar si variables como la tarea y la situación de enseñanza, influyen en el uso de la transferencia lingüística como estrategia para el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Este trabajo consta de seis capítulos: el primero presenta el planteamiento del problema y la justificación del estudio. El segundo contiene el marco teórico y algunas definiciones que por razones del estudio se han considerado necesarias. El capítulo tercero describe el planteamiento del problema, la descripción de la población y el diseño de la investigación. El capítulo cuarto presenta los resultados de la investigación. En el capítulo quinto se realiza una discusión de los resultados, así como las conclusiones a las que se llegó. Por último, en el capítulo sexto se plantea el seguimiento de este trabajo y algunas sugerencias didácticas.

Este trabajo presenta de manera estadística la importancia del fenómeno de la transferencia en la población estudiada, más significativa que en otros estudios; asimismo se ha podido constatar por medio de los resultados que las variables señaladas: tareas y situación de adquisición han determinado mayor uso de la transferencia lingüística como estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera. Los resultados de esta investigación deben considerarse en el marco de la población analizada.

## INTRODUCCION

En la adquisición del francés como lengua extranjera los estudiantes se enfrentan, sobre todo en el nivel principiantes e intermedio, al fenómeno de la transferencia negativa o interferencia. Muchos errores son el resultado flagrante de este fenómeno. La reacción que se observa en los estudiantes cuando cometen errores por causa de la transferencia, es la perplejidad, no saben qué ocurre; si por casualidad llegan a preguntar al profesor que sucede y éste les aclara que no deben decir así (el error), sino la forma correcta (de acuerdo con la norma de la LM), y si además el profesor comenta que la L1 está interfiriendo con la LM. El estudiante tomará consciencia de un proceso erróneo "malo" quizá, que le induce a una producción también errónea. El estudiante no debe quedarse con esa impresión negativa que le ha proporcionado su primera estrategia para expresarse en la lengua meta (LM) y mucho menos que la transferencia negativa o interferencia es un fenómeno que hay que evitar.

Por otra parte, según la teoría Psicolingüística sabemos que este fenómeno ha sido estudiado y analizado por muchos autores (L. Selinker, J. C. Richards, W. Nemser, B. Taylor, etc.). Sabemos que este fenómeno está inmerso en una problemática mayor: la adquisición de una segunda lengua. Es por esto que aunque se haya estudiado no hay una definición única de este fenómeno. Nosotros pensamos que factores internos y externos en la adquisición pueden determinar que este fenómeno aparezca en menor o mayor grado, sin embargo desconocemos las razones, también desconocemos cuáles fenómenos, cuántos y de qué manera interactúan.

### Canuto, Descripción...

Por esta razón proponemos una investigación que persiga indagar más sobre la transferencia. Con tal fin nos hemos propuesto estudiar el comportamiento de los errores de un punto lingüístico: las oraciones temporales con idea de posterioridad construidas con el nexa quand en francés; el hecho de tratar un sólo problema permitirá observar mejor el comportamiento de este fenómeno de acuerdo a variables como la tarea que los estudiantes realizan para proporcionar muestras para este estudio, y el nivel de conocimientos que los estudiantes tiene en el momento de la aplicación de los instrumentos de "elicitación".

Los resultados obtenidos del análisis que realicemos serán comparados con los resultados de otros estudios con el fin de establecer diferencias y preguntarnos por qué existen. Asimismo discutiremos qué factores han intervenido para encontrar resultados diversos.

Canuto, Descripción...

## CAPITULO 1

### PRESENTACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

1. Planteamiento del problema.
  - 1.1.1 Planteamiento del problema de la transferencia y su relación con las oraciones temporales.
  - 1.1.2 Investigaciones sobre análisis de errores como antecedentes de nuestra investigación.
- 1.2 Cuestionamiento sobre las causas probables del problema.
- 1.3 Justificación para realizar esta investigación.
- 1.4 Metodología que se propone llevar a cabo en esta investigación.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación que nos proponemos presentar: la descripción de las oraciones temporales con idea de posterioridad (futuridad) construidas con el nexa quand en francés, en relación con el fenómeno de la transferencia; esta investigación además de ser un tema de interés personal, presenta un problema importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras: la transferencia negativa o interferencia de la lengua materna hacia la lengua meta. Hemos escogido este tema ya que la observación en la práctica docente cotidiana parece contradecir los resultados encontrados por investigadores de la adquisición de segundas lenguas.

Antes de seguir adelante vamos a plantear el problema que nos ocupa y posteriormente nos referiremos a los autores que han investigado la naturaleza de los errores y por ende al fenómeno de la transferencia.

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA TRANSFERENCIA Y SU RELACION CON LAS ORACIONES TEMPORALES.

¿Cómo podemos plantear este problema de la transferencia negativa o interferencia de la lengua materna (L1) en el uso de las oraciones temporales en francés, la lengua meta (LM)? Nos parece que si explicamos de acuerdo a la teoría Psicolingüística lo que ocurre es que tendremos una doble ventaja: por un lado una explicación psicológica, y por el otro una lingüística.

Así pues tenemos que psicológicamente hay varios factores que determinan la aparición de la transferencia negativa: factores internos y factores externos.

Los factores internos que probablemente estén interactuando

son: los procesos cognoscitivos, subconscientes, que interactúan para llevar a cabo la adquisición de la LM (cf. S. Krashen 1982, R. Porquier, 1984); la madurez cognoscitiva, es decir el hecho de que el "aprendiente", en el momento de la adquisición de la LM, ya cuenta con un sistema lingüístico adquirido (su lengua materna) (cf. B. Taylor 1974); y por último la influencia de la L1 sobre la LM (cf. P. Corder 1981, R. Porquier 1984, B. Taylor 1974, L. Selinker 1972). Aunque no podamos dar cuenta exacta de cómo se presentan estos factores y de qué manera específica se llevan a cabo en la adquisición de una lengua, de una manera hipotético-deductiva podemos dar cuenta de ello.

Los factores externos (los más importantes para nosotros) que probablemente también estén interactuando para que el fenómeno de la transferencia negativa ocurra son los siguientes: la situación de adquisición de la LM y el nivel de conocimientos de la LM.

Sabemos por estudios realizados que la situación en la que se adquiere una lengua tiene gran importancia (cf. J. Carroll 1967 y Krashen, 1982), asimismo, empírica y teóricamente, sabemos que el nivel de conocimientos determina que ciertos fenómenos aparezcan o desaparezcan (cf. C. Taylor 1975). Así pues estos factores psicológicos internos y externos nos pueden dar una explicación del por qué está ocurriendo el fenómeno que nos ocupa.

Lingüísticamente, por otra parte, podemos plantear el problema de la transferencia negativa como un problema de significación. Brevemente vamos a explicarlo. Las oraciones temporales con idea de posterioridad tienen, en las dos lenguas, la misma

función: oraciones subordinadas temporales (cf. J. Alcina y J. Blecua, 1975; J. C. Chevalier et al. 1964), no hay diferencia que las haga parecer distintas. Sin embargo en cuanto a la forma, y aquí nos referimos a los tiempos verbales con que se construyen, hay una diferencia que cabe aclarar.

Mientras en la LI estas oraciones se expresan con el presente de subjuntivo (u otro tiempo del mismo modo), en la LM se construyen con el futuro de indicativo; por ejemplo:

"Cuando vaya a París, visitaré el Museo del Louvre". En francés esta misma oración se expresaría así: "Quand j'irai a Paris, je visiterai le Musée du Louvre".

Ahora bien, si tenemos dos formas distintas que expresan lo mismo, en dónde reside el problema. El problema está en el valor semántico de cada una de las formas verbales. El presente de subjuntivo, en español, tiene dos valores (cf. J. Moreno de Alba, 1978; K. Togeby, 1953): uno temporal y otro modal; el futuro de indicativo en francés tiene fundamentalmente un valor temporal, aunque también suele tener un valor modal (cf. P. Imbs, 1968). ¿En qué estriba pues la diferencia?

La diferencia estriba en el valor modal de cada una de las formas: el presente de subjuntivo expresa un valor modal de posibilidad (en su significación de eventualidad, de irrealidad, de duda que los gramáticos han observado en el subjuntivo (cf. Moreno de Alba, 1978; Togeby, 1953), mientras que el futuro de indicativo en francés expresa un valor de probabilidad (en su significación de realidad, de certeza que ocurrirá; los gramáticos lo han expresado así, cf. Imbs, 1968; Chevalier et al. 1964). En

Canuto, Descripción...

consecuencia hay una diferencia importante que puede estar ocasionando el fenómeno de la transferencia.

En conclusión, cuando un "aprendiente" exprese en francés:

\*Quand j'aille a Paris, je visiterai le Musée du Louvre.

Lo que el sujeto tiene la intención de decir, suponemos, es que la acción tiene una idea de posibilidad de ocurrencia en el futuro, y no de probabilidad; de aquí que su interpretación lingüística corresponda a la forma de la Ll y no de la LM.

1.2. INVESTIGACIONES SOBRE ANALISIS DE ERRORES COMO ANTECEDENTES DE NUESTRA INVESTIGACION

Nos vamos a referir particularmente a dos estudios sobre análisis de errores, el de L. White y de V. LoCoco que S. Krashen cita y comenta (1982:186-189). Antes de referirnos a ellos vamos a citar la opinión de Krashen sobre la naturaleza de los errores. Al hacer un análisis sobre los resultados de las investigaciones en este campo, Krashen concluye que "la mayoría de errores que cometen los estudiantes de segundas lenguas son de desarrollo y no intralingües" (1982:173). El mismo autor aclara que "... its most controversial contribution has been the discovery that the majority of the grammatical errors second language learners make do not reflect the learner's mother tongue but are very much like those young children make as they learn a first language (1982:138). Sin embargo en nuestro caso la práctica docente nos permite observar que un alto índice de estudiantes se refiere a la lengua materna para expresar las oraciones temporales con idea de posterioridad.

Es más, Krashen muestra los resultados de los estudios de

White y LoCoco como prueba de su afirmación; de esta manera tenemos que de acuerdo a White hay un 60.3% de errores de desarrollo, un 20.6% de errores interlinguales y un 19% de errores de otro tipo. De acuerdo a LoCoco hay un 68.7% de errores de desarrollo y un 15.4% de errores interlinguales. En el caso de nuestras observaciones, el porcentaje rebasa en mucho las cifras citadas por Krashen et al. Un promedio del 50% de sujetos hacen uso de su lengua materna para expresar las oraciones que nos ocupan (un estudio previo a esta investigación mostró que alumnos de cuarto nivel usaron la transferencia en un porcentaje del 60%)

En conclusión podemos pensar que si Krashen et al. se refieren a un porcentaje menor al que nosotros observamos en el salón de clase, es porque hay factores que están determinando esta diferencia. Conviene pues investigar cuáles son y por qué causan esta diferencia.

La investigación que hemos realizado y que a continuación vamos a exponer ha tomado un corpus de muestras escritas para su análisis. Este corpus proviene de los estudiantes que integran la población escogida para esta investigación.

Aunque el análisis que proponemos remite al estudio de una sola estructura: las oraciones temporales con idea de posterioridad construidas con el nexó quand en francés, (en comparación con trabajos que han agrupado el estudio de más fenómenos, como es el caso de los autores mencionados anteriormente), nos parece que, aunque modesta la investigación, puede llegar a presentar conclusiones interesantes sobre el punto específico que hemos analizado. Cabe añadir que, hasta la fecha, no hay antecedentes de

estudio sobre este tema ni en español ni en francés, como segundas lenguas. Los únicos antecedentes que hay en francés como lengua extranjera son los que R. Porquier (1974) ha hecho sobre análisis de errores, asimismo C. Chaudron (1977). La mayoría de publicaciones que existen en relación a la adquisición del francés como lengua extranjera, son de trabajadores inmigrados; en este terreno hay un gran número de artículos. Citamos algunos ejemplos solamente: D. Faita (1979); J. Deulofeu (1979); U. Frauenfelder y R. Porquier (1979); J. Meisel (1977); C. Noyau (1976); D. Véronique (1979).

El tema de esta investigación se originó en el salón de clases. En repetidas ocasiones, impartiendo francés, sucedía lo siguiente: después de haber enseñado las oraciones temporales, muy pocos estudiantes producían enunciados conforme a la norma; la conclusión era siempre la misma "les he enseñado como se construyen estas oraciones, cometen diversos errores, continúan empleando tiempos que no corresponden al uso de la L2". Las oraciones temporales con idea de posterioridad construidas con el nexó quand en francés, se construyen con indicativo, específicamente con el futuro de indicativo, p.e. "...quand mon père s'en ira, on partira jouer dans le parc..." (que literalmente se traducirían como: cuando mi padre se vaya, iremos a jugar al parque). Sin embargo los estudiantes, cuando pasaban a la fase de expresión libre, decían lo siguiente: \* "...quand mon père s'en aille on partira jouer dans le parc..." (cuando mi padre se vaya, iremos a jugar al parque). Durante las diferentes fases de la clase, los estudiantes eran capaces de seguir la explicación,

hacían ejercicios para reafirmar el uso de esta clase de oraciones, pero como se dijo antes, en el momento de producir enunciados libremente, cometían errores; algunos que habían podido apropiarse de la regla de uso de la lengua extranjera la utilizaban, pero también utilizaban indiscriminadamente el error. Los estudiantes que todo cuestionan, cuando se les explicaba que lo que ellos querían decir se expresaba con el futuro de indicativo, decían muchas veces: "no es lo que yo quiero decir;... yo quiero decir cuando salga...", (ponían énfasis en salga) usted entiende... ¿no?..." El profesor volvía a comenzar con la explicación que había dado al comienzo de la clase o hacía varias clases y el alumno seguía con una cara de duda y de "no es lo que yo quiero decir..."; finalmente al profesor no le quedaba otra cosa que preguntarse para sí mismo, mientras daba la repetición de la explicación, ¿por qué no usan la regla?, ¿por qué utilizan el presente de subjuntivo en lugar del futuro de indicativo?

En relación a la última pregunta, creemos conveniente hacer un cuestionamiento sobre lo que puede estar ocurriendo entre los alumnos cuando producen este tipo de oraciones.

#### 1.2. CUESTIONAMIENTO SOBRE LAS CAUSAS PROBABLES DEL PROBLEMA

¿La transferencia de los conocimientos de la L1 a la L2 se lleva a cabo porque los sujetos generalizan y piensan que las oraciones temporales con idea de posterioridad funcionan de la misma manera que en la L1?

¿Es posible que el valor del subjuntivo en español no encuentre correspondencia con el valor del futuro en francés y por esta

razón los estudiantes construyan en su Interlenguaje una regla semejante a la de la L1?

La variabilidad del uso de dos reglas aparentemente complementarias dan muestra de la estructuración del sistema lingüístico de la L2 en los sujetos estudiados?

¿La variabilidad observada tiene relación con el nivel de conocimientos de los estudiantes?

¿El fenómeno de la transferencia está actuando como una estrategia de comunicación o como una estrategia de aprendizaje?

Así pues, cada una de estas preguntas nos lleva a afirmar que hay tantas razones cuanto preguntas hay para dedicarse a la investigación y resolver los problemas que plantea. Ya que la Lingüística Aplicada se ha preocupado, desde sus inicios, por conocer detenidamente los problemas de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, y los resultados de estas preocupaciones han redundado en beneficio del "aprendiente", se ha juzgado conveniente que la investigación que ahora se propone, tenga los mismos fines.

### 1.3 JUSTIFICACION PARA REALIZAR ESTA INVESTIGACION

El interés que perseguimos desde el inicio de esta investigación fue de índole didáctico, es decir deseábamos llevar a cabo un estudio que nos permitiera saber más sobre el fenómeno de la transferencia. Por la práctica docente sabíamos que este fenómeno estaba ocurriendo, sin embargo desconocíamos por qué razón se daba. Habíamos observado que este fenómeno no siempre se presentaba con la misma regularidad y sin embargo no identificábamos exactamente en qué situación. Por último, la literatura sobre adquisición de

segundas lenguas analizaba los factores internos y externos que intervienen en la adquisición, en nuestro caso había que contextualizarlos según la población y la realidad en la que trabajamos.

Por otra parte, el tema estudiado manifiesta una problemática que en los últimos diez años se sigue discutiendo. La literatura sobre análisis de errores muestra que los errores interlingüales son menos frecuentes que aquellos de desarrollo (White 1977 y LoCoco 1975); empíricamente, la práctica docente, demuestra lo contrario, observamos más errores de transferencia en nuestra situación y en nuestra población. Por lo tanto sentimos la necesidad de realizar una investigación donde se observara un punto gramatical: las oraciones temporales con idea de posterioridad o futuridad construidas con el nexa quand, para circunscribir mejor el fenómeno de la transferencia y obtener nuestras propias conclusiones.

#### 1.4. METODOLOGIA QUE SE PROPONE LLEVAR A CABO EN ESTA INVESTIGACION.

Con el fin de recabar los datos convenientes para describir el uso de las oraciones temporales con el nexa quand en la población antes mencionada, se han diseñado cinco instrumentos de "elicitación": dos en español y tres en francés. Estos instrumentos se aplicarán a una población de estudiantes universitarios mexicanos de un mismo nivel de conocimientos que aprenden francés como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los datos obtenidos por medio de las pruebas se someterán a un análisis general y

posteriormente a un análisis estadístico; se escogió un estadístico de  $\chi^2$  ( $\chi$  cuadrada) para confirmar o rechazar las hipótesis planteadas. Los resultados de estos análisis permitirán formular conclusiones sobre la descripción de estas oraciones temporales con idea de posterioridad; sobre la transferencia como causa probable del error, asimismo interpretar lo que probablemente está sucediendo en el interlenguaje de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje, y, por otra parte, plantear hipótesis sobre el uso de la transferencia como una estrategia de aprendizaje y de comunicación. Por último qué nuevas proposiciones didácticas podemos plantear gracias a esta investigación.

Canuto, Descripción...

## CAPITULO 2

### MARCO TEORICO DE REFERENCIA

- 2.1. Modelo de adquisición de una lengua.
- 2.2. Factores que intervienen en la adquisición de una lengua.
  - 2.2.1. La madurez cognoscitiva.
  - 2.2.2. La influencia de la lengua materna.
  - 2.2.3. Los procesos cognoscitivos.
- 2.3. Definición de otros términos usados en la tesis.
  - 2.3.1. Interlenguaje.
  - 2.3.2. El error.
- 2.4. El fenómeno de la transferencia lingüística (revisión bibliográfica).

En este marco teórico de la presente tesis, aclararemos fundamentalmente los conceptos teóricos a los que haremos referencia a lo largo de este trabajo.

## 2.1. MODELO DE ADQUISICION DE UNA LENGUA.

No vamos a proponer un modelo preciso de adquisición de lengua, sino más bien vamos a proponer algunos principios importantes que intervienen en la adquisición de ésta, a la manera de B. Taylor (1974).

Primeramente vamos a decir que creemos en dos teorías psicológicas importantes en las cuales se puede basar todo procedimiento de adquisición de una lengua. Nos referimos al Constructivismo de Piaget, que J. P. Bronckart ha definido de la siguiente manera: "...Il s'agit de mécanismes généraux que l'organisme applique dans ses échanges avec le milieu, et qui contribuent a la construction, stade après stades, de l'intelligence humaine." (cf. 1984:64). Asimismo al Socio-cognoscitivismo de Vigotsky: "l'apprentissage est un phénomène socio-cognitif, produit d'une interaction continue entre l'organisme et ses capacités d'espèces d'une part, le milieu physique et historico-social d'autre part.". El lenguaje resulta, según esta corriente psicológica, de la fusión de dos corrientes de desarrollo, por una parte el aspecto psicolingüístico de la lengua "esquemas representativos" y por otra el medio social representado por "esquemas comunicativos", esta combinación, ausente en el animal, es la característica esencial del Hombre (Bronckart 1984:64-65).

A continuación vamos a concretar el campo de acción en el

que nos situamos en relación a la adquisición de la lengua. Vamos a referirnos a la adquisición de una segunda lengua, específicamente en el contexto de lengua extranjera. La definición de Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua nos sitúa convenientemente: "...second language (L2) acquisition as the process of learning another language after the basics of the first have been acquired..." (1982:10).

Asimismo estamos de acuerdo con Krashen que, en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, existen tres mecanismos que operan: un proceso consciente, y dos subconscientes. Para los fines de nuestro trabajo, vamos a definir qué entendemos por dos de ellos: el "organizador" y el "monitor". "El organizador trabaja de acuerdo a principios cognoscitivos subconscientes y se responsabiliza de la organización gradual del sistema de la nueva lengua" (1982:54); aunque se ha difundido y se ha tratado de especificar como trabaja, el mismo Krashen aclara que no se ha podido especificar sus principios de operación: "Alls of the general observations indicate that the organizer functions as a guide and regulatory mechanism which permits the gradual and systematic growth that has been observed for L2 acquisition in natural and formal setting". Mientras que el "monitor" se define como: "la parte del sistema interno del "aprendiente" responsable del proceso lingüístico consciente"; la manera como se lleva a cabo este proceso es mencionado por Krashen: "When a person tries to learn a rule by reading about it in a grammar book or by attending a class session where the teacher explicitly describes the rule, the person is engaging in conscious language learning"

(1982:58-59). Es conveniente subrayar que este proceso consciente puede llevar al "aprendiente" a usar su lengua materna para producir enunciados en la lengua meta, así lo ha definido Krashen: "Conscious processing may also underlie a learner's use of his or her first language structure to formulate second language sentences in particular situations" (1982:59).

En estos procesos de adquisición de una segunda lengua, es necesario distinguir dos maneras de desarrollar la competencia de la lengua: una llamada "adquisición" y otra llamada "aprendizaje". Estas dos maneras tienen relación directa con los procesos conscientes y subconscientes a los cuales nos referimos anteriormente. La adquisición se refiere al proceso subconsciente y el aprendizaje al proceso consciente. Ya que nosotros estamos enseñando el francés como lengua extranjera en donde el proceso que seguimos es el "consciente" a fin de llegar a una competencia de la lengua meta; nos estaremos refiriendo al aprendizaje del francés, sin que esto quiera decir que en nuestra manera de aprendizaje no haya adquisición; como el mismo Krashen afirma: "Despite the differences, both organizer and monitor are agents for the acquisition of linguistic knowledge. They interact, sometimes smoothly and in complementary fashion, at other times in conflict..." (1982:60).

Enseguida vamos a nombrar algunos factores que intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua y que para nosotros son fundamentales ya que así se han revelado por las necesidades de fundamentación teórica de nuestra investigación: lo. La variable de la madurez cognoscitiva.

- 2o. La influencia de la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua.
- 3o. Los procesos cognoscitivos que intervienen en el aprendizaje.

## 2.2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICION DE UNA LENGUA

### 2.2.1. La variable de la madurez cognoscitiva

Gracias a la teoría cognoscitivista podemos pensar que la adquisición de lengua materna es un proceso de desarrollo lento que toma años para llegar a su plena maduración y que este proceso ocurre en los primeros años de vida de un individuo: por lo tanto un adulto es un individuo maduro en cuanto a que ya ha desarrollado este proceso cognoscitivo.

Si por otro lado se postula que la adquisición de la L2 se lleva a cabo de diferente manera que la de la L1, como lo considera Taylor (1974), quien justifica su posición de acuerdo a dos razones: la primera, la adquisición de la gramática no se manifiesta de la misma manera en la lengua materna que en la segunda lengua; es decir que mientras el niño parece desarrollar simultáneamente el lenguaje y los procesos cognoscitivos, uno afecta al otro, el adulto ya ha desarrollado una capacidad cognoscitiva sofisticada (Taylor afirma que como profesores de lenguas nos hemos dado cuenta de ello). La segunda es la madurez cognoscitiva que es más grande en aquellos individuos que adquieren una segunda lengua. Como ejemplo de esta diferencia, el mismo autor nos propone los enunciados de una o dos palabras producidos por los niños, mismos aparecen en los adultos debido a su madurez

cognoscitiva más avanzada (Taylor 1974:31).

Así pues suponemos que esta madurez cognoscitiva permitirá una diferenciación en la adquisición y/o aprendizaje de una L2, ya que los mecanismos cognoscitivos de aprendizaje: procesamiento de la información, procesamiento de la comprensión etc., pueden realizarse de diferente manera por causa de la madurez cognoscitiva; muy probablemente los mecanismos antes señalados estarán en constante comparación con la lengua materna. Este proceso parece ser más complicado o en todo caso diferente al que ocurre en el niño; Ausubel lo llama sofisticado (o al menos así lo cita Taylor) "... the adult has already developed a sophisticated cognitive capacity". (cf. Taylor 1974:31).

Es importante señalar que la madurez cognoscitiva permitirá una adquisición y/o aprendizaje más rápido que en el caso de la lengua materna, aunque esto no ocurra cualitativamente (Taylor 1974:32).

Por lo tanto, consideramos que la variable de la madurez cognoscitiva es un factor fundamental que debemos tomar en cuenta en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

#### 2.2.2. LA INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA EN LA ADQUISICION DE UNA SEGUNDA LENGUA

La influencia de la lengua materna no se debe considerar como determinante para la adquisición de una segunda lengua, sino más bien como un punto de referencia de un sistema lingüístico ya establecido hacia la categorización de un nuevo sistema (la lengua meta), de la misma manera como Newmark y Reibel lo consideran:

"...it can be considered as a reference point a linguistic system

which the student has no alternative but to use when he wishes to say something in the target language for which he is linguistically unprepared and when he has no other meaningful linguistic category in the target language on which to rely". Además porque la adquisición se ha revelado como un proceso activo, creativo, y reflexivo (cf. Taylor 1974:31).

Corder califica de "heuristic tool" a la influencia que la L1 ejerce sobre la L2, asimismo nosotros la entendemos. La L1 debe considerarse como una herramienta que permite descubrir fácilmente las semejanzas que hay entre las dos lenguas (1983:95); aunque esto, a veces, nos lleve a falsas similitudes.

Ahora bien ¿cómo se ha observado esta influencia?, ¿a través de que fenómenos?, o simplemente ¿cómo podemos hablar de esta influencia? Nosotros pensamos que la mejor manera de hablar de esta influencia es a través del fenómeno de la transferencia; un fenómeno que se ha discutido mucho en la lingüística aplicada. ¿Cómo entendemos nosotros este fenómeno? Ya que nuestro tema de investigación gira en torno a la transferencia, más adelante nos vamos a ocupar de ella para hacerlo detenidamente.

### 2.2.3. PROCESOS COGNOSCITIVOS

Otro de los factores que interviene en la adquisición de una lengua son los procesos cognoscitivos, entendidos como los mecanismos hipotético-deductivos que ocurren en el aprendizaje de una lengua.

Es ampliamente conocida la importancia de la psicología cognoscitivista en relación al desarrollo de las teorías lingüísticas

sobre el aprendizaje; a este propósito vamos a tomar la noción de procesos cognoscitivos que presenta Porquier en su *Gramaire et Didactique des Langues* que nos parece sencilla y práctica para efectos de este trabajo. Porquier afirma que los procesos cognoscitivos se han definido como mecanismos de percepción, de procesamiento de la información, de almacenamiento, de producción y de comprensión; estos procesos suelen ser una conducta que se lleva a cabo en todo aprendizaje; no es posible dar cuenta exacta y una diferenciación específica de esta conducta. Ante esta tarea poco concreta se ha tratado de presentar un procedimiento hipotético-deductivo a partir de una teoría o de un modelo de adquisición de la lengua, que permita probar empíricamente la validez y la adecuación en relación a los fenómenos del habla observados. (1984: 240).

Con fundamento en la concepción constructivista de Piaget, Porquier explica un mecanismo de asimilación y de acomodación que permite dar cuenta del proceso dialéctico de interacción entre los datos proporcionados por el medio y los esquemas interiorizados en el interlenguaje del individuo. En estos dos mecanismos se han fundido los conceptos de interaccionismo, de constructivismo y de equilibrio-desequilibrio que propone Piaget para explicar los estadios cognoscitivos de la adquisición de una lengua en un individuo.

La noción de asimilación responde, de acuerdo a las palabras de Porquier, a un mecanismo de tratamiento y de integración de nuevos datos que se superponen a los ya existentes. Por otro lado, la noción de acomodación se presenta como la modificación que

adapta los esquemas preexistentes en función de los nuevos datos. De acuerdo a la interpretación de Porquier hay una noción más, esta es la de esquemas cognoscitivos:

...construits par abstraction et généralisation (ils) renvoient là non seulement à des structures de langage, mais plus largement aux activités cognitives de l'individu. Etant donné un matériau (ici le langage) présentant à la fois une grande variabilité et certaines régularités, l'activité mentale du sujet qui y est confronté consiste à en détecter les régularités et les conditions de variabilité (1984:243).

En conclusión, nos parece que estos procesos cognoscitivos explican, ya por medio de la noción de asimilación o de la noción de acomodación, una realidad observada en las investigaciones psicológicas de los procesos de adquisición de una lengua. A continuación vamos a definir qué entendemos por interlenguaje y por error.

## 2.3. DEFINICION DE OTROS TERMINOS

### 2.3.1. Interlenguaje

El interlenguaje es un sistema "interiorizado" que un estudiante desarrolla cuando aprende una segunda lengua, asimismo que le permite entender y expresar en la lengua extranjera enunciados. L. Selinker lo llama Interlenguaje: "...linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call 'interlanguage'" (1972:35). Este sistema presenta características sui generis ya que los enunciados producidos por un sujeto que aprende una lengua extranjera no tendrán semejanza, en algunos casos, con aquellos producidos por un nativo hablante de esa lengua, sin embargo intentarán expresar el mismo significado. "This set

of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner" (Selinker 1972:34-35).

Es conveniente hacer una aclaración sobre el hecho de que es to sistema presenta cambios significativos, es decir que la manera como se puede representar variará de un momento a otro. Explícitamente y a manera de ejemplo, diremos que la forma como un estudiante exprese las oraciones temporales con idea de posterioridad, podrá variar dependiendo del momento y la situación de aprendizaje de éste; los estudiantes de niveles superiores presentan en menor frecuencia el uso de la transferencia en estas oraciones. Por esta razón la definición de W. Nemser en relación al interlenguaje nos parece más completa que la de Selinker:

3. 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 (including exposure to a target language script system), communication function, personal learning characteristics, etc. (1971:55).

Así pues la variabilidad debe considerarse como una característica del interlenguaje o "approximate system". R. Porquier distingue dos tipos de variables en el interlenguaje: variables aleatorias y variables desconocidas. Las variables aleatorias se explican por que hay coexistencia de dos formas que se presentan alternativamente sin criterios de selección identificables. Las

variables desconocidas son aquellas representaciones que no existen en la lengua extranjera o al menos diferentes a ésta, que se interpretan como el resultado de la categorización que haya hecho el estudiante de ese determinado problema en particular. (1984: 222).

### 2.3.2. Concepción y definición del error

Durante muchos años, entre los años 1940 a 1960, el error fue un signo de fatalismo y un enemigo que debía evitarse a toda costa. Los métodos de enseñanza de inspiración conductista ponían énfasis en evitar que hubiera la menor evidencia de fenómenos que indujeran al error. Es más, en esos años la hipótesis fuerte del análisis contrastivo desencadena, por parte de los investigadores, una gran búsqueda de las estructuras que pueden ocasionar transferencias negativas en la enseñanza de las lenguas extranjeras a fin de evitarlas y evitar a sí también los errores que puedan ocasionar. No es de extrañarnos que esta idea prevalezca hoy en día.

Nosotros consideramos que el error debe entenderse como una representación léxica, semántica, sintáctica, etc. de parte de un individuo que estudia una lengua extranjera. Para nosotros el error es sinónimo de huella, entendida ésta en el sentido de muestra real de lo que ocurre en un proceso; si nosotros estamos hablando de enseñanza-aprendizaje, en este caso la huella permitirá dar muestra de qué ha aprendido el estudiante (en relación a lo enseñado) y de qué manera (aunque esta segunda sea difícil de explicar) ha logrado aprender. Consideramos que los

errores no tienen nada de negativo ni de fatalismo, por el contrario son algo positivo e importante. Al respecto podemos hacer una comparación entre los errores de los niños y los errores de los adultos que aprenden una segunda lengua; estamos de acuerdo con P. Corder cuando explica que los enunciados de un niño de dos años no son llamados errores, sino más bien evidencias del estado de desarrollo lingüístico que el niño tiene en ese momento (1981:8), creemos que de esta manera deben entenderse los errores de los estudiantes; primero como una evidencia positiva y segundo como una huella del proceso de adquisición de segundas lenguas.

Como decíamos antes, el error nos muestra qué ha aprendido el individuo y cómo lo ha hecho. El qué ha aprendido lo demuestra en relación a la posición que el alumno tiene en el proceso de aprendizaje. Gracias a los errores o las huellas escritas (o en todo caso orales) el profesor puede saber dónde está este estudiante en relación al programa establecido para la enseñanza de una lengua extranjera. Las palabras de Corder a este respecto apoyan perfectamente nuestra explicación: "They are significant (learner's errors)... First to the teacher, in that they tell him, (...) how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn.

Lo más importante como investigadores del proceso de aprendizaje es que, por medio de esta huella, nosotros podemos intuir cómo se lleva a cabo el proceso antes mencionado; aunque en ocasiones no podamos definirlo explícitamente, pues se trata de procesos cognoscitivos difíciles de distinguir y de explicar, sin

embargo, si podemos considerarlo como indicios de lo que probablemente sucede en el aprendizaje. De esta manera desde los años 60 los psicolingüistas de afiliación chomskiana han considerado al error como "...une source essentielle d'information sur ce qui se passe "dans la tête du sujet". (H. Kilcher et al. 1984:134), cf. también la opinión de Corder al respecto (1981:10). Haciendo hincapié en que para nosotros (profesores e investigadores) es de suma importancia el proceso de aprendizaje que representa el error. Para comprenderlo deberíamos hacer un análisis metalingüístico (Kilcher et al. 1984:136) a fin de interpretar qué procesos están utilizando los estudiantes en el aprendizaje de la lengua meta. Este trabajo metalingüístico puede explicarse como la determinación de uno o varios procesos cognoscitivos que se llevan a cabo para el aprendizaje. La generalización se interpreta como un mecanismo cognoscitivo que actúa en la adquisición de las primeras o segundas lenguas, así lo define Kilcher et al. en su artículo antes citado.

Por otra parte, para los psicolingüistas los errores han sido considerados como inevitables (cf. con los estudios realizados por P. Corder (1976), L. Selinker (1972), W. Nemser (1971), J. Richards (1971), R. Porquier (1977). Esta posición nos parece lógica y argumentable si pensamos que el sistema interiorizado (interlenguaje) de los estudiantes está en proceso de formación (de la misma manera que ocurre en el lenguaje infantil); este sistema a medida que va perfeccionándose mostrará contradicciones, dichas contradicciones reflejarán el desarrollo de la lengua meta.

Ya para terminar diremos que los errores de los estudiantes

tienen un gran valor que podemos considerar desde tres puntos de vista:

10. Pedagógico: entender que gracias a estos errores el estudiante es un sujeto-activo-inteligente que construye, a partir de sus propias hipótesis, la lengua meta que desea aprender.
20. Lingüístico: en los errores están impresas las representaciones lingüísticas que el estudiante hace para expresar sus significados.
30. Psicológico: el error es una huella de razonamiento hipotético-deductivo de cómo procesa el aprendizaje un individuo.

#### 2.4 EL FENOMENO DE LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA.

Ya que el tema de nuestra investigación gira en torno al fenómeno de la transferencia, vamos a revisar algunos autores que se han referido a él y de qué manera lo han hecho. "Uno de los primeros estudios experimentales diseñados específicamente para el fenómeno de la transferencia lingüística fue el de Selinker" (Gass y Selinker 1983:5). Selinker investiga las muestras orales del inglés de niños israelíes de 13 y 15 años (hablantes nativos del hebreo) comparadas con las muestras orales del hebreo de los mismos niños; comparadas éstas a su vez con el habla de los nativos hablantes del inglés. En este estudio Selinker encontró muestras de transferencias fonológicas, sintácticas y semánticas; escogió el nivel sintáctico para dar sus conclusiones. Nos parece que lo más importante en este experimento es la definición de transferencia y las respuestas a las preguntas que Selinker se hace al

inicio de su trabajo: ¿en qué consiste la transferencia?, ¿qué es transferible?, ¿cuándo ocurre la transferencia?, ¿qué tipos de transferencia hay?

La definición del fenómeno de la transferencia es para Selinker la siguiente:

Language transfer may be operationally defined as a process occurring from the native to the foreign language if frequency analysis shows that a statistically significant trend in the speaker's native language appears toward one of these two alternatives, which is then paralleled by a significant trend toward the same alternative in the speaker's interlanguage behavior, i.e., in his attempted production of the foreign language sentences, phonetic features, phonetic sequences, etc.

En esta definición un poco confusa, creemos entender que el proceso al que Selinker se refiere es la identificación de una forma o representación (estadísticamente representativa en un análisis de frecuencias) que está establecida en el interlenguaje de los sujetos que se analizan, la cual tiene una inclinación significativa a la forma de la L1. Esta "significant trend" es el factor importante en este proceso ya que si ésta no aparece, la transferencia lingüística es identificada como no significativa y por lo tanto no hay fenómeno de transferencia (Selinker 1983:50); el mismo Selinker afirma: "language transfer is to be identified as parallel nonsignificance in an analysis of the attempted production of a foreign language norm" (1983:50). De esta manera Selinker responde a la primera pregunta.

Otra de las preguntas que Selinker se hace es: ¿cuándo ocurre la transferencia? esta pregunta que puede ser respondida con la misma "significant trend", pues si esta tendencia significativa

no está presente, no hay transferencia. Por último Selinker señala los tres tipos de transferencias: a) "positive language transfer", b) "negative language transfer" y c) "neutral language transfer". Para efectos de nuestra investigación la transferencia negativa será el tipo de transferencia que nos interesa definir y analizar. Selinker define así a este tipo de transferencia:

"Negative language transfer is identified as a process which occurs whenever there is a statistically significant predominance in the native language of one of two alternative linguistic entities, which is then paralleled by such predominance in an analysis of the attempted production of a foreign language, the predominant entity being an error since it deviates from an experimentally established norm of that foreign language"

En esta definición la transferencia negativa ha sido calificada como un error o una forma desviada en relación a la norma de la LM. Para nosotros este calificativo de "error" nos conviene (no en el sentido negativo del término) por las implicaciones didácticas que este término tiene.

H. C. Dulay y M. K. Burt también han analizado el fenómeno de la transferencia, estas autoras hacen un análisis de las muestras recogidas por autores como Ravem, Williams y sus propias muestras con el fin de llevar a cabo una categorización de errores. Según otros autores que han investigado la adquisición de segundas lenguas, ellas proponen una versión alternativa a este fenómeno. La posición de estas autoras en relación al fenómeno, es la hipótesis  $L2=L1$ , es decir que la adquisición de la L2 sigue un comportamiento semejante a la adquisición de la L1: "The  $L2=L1$  hypothesis holds that children actively organize the L2

speech they hear and make generalizations about its structure as children learning their first language do". (1983:55).

Esta hipótesis posee dos niveles: "el nivel del producto y el nivel del proceso. El nivel del producto describe la medida de pata (que nosotros llamaremos error). El nivel de proceso se lleva a cabo en la mente basado en una teoría de la organización mental activa" (Dulay y Burt 1983:55). ¿Cómo se entiende el fenómeno de la transferencia en esta hipótesis? o ¿qué es la transferencia para estas autoras?

Antes de responder a la pregunta, es conveniente aclarar primero que las autoras no creen en la hipótesis fuerte del análisis contrastivo" (el aprendizaje de la lengua es la formación de un hábito, y que donde la LM difiere de la L1, el hábito viejo impide la formación del nuevo hábito, es decir el aprendizaje de la LM), ya que psicólogos del aprendizaje verbal han empezado a cuestionar la validez de la teoría de la transferencia; asimismo por el creciente interés para investigar la adquisición de la L2. (comparación del desarrollo de la sintaxis de la L2 con los resultados en las investigaciones de la L1 (Dulay y Burt, 1983:55-59)".

¿Cómo se entiende pues la transferencia en esta hipótesis? Nosotros creemos que este fenómeno se entiende como "el uso de estrategias en el proceso activo y creativo de aprendizaje de la LM. Es decir que el aprendizaje de la lengua avanza (se desarrolla) por medio del ejercicio de estrategias en proceso que el individuo adapta a medida que va organizando más y más (el sistema de) la lengua meta." (1983:60). Esta idea sólo puede sostenerse si se tiene como presuposición teórica que el individuo posee una

organización mental innata, Dulay y Burt la definen como: "The language learner possesses a specific type of innate mental organization which causes him to use a limited class of processing strategies to produce utterances in a language." (1983:60).

Asimismo, esta idea sólo puede sostenerse si se piensa, como hipótesis, que en la organización de la L2 del niño, no hay transferencia o comparación de la lengua materna, sino más bien se confía en el desarrollo de la sintaxis de la L2 como un sistema.

Las autoras proponen cuatro categorías de errores, en donde varias estrategias se utilizan: 1a) "interference-like goofs" 2a) "L1 developmental googs"; 3a) "Ambiguous googs"; 4a) "Unique goofs". (Conservamos la terminología en inglés por comodidad) (Dulay y Burt, 1983:62).

La pregunta que cabe hacerse es cuáles son las estrategias que comprenden el fenómeno de la transferencia en el proceso de adquisición de la L2. Las mismas autoras responden a esta pregunta en los siguientes términos: "The formulation of specific types of production strategies in L2 acquisition has barely begun; so we can only indicate the direction we hope to pursue." (1983: 65).

Las definiciones de la transferencia de los autores antes mencionados son diferentes y se oponen teóricamente. Por un lado Selinker nos da una visión conductista del problema, y por el otro Dulay y Burt nos presentan una definición cognoscitivista. Mientras que para Selinker el proceso de la transferencia es un proceso comparativo entre la L1 y la L2. La transferencia responde al estímulo del aprendizaje proponiendo la forma de la

L1 -pattern- transfer view-. Para Dulay y Burt el proceso es un desarrollo de la hipótesis en el que intervienen estrategias para dar respuesta al mecanismo activo e inteligente del aprendizaje.

Aparte de los puntos de vista de los autores antes mencionados tenemos otras concepciones de este fenómeno que convendría presentar. J. Schachter propone la presentación de un modelo de aprendizaje de adultos. En este modelo Schachter adapta la hipótesis de Levin en los siguientes términos: "El aprendiz infiere del conocimiento previo (un terreno del universo de conocimientos) qué solución debe tomar en relación a un problema lingüístico de la LM. Luego el aprendiz propone hipótesis que provienen de este terreno" (1983:103). La transferencia es considerada en este modelo como "un número de restricciones que un conocimiento previo impone en el terreno en el cual se seleccionan las hipótesis acerca de la nueva información que uno quiere alcanzar", según el mismo Schachter (1983:104).

Si la transferencia es vista como restricciones de un cierto dominio y como hipótesis que se establecen a partir de estas restricciones; la posición de Schachter busca encontrar qué es lo que determina el fenómeno de la transferencia, más que una definición del fenómeno. El terreno o dominio se define como el área lingüística en donde los dominios se multiplican de acuerdo a los aspectos lingüísticos existentes (tipo de oraciones, categorías léxicas, etc.); las restricciones, presuponemos, son las características propias de la L1 en estos "dominios"; por último las hipótesis son el resultado de inferencia deductiva e

inductiva incluidas en los procesos de aprendizaje de una lengua. Esta visión del fenómeno es importante pues aclara aspectos del comportamiento de la transferencia.

E. Kellerman es otro autor que ha estudiado el fenómeno de la transferencia. Kellerman no sólo ha hecho estudios sobre este fenómeno, sino también ha dirigido estudios sobre él. Varios de sus estudios sirven de marco para hablar de la transferencia. El propósito que Kellerman tiene en el estudio al que nosotros nos vamos a referir (1983), es buscar los factores que funcionan como propiciadores del fenómeno de la transferencia.

Kellerman se remite a la "transferability" (grado de transferencia) como "una noción teórica que se desprende de la percepción propia de la naturaleza de la L1"; es decir "si un rasgo es percibido como poco frecuente, irregular, semánticamente o estructuralmente opaco o por otro lado excepcionalmente (lo que se llama "marcado psicolingüísticamente") entonces su "transferability" será proporcionalmente inversa a su grado de señalamiento" (1983: 117).

La "transferability" no es por sí sola un indicador de producción de la transferencia, hay dos factores que están involucrados en este fenómeno: la percepción de la L2 y el grado de notoriedad "markedness" de la estructura de la L. Nosotros entendemos la percepción de la distancia entre la L1 y la L2 como la manera como el sujeto ve la L2 en relación a su complejidad y facilidad; esta distancia puede cambiar en la medida que haya mayor adquisición de ésta. El señalamiento o "markedness" de las estructuras dependerá de las características semánticas y/o

morfosintácticas de las estructuras en la L2.

Ya para terminar, la conclusión de este autor sobre el grado de la transferencia o la "transferability" es: "In the latter case, whether an L1 form will enjoy new life as an IL form will depend on two interacting factors, namely, the learners' perception of the nature of (areas of) the L2, their "psychotypology," and of the degree of "markedness" of a given L1 structure (1983: 128).

Gracias a esta noción teórica de la "transferability" Kellerman está dando más información sobre el fenómeno de la transferencia. La información de este autor nos parece relevante ya que, si bien es importante explicar el proceso por el cual se da la transferencia; también es de suma importancia saber qué factores intervienen en la aparición del mismo. Para nuestro estudio es significativa esta noción ya que nuestro propósito es comprender por qué razones se da este fenómeno en la población que hemos estudiado.

Vamos a referirnos también a R. W. Andersen ya que sus estudios acerca de la transferencia lingüística ayudan a comprender mejor este fenómeno. Para Andersen la transferencia debe verse como un filtro que gobierna la percepción de la L2 y la retención de características específicas del input de la L2. De acuerdo a estas ideas hay una relación con lo que propone Keller en su noción de "transferability" que explicamos previamente.

Andersen propone un "the transfer to somewhere principle" (principio de transferencia hacia otra parte) que se basa en dos condiciones: 1a. los principios de la adquisición natural son

congruentes con la estructura de la L1 o 2a. existe ya, en el input de la L2, un potencial necesario para generalizar y producir la misma forma o estructura" (1983:182). Estas condiciones vienen a completar la larga lista de las restricciones que otros autores analizan como causas probables en la presencia del fenómeno de la transferencia (cf. Zobl 1980, Trogott 1973, Slobin 1977).

El principio de transferencia es verificado en varios estudios de adquisición de L2. Andersen se refiere al experimento de Cancino (1976) (un estudio longitudinal de la adquisición del inglés como L2 en dos niñas); Andersen explica sus principios de la transferencia de acuerdo a la presencia temprana y presencia tardía de las estructuras que se estudian. Si existe presencia temprana (uso de las estructuras estudiadas de acuerdo a la LM) en la adquisición del sujeto analizado, los principios propuestos por Andersen se llevan a cabo sin ningún problema (según el estudio de Cancino, Martha, una de las dos niñas estudiadas, utiliza sin ningún problema el artículo en inglés, la copula, el plural, etc...). Si existe presencia tardía en la adquisición del sujeto estudiado, es que uno de los principios no se está cumpliendo (según el estudio de Cancino, Martha presenta una adquisición tardía en el uso de la preposición in/on y del posesivo en inglés), la adquisición tardía se debe a las características propias del comportamiento de estas estructuras en la lengua meta.

Cabe aclarar que en estos principios hay factores que propician su realización como la frecuencia en el uso de las

estructuras que se estudian "frequency seems to be major promoting transfer in all these cases" (1983:186).

Por último, nos vamos a referir a J. K. Gundel y E. E. Tarone para comentar su visión en relación a la transferencia. Estas dos autoras estudian la adquisición de la anáfora pronominal en "aprendientes" de L2. En este estudio las autoras consideran que la adquisición de la L2 es un proceso creativo en donde el aprendiente construye y verifica por medio de hipótesis la LM. Asimismo creen que las lenguas tienen propiedades compartidas -universales- que permiten facilitar el aprendizaje.

Las autoras formulan una hipótesis "L1-L2 facilitation hypothesis" para explicar el fenómeno de la transferencia en los siguientes términos:

- "a) When all natural languages are alike with respect to some linguistic property, L1-L2 facilitation is guaranteed. Such properties do not have to be (re)learned.
- b) When L1 and L2 are alike with respect to some linguistic property, but not all languages are alike with regard to that property, L1-L2 facilitation is not guaranteed in learning that property in the L2. (1983:282)".

Vamos a referirnos a la segunda parte de la hipótesis para entender mejor el aspecto negativo de la transferencia, y sólo vamos a tomar una parte del estudio. Gundel y Tarone explican los errores cometidos por los sujetos analizados, en cuanto al uso de la anáfora cero en posición de objeto como una consecuencia de la inexistencia de propiedades facilitadoras entre las lenguas: "...environment object context is not universal, L1-L2

facilitation is not guaranteed here." (1983:291). Las razones que argumentan para comprender la explicación son dos; nos vamos a referir a una en donde la influencia de la L1 sobre la L2 es evidente: "tomando como punto de partida que la adquisición de la L2 es un proceso de comprobación de hipótesis que está influenciado por la L1" la transferencia puede explicarse como: "primeramente los aprendientes formulan una hipótesis que la L2 se comportará como la L1 (en la L2 habrá pronombre en la misma posición que en la L1); luego se construye una segunda hipótesis -negación- (olvido o cuestionamiento) del problema (no hay pronombre en la posición del objeto, cero anáfora en esta posición). Por último hay una tercera hipótesis que se acerca al uso de la lengua meta (si hay un pronombre objeto pero en lugar diferente al de la L1)" (1983:291).

Observamos que la explicación de Gundel y Tarone en este caso, nos permite entender el fenómeno de la transferencia como la comprobación de hipótesis sobre el uso de la lengua, por un parte; y por la otra que la transferencia es una estrategia dentro de la sucesión de estrategias que los individuos sugieren para la adquisición de una estructura gramatical en la lengua meta: "We have proposed that the range of interlanguage phenomena that can be explained as resulting from the influence of L1 on L2 can be broadened if we view second language acquisition as a process of hypothesis testing, as suggested by Schachter and others. (1983: 292).

Ya para concluir esta revisión bibliográfica, cuál será nuestra posición en relación a la transferencia, ¿qué posición

teórica vamos a seguir en relación al cognoscitivismo o al conductismo como teorías del aprendizaje de una lengua? Para los fines que perseguimos en esta investigación, nosotros creemos que las dos posiciones pueden ser compatibles en el marco de este trabajo, de esta manera hacemos nuestra la opinión de Gass y Selinker quienes sostienen:

...it is indeed possible and not incompatible to view second language acquisition as both (1) a process of hypothesis testing in which learners create bodies of knowledge from the second language data they have available to them, while at the same time viewing it as (2) a process of utilizing first language knowledge as well as knowledge of other languages known to learners in the creation of a learner language (1983:7).

La pregunta que surge es ¿cómo pueden estos dos puntos de vista ser compatibles para nuestros propósitos? Nosotros estamos conscientes que el aprendizaje es un mecanismo activo e inteligente, en este mecanismo la transferencia opera como una estrategia o hipótesis del funcionamiento de la lengua meta; esta estrategia al igual que otras se desarrollan a lo largo del aprendizaje (posición de Dulay y Burt). La transferencia como la considera Selinker debe entenderse como el punto de referencia de donde se establece la estrategia, además de considerarla como el resultado mismo de esta estrategia: "pattern-transfer".

Ya que hemos tomado una posición consiliadora entre las dos teorías, ahora nos parece pertinente que en relación a los demás autores que han analizado el fenómeno de la transferencia, creemos que lo conveniente es tomar sus puntos de vista como factores que nos permiten comprender mejor lo que significa este fenómeno. Podemos ampliar nuestra visión del fenómeno desde dos

puntos de vista: los psicológicos y los lingüísticos.

Los psicológicos como las restricciones de Schachter; la distancia entre la percepción de la L2 de Kellerman; los principios de adquisición de Andersen y las hipótesis de uso en el orden de adquisición de Gundel y Tarone. Luego, por otra parte el dominio al que se refiere Schachter, la noción de "markedness" de Kellerman; el principio del imput propicio de Andersen y la relación de las lenguas en cuanto a los -universales-, nos permiten comprender el lado lingüístico del fenómeno que nos ocupa. Los dos aspectos psicológicos y lingüísticos nos hacen comprender mejor la transferencia como fenómeno psicolingüístico que ocurre en el aprendizaje de una lengua.

En este trabajo vamos a utilizar el concepto de transferencia con dos significados:

- 1o. transferencia negativa: vamos a llamar así al error o muestra gramatical (en relación a la lengua meta) de los enunciados hechos por los estudiantes cuando usan la lengua meta; damos dos ejemplos para ilustrar lo que acabamos de afirmar: la presencia de la preposición a para marcar el objeto directo en español; en francés no hay preposición para el mismo uso, sin embargo un hispanohablante dirá en francés \* je te présente a mon professeur de français. Otro ejemplo es la pronunciación de la [r] velar en español hecha por un francohablante, un hablante nativo la pronuncia alveolar vibrante simple.
- 2o. estrategia de transferencia: llamaremos así al fenómeno consciente o inconsciente que utiliza un individuo como

hipótesis de funcionamiento en la utilización de la lengua meta. Esta estrategia es inconsciente cuando el "aprendiente la usa en una situación de comunicación en donde la reflexión sobre el uso de la lengua no aparece manifiestamente; sobre este particular creemos que hay una semejanza con el uso del monitor que Krashen explica de la siguiente manera: "In normal conversation, both in speaking and in listening, performers do not generally have time to think about and apply conscious grammatical rules, and, as we shall see little or no effect on the Monitor in these situations." (1981:3). Será consciente cuando el aprendiz, en situación de reflexión, (cuando este contesta un ejercicio de completamiento, o redacta una carta) pone en uso evidentemente consciente este fenómeno. Vamos a proponer un ejemplo para hacer más clara esta definición. Cuando el estudiante enuncia \* Je te présente a mon professeur, la estrategia es inconsciente, no hay reflexión del uso de la lengua, lo importante es comunicar el significado al interlocutor en el momento mismo que surge la interacción. Si la situación cambia y la comunicación se establece por escrito la disponibilidad de reflexión sobre el uso de la lengua es más grande y por esta razón el individuo podrá realizar procedimientos cognoscitivos conscientes para resolver dudas y responder a su tarea de la mejor manera posible. En este segundo caso la estrategia será consciente.

## CAPITULO 3

### DESCRIPCION DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

- 3.1 Planteamiento del problema como antecedente del proyecto de investigación.
- 3.2 Descripción de la población:
  - 3.2.1. Edad.
  - 3.2.2. Características socio-geográficas.
  - 3.2.3. Estudios sobre la lengua extranjera.
  - 3.2.4. Motivación
  - 3.2.5. Tareas de "elicitación" y tareas en el salón de clase.
  - 3.2.6. Variables no consideradas.
- 3.3. Descripción de los instrumentos de "elicitación".
  - 3.3.1. Definición de "elicitación".
  - 3.3.2. Descripción de los instrumentos de "elicitación" en español y en francés.
    - 3.3.2.1. Instrumentos de "elicitación" en español:
      - 3.3.2.1.1. Instrumento No. 1
      - 3.3.2.1.2. Instrumento No. 2
    - 3.3.2.2. Instrumentos de "elicitación" en francés:
      - 3.3.2.2.1. Instrumento No. 1
      - 3.3.2.2.2. Instrumento No. 2
      - 3.3.2.2.3. Instrumento No. 3
- 3.4. Descripción de la parte estadística:
  - 3.4.1. Necesidades del proyecto de investigación.
  - 3.4.2. Tabla de contingencia para el vaciado de datos.
  - 3.4.3. Hipótesis de trabajo.
- 3.5. Aplicación de los instrumentos de "elicitación".
- 3.6. Instrucciones y comentarios sobre la aplicación de los instrumentos de "elicitación".
  - 3.6.1. Instrumento No. 1 en español.
  - 3.6.2. Instrumento No. 2 en español.
  - 3.6.3. Instrumento No. 1 en francés.
  - 3.6.4. Instrumento No. 2 en francés.
  - 3.6.5. Instrumento No. 3 en francés.

### 3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA COMO ANTECEDENTE DEL PROYECTO DE INVESTIGACION.

Tal como habíamos dicho en la presentación de esta investigación, hay factores internos y externos que probablemente estén interactuando para que la transferencia tenga lugar. Primeramente vamos a comentar aquellos factores internos.

Nosotros pensamos que hay tres factores internos: a) los procesos cognoscitivos subconscientes, b) la madurez cognoscitiva, c) la influencia de la LM sobre la LM.

Si consideramos que para que haya adquisición y/o aprendizaje de un punto lingüístico o del sistema de la LM, es necesario que dos mecanismos se lleven a cabo: por un lado el de asimilación y por el otro el de acomodación (mecanismos en los cuales Porquier ha integrado los conceptos de interaccionismo, de constructivismo y de equilibrio-desequilibrio de Piaget; cf. Porquier 1984:240). Y si pensamos que en la transferencia negativa se muestra un aprendizaje deficiente, no completo; entonces, esto quiere decir que uno de los procesos anteriormente mencionados no se ha cumplido. ¿Cuál de estos dos procesos no se ha llevado a cabo? Si entendemos como lo explica Porquier que la asimilación es un mecanismo de tratamiento y de integración de nuevos datos que se sobrepone a los ya existente; y, por otro lado, si entendemos a la acomodación como la modificación que adapta los esquemas preexistentes en función de los nuevos datos. El mecanismo de acomodación no se realiza cuando ocurre el fenómeno de la transferencia negativa o interferencia; por consiguiente hay algo que impide que los dos procesos se realicen.

En cuanto a los dos factores restantes (la madurez

cognoscitiva y la influencia de la L1 sobre la L2), creemos que están interactuando para dar lugar a la transferencia. Si partimos del hecho de que nos estamos dirigiendo a una población de adultos que aprenden el francés como lengua extranjera, entonces pensamos que éstos ya han desarrollado y poseen un sistema lingüístico propio -su lengua materna-; por esta misma razón existe una capacidad cognoscitiva ya desarrollada "sofisticada" como la llama Ausubel (cit., in Taylor 1974:31). Así pues, si la lengua materna está presente en los individuos como un sistema -modelo- que funciona para sus propósitos de comunicación, hay razón para pensar que, disponiendo de este modelo, el "aprendiente" se refiere a su lengua materna para aprender la LM. El resultado puede dar como consecuencia una transferencia negativa o positiva. Si el uso de la transferencia le acarrea buenos resultados, la implementará como si ésta fuera una estrategia que le funciona bien para el aprendizaje de la LM (como nuestro "aprendiente" se encuentra en una situación formal de aprendizaje, es muy probable que la transferencia le sirva más como estrategia de aprendizaje que como estrategia de comunicación; el estudiante no tiene la posibilidad de emplearla en la comunicación). Ya que el "aprendiente" adulto posee una capacidad cognoscitiva sofisticada, ésta le servirá para tomar a la L1 como una "heuristic tool", instrumento que le permitirá adquirir más fácilmente, o en todo caso, más rápidamente la LM (Corder, 1983:95).

A continuación vamos a comentar los factores externos que pensamos propician la transferencia. Nos referiremos fundamentalmente a dos factores que están más relacionados con el tema de

nuestra investigación: la situación de adquisición de la LM y el nivel de conocimientos de la LM que los sujetos tienen en el momento de la investigación.

Nosotros creemos que el hecho de que nuestros "aprendientes" se encuentren estudiando el francés en una situación formal (Krashen 1982:17-20), el estudiante, probablemente, vincule el sistema de su L1 al aprendizaje de la LM. En la situación formal el "aprendiente" está inmerso en su L1 y la fuerza del contexto social y cultural muy probablemente ayuden también a contribuir a esta influencia.

Por otra parte nos parece importante señalar que el nivel de conocimientos tiene una relación directa con el uso de la transferencia; si consideramos los resultados de Taylor como fuente de información: Taylor encontró que los estudiantes principiantes confiaban más en su L1, mientras que los avanzados confiaban más en los conocimientos adquiridos de la LM. El mismo Taylor afirma que: "el uso de la estrategia de transferencia o de generalización dependerá del nivel de dominio de la LM" (1975:87). Hay entonces una relación entre nivel de conocimientos de la LM y el uso de la transferencia como estrategia. Ya para terminar con la importancia de estos dos factores externos sobre la transferencia, vamos a señalar que Carroll encontró una relación importante entre la calificación obtenida en pruebas y el tiempo que los sujetos estudiados habían pasado en el lugar donde se hablaba la lengua meta; él nos dice textualmente: "los estudiantes que pasaron un año en el país de habla de la LM obtuvieron mejores resultados, luego vienen aquellos que habían pasado un verano, etc., etc."

(cit. in Krashen 1982:15).

Una vez planteado el problema psicológicamente, vamos a encararlo lingüísticamente. Ya habíamos señalado en la introducción que tenemos un problema de significación. Las oraciones temporales con idea de posterioridad (o futuridad) en español y en francés tienen la misma función: oraciones temporales subordinadas (cf. Alcina y Blecua 1975:1105-1111 y J. C. Chevalier et al. 1964:130-132). Sin embargo la forma de estas oraciones no es la misma en las dos lenguas; con el término forma nosotros queremos decir la manera como están construidas estas oraciones, específicamente el tiempo verbal que comúnmente usan para expresarlas. En español se usa el presente de subjuntivo (u otro tiempo verbal del mismo modo), mientras que el francés usa el futuro de indicativo.

El uso en español ha escogido el subjuntivo para expresar estas oraciones, G. Gaya y R. Cuervo están de acuerdo en considerar que cualquier violación a este uso será considerada como incorrecta o dialectal (en el caso de Gaya) y como extranjerizante en el caso de Cuervo (cf. Gaya, 1967:314 y Cuervo 1954:631). Demos un ejemplo para comprobar este uso:

"Cuando vaya a Paris, visitaré el Museo del Louvre".

En francés se usará el futuro para expresar este mismo tipo de oraciones:

"Quand j'irai à Paris, je visiterai le Musée du Louvre".

En estos dos ejemplos observamos las dos formas verbales que comentamos anteriormente. Tenemos dos formas diferentes que expresan aparentemente el mismo significado: la posterioridad o

futuridad de la acción. La pregunta que cabe hacerse es ¿qué expresan estas dos formas para que haya diferencia?

El hecho de que estas oraciones se expresen con el subjuntivo (en español) y con el indicativo (en francés), nos lleva a oponer dos modos que los gramáticos han opuesto por criterios formales, semánticos y psicológicos (cf. Alcina y Blecua, 1975:75b-756); Imbs 1968:195-200; Moreno de Alba 1978:117-120). No vamos a entrar en detalle de esta oposición sino más bien vamos a considerarla en lo que respecta a las oraciones que nos ocupan.

Como decíamos antes la diferencia que hay entre el presente de subjuntivo y el futuro de indicativo es de tipo semántico. Vamos a partir de los dos ejemplos que dimos antes para comprobarlo:

"Cuando vaya a París, visitaré el Museo del Louvre".

"Quand j'irai à Paris, Je visiterai le Musée du Louvre".

El presente de subjuntivo en español nos está mostrando: la intención del hablante primeramente en la posibilidad de que la acción se lleve a cabo en el futuro; después una sucesión de hechos: primero estar en París y luego visitar el museo; y por último una no ción de hipótesis ya que esta oración puede conmutarse por si sin alterar su significado (si voy a París, visitaré el Museo del Louvre). El valor semántico al que nos referimos es una hipótesis posible en el futuro. Vamos a dar otro ejemplo para constatarlo:

"Cuando termine mi carrera, regresaré a provincia para trabajar".

El ejemplo en francés: "Quand j'irai à Paris, je visiterai le Musée du Louvre" nos muestra, primeramente la intención del hablante en la posibilidad de que la acción se lleve a cabo en el

futuro; enseguida la misma sucesión de hechos primero llegar a París y luego visitar el museo; por último el valor de hipótesis si se conmuta por si: si je vais à Paris, je visiterai le Musée du Louvre. El valor semántico al que nos referimos es: una hipótesis probable en el futuro.

Ya para concluir tenemos que si en español este tipo de oraciones tienen además del valor de hipótesis posible de realización en el futuro, y en francés el valor de hipótesis probable de realización en el futuro; encontramos que la diferencia entre las dos lenguas está en la posibilidad y en la probabilidad de realización de la acción de una y otra lengua.

En conclusión debemos hacernos una pregunta ¿La diferencia semántica interfiere o no para que los estudiantes usen la transferencia como estrategia de su lengua materna hacia la lengua meta que desean aprender? Esto es lo que deseamos comprobar en esta investigación.

### 3.2 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN.

El número de alumnos que conformaron la población al inicio de esta investigación fue de 120 alumnos, cuatro grupos de tercer nivel de francés. Ya que la investigación se llevó a cabo en dos tiempos, alejados uno del otro por más de un mes; el número de estudiantes fue disminuyendo paulatinamente, de tal suerte que al final de todas las pruebas había 70 estudiantes. Este número se dividió en dos grupos:

- a) 43 estudiantes que completaron todas las pruebas diseñadas para el proyecto

b) 27 estudiantes que no completaron todas las pruebas diseñadas para el proyecto

Los restantes 50 estudiantes quedaron eliminados de la población ya que por su deserción sólo pudieron hacer una parte de las pruebas.

La población en la que se basa esta investigación es de 43 estudiantes. Creemos que esta población es representativa de los estudiantes universitarios que asisten a los cursos de lenguas extranjeras en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM (estudios de bachillerato, una misma edad promedio, características socio-geográficas idénticas, etc.).

### 3.2.1. Descripción de la población: edad.

Los alumnos universitarios con los que se llevó a cabo la investigación tenían una edad promedio entre los diecinueve y veinticinco años. En uno de los grupos había dos personas que rebasaban esta edad, pero como no constituyó un porcentaje importante; no se consideró relevante tomarlo en cuenta.

### 3.2.2 Descripción de la población: características socio-geográficas.

Varias características pueden ser el denominador común de la población que se describe: todos los estudiantes eran mexicanos, no había estudiantes extranjeros; todos los estudiantes habían completado sus estudios de bachillerato; no había estudiantes que hablaran una lengua extranjera, tampoco bilingües por hablar una lengua mexicana; todos los estudiantes estaban familiarizados con los medios masivos de comunicación tanto en español como en francés.

### 3.2.3. Características de la población: estudios de la lengua extranjera.

En cuanto a los estudios de la lengua extranjera, todos los estudiantes eran alumnos del tercer semestre del curso general de Francés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, esto quiere decir una exposición a la lengua extranjera por espacio de 350 horas aproximadamente (esta cifra corresponde a dos horas diarias de clase, ocho a la semana durante diecisiete semanas que dura el semestre, se está considerando un promedio de dos semestres y medio). El enfoque que se siguió para la enseñanza del francés fue comunicativo con material diseñado por el Centro antes mencionado. Los estudiantes estaban acostumbrados, como ya dijimos antes a consultar publicaciones en francés, así como documentos orales de radio y televisión en la misma lengua.

Para proporcionar una idea clara del nivel de conocimientos de la población que analizamos, vamos a señalar, en relación a las oraciones temporales, qué elementos conocían los estudiantes. En cuanto a los tiempos verbales, los estudiantes eran capaces de comprender y usar el presente de indicativo, los tiempos del pretérito (*passé composé*, *imparfait*, *plus-que-parfait*), futuro y presente de subjuntivo. En cuanto a la sintaxis, conocían y usaban bien la estructura de base: S + V + O ; además conocían y usaban estructuras más complejas como las oraciones coordinadas, oraciones subordinadas sustantivas y era la primera vez que estudiaban las oraciones adverbiales con nexos como *quand*, *depuis*, *si*, *lorque*. Las oraciones temporales se enseñaron a los estudiantes durante la semana siete y ocho del tercer semestre (para ubicar las pruebas con la enseñanza de estas oraciones vamos a mencionar

que las pruebas del español se aplicaron en la tercera y cuarta semana; las pruebas del francés se aplicaron en la semana once, doce y trece), después de haber enseñado otros tipos de oraciones subordinadas como las sustantivas, adverbiales (condicionales, causales) etc... Se diseñó una pequeña unidad con el fin de que este tipo de oraciones quedaran perfectamente explicadas y explotadas; la unidad fue aplicada en los cuatro grupos, los profesores tuvieron la libertad de aplicarla con tres o cuatro días de diferencia según su programa establecido. No hubo problemas ni contratiempos en la aplicación del material.

#### 3.2.4. Características de la población: motivación.

Sobre este particular hay que hacer referencia y quizá enfatizar sobre la actitud positiva que existe entre los estudiantes que aprenden el francés en este Centro. Por una parte, los estudiantes están interesados en conocer la cultura francesa por todas sus manifestaciones que han recibido de parto de sus profesores o de sus lecturas; por otra parte, el gusto por emprender el estudio de una lengua que no han cursado anteriormente (los estudiantes llegan sin conocimientos previos de la lengua francesa).

#### 3.2.5. Características de la población: tareas de "elicitación" y tareas en el salón de clase.

Lo que interesa relacionar aquí son las tareas que el estudiante estaba acostumbrado a realizar dentro del salón de clase y las tareas que éste hizo para resolver cada una de las pruebas del estudio. El estudiante estaba suficientemente familiarizado con el tipo de tareas que debía realizar para responder a las pruebas

de "elicitación" diseñadas para la investigación; eran pues una rutina dentro del salón de clase los ejercicios de opción múltiple, aquellos de completamiento en textos y las redacciones sobre temas relacionados con los tópicos estudiados.

3.2.6. Características de la población: variables no consideradas. Las variables que no fueron consideradas en este trabajo fueron de orden biológico; sociales (precisamente actividades profesionales de los padres, las actividades profesionales de los propios estudiantes, grupos sociales a los que pertenecían); psicológicas en relación al aprendizaje en general.

### 3.3 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE "ELICITACIÓN".

#### 3.3.1. Definición de elicitación.

La elicitación es un procedimiento por medio del cual un "aprendiente" hace un juicio sobre la aceptabilidad gramatical de una forma, o lo induce simplemente a dar una respuesta lingüística (Corder, 1981:61). Corder define dos tipos de procedimientos para la elicitación. Por medio del primero un investigador se procurará datos que le permitan tener una idea vaga del fenómeno al cual se enfrenta y poder establecer algunas hipótesis; el segundo es un procedimiento más controlado, en donde el investigador ya posee hipótesis preliminares sobre el sistema de la lengua que quiere estudiar y desea probar.

La manera como realizaremos el procedimiento de elicitación es por medio de pruebas. Las pruebas que se diseñaron son de dos tipos: unas donde el "aprendiente" se pone en situación de elegir

como está representado el fenómeno que se desea analizar, como dice Corder: "...ordinary tests, by limiting the range of possible choices..."; otra en donde el "aprendiente" está en situación libre de expresar la manera como representa este tipo de oraciones en su IL, pero condicionado a emplearlas; en este segundo tipo coincidimos con lo que Corder afirma: "in ordinary tests, by restricting contextually the range of possible free choices as in open-ended production test" (1981:61).

Algo que es muy importante aclarar es que el diseño de estas pruebas ha tomado en cuenta el problema que el aprendiente manifiesta en su IL, es decir que hemos considerado la manera cómo el estudiante está produciendo sus enunciados erróneos para construir las pruebas; los reactivos de las pruebas manifiestan características del IL. Corder antepone esta característica como primordial para diferenciar este tipo de pruebas de elicitación con el resto de pruebas "...this is one of the principal differences between test and elicitation procedures, ... the contexts is based not upon a description of the target language, but upon what is known (however limited) of the learner's interlanguage" (1981:61).

### 3.3.2. Descripción de los instrumentos de "elicitación".

Se elaboraron cinco instrumentos para llevar a cabo este experimento. Dos para recabar datos sobre el español (saber con precisión si los estudiantes comprendían y eran capaces de utilizar sin problema las oraciones temporales en su propia lengua) y tres en francés para recabar información sobre el uso que los estudiantes daban a las oraciones temporales con idea de posterioridad en

francés.

### 3.3.2.1. Descripción de los instrumentos de elicitación en español.

Dos instrumentos para recabar la información parecían suficientes a fin de lograr los objetivos que se perseguían: comprobar que los estudiantes mexicanos reconocían y sabían el uso de la estructura de las oraciones temporales construidas con el nexó cuando. Asimismo tener datos precisos sobre el uso de estas oraciones para fundamentar el fenómeno de la transferencia en la presente investigación.

#### 3.3.2.1. Descripción de los instrumentos en español: primera prueba.

El primer instrumentos del español se denominó Prueba de "elicitación" del Español 1 (PEE1).

Los objetivos que se plantearon para elaborar esta prueba son los siguientes: por una parte, obtener muestras auténticas, producidas por la población que analizamos sobre el uso de las oraciones

temporales con idea de posterioridad con el nexa cuando en su lengua materna y, por la otra, averiguar por medio de un instrumento de elicitación si los estudiantes o la población analizada reconocen en su propia lengua el uso y la función de estas mismas oraciones.

Los objetivos se llevaron a la práctica en el instrumento PEEL (véase anexo 1). Se dispuso de un texto de 30 líneas, aproximadamente 300 palabras para formular este examen, la técnica que se siguió fue de "espacios libres". Se elaboraron 23 reactivos. El texto está en español y presenta una coherencia en la narración "Los recuerdos de un marinero" (véase anexo 1). Este texto no fue extraído de la literatura porque resultó demasiado complicado hallar uno que presentara una serie larga y completa de oraciones temporales con un solo nexa; además era imposible que un texto auténtico contemplara, en pocas líneas, el uso de estas oraciones tanto en indicativo como en subjuntivo. Se decidió hacer la traducción del texto que serviría para una de las pruebas del francés, de esta manera tuvimos la misma prueba dos veces. Antes de llegar a la versión definitiva se hicieron tres modificaciones, cada una de ellas fue sujeta a una evaluación para determinar su idoneidad.

#### 3.3.2.1.2. Descripción de los instrumentos del español: segunda prueba.

Para obtener muestras en una situación menos limitativa, como en el caso de la prueba anterior (de completamiento), se decidió aplicar un instrumento en situación libre con el fin de que el es tudiante no se viera obligado a utilizar un tiempo verbal o a

escoger una forma verbal única. A este examen se le llamó instrumento de elicitación del español 2 (PEE2, posteriormente sólo nos referiremos a estas siglas para denominar a cada uno de los instrumentos utilizados en este estudio).

La intención que perseguíamos con este examen era obtener, por medio de un instrumento de elicitación en una situación libre, muestras auténticas del uso de las oraciones temporales con el nexó cuando en la población de estudiantes que escogimos para este estudio; asimismo averiguar el uso de estas mismas oraciones en la lengua materna de estos individuos.

El segundo medio de elicitación (PEE2) fue pues una redacción en lengua materna; el tema y los términos bajo los cuales debía hacerse fueron los siguientes (para tener una mejor idea vamos a copiar textualmente las instrucciones de aplicación de este examen):

"Cuenta cuáles serán tus planes en el futuro cuando hayas terminado tu carrera; toma en cuenta los planes que tenías antes de empezarla y los que tienes ahora". Para este propósito puedes escribir una o dos cuartillas, tres si lo deseas. Es necesario que utilices diez veces como mínimo la estructura: cuando + S + V + O + oración principal. Dispones de 30 minutos para realizar esta descripción.

#### 3.3.2.2. Descripción de los instrumentos de elicitación en francés.

Se elaboraron tres instrumentos de elicitación para recabar la información necesaria en esta investigación. El propósito que teníamos era el de averiguar si el estudiante era capaz de

identificar y usar la estructura que nos ocupa en la lengua meta. Asimismo tener muestras representativas de cómo el estudiante estaba procesando el aprendizaje en relación a las oraciones que nos ocupan.

### 3.3.2.2.1. Descripción de los instrumentos de elicitación en francés: primera prueba.

Instrumento de elicitación en francés número uno (PEF1), la intención que perseguíamos al elaborar este instrumento de opción múltiple era colocar a la población escogida para este análisis en una situación de elección, es decir, que los estudiantes escogieran de entre una gama de opciones la forma verbal que mejor representaba la construcción de estas oraciones en su interlenguaje. Esto nos permitía corregir sin temor de variabilidad por una parte, y por la otra identificar la forma establecida en el interlenguaje de los de los estudiantes.

El instrumento PEF2 (véase anexo No. 2) consta de diez reactivos con cuatro distractores cada uno. La técnica escogida fue la de opción múltiple ya que ésta permitía una respuesta rápida que mostrará el reconocimiento de la regla y/o reglas utilizadas para representar las oraciones temporales con quand.

Es la prueba más corta de las cinco, sin embargo fue la que llevó más tiempo para su elaboración. La dificultad consistió en determinar qué distractores debían aparecer en cada uno de los reactivos y cuántos reactivos debía tener. Primeramente se diseñó un examen que tenía: dos distractores por cada reactivo, la respuesta correcta y un espacio en blanco (los distractores eran el presente de indicativo y el presente de subjuntivo). En el

espacio en blanco los estudiantes proporcionaron dos tiempos verbales que no se habían tomado en cuenta: estos eran el conditionnel présent e imparfait (pospretérito y copretérito respectivamente en español). Con esta información se diseñó un segundo examen de veinte reactivos y de cuatro distractores en cada uno de los reactivos, (los distractores eran: presente de indicativo, presente de subjuntivo, pospretérito y copretérito). El segundo examen se modificó porque era muy largo y consideraba aspectos que no correspondían al análisis que nos ocupa. Así pues se decidió hacer una tercera versión del mismo examen. Las características de éste son las siguientes:

- a) examen de opción múltiple
- b) diez reactivos solamente
- c) cuatro distractores por cada uno de los reactivos y un espacio en blanco.

La tercera versión de este examen (véase anexo No. 2) fue la última versión y la definitiva. Solamente se conservaron diez reactivos (de los veinte señalados anteriormente) porque diez presentaban el problema que queríamos elicitarse; los restantes se referían a acciones temporales que indicaban una acción en el pasado o una acción en el presente (es decir oraciones como: "...quand nous sommes allés a Acapulco mes amis et moi, nous sommes allés voir...", oraciones de construcción idéntica en español), oraciones que no se considerarían en el análisis de esta investigación.

3.3.2.2.2. Descripción de las pruebas en francés: segunda prueba. Instrumento de elicitación en francés número dos (PEF2); el

propósito que perseguíamos en este segundo instrumento de elicitación era recabar información -muestras- de parte de la población que analizamos, (cómo estaban estructurando las oraciones temporales con idea de posterioridad construidas con el nexó quand en el interlenguaje de los sujetos estudiados); además reconocer el uso y la función que estos estudiantes estaban dando a esta estructura en la lengua meta.

El instrumento PEP2 (véase anexo No. 3) tiene las características siguientes: es un texto de 24 líneas, aproximadamente 280 palabras en francés; el tema es "Mes souvenirs d'enfance" (Mis recuerdos de la infancia). Se optó por la técnica de espacios libres. Se formularon 23 reactivos como en el caso de la prueba PEEL. El texto era coherente de acuerdo a la narración que presenta. El texto fue escrito por Monique Landais, nativo hablante del francés, profesora de esta lengua en el CELE. Este texto tiene un gran valor como documento didáctico y auténtico, pues si bien fue diseñado para presentar un problema lingüístico, este problema está bien tratado sin exagerar el uso de las oraciones temporales, ni buscar complicaciones que indujeran a la confusión. En este caso como en el examen PEEL se suprimieron los verbos que acompañan las oraciones temporales. De las nueve oraciones que hay en el texto se suprimieron 23 verbos, mismos que formaron los reactivos de este examen; se suprimieron siete verbos en imparfait (copretérito), once en futur (futuro), un verbo en conditionnel present (pospretérito), dos verbos en indicatif présent (presente del indicativo), por último dos verbos en passé composé (antepresente).

Se hicieron algunas modificaciones al texto en cuanto a su

presentación; se pensó que el texto como estaba, presentaba una dificultad para su comprensión e induciría al error ya que los estudiantes en la primera aplicación no se daban cuenta si era el mismo narrador u otra persona la que hablaba; así pues se modificaron los párrafos, se añadieron signos de puntuación para separar mejor los recuerdos del narrador y enfatizar mejor el uso de los tiempos verbales (véase anexo No. 3).

Antes de llegar a la versión final, tal como aparece en el anexo 3, tuvo varias aplicaciones de validación, primero entre alumnos de grupos y niveles iguales de tercero, luego entre alumnos de nivel superior, por último entre profesores de francés.

### 3.3.2.2.3. Descripción de los instrumentos en francés: tercera prueba.

Instrumento de elicitación en francés número 3. Situación libre (PEF3). Por medio de un ensayo escrito descábamos averiguar cómo los estudiantes, que forman nuestra población, construyen las oraciones temporales con idea de posterioridad con el nexu quand; asimismo este ensayo permitía a los estudiantes expresarse libremente sin tener que sujetarse a un examen restrictivo.

La prueba PEF3 fue una redacción en francés en los siguientes términos: "Raconte en 30 lignes ou plus, si tu veux, quels sont tes plans pour l'avenir quand tu auras terminé tes études. Tu peux considérer les plans que tu avais auparavant et ceux que tu as maintenant pour avoir une description plus étendue"; utilise la structure quand + S + V + O + phrase principale, un minimum de dix fois. Tu disposeras de 30 minutes pour faire cette description".

El hecho de poner a los estudiantes en situación libre de producción escrita permitía que aparecieran producciones diferentes a las que ya se conocían por medio de las otras pruebas. Por otra parte, se pensó que la redacción daría oportunidad a todos los estudiantes de mostrar sus conocimientos de la lengua meta tal como los había estructurado en su interlenguaje.

### 3.4. DESCRIPCIÓN DE LA PARTE ESTADÍSTICA.

#### 3.4.1. Necesidades del proyecto de investigación.

De acuerdo con las necesidades que se han detectado en la planeación de esta investigación:

- a) representar por medio de números las frecuencias obtenidas de las categorías que se han decidido observar en cada una de las pruebas de esta investigación.
- b) comparación de las frecuencias registradas como resultado de cada una de las pruebas.
- c) comparación de las categorías que se ha decidido establecer entre las dos lenguas, la lengua materna y la lengua extranjera.
- d) comparación de diferentes categorías por medio de tablas de contingencia.

se propone la aplicación de un estadístico llamado de  $\chi^2$  que ha sido definido por Dixon y Massey como "un estadístico de enumeración, en donde interesa dar cuenta del número de frecuencias que se han hallado en cada una de las categorías establecidas en un experimento dado" (1965:217). En nuestra investigación las categorías que hemos decidido observar son las siguientes:

a) reconocimiento o uso de la norma; b) fenómeno de la transferencia; c) otro(s) fenómeno(s) que ocurra(n); asimismo las representaciones lingüísticas que corresponden a cada una de estas categorías.

### 3.4.2. Tabla de contingencia para vaciar los datos.

Para llevar a cabo la parte del vaciado de datos se propone una tabla de contingencia que contenga las categorías que se observan en la investigación. Tenemos dos grandes tipos de categorías: el primero que llamaremos de los "mecanismos" en donde queremos agrupar los fenómenos que ocurren para la producción de la regla de la LM; el segundo grupo de las "representaciones", con esto queremos decir cómo se representan lingüísticamente cada uno de los fenómenos que ocurren en la producción de las oraciones que nos ocupan, concretamente los tiempos verbales que se utilizan (el futuro de indicativo, el presente de subjuntivo, y otros más).

Las categorías que quedaron incluidas en el primer grupo son:

- a) Primera categoría: reconocimiento o uso de la norma para la producción de las oraciones temporales con idea de posterioridad.
- b) segunda categoría: la transferencia negativa.
- c) tercera categoría: otro fenómeno; con este nombre queremos llamar a cualquier otro fenómeno que los estudiantes realizan mentalmente para reconocer o producir las oraciones temporales.

d) cuarta categoría: ninguno; aquí deseamos colocar a todos los estudiantes que no realizaron ninguno de los fenómenos anteriores.

Segundo grupo de categorías "representaciones" verbales de las oraciones temporales:

e) quinta categoría: futuro de indicativo, corresponde a la interpretación gramatical de la regla de la lengua meta, es decir el tiempo verbal con que se construye este tipo de oraciones en francés.

f) sexta categoría: ésta corresponde a la interpretación gramatical del error o la transferencia negativa, es decir el tiempo verbal con que se construye este tipo de oraciones en español: el presente de subjuntivo (u otro tiempo del mismo modo).

g) séptima categoría: aquí deseamos colocar a los estudiantes que no contestaron o que no utilizaron las formas verbales anteriores.

De acuerdo a las categorías anteriores configuramos esta tabla de contingencia:

rección \ meca.	reconocim. de la norma	transferencia negativa	otro fenómeno	ninguno
futuro				
subj.				
otra forma gramat.				
ninguna				

En el eje horizontal quedaron los fenómenos que ocurren para la producción de las oraciones temporales con idea de posterioridad y la regla de la LM; en el eje vertical la representación verbal de las oraciones que nos ocupan.

De acuerdo con nuestras observaciones y con el estudio que realizamos previamente a esta investigación, nosotros pensamos que los sujetos en la presente investigación podrían quedar clasificados en las categorías ya establecidas como sigue:

- 1o. sujetos que podrían reconocer la norma 10% aproximadamente.
- 2o. sujetos que podrían reconocer la transferencia 50% aproximadamente.
- 3o. sujetos que podrían reconocer otros fenómenos 30% aproximadamente.
- 4o. sujetos que no responderían 10% aproximadamente.

#### 3.4.3. Hipótesis para la realización de este trabajo.

Para efectos de la aplicación del análisis estadístico de esta investigación se han previsto dos hipótesis:

H1.: Los estudiantes mexicanos que aprenden francés como lengua extranjera, presentarán en sus producciones escritas un bajo índice de transferencia (de 15% al 20%) en el aprendizaje de esta lengua; el caso concreto de las oraciones temporales con idea de posterioridad construidas con el nexo quand en francés".

H2.: Los estudiantes mexicanos que aprenden francés como lengua extranjera presentarán, en sus producciones escritas, una diferencia en el uso de la transferencia como estrategia según la tarea que desempeñen; el caso concreto de las oraciones

temporales con idea de posterioridad construidas con el nexo quand en francés.

### 3.5 APLICACION DE LOS INSTRUMENTOS DE ELICITACION EN ESPAÑOL Y EN FRANCES.

Los instrumentos de elicitación se aplicaron a los sujetos que compusieron nuestra población en dos tiempos; primeramente los dos instrumentos del español y después los instrumentos del francés. Entre unos y otros mediaron cuatro semanas aproximadamente. Las pruebas PEE1 y la PEE2 se aplicaron durante la tercera y cuarta semana del semestre académico (casi al inicio de éste); primero se aplicó la PEE1 y luego la PEE2, seis días mediaron entre una y otra prueba; el responsable de la investigación aplicó personalmente las dos pruebas en cada grupo.

Las pruebas PEF1, PEF2 y PEF3 se aplicaron a nuestra población durante las semanas once, doce y trece del semestre académico (casi al final de éste); el orden de aplicación fue: primero la PEF1, luego la PEF2 y finalmente la PEF3. Este orden de aplicación se debería llevar a cabo en tres grupos solamente, ya que en el cuarto grupo el orden se invertiría (primero la PEF3, luego la PEF2 y por último la PEF1) con el fin de observar si este orden presentaba una variable más. No se pudo llevar a cabo por dos razones: primeramente porque el profesor faltó y se retrazó en el programa general del curso, y segunda porque se equivocó y aplicó las pruebas en el orden que los demás grupos habían seguido. Entre cada una de las pruebas del francés hubo un promedio de seis a siete días de intervalo. Se aplicó una prueba

por semana aproximadamente.

### 3.6. INSTRUCCIONES Y COMENTARIOS SOBRE LA APLICACION DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION EN ESPAÑOL Y EN FRANCÉS.

#### 3.6.1. Instrumentos en español: prueba PEE1

Las indicaciones que se dieron para la aplicación de esta prueba fueron las siguientes: (véase anexo 1):

- 1o. entregar el examen impreso a los estudiantes.
- 2o. pedir a los estudiantes que leyeran todo el texto antes de responder.
- 3o. llenar los espacios con el tiempo verbal que correspondía en cada caso, de acuerdo con el sentido de la oración y de todo el texto.
- 4o. si el tiempo lo permitía el estudiante podía releer y corre gir.
- 5o. el tiempo para resolver este examen fue de 20 minutos.

Para la realización de este examen no hubo contratiempos ni problemas.

#### 3.6.2. Instrumentos en español: PEE2

Las instrucciones que se dieron para aplicar este prueba fueron las siguientes:

- 1o. escribir en el pizarrón el tema sobre el cual versaría la composición.
- 2o. explicar la estructura cuando + S + V [...] + O + oración principal si los estudiantes no la comprendían; se podía dar un ejemplo en el caso que lo solicitaran.
- 3o. duración de la prueba 30 minutos.

El comentario que debe hacerse es que el tiempo fue insuficiente, la mayoría de estudiantes tardó aproximadamente una hora y muchos más tiempo. Hubo tolerancia de tiempo. El número de cuartillas que cada estudiante entregó varió mucho; una cuartilla fue el trabajo más corto, algunos estudiantes entregaron hasta tres cuartillas. Los estudiantes no pidieron explicación sobre la estructura.

### 3.6.2. Instrumentos en francés: prueba PEF1

Las instrucciones dadas fueron las siguientes, (consúltese el anexo 2 para comparar con la prueba):

10. antes de dar el ejercicio a los estudiantes, pida que saquen una hoja blanca y la doblen en dos, esta hoja les servirá para tapar las oraciones que han sido contestadas. Profesor sea estricto por favor, vigile que todos los estudiantes sigan sus instrucciones (esto es importante ya que el estudiante puede variar sus respuestas dependiendo del grado de dominio de la estructura estudiada).
20. dé al estudiante el ejercicio de opción múltiple junto con la hoja de respuestas.
30. los estudiantes deberán escoger una opción según el sentido de la oración y escribirla en la hoja de respuestas.
40. los estudiantes tendrán 10 minutos para responder (un máximo de 15).
50. si el estudiante pide una explicación sobre este ejercicio, diga que la clase siguiente la tendrá.
60. Nota Bene: el profesor no podrá proporcionar ninguna

explicación gramatical al estudiante. Puede usted traducir las palabras que el estudiante no entienda.

Sobre la aplicación de este instrumento no hay comentarios.

#### 3.6.4. Instrumentos en francés: prueba PEF2.

Las instrucciones para la aplicación de este examen fueron las siguientes (véase el anexo 2 para consultar el examen):

- 1o. dé al estudiante el ejercicio y la hoja de respuestas. No escribir en el ejercicio.
- 2o. informar a los estudiantes que deben leer el texto completo antes de responder.
- 3o. el estudiante deberá conjugar el verbo entre paréntesis de acuerdo al contexto; la forma conjugada se escribirá en la hoja de respuestas.
- 4o. los estudiantes tendrán 20 minutos para responder.

Los comentarios que tuvimos fueron los siguientes: los estudiantes pidieron la traducción y/o explicación de algunas palabras que no entendían, los profesores tradujeron para mayor rapidez; el tiempo fue insuficiente, se dió el tiempo necesario para terminar la tarea; los profesores informaron que los estudiantes leyeron varias veces el texto y en algunas ocasiones daban la impresión de buscar información para contestar el tiempo verbal que llenaba correctamente el espacio en blanco.

#### 3.6.3. Instrumentos en francés: prueba PEF3

Las instrucciones para la aplicación de esta prueba fueron las siguientes, (véase anexo 4 para consultar la prueba):

- 1o. escribir en el pizarrón el tema de la prueba.
- 2o. explicar, si es necesario, la estructura que van a utilizar sin mencionar cuál es el tiempo verbal que se usa.
- 3o. tiempo de aplicación 20 minutos.

Los comentarios de los profesores fueron los siguientes: el tiempo había sido insuficiente, muchos estudiantes permanecieron más de una hora y media haciendo la redacción; los estudiantes se quejaron de la tarea, les parecía demasiado pedir una tarea semejante. Los resultados fueron poco alentadores en el sentido de que se esperaba una redacción coherente sobre sus planes, sin embargo resultó muy interesante toda la información que produjeron.

## CAPITULO 4

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

- 4.1. Resultados de los instrumentos de "elicitación" en español.
  - 4.1.1. Resultados del instrumento PEE1.
  - 4.1.2. Resultados del instrumento PEE2.
- 4.2. Resultados de los instrumentos de "elicitación" en francés.
  - 4.2.1. Resultados del instrumento PEF1.
  - 4.2.2. Resultados del instrumento PEF2.
  - 4.2.3. Resultados del instrumento PEF3.
- 4.3. Comparación de los resultados de los instrumentos del francés.
- 4.4. Los resultados hallados en los instrumentos de "elicitación" y las hipótesis planteadas para este trabajo.
- 4.5. La variabilidad en la representación de las oraciones temporales con idea de posterioridad.

## 4.1. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS DE "ELICITACION" EN ESPAÑOL.

## 4.1.1. Resultados del instrumento PEE1.

Los estudiantes cometieron errores mínimos debido a la falta de atención. En cuanto al uso del subjuntivo notamos que dos estudiantes cometieron dos faltas; uno usó el participio por el presente de subjuntivo, p.e.:

"Después, cuando regresado, ... hará una peregrinación a Lourdes..." (en lugar de :Después, cuando regrese ... hará una ...)

No hay sentido en esta falta, probablemente se debió a la fatiga o a que el estudiante no tenía interés en responder. Otro alumno usó el futuro de indicativo por el presente de subjuntivo, p.e.:

"Cuando Ernesto regresará, reparará el techo..." (en lugar de: Cuando Ernesto regrese, reparará el techo...)

Parece extraño que un hablante nativo del español pueda cometer esta falta, probablemente se debió a la poca atención que el estudiante puso al responder; o quizá haya transferencia de la lengua extranjera hacia la lengua materna. Como estas faltas no se cometieron en mayor número, las consideramos irrelevantes.

## 4.1.2. Resultados del instrumento PEE2.

En relación con esta prueba todos los usos de las oraciones temporales con idea de posterioridad fueron agrupados a manera de corpus, posteriormente clasificados. Los resultados son los si-

güentes:

- a) Grupo de oraciones en indicativo: grupo que comprende oraciones construidas en presente y en pretérito de indicativo. El total de muestras fue de 315, corresponde al 42.3% del total de las muestras del corpus. Hubo una clasificación somera de 103 muestras en presente y 212 en pretérito (diferentes tiempos verbales). No entraremos en detalle de la clasificación de estas oraciones porque no es necesario para nuestro estudio.
- b) Grupo de oraciones en subjuntivo: grupo que comprende todas las oraciones construidas con este modo. Hubo 428 muestras; esta cifra corresponde al 57.6% del total de muestras del corpus en general. El porcentaje mencionado es a título de ejemplo ya que no se persigue comparación alguna. Dado el tema de la prueba, era de esperarse que hubiera más muestras construidas con subjuntivo que con indicativo.

Antes de presentar los resultados de esta prueba conviene aclarar dos consideraciones generales importantes sobre el uso de esta clase de oraciones. La primera consideración es la obligatoriedad del uso del subjuntivo en este tipo de oraciones. Los gramáticos explican esta obligatoriedad como una originalidad del español "Una de las grandes originalidades de la sintaxis española es en efecto que el futuro (el futuro y el condicional) y el imperativo rijan subjuntivo en las oraciones temporales", así lo afirma K. Togeby (1953:58); J.G. Moreno de Alba enfatiza sobre esta razón sin explicarla: "Es por tanto muy importante destacar, dentro de la subordinación adverbial, el carácter obligatorio del subjuntivo en las oraciones temporales en que se ex-

presa posterioridad ..." (1978:139). Nosotros entendemos que el uso ha hecho que la norma determine la utilización del subjuntivo, ya que como afirman otros gramáticos: "...por esto están consideradas como incorrectas o dialectales oraciones como 'cuando llegará el tren, los saludaremos'" (G.Gaya, 1967:314); es más R. Cuervo descubre un carácter extranjerizante a otro uso que no sea el del subjuntivo (1954:631). Así pues pensamos que la razón de la presencia del subjuntivo en esta clase de oraciones es el uso

Por otra parte, aunque Moreno de Alba diga que debido a este carácter obligatorio del subjuntivo en estas oraciones, éste no implica modalidad alguna (1978:140); nos parece que la oración subordinada temporal, además del carácter temporal, indica un valor modal. Vamos a presentar un ejemplo:

"Cuando trabaje en el laboratorio, haré un viaje..."  
 "Cuando haya terminado el doctorado, buscaré la oportunidad de ..."

En estas dos oraciones el valor temporal es obvio: las dos oraciones están expresando acciones que se llevarán a cabo en el futuro "haré un viaje, cuando trabaje..." y "buscaré..., cuando haya terminado...", además hay un valor de hipótesis; nótese que si conmutamos el cuando por el si da: si trabajo en el laboratorio, haré un viaje...; y este valor de hipótesis se ve aún más claro en el segundo caso, por el aspecto perfectivo del antepresente de subjuntivo (si termino el doctorado, entonces buscaré la oportunidad de ...). Es pues evidente el valor modal de estas oraciones, primeramente por la conmutación del cuando por el si; enseguida por el deseo del hablante por que una acción se realice antes que la otra y finalmente por el aspecto perfectivo del

pretérito de subjuntivo. A este respecto, cuando Moreno de Alba comenta la noción de modo de Lázaro Carreter (... (el modo) expresa la actitud del sujeto ante la acción verbal (...). Este valor expresivo del modo se ha ido perdiendo...), afirma lo siguiente: "Como se ve, el modo puede ser considerado como manifestación de 'una actitud del sujeto'..." (1978:117-118). La explicación de Moreno de Alba es reveladora, pues para nosotros la actitud del sujeto consiste en expresar la posibilidad de realizar una acción que depende de la ejecución de otra, dicho en otras palabras: el sujeto manifiesta el deseo (hipótesis) de llevar a cabo una acción en el futuro que está condicionada a la ejecución de una acción previa; si el sujeto realiza la primera acción podrá, consecuentemente, realizar la segunda: "trabajar en el laboratorio para luego hacer un viaje..." y "terminar el doctorado para luego buscar la oportunidad de...". De esta manera creemos que el valor modal del subjuntivo está representado en la actitud del sujeto que enuncia esta clase de oraciones.

El mismo autor, al definir el modo subjuntivo aclara lo siguiente: "... pues en estas formas verbales (las del subjuntivo) el valor predominante es el modal, no el temporal, y es precisamente este carácter de irrealdad, deseo, duda, etc., el que impide la precisión temporal de que por lo menos relativamente gozan las formas del indicativo..." (1978:120). No creemos que las oraciones temporales sean una excepción dentro del uso del modo subjuntivo. Nosotros preferimos pensar que se trata aquí de dos valores igualmente importantes, por un lado el temporal y por el otro el valor modal que se puede probar con los ejemplos si-

güentes:

"... cuando termine mi carrera, me podré dedicar a la ingeniería computacional..."

"... cuando tenga mi título, y ... me gustaría ir a estudiar a ..."

Es evidente que hay un valor temporal en estas oraciones.

Sin embargo creemos que hay también un valor modal de hipótesis, es decir que: "si termino mi carrera ... podré dedicarme ..." y "si obtengo mi título ... entonces me gustaría ...". En ambos casos es posible conmutar por el nexo si. En estas dos oraciones la acción de la principal no se llevará a cabo a menos de que se haya realizado la acción subordinada, es una condición para realizar la segunda acción. Todo parece indicar que hay un valor de hipótesis en estas oraciones.

Nos parece que si ejemplificamos con otro grupo de oraciones temporales, esta modalidad quedará mas clara.

"... cuando logre hacer un descubrimiento importante, tal vez gane el Premio Nobel..."

"... cuando quiera viajar a provincia, lo haré los fines de semana..."

En estos dos ejemplos el valor de hipótesis se aprecia más claramente: primeramente hay que lograr un descubrimiento y luego obtener el premio Nobel o dicho en otras palabras: si logro hacer un descubrimiento, obtendré el premio Nobel. El ejemplo siguiente también puede ser conmutado por si: si quiero viajar a provincia ..."; nótese que el orden de ocurrencia de las acciones es importante, pero la idea de hipótesis corresponde al sentido que tienen estos enunciados. El uso de las formas perifrásticas de los dos ejemplos refuerza el carácter de hipótesis en su probabilidad de realización futura.

Ya para terminar, citaremos dos ejemplos más:

"... cuando me haya recibido, podré hacer todos mis planes"

"... cuando haya obtenido un resultado satisfactorio regresaré a la Cd. de México".

En estos dos casos el antepresente de subjuntivo, como dijimos antes, da mayor énfasis a la idea de hipótesis por su aspecto perfectivo, es decir que hipotéticamente se debe realizar la primera acción para luego llevar a cabo la otra. En conclusión podemos afirmar que las muestras del corpus, nos han permitido determinar que las oraciones temporales con idea de posterioridad construidas con subjuntivo, además del valor temporal, tienen también un valor modal que es el de hipótesis posible.

#### 4.2. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS DE "ELICITACION" EN FRANCES.

##### 4.2.1. Resultados del instrumento de "elicitación" PEF1.

Antes de presentar los resultados hallados en cada una de las pruebas, vamos a explicar la información contenida en los cuadros que a continuación presentamos. En el eje horizontal de estos cuadros hemos nombrado los mecanismos ocurridos: tenemos el reconocimiento de la norma (segunda columna), el fenómeno de la transferencia (tercera columna), otro fenómeno al que hemos llamado "uno" (cuarta columna), otro fenómeno que hemos llamado "dos" (quinta columna), por último sin respuesta o mejor dicho ningún otro fenómeno (sexta columna). En el eje vertical hemos relacionado el mecanismo que están realizando los estudiantes con la forma verbal que utilizan para expresarlo; así tenemos el futuro (primer segmento)

que se usa para reconocer la norma; el subjuntivo (segundo segmento) que se usa para representar al fenómeno de la transferencia; el presente (tercer segmento) que se usa para representar al fenómeno "uno" (fenómeno desconocido); el condicional (cuarto segmento) forma verbal escogida para representar al fenómeno "dos" (fenómeno desconocido); sin respuesta (sexto segmento). Fuera del cuadro aparecerá el número total de nuestra población: 43 alumnos.

En la primera prueba encontramos los siguientes resultados:

CUADRO 1

meca. repción	reconocimiento de la norma	transf. negativa	otro fenom. 1	otro fenom. 2	sin res- puesta
futuro	N=7 16.2% S: 18, 27, 28, 34, 38, 39, 42	0	0	0	0
subjun- tivo	0	N=25 58.1% S: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 43	0	0	0
presente	0	0	N=6 13.9% S: 20, 35, 36, 37, 40, 41	0	0
condi- cional	0	0	0	N=5 11.6% S: 29, 30, 31, 32, 33	0
ninguna	0	0	0	0	0
total	7	25	6	5	0

N = número de sujetos

S = sujetos (los números corresponden a cada uno de los alumnos que realizaron esta prueba).

43= número total de la población analizada.

En esta primera prueba, la de opción múltiple, los resultados nos permiten observar la formación de cuatro grupos: a) aquellos que escogieron la norma de la lengua meta; b) aquellos que escogieron el fenómeno de la transferencia negativa como representación de las oraciones temporales con quand; c) aquellos estudiantes que seleccionaron otro fenómeno que llamaremos del presente; d) aquellos estudiantes que seleccionaron un segundo fenómeno diferente a los anteriores que llamaremos del condicional.

De acuerdo al porcentaje que obtuvo cada grupo debemos decir que el primer grupo (el que escogió la norma) tuvo un porcentaje del 16.2%, este grupo es el segundo en importancia. Enseguida tenemos el grupo que se sirvió de la transferencia con un porcentaje del 58.1%, este grupo es el primero en importancia. Posteriormente tenemos el tercer grupo (al que llamamos del "presente") con un porcentaje reducido del 13.9%, en orden de importancia ocupa el tercer lugar. Por último tenemos al cuarto grupo (al que llamamos del "condicional") con un porcentaje menor que el anterior 11.6%, y por ende el menor en importancia.

La prueba resultó reveladora por los resultados que mencionamos y que posteriormente comentamos cuando aceptemos o rechacemos las hipótesis formuladas para esta investigación.

#### 4.2.2. Resultados del instrumento PEF2.

Antes de mostrar los resultados obtenidos en este segundo instrumento, es necesario decir que tuvimos que añadir una columna más (fenómeno tres) ya que había estudiantes que utilizaron un meca-

nismo diferente para representar las oraciones temporales con idea de posterioridad. Asimismo en el eje vertical también se añadió un segmento más para mencionar la forma verbal. Llamaremos fenómeno del "imperfecto" ya que ésta fue la forma verbal escogida para representar este tipo de oraciones.

CUADRO 2

forma de recepción	reconocimiento de la norma	trans. negativa	otro fenom. 1	otro fenom. 2	otro fenom. 3	sin respuesta
futuro	N=21 48.8% S: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 27, 28, 29, 33, 36, 37, 38, 42	0	0	0	0	0
subjuntivo	0	N=12 27.9% S: 15, 17, 19, 21, 23, 24, 26, 30, 32, 39, 40, 43	0	0	0	0
presente	0	0	N=2 4.6% S: 4, 41	0	0	0
imperfecto	0	0	0	N=5 11% S: 9, 18, 20, 34, 35	0	0
condicional	0	0	0	0	N=2 4.6% S: 25, 31	0
ninguna	0	0	0	0	0	N=1 2% S: 22
total	21	12	2	5	2	1

45

N = número de sujetos

S = sujetos (los números corresponden a cada uno de los sujetos que realizaron esta prueba).

43= número total de la población analizada.

En esta segunda prueba, la de completamiento, observamos que aparece un nuevo grupo, ahora tenemos cinco grupos. La aparición de este grupo probablemente se debe a que en esta prueba hay espacios que requieren del imperfecto (la prueba consiste en una narración de hechos pasados y deseos futuros en donde el copretérito es indispensable), los estudiantes usaron el imperfecto por el futuro. Tenemos pues: a) el grupo que usó la norma; b) el grupo que se sirvió de la transferencia negativa; c) el grupo que llamamos del "presente"; d) el grupo que llamamos del "condicional" e) un nuevo grupo de estudiantes que representa las oraciones temporales con la forma del imparfait en francés y que por esto llamaremos del "imperfecto"; f) el grupo de estudiantes que no usó las formas anteriores y que llamaremos "sin respuesta" (estos estudiantes dejaron el espacio en blanco).

Los porcentajes muestran que el primer grupo (el de la norma) se convierte en el más importante con un porcentaje del 48.8%. En seguida tenemos el segundo grupo (de la transferencia negativa) con un 27.9%. En orden de importancia sigue el cuarto grupo (del "imperfecto") que tiene el tercer lugar con un 11%. Después tenemos que el tercer grupo y el quinto grupo tienen un porcentaje semejante del 4.6% cada uno. Por último el sexto grupo "sin respuesta" tiene un porcentaje menor, el 2%.

Como podemos observar en esta prueba, los porcentajes difieren, en gran manera, de los porcentajes observados en la prueba anterior (PEF1). El grupo de la transferencia negativa descendió su porcentaje en casi la mitad de lo que obtuvo en la primera prueba, de 58.1% bajó a 27.9%. Con sorpresa podemos constatar que

el grupo de la norma aumentó su porcentaje en casi el doble, de 16.2% que obtuvo en la primera prueba, subió a 48.8%. En cuanto a los tres grupos restantes, aquel que destaca es el cuarto grupo (del imperfecto) tiene un 11%; luego le siguen el grupo del "presente", con un 4.6%; enseguida está el grupo del "condicional" con un porcentaje de 4.6%; como se puede observar estos dos grupos tienen un porcentaje mínimo. Por último tenemos el grupo de estudiantes que no respondió, el porcentaje es reducido sólo el 4.6%. Más tarde explicaremos con detalle la causa de estas diferencias.

Nos sorprenden los resultados no esperados de los dos grupos principales (el de la norma y de la transferencia negativa) ya que los porcentajes difieren de una prueba a otra; posteriormente comentaremos más ampliamente las causas.

## 4.2.3. Resultados del instrumento PEF3.

CUADRO 3

mece. repción	reconocimiento de la norma	trans. negativa	otro fenom. 1	otro fenom. 2	otro fenom. 3	sin res- puesta
futura	N=18 41.8% S:1,2,3,6,7,8, 10,12,13,16,19 20,26,27,33,36 37,38	0	0	0	0	0
subjun- tivo	0	N=18 41.8% S:9,11,14,17 18,21,22,23, 24,25,29,30, 32,35,39,40, 41,43	0	0	0	0
presente	0	0	N=2 4.6% S:15,42	0	0	0
imper- fecto condi- cional	0	0	0	N=1 2% S:31	0	0
ninguna	0	0	0	0	0	N=4 9.3% S:4,5, 39,34
total	18	18	2	1	0	4

N.= número de sujetos

S.= sujetos (los números corresponden a cada uno de los sujetos que realizaron esta prueba).

43= número total de la población analizada.

En la tercera prueba, la de redacción, observamos que los mismos grupos aparecen, a excepción del grupo del condicional: a) el gru-

En el cuadro anterior hemos contenido la misma información que se ha manejado antes, solamente hemos añadido, en el eje vertical, cada una de las pruebas aplicadas a la población (PEF1, PEF2 y PEF3).

Gracias a este cuadro podemos observar tanto el número de estudiantes como el porcentaje que representan. Nótese como el primer grupo (el que utilizó la norma para expresar las oraciones temporales) estabiliza el porcentaje: del 16.2% (en la PEF1) pasa a 48.8% (en la PEF2) y llega a un término de 41.8% (en la PEF3), comprobamos un ascenso en la segunda prueba y luego una estabilización en la tercera. En el caso del segundo grupo (los estudiantes que se sirven de la transferencia negativa), comprobamos que de un porcentaje elevado del 58.1% (en la PEF1), pasa a un descenso considerable de casi la mitad del porcentaje anterior: 27.9%, para luego establecerse en un promedio de 41.8% (en la PEF3). En lo que concierne al tercer grupo (llamado del "presente") podemos observar un descenso claro: del 13.9% que tiene en la PEF1, baja a 4.6% en las dos últimas pruebas. Por lo que toca al cuarto grupo (llamado del "imperfecto") tenemos que en las dos primeras pruebas hay un porcentaje semejante del 11.5% (PEF1 y PEF2), sin embargo en la última prueba (PEF3), baja considerablemente el porcentaje: 2.3%. En el caso del quinto grupo (que llamamos del "condicional") no hay comparaciones que hacer pues solamente está presente en una sola prueba (PEF2) y su porcentaje es muy pequeño: 4.5%. Por último el sexto grupo presenta un incremento considerable de la prueba PEF2 a la prueba PEF3, ya que del 2.3% pasa a 9.3%.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

po que reconoció la norma; b) el grupo que reconoció la transferencia negativa; c) el grupo que se sirvió de otro fenómeno (presente); d) el grupo que se sirvió de otro fenómeno (imperfecto); e) el grupo que no respondió.

Si observamos los porcentajes de cada uno de los grupos arriba mencionados constatamos que el primer grupo y el segundo (el de la norma y el de la transferencia negativa) tienen un porcentaje semejante 41.8%; no hay ninguna diferencia entre ellos. Los grupos pequeños, el del "presente", manifiesta el 4.6%; un porcentaje muy bajo. Posteriormente tenemos al grupo del "imperfecto" con un porcentaje del 2.3%, este porcentaje es el más bajo de toda la prueba. En cuanto al grupo de alumnos que no contestaron tenemos que su porcentaje es de 9.3%.

En esta última prueba nos sorprenden los resultados obtenidos. No esperábamos tener un porcentaje idéntico para los dos grupos que habían dominado desde la primera prueba. Esperábamos tener un grupo más grande que el otro. Asimismo nos sorprende que los tres grupos minoritarios de las dos pruebas anteriores casi desaparezcan en esta tercera prueba, y que el grupo de estudiantes que no responde se haya acrecentado de tal manera que sea más grande que los otros grupos (los llamados minoritarios). Sin embargo comentaremos más tarde las causas que, según nosotros, están ocasionando esta diferencia.

Antes de pasar a confirmar o rechazar las hipótesis planteadas, nos gustaría comparar por medio de un cuadro los resultados obtenidos en las tres pruebas.

CUADRO 4

rección	reconocimiento de la norma	trans. negativa	otro fenom. 1	otro fenom. 2	otro fenom. 3	sin respuesta
F U T U R O	PEF1	N= 7 16.2%	0	0	0	0
	PEF2	N=21 48.8%	0	0	0	0
	PEF3	N=18 41.8%	0	0	0	0
S U B U N	PEF1	0	N=25 58.1%	0	0	0
	PEF2	0	N=12 27.9%	0	0	0
	PEF3	0	N=18 41.8%	0	0	0
P R E S E N T	PEF1	0	0	N=6 13.9%	0	0
	PEF2	0	0	N=2 4.6%	0	0
	PEF3	0	0	N=2 4.6%	0	0
I M P E R F E	PEF1	0	0	0	N=5 11.6%	0
	PEF2	0	0	0	N=5 11.6%	0
	PEF3	0	0	0	N=1 2.3%	0
C O N D I C I O	PEF1	0	0	0	0	0
	PEF2	0	0	0	0	N=2 4.5%
	PEF3	0	0	0	0	0
S R E S P T A	PEF1	0	0	0	0	0
	PEF2	0	0	0	0	N=1 2.3%
	PEF3	0	0	0	0	N=4 9.3%

N = número de alumnos

Así pues constatamos que los resultados de cada una de las pruebas no son semejantes. Asimismo que hay dos grupos, el de la norma y el de la transferencia negativa que son los grupos más importantes. Más adelante comentaremos más ampliamente la diferencia de los resultados.

#### 4.2.5. LOS RESULTADOS HALLADOS EN LOS INSTRUMENTOS DE ELICITACION Y LAS HIPOTESIS PLANTEADAS PARA ESTE TRABAJO.

Para confirmar o rechazar la primera hipótesis que nos planteamos "los estudiantes mexicanos que aprenden francés como lengua extranjera, presentarán en sus producciones escritas un bajo índice de transferencia (del 15 al 20%) en el aprendizaje de esta lengua; el caso concreto de las oraciones temporales con idea de posterioridad construidas con el nexó quand en francés", vamos a proceder a rechazar o confirmar esta hipótesis por medio de los porcentajes obtenidos en cada una de las pruebas.

Nos parece que esta primera hipótesis debe rechazarse por lo siguiente: los resultados muestran que el índice porcentual no es tan bajo como se especificó en la hipótesis; si tomamos el resultado de la prueba PEF3 como mejor exponente de lo que sucede en nuestra población (pues como ya dijimos antes es un porcentaje intermedio, no es ni el más alto ni más bajo), tenemos que este índice: 41.8% es más alto que el resultado que LoCoco manifiesta haber encontrado para los errores interlinguales, es decir el 23% (su porcentaje más alto, cit. in Krashen, 1982:183). Nuestro índice es dos veces más alto que el mencionado por Krashen et al.

del 20.6% (basados en los resultados de White 1982:186). Por esta razón creemos que esta hipótesis debe rechazarse.

En cuanto a la segunda hipótesis que planteamos: "los estudiantes mexicanos que aprenden francés como lengua extranjera presentarán, en sus producciones escritas, una diferencia en el uso de la transferencia como estrategia según la tarea que desempeñen; el caso concreto de las oraciones temporales con idea de posterioridad construidas con el nexa quand en francés". Con el propósito de conocer si cada una de las pruebas diseñadas para este fin presentan diferencias significativas, decidimos aplicar un estadístico de  $\chi^2$  para probar dichas diferencias. Decidimos también agrupar los fenómenos llamados del "presente", del "imperfecto", del "condicional" y "sin respuesta" para tener un índice de probabilidad esperada como lo requiere dicho estadístico (cf. S. Siegel 1976: 82). Así pues tenemos los resultados siguientes:

CUADRO 5

meca. pruebas	reconoci. de la norma	transf. negativa	otros fenomenos	total
PEF1	(15.33) * 7	(18.33) * 25	(9.33) * 11	43
PEF2	(15.33) * 21	(18.33) * 12	(9.33) * 10	43
PEF3	(15.33) * 18	(18.33) * 18	(9.33) * 7	43
TOTAL	46	55	28	129

\* = frecuencia esperada

PEF1, PEF2, PEF3 = cada uno de los instrumentos de "elicitación"

El resultado obtenido en el estadístico de  $j_1^2 = 18.52$  es significativo más allá del nivel 0.001 (según el valor de tablas); por lo tanto podemos confirmar nuestra segunda hipótesis de trabajo que muestra que hay una diferencia en el uso de la transferencia como estrategia según la tarea que se lleve a cabo en el instrumento de elicitación.

#### 4.3. VARIABILIDAD EN LA REPRESENTACION DELAS ORACIONES TEMPORALES CON IDEA DE POSTERIORIDAD.

Nos parece muy importante señalar que si bien cada estudiante utilizo prioritariamente un mecanismo y una forma verbal para representar el uso de las oraciones temporales con idea de posterioridad; en repetidas ocasiones estos mismos estudiantes hacían uso de dos diferentes mecanismos y, a veces, hasta tres en una misma prueba. Para demostrar esta variabilidad nos serviremos de los mismos cuadros. Señalaremos con números más negros aquellos estudiantes que utilizaron prioritariamente un mecanismo y una forma verbal dada; con números menos negros aquellos estudiantes que usaron como segunda o tercera opción diferente mecanismo y forma verbal (estos estudiantes aparecerán entre paréntesis). Proporcionaremos el porcentaje y el número de los estudiantes sólo en el caso del mecanismo que los estudiantes utilizaron prioritariamente (de esta manera no se señalará dos y tres veces lo mismo). Obsérvemos el cuadro 6 de la pagina siguiente.

CUADRO 6

meca. reapcion.	reconocim. de la norma	transf. negativa	otro fenom. 1	otro fenom. 2	otro fenom. 3	sin res- pta.
futuro	N=7 16.2% S:16,27,28, 34,38,39,42	(S:38,39)	(S:14)	0	0	0
subjun- tivo	(S:1,2,4,5, 8,9,10,11,12, 13,14,17,18, 21,22,23,24, 25,43)	N=25 58.9% S:1,2,3,4,5, 6,7,8,9,10, 11,12,13,14, 15,17,18,19, 21,22,23,24, 25,26,43	(S:3,4,7, 8,9,10,13, 17,18,19, 21,22,23, 24,25,26, 43)	(S:12,9,13, 14,17,18, 19,22,24, 25,43)	0	0
presen- te	(S:20,35,36, 37,40,41)	(S:20,36,37, 40,41)	N=6 13.9% S:20,35, 36,37,40, 41	(S:35,36, 37,40)	0	0
imper- facto	(S:29,30,31, 32,33)	(S:30,32, 33)	(S:29,31, 32)	N=5 11.6% S:29,30, 31,32,33.	0	0
otra for- ma verb.	0	0	0	0	0	0
ninguna	0	0	0	0	0	0
TOTAL	7	25	6	5	0	0

N = número de sujetos

S = sujetos (los números corresponden a cada uno de los alumnos que realizaron esta prueba).

43 = número total de la población analizada.

A continuación vamos a comentar la variabilidad que observamos en cada uno de los grupos del instrumento PEF1:

- 1o. En el primer grupo, los estudiantes que reconocieron la norma de la lengua meta fueron los números: 16,27,28,34,38,39,42. Sin embargo los únicos que usaron la norma sin variabilidad fueron los números 16,27,28,34. Los números 38 y 39 también usaron la transferencia negativa y el número 42 otro fenómeno.
- 2o. En el segundo grupo, los estudiantes que usaron el subjuntivo para representar la idea de posterioridad en las oraciones temporales fueron: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,19,21,22,23,24,25,26,43. Hay que señalar que los únicos estudiantes que usaron exclusivamente el subjuntivo fueron los números 6 y 15 ya que los demás usaron complementariamente la norma y otros fenómenos más. Veamos: los estudiantes (1,2,4,5,8,9,10,11,12,13,14,17,18,21,22,23,24,25,43) reconocen, además del subjuntivo, la norma; los estudiantes (3,4,7,8,9,10,13,17,18,19,21,22,23,24,25,26,43) reconocen también otro fenómeno que se identifica con la forma del presente de indicativo; posteriormente tenemos que los números (2,9,13,14,17,18,19,22,24,25,43) reconocieron, además del subjuntivo, otro fenómeno diferente al anterior que llamamos del condicional ya que esta es la forma verbal que lo representa.
- 3o. El tercer grupo, los estudiantes que usaron el "presente" para construir las oraciones temporales con idea de posterioridad, fueron: 20,35,36,40,41. De estos estudiantes nadie reconoció que era la única manera de hacerlo, ya que los seis

## Canuto, Descripción...

también usan la norma (20,35,36,37,40,41); cinco de ellos usan la transferencia negativa (20,36,37,40,41) y, por último, cuatro de ellos también usaron otro fenómeno el "condicional" (35,36,37,40).

- 4o. El cuarto grupo, los estudiantes que usaron el "condicional" para construir las oraciones temporales con idea de posterioridad fueron los siguientes números: 29,30,31,32,33. Como se se puede constatar en el cuadro, ninguno de ellos lo usó preferentemente; por una parte vemos que los mismos cinco estudiantes usaron la norma; por otra parte, tres de ellos usaron la transferencia negativa (30,32,33) y, por último, tres de ellos usaron otro fenómeno el "presente" (29,31,33).

En resumen, la variabilidad en las pruebas PEF1 se constata sólo en el grupo que usó la transferencia negativa, en donde los estudiantes utilizan alternativamente la transferencia, el reconocimiento de la norma y otros fenómenos (el "presente" y el "condicional"); la variabilidad como podemos constatar es importante ya que la mayoría de estudiantes la realiza (tres cuartas partes de los estudiantes que escogieron este mecanismo). Asimismo los dos grupos minoritarios "presente" y "condicional" usan alternativamente los otros fenómenos. La mayoría de estos estudiantes incurrir en la variabilidad.

Hemos comentado ya la variabilidad en la prueba PEF1. Para tener un panorama completo, debemos hacerlo en cada una de las demás pruebas; a continuación vamos a presentar los resultados de la variabilidad en la prueba PEF2 (véase el cuadro siguiente).

CUADRO 7

forma de recepción.	reconocim. de la norma	transf. negativa	otro fenom. 1	otro fenom. 2	otro fenom. 3	sin res-pta.
futuro	N=21 48.8% S:1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 27, 28, 33, 36, 37, 38, 42	(S:23)	(S: 3, 7, 8, 13, 11, 14, 29, 35)	(S: 13, 12, 14, 35)	(S: 3, 42)	0
subjuntivo	(S: 29)	N=12 27.9% S:15, 17, 19, 21, 23, 24, 26, 30, 32, 39, 40, 43	(S: 15, 23, 24, 30)	(S: 19, 32, 40)	(S: 17, 19, 26)	0
Presente	(S: 4)	(S: 4)	N=2 4.6% S: 4, 41	0	0	0
imperfecto	(S: 9, 18, 10, 34)	(S: 35)	(S: 9, 35)	N=5 11.6% S: 9, 18, 20, 34, 35	0	0
condicional	0	0	0	0	N=2 4.6% S: 25, 31	0
ninguna	0	0	0	0	0	N=1 2.3% S: 22
TOTAL	21	12	2	5	2	1

N = número de sujetos

S = sujetos (los números corresponden a cada uno de los alumnos que realizaron esta prueba)

43 = número total de la población analizada.

Los resultados de este cuadro se pueden clasificar de la siguiente manera:

- 1o. El grupo de estudiantes que usó la norma del francés para expresar la idea de posterioridad de las oraciones temporales lo conforman los estudiantes: 1,2,3,5,6,7,8,10,11,12,13,14, 16,27,28,29,33,36,37,38,42. De estos alumnos aquellos que utilizaron la norma exclusivamente fueron nueve: 1,5,6,12,16,27, 28,33,37 los restantes doce estudiantes además de la norma utilizaron otros fenómenos para expresar las oraciones temporales; un alumno se sirvió de la transferencia negativa (33); ocho estudiantes utilizaron el fenómeno que hemos llamado del "presente" (3,7,8,10,11,14,29,36) alternativamente; asimismo tenemos que cuatro estudiantes usaron el fenómeno del "imperfecto" (10,13,14,38) conjuntamente con la norma; y por último tres alumnos se sirvieron del fenómeno llamado "condicional" (2,3,42) para expresar, junto con la norma la idea de posterioridad de las oraciones que nos ocupan.
- 2o. El segundo grupo lo forman doce estudiantes que usaron la transferencia para expresar la idea de posterioridad. Los números de los estudiantes son: 15,17,19,21,23,24,26,30,32,39, 40,43. Sólo dos estudiantes usaron este fenómeno exclusivamente: 21 y 43, los demás usaron invariablemente otras posibilidades. Dentro de las posibilidades tenemos el uso de la norma con un estudiante (39); el uso del fenómeno del "presente" cuatro estudiantes (15,23,24,30); el uso del fenómeno del "imperfecto" con tres alumnos (19,32,40); el uso del fenómeno del "condicional" con tres alumnos (17,19,26).

- 3o. El tercer grupo muy poco numeroso, sólo dos estudiantes, usó el fenómeno del "presente": 4 y 41. Los dos estudiantes usaron alternativamente la norma y la transferencia negativa, (véase los números 4 y 41 respectivamente.
- 4o. el cuarto grupo llamado del "imperfecto" resultó poco numeroso, cinco estudiantes lo conformaron: 9,18,20,34,35. Aquí como en el caso anterior, nadie usó este fenómeno exclusivamente. Los estudiantes se sirvieron alternativamente de la norma (véase los números 9,18,20,34); luego de la transferencia negativa (en el caso del número 35); por último del fenómeno del "presente" (dos estudiantes lo usaron alternativamente: 9 y 35).
- 5o. El quinto grupo se compuso de dos estudiantes solamente: 25 y 31. En este caso también hay una alternancia en el uso. Un estudiante (31) usó la transferencia negativa y el otro utilizó el fenómeno del "presente" (25).
- 6o. En esta prueba hubo un sexto grupo, los estudiantes que no respondieron al ejercicio. Un solo estudiante no contestó (22).

Según la descripción de este cuadro podemos observar que los estudiantes representan las oraciones temporales con una forma prioritariamente, sin embargo hay una variabilidad pequeña en relación a otros fenómenos, esta variabilidad parece no muy importante pues en el mejor de los casos no llega a la mitad de la población. Los grupos minoritarios sí representan una fuerte variabilidad, en todos los casos es de la mitad; los alumnos se sirven de una variabilidad complementaria.

A continuación vamos a presentar la variabilidad observada en la última prueba (PEF3).

CUADRO 8

recep- ción:	reconocim. de la norma	transf. negativa	otro fenom. 1	otro fenom. 2	otro fenom. 3	sin res- pta.
futuro	N=18 41.8% S:1,2,3,6,7, 8,10,12,13, 16,19,20,26, 27,33,36,37, 38	(S:12,16,20 26,36)	0	0	0	0
subjun- tivo	(S:9,11,23, 30,35,41)	N=18 41.8% S:9,11,14, 17,18,21,22 23,24,25,29 30,32,35,39 40,41,43	0	0	0	0
presen- te	0	(S:15)	N=2 4.6% S:15,42	0	0	0
imperf- fecto	0	(S:31)	0	N=1 2.3% S:31	0	0
condic.	0	0	0	0	0	0
ningu- na	0	0	0	0	0	N=4 9.3% S:4,5 28,34
TOTAL	18	18	2	1	0	4

N = número de sujetos

S = sujetos (los números corresponden a cada uno de los sujetos que realizaron esta prueba).

43 = número total de la población analizada.

Los resultados de la variabilidad son los siguientes:

- 1o. El primer grupo, el que reconoció la norma está integrado por los siguientes estudiantes: 1,2,3,6,7,8,10,12,13,16,19,20,26,27,33,36,37,38. De estos estudiantes los únicos que usaron la norma sin recurrir a otro fenómeno fueron: 1,2,3,6,7,8,10,13,19,27,33,37,38; ya que cinco alumnos también usaron la transferencia negativa (12,16,20,26,36).
- 2o. El segundo grupo, el que usó la transferencia negativa está integrado por los estudiantes: 9,11,14,17,18,21,22,23,24,25,29,30,32,35,39,40,41,43. De estos estudiantes los únicos que usaron la transferencia negativa fueron: 14,17,18,21,22,24,25,30,32,39,40,43; ya que seis de ellos también usaron la norma (9,11,23,29,35,41).
- 3o. El tercer grupo, el que usó el fenómeno que hemos llamado del "presente" está formado por dos alumnos: 15 y 42. De estos alumnos sólo el 42 es fiel al uso del presente ya que el otro usó también la transferencia negativa.
- 4o. El cuarto grupo, el que usó el fenómeno que hemos llamado del "imperfecto" está formado por un alumno: 31. Este alumno también usó la transferencia.
- 5o. El quinto grupo se suprimió, no hubo estudiante que incurriera en él.
- 6o. El sexto grupo, el llamado de los que no respondieron, lo integran cuatro estudiantes: 4,5,28,34. Estos estudiantes no tuvieron otra selección.

Como podemos observar la variabilidad en esta prueba es pe-

queña, un tercio de la población utilizó la transferencia negativa y la regla de manera combinada. También un tercio utilizó la transferencia y la norma. Por lo tanto, pensamos que es interesante comentarlo, sin embargo, este tercio no constituye un porcentaje alto para hablar de una variabilidad complementaria en los dos grupos.

Por otra parte, como hemos observado hay dos grupos mayoritarios de los cuales convendría ocuparse prioritariamente: el de la norma y de la transferencia negativa; resulta convenientemente ver de qué manera estos dos grupos reflejan la variabilidad en las tres pruebas. Partimos del supuesto que la PEF3 es la prueba que demostró ser la más significativa por su porcentaje (el porcentaje que representa es intermedio entre la PEF1 y la PEF2) así pues lo tomaremos como punto de comparación ante las demás. El cuadro siguiente muestra los dos grupos mayoritarios y los instrumentos de elicitación.

CUADRO 9

prueba	PEF1	PEF2	PEF3
mecan.			
norma	S: 16, 27, 28, 34, 38, 39, 42,	S: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 27, 28, 29, 33, 36, 37, 38, 42	S: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 16, 19, 20, 26, 27, 33, 36, 37, 38
futuro	(S: 38, 39)	(S: 33)	(S: 12, 16, 20, 27, 36)
transf.	S: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 43	S: 15, 17, 19, 21, 23, 24, 28, 36, 32, 39, 40, 43	S: 9, 11, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 32, 35, 39, 40, 41, 43
subjunt.	(S: 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 43)	(S: 39)	(S: 9, 11, 23, 29, 35, 41)

N = número de sujetos

S = sujetos (los números corresponden a cada uno de los alumnos que realizaron las diferentes pruebas)

Gracias a este cuadro podemos observar que entre prueba y prueba hay diferencias. En la PEF1 los estudiantes mostraron una variabilidad importante en el grupo de la transferencia, la mitad del grupo usó dos fenómenos complementariamente para representar las oraciones temporales con idea de posterioridad, mientras que en el grupo de la norma hay sólo dos estudiantes que se sirven de dos fenómenos. En la PEF2 el índice de variabilidad es pequeño, casi no se debería hablar de variabilidad, sobre todo comparado con la prueba anterior. En la PEF3 comprobamos que existe una variabilidad regular, algunos estudiantes (12,16,20,26,36,41,9,11,14,23,29,35,41) usan combinadamente los dos fenómenos: la norma y la transferencia.

Para concluir, diremos que la variabilidad observada en cada una de las pruebas y la variabilidad observada en los dos grupos mayoritarios (véase cuadro 9) es casi idéntica. Hay un índice pequeño de variabilidad complementaria, es decir que muy pocos estudiantes que usan los dos fenómenos complementariamente (en las pruebas PEF2 y PEF3). Mientras que en la prueba PEF1 el índice de variabilidad complementaria aumenta considerablemente en el grupo que usó la transferencia. Observamos aquí nuevamente que la diferencia de resultados en la realización del fenómeno de la variabilidad tiene estrecha relación con el tipo de prueba que la población realiza.

## CAPITULO 5

### INTERPRETACION Y COMENTARIOS DE LOS RESULTADOS

- 5.1. Comentarios sobre los resultados del español en relación con los resultados del francés.
- 5.2. Interpretación, comentarios y conclusiones de los resultados en francés.
- 5.3. Interpretación y comentarios sobre los procesos cognoscitivos y su relación con el fenómeno de la transferencia lingüística en esta investigación.
- 5.4. La transferencia lingüística como estrategia.

## 5. INTERPRETACION, COMENTARIOS Y CONCLUSIONES DE LOS RESULTADOS

## 5.1. Comentarios sobre los resultados del español en relación con los resultados del francés.

Como ya habíamos señalado antes (véase el capítulo anterior), las oraciones temporales con idea de posterioridad construidas con el nexco cuando en español, aparecen descritas en esta población con dos valores: uno temporal y otro modal, a continuación vamos a proponer un esquema que simplifica esta descripción:

## Oraciones temporales con idea de posterioridad

L <sub>1</sub> (Español)	=	LM (Francés)
función: [orac. temporal]	=	función: [orac. temporal]
forma:	≠	forma:
modo verbal: [subjuntivo]	≠	[indicativo]
tiempo verbal: [presente u otro del mismo modo]		[futuro]
valores: 1o. noción temporal =		noción temporal
2o. noción modal ≠		noción modal
[hipótesis] posible		hipótesis probable

El hecho de no encontrar una correspondencia idéntica en las dos lenguas, crea confusión entre los estudiantes y esto probablemente propicia el empleo de la transferencia en el uso de la lengua meta. Es también muy probable que la diferencia antes planteada impida que los individuos realicen, en relación a los procesos cognoscitivos de la adquisición: la acomodación.

Antes de concluir, deseamos hacer una aclaración. P. Imbs en relación con valor del futuro en francés dice lo siguiente "...

Canuto, Descripción...

c'est un fait des longtemps reconnu que le "conditionnel" a tantôt une valeur temporelle, tantôt une valeur modale; nous trouvons la même ambiguïté dans le futur" (1968:41). En cuanto al uso antes mencionado da el siguiente ejemplo: "... pourquoi donc a-t-on sonné la cloche des morts? Ah! mon Dieu ce sera pour Madame Rousseau. (Proust)"; declara que el valor del futuro en este caso es el de una hipótesis probable; aquí como dice el mismo autor "... la modalité indicative garde cependant tous ses droits: le probable est la catégorie qui implique dans sa définition que les chances de réalisation ou d'actualisation l'importe sur les risques de non réalisation..." (1968:64).

Ahora bien, si en algunas de las oraciones temporales que aparecen en la PEF1 hay un valor modal como el que explicábamos presente en el subjuntivo; es necesario hacer la diferencia entre el valor probable que tiene el futuro en francés y el valor posible que el subjuntivo tiene en español en comparación con la modalidad equivalente del futuro en español. O bien reconocer que estas oraciones en la PEF1, debían ser hipótesis en condicional y no oraciones temporales con el nexa quand. Esto lo mencionamos ya que Imbs no comenta que haya este valor en oraciones temporales.

Ya para terminar, creemos que el valor modal del subjuntivo en español coincide con el valor modal del condicional "expresa una probabilidad atenuada, es decir que no es probable que ocurra" como lo señala Imbs (1968:71), mientras que el futuro tiene toda la probabilidad de ocurrencia. Esta misma diferencia la menciona J.C. Chevalier et al. "... ce temps (le futur) appartient

au mode indicatif (le mode de la réalité) et il exprimera toujours que les chances de réalisation sont plus grandes que la part d'hypothèse. Si la part d'hypothèse est très grande la langue emploiera la forme dite "conditionnel présent" (1964:349).

## 5.2. Interpretación, comentarios y conclusiones de los resultados en francés.

De acuerdo a los resultados, en conclusión podemos afirmar que básicamente hay dos reglas de uso para la descripción de las oraciones temporales con idea de posterioridad construidas con quand en francés en la población que acabamos de estudiar, (véase los resultados de los cuadros 1,2,3 y 4 de las pruebas PEF2 y PEF3):

- 1o. la regla de uso de la lengua meta, es decir: O sub.=Adv. [quand] + S + V. [futuro de indicativo] + O ... + Orac. principal.
- 2o. la regla que representa el error, es decir: O. sub. = Adv. [quand] + S + V. [presente de subjuntivo] + O ... + Orac. principal.

El hecho de que hayamos encontrado otras maneras de representar estas oraciones:

- 3o. regla del presente, es decir: O.sub.=Adv. [quand] + S + V [presente de indicativo] + O ... + Orac. principal.
- 4o. regla del imperfecto, es decir: O. sub.= Adv. [quand] + S + V [copretérito de indicativo] + O ... + Orac. prin-

## Canuto, Descripción...

cipal.

5o. regla del condicional, es decir: O. sub.=Adv. [quand] + S + V [pospretérito] + O ... + Orac. principal.

no quiere decir que se consideren como reglas en el interlenguaje de los estudiantes ya que no fueron sistemáticas en la última prueba (véase cuadro 4), por una parte; y por la otra que las muestras que tuvimos son tan pocas que no vale la pena señalarlas como posibles representaciones de las mismas oraciones (véase cuadro 4). La explicación de su aparición se debe al contexto en el que se situaron estas representaciones. Así pues creemos que la regla que provisionalmente llamamos del presente, no puede considerarse como tal; la razón que damos para creerlo es que los estudiantes confundieron las terminaciones verbales del presente de indicativo por aquellas del presente de subjuntivo o quizá los estudiantes generalizaron y pensaron que podían expresar una idea de posterioridad o futuridad con este modo, de la misma manera como se construyen las oraciones temporales en presente o en pretérito de indicativo. La regla que llamamos del imperfecto, menos numerosa que las otras, se debió básicamente a que los estudiantes generalizaron al pensar que los espacios debían ser llenados con la forma más frecuente dentro de la narración que era el imperfecto (véase anexo No. 3). Por último la regla del condicional sólo presenta un caso en la prueba PEF3 y dos casos en la prueba PEF2 (véase cuadro 4), por lo tanto no debe considerarse como error.

En lo que concierne a la transferencia negativa y la norma, los dos grupos que en todas las pruebas tuvieron un índice repre

Canuto, Descripción...

sentativo de uso, debemos considerarlas como las dos únicas reglas que representan a las oraciones temporales con idea de posterioridad en la población que acabamos de analizar.

Ahora bien, por que hay diferencias tan grandes entre nuestros resultados y los comentados por Krashen et al. Nosotros creemos que se deben a la situación en la que se encuentran nuestros estudiantes, diferente a la de la población analizada por el autor antes mencionado. Nuestros estudiantes se encuentran en una situación de adquisición de lengua extranjera, mientras que una de las poblaciones comentada por Krashen et al. (la de White), está en situación de adquisición de segunda lengua, diferencia muy importante que queremos comentar.

Para nosotros el hecho que un individuo se encuentre inmerso en la lengua y en la cultura de la lengua extranjera durante un tiempo, como es el caso de la población de White, nos parece razón suficiente para creer que debe haber diferencia; la nuestra es una población que comprende a estudiantes mexicanos que están expuestos a la lengua extranjera durante dos horas diarias, sólo los días laborables y de acuerdo a un calendario escolar, en un entorno no propicio ya que la lengua y la cultura que están presentes son la de su lengua materna. En la primera situación el individuo está constantemente expuesto a la lengua, mientras que en la segunda sólo lo está por tiempo limitado y en un contexto también limitado. En relación a esta diferencia que observamos, ya J. Carroll había notado que existía una relación entre resultados obtenidos en exámenes y el tiempo de estancia en el país de la lengua extranjera: "those who reported a year's study

Canuto, Descripción...

abroad performed best; those who reported a summer abroad or a tour performed next best; and both of these groups outperformed those who had studied only in a foreign language environment" (cit. in Krashen 1982:15).

Otra de las diferencias que observamos en relación a las dos poblaciones estudiadas son las lenguas y su parentesco. Por un lado tenemos el inglés y español; por otro lado el español y el francés, (en el caso de nuestra población). Mientras que el español y el francés tienen una relación directa por su parentesco, las dos lenguas son romances; esta misma relación no existe entre el español y el inglés, el origen es diferente. Esto quiere decir que probablemente haya en la adquisición mayor índice de transferencia en lenguas del mismo origen, que aquellas que no lo son. Para explicar esta idea vamos a tomar los resultados de LoCoco, presentado por Krashen en su cuadro 7-19, en relación a los errores interlinguales (1982:188). Observemos lo siguiente:

Interlingual

	Spanish	German
Sample 1 (earliest)	11.5	23.0
Sample 2	14.7	12.4
Sample 3	11.7	18.6
Sample 4 (latest)	14.9	16.4

Como hemos podido observar tenemos dos poblaciones: una del español (sujetos estadounidenses que estudian esa lengua); la segunda del alemán (sujetos estadounidenses que estudian esa lengua). Los índices porcentuales de la población del español son más bajos que los de la población que estudio el alemán. Nótese que mientras el español alcanza un 11.5% de errores interlinguales, el alemán dobla este porcentaje en la muestra (23.0%). Posteriormente

Canuto, Descripción...

disminuye esta diferencia, sin embargo es siempre mayor en el grupo del alemán; esto nos permite confirmar nuestra idea pues en el grupo donde hay mayor interferencia también existe parentesco entre las dos lenguas (alemán e inglés). Así pues creemos que aquí puede haber una explicación de la diferencia entre los resultados mostrados por Krashen y los nuestros.

Otra de las razones que existe para que haya diferencia en cuanto a los resultados encontrados en las dos poblaciones, es el nivel de conocimientos; nuestros estudiantes tienen un nivel intermedio después de 350 horas de estudio del francés. Una de las poblaciones a las que se refiere Krashen tenía un nivel intermedio y avanzado cuando comenzó el experimento, eran estudiantes que aprendían inglés en situación natural; además estos mismos estudiantes pasaron ocho meses en Canada. Las muestras para el análisis que hizo White fueron tomadas durante la estancia en Canada. Esto nos muestra que entre más alto es el nivel de conocimientos, menor es el uso de la transferencia en la LE. Muy probablemente está ocurriendo lo que Taylor observaba en sus estudiantes: mayor dependencia de la lengua materna en principiantes; mientras que en un nivel avanzado se refleja un mayor grado de confianza en los conocimientos de la segunda lengua (B. Taylor, 1975:88). Encontramos que hay razón para que haya una diferencia entre los resultados comentados por Krashen et al. y los nuestros.

Por otra parte, creemos que las diferencias encontradas entre las dos poblaciones no solamente obedecen a la situación en la que se hallan los estudiantes, sino también a las tareas que

## Canuto, Descripción...

los estudiantes desempeñaron en cada uno de estos instrumentos de elicitación. Comentemos pues lo que observamos.

En la PEF1, los resultados en cuanto al uso de la transferencia son más grandes (58.1%) que los señalados por White (20.6%) ya que la tarea realizada por los estudiantes fue de reconocimiento. Los sujetos se enfrentaron a la tarea de reconocer la forma correcta en medio de distractores que inducían al error, el contexto era reducido y no permitió que los individuos usaran el monitor, a la manera de Krashen. Pensamos que ésta fue la causa por la que el porcentaje resultó tan alto; si a esto aunamos que los alumnos han tenido una exposición a la lengua meta muy limitada, 350 horas aproximadamente y que el tiempo para responder fue muy corto, es probable que esto les indujera a confiar más en la transferencia como estrategia que su conocimiento en la lengua extranjera.

En cuanto a los resultados de la PEF2, en donde podemos apreciar que el porcentaje es un poco más alto (27.9%) del señalado por White, solamente 7 puntos más alto, es probable que en esta prueba haya algo que permita una cercanía con los datos de ese autor. La tarea que realizaron los estudiantes fue de completar espacios; esto supone entender el significado del texto, analizar, establecer analogías, para luego conceptualizar y proponer una respuesta que convenga al sentido del texto. Aquí los estudiantes tuvieron oportunidad no solamente de encontrarse en una situación real de comunicación, sino también de realizar una tarea que estaban acostumbrados a hacer en el salón de clase. Es muy probable que esta tarea les haya motivado la "habilidad in-

ductiva" a la que hace mención Krashen et al. como habilidad "para examinar materiales lingüísticos" (1982:68); la cual acarrea como consecuencia un índice más alto en el uso de la regla de la lengua meta. Así pues, nos parece que esta tarea diferente a la anterior determinó la obtención de un porcentaje menor en esta prueba.

Por último en lo que se refiere a la PEF3, en donde los porcentajes muestran ser el doble (41.8 %) de los hallados por White (20.6 %); esta diferencia quizá se debe a la tarea que aquí se realizó: expresar sus ideas por escrito; esto quiere decir que los estudiantes tuvieron oportunidad de reflexionar sobre el uso de la lengua meta; sin embargo como la tarea señalaba que debían hacer referencia a sus planes presentes y pasados, probablemente estos estudiantes generalizaron el uso de la L1 hacia la L2 que les llevó pues a la transferencia negativa. Además, como en esta prueba no había elementos que permitieran al estudiante analizar y hacer analogías para conceptualizar la regla de la lengua meta; aquellos que confiaban más en la transferencia como estrategia, la usaron (41.8 %) y aquellos que confiaron más en sus conocimientos de la lengua meta, usaron la regla del francés (41.8%).

En conclusión, si hemos observado que hay diferencias fehacientes en los resultados, no solamente entre nuestros propios instrumentos de elicitación, sino también en relación a otros estudios; nosotros pensamos que esta diferencia se debe básicamente a la tarea que los estudiantes realizan en cada prueba. No queremos decir con esto que la situación de aprendizaje en la que

se encuentra nuestra población no sea también una causa de discrepancia. En resumen creemos que la tarea tiene relación directa con la habilidad que Krashen ha llamado "inductive ability", término inspirado en la definición de Carroll " (the ability to examine language material.. and from this to notice and identify patterns of correspondance and relationships involving either meaning or grammatical form " que Krashen termina de definir como un enfoque "problem-solving approach" para descubrir de una manera explícita como funcionan las reglas abstractas en la lengua (1982:68-69). Esto puede interpretarse así: las tareas que estimulan esta habilidad permitan entender mejor el uso de la lengua meta; mientras que otras tareas que no estimulan "la habilidad inductiva" podrían propiciar otros fenómenos que interfieran con el uso normal de la lengua meta. La tarea de la PEF2 estaría considerada como aquellas que estimulan esta habilidad y por ende el monitor también; mientras que la tarea de la PEF3 estaría considerada como aquellas que no estimulan esta habilidad y tampoco el monitor. La PEF1 debe considerarse como diferente a las dos anteriores, una prueba de reconocimiento de formas lingüísticas; de esta manera hallamos confirmación del alto índice de transferencia que en ella encontramos. Finalmente nuestros comentarios están en relación con las observaciones de Oller, en cuanto a que la dificultad de las pruebas depende de la tarea que éstas están evaluando (J.W. Oller, 1979:68); observaciones que Swain, et al. también habían encontrado: el índice de dificultad de cada tarea está en relación con la carga de trabajo que ésta impone al cerebro (in Oller, 1979:68).

Ya para terminar con estos comentarios nos gustaría plantear la siguiente pregunta: ¿hay una relación entre la variabilidad del uso de las dos reglas con la tarea que realizan los estudiantes en cada una de las pruebas o es simplemente una característica del interlenguaje de los estudiantes?

Si bien nosotros consideramos que la variabilidad es una característica del IL. como ya ha sido definido por Nemser, Corder y otros autores más. Esta variabilidad es una prueba de la restructuración que sigue el IL de los estudiantes, es decir un indicio de estructuraciones y restructuraciones sucesivas de una regla en el IL del individuo, dependiendo de la complejidad o dificultad de la estructura; tal como lo ha definido U. Frauenfelder et al.: "... cette instabilité (de l'interlangue) n'est pas aléatoire, mais l'indice de structurations successives selon une complexité croissante..." (1980:48).

En nuestro caso, estamos de acuerdo con Frauenfelder et al. pues creemos que las dos reglas reflejan un intento de estructuración por parte de los estudiantes. Si tomamos las palabras de Nemser: " 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; ...", confirmamos plenamente que la variabilidad refleja este sistema en evolución. Es también probable que el fenómeno de la variabilidad en el interlenguaje de los estudiantes (al menos en nuestra población) se deba a la dificultad que representan las tareas en cada una de las pruebas; es así como en la PEF1 hay una gran variabilidad

(véase cuadro 6), mientras que en la PEF2 disminuye (véase cuadro 7) y por último en la PEF3 aparece de nuevo este fenómeno (aunque en menor escala) en el grupo que usó la transferencia negativa (véase cuadro 8).

Así pues, hemos comentado las razones que creemos explican las diferencias entre los resultados observados entre las poblaciones estudiadas por White y LoCoco (comentadas por Krashen) y la nuestra.

#### Conclusiones:

- 1a. Tenemos dos reglas que describen el uso de las oraciones temporales con idea de posterioridad construidas con el nexó cuand: a) la regla de la lengua meta y b) la regla de la lengua materna usada por medio de la transferencia negativa -estrategia en uso-.
- 2a. El uso de una u otra regla varía de acuerdo con la tarea impuesta en los instrumentos de elicitación:
  - a) cuando la tarea es de reconocimiento, hay más uso de la segunda regla, la transferencia.
  - b) cuando se trata de analizar o procesar información, la primera regla, la regla de la lengua meta, es la más usada.
  - c) cuando se trata de usar la lengua meta sin contexto para analizar, el uso de las dos reglas puede ser idéntico.
- 3a. La segunda regla -la transferencia negativa- no funcio-

na como regla combinatoria en tareas como la descrita en los incisos a) y c); mientras que en tareas descritas en el inciso a) se podría usar combinadamente.

- 4a. Si la tarea impuesta a los individuos propicia un análisis que permita conceptualizar el uso de la regla de la lengua meta, la mayoría de estudiantes realizara la tarea con éxito.
- 5a. Si la tarea impuesta a los individuos no propicia el análisis de la lengua, como explícitamente han hecho sus profesores o la práctica en el salón de clase, entonces los resultados en cuanto al uso de la transferencia (u otro fenómeno) interceptará el uso de la regla de la lengua meta.
- 6a. La tarea se ha revelado como factor importante en relación a la variabilidad: la tarea de la PEF1 propicia más variabilidad que las tareas de las PEF2 y PEF3. La tarea de la PEF2 se reveló como la tarea de menor índice de variabilidad.

5.3. Interpretación y comentarios sobre los procesos cognoscitivos y su relación con el fenómeno de la transferencia lingüística en esta investigación.

#### 4.3.1. Los procesos cognoscitivos.

Si tomamos la explicación de Porquier sobre este tema y formulamos que hay un proceso de asimilación en cuanto a la forma y la

función de las oraciones en el interlenguaje, es decir que los datos nuevos sobre el uso y la función de estas oraciones se integran a los ya existentes sobre esta clase de oraciones, el estudiante esta haciendo un proceso de asimilación; sin embargo para que el proceso de aprendizaje tenga lugar es necesario un proceso más: la acomodación. Pero este paso no puede realizarse porque no hay los elementos necesarios para darse, es decir que mientras en francés hay basicamente un valor (el temporal) en las oraciones temporales en español hay dos valores (el temporal y el modal); por lo tanto el estudiante, pensamos, no puede acomodar (representar en un esquema o regla el uso de la L2) sus significados con la regla de la L2. Así pues regresa al proceso de acomodación para generalizar y decidir por medio de la transferencia que debe haber dos reglas una semejante a la L1 y otra a la L2. Nuestras pruebas pueden comprobar que así está sucediendo porque los estudiantes van de una regla a la otra (véase el cuadro No. 4). Esta explicación no está alejada de la interpretación que Krashen hace sobre el organizador como proceso subconsciente de la adquisición de una LE o una L2. "... Its functioning is subconscious and is based on what psychologist call "cognitive" principles:..." (1982:54).

Probablemente un estudio longitudinal nos hubiera podido comprobar con cifras y estadísticas que los procesos estan actuando de esa manera. Lamentablemente no pudimos realizarlo por las limitaciones impuestas por la población: falta de tiempo para realizar entrevistas personales fuera de la clase.

Es muy probable que de este proceso pase a la fosilización

si no hay más exposición a la lengua meta. Se establecerá un es quema final o definitivo (una sola representación de la regla de estas oraciones) si hay más información de la lengua meta o más experiencia en el uso de esta lengua (Porquier 1984:243).

### 5.3.2. La transferencia como estrategia

Hay otro aspecto, dentro del terreno psicolingüístico, que debemos interpretar, este es el papel de la transferencia como estrategia. Si consideramos que el estudiante está en una situación de comunicación cuando escribe sus planes futuros (véase prueba PEF4, anexo 4) y cuando está realizando tareas como llenar espacios en blanco en una prueba. (En donde debe haber una correspondencia entre las formas lingüísticas y el contexto, como Oller sugiere de acuerdo a su visión de la gramática como reglas pragmáticas, 1973:47) y en esos momentos hay muestras de transferencia, podemos pensar en consecuencia que la transferencia está usada como estrategia de comunicación.

Intuimos que este fenómeno está funcionando como estrategia por dos razones. La primera es porque ésta funciona como una hipótesis del uso de la lengua meta en el IL de los estudiantes es decir, por medio de la transferencia el estudiante está tratando de probar si el significado que ha enunciado, a semejanza de su lengua materna, corresponde al uso de la lengua meta. Corder al respecto afirma lo siguiente: "It will be evident that the position taken here is that the learner's possession of his native language is facilitative and that errors are not to be

regarded as signs of inhibitions, but simply as evidence of his strategies of learning" (1981:12). La segunda razón es que los estudiantes la utilizan cuando están respondiendo a tareas específicas como llenar los espacios en blanco en un examen, como ya señalábamos antes; en este caso el estudiante está preocupado por expresar un significado con las formas que él posee o que él cree que corresponden a la lengua meta. Corder afirma: "He can (...) tailor his message to the resources he has available, that is adjust his ends to his means" (1981:104).

Por otra parte, creemos que la transferencia es una estrategia de aprendizaje porque los resultados de las pruebas PEF1 y PEF3 muestran que está establecida en el interlenguaje de los estudiantes (véase los cuadros 1,2 y 3). Corder explica la estrategia de aprendizaje como una técnica de predicción y como un préstamo incorporado al IL:.

They may be regular characteristics of his language at the time of study, in which case they could be supposed to result from the interlanguage grammar which he has created for himself, and are therefore the product of a strategy of learning which utilizes the mother tongue system as a heuristic technique. This is the feature often called 'interference' and the strategy of learning which produces it is the strategy or 'transfer' (1981:104).

¿Cómo podemos explicar que la transferencia es una estrategia de aprendizaje? Si tomamos como punto de partida los procesos cognoscitivos de asimilación y acomodación y hacemos un planteamiento hipotético-deductivo, en el que los estudiantes no pug

den llegar a la acomodación porque los elementos de comparación que proporciona la lengua meta, no son suficientes para establecer un esquema definitivo que permita al estudiante representar su significado con la forma de la lengua meta; entonces creemos que la transferencia esta establecida en el IL de los estudiantes y permanecerá allí por tiempo indefinido. Una razón más para considerar que la transferencia es una estrategia de aprendizaje es la fosilización, es decir que este fenómeno quedará fosilizado si no hay mayor información de la lengua meta que haga cambiar la hipótesis establecida o suficiente práctica para que el individuo se dé cuenta por sí mismo de esta hipótesis errónea y la deseche.

Si a esto aunamos la conclusión que E. Bialystok ha encontrado en relación al uso de estrategias: las estrategias más efectivas en la comunicación resultaron ser aquellas utilizadas por estudiantes con mayor competencia en la lengua meta; y menos efectiva las que usaron los estudiantes con menor grado de competencia (1983:116-117). En nuestro caso la transferencia resultó ser menos efectiva, de alguna manera, ya que si bien no interrumpe la continuidad en la comunicación, hay un desfaseamiento pues la forma esperada por el nativo hablante no se enuncia y en su lugar hay una forma que evoca un significado diferente y un uso desconocido. La transferencia, así pues es más una estrategia de aprendizaje que una estrategia de comunicación, pues basada en la L1, será mas efectiva como intento de aprendizaje que como estrategia de comunicación.

Luego entonces, nos parece que la conclusión psicolingüística de este trabajo debe ser un cuestionamiento hipotético que lo

continúe: si los estudiantes se sirven de la transferencia como estrategia de aprendizaje más que de estrategia de comunicación; ¿cómo reaccionarán con un mayor conocimiento de la lengua meta?; ¿habrá abandono de esta estrategia y utilización de otras en su lugar?. O bien, esta estrategia se seguirá usando y concluiremos que la transferencia es una estrategia de uso común en todos los individuos sin importar su nivel de dominio de la lengua meta.

## CAPITULO 6

### RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

- 6.1. Continuación de la investigación.
- 6.2. Reflexiones sobre la metodología aplicada en esta investigación.
- 6.3. Sugerencias didácticas.

Canuto, Descripción...

## 6. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS.

### 6.1. Continuación de la investigación.

El hecho de haber concluido que hay dos reglas de uso de las oraciones temporales con idea de posterioridad en el interlenguaje de los sujetos analizados, una de las cuales se ha identificado al fenómeno de la transferencia, y esta regla -estrategia- mantiene un índice importante de uso en las tareas impuestas a los sujetos (al menos las que se llevaron a cabo en esta investigación). Esto nos hace pensar que esta investigación ha concluido su primera etapa: la descripción, la definición y las características de las oraciones temporales con idea de posterioridad y con ello la interpretación psicolingüística de lo que sucede en la población que analizamos. En este momento, con base en la etapa anterior podemos replantear nuestra investigación, establecer nuevas hipótesis sobre la transferencia como estrategia de aprendizaje. Ahora podemos contemplar un proyecto más ambicioso, quizá teórica y psicolingüísticamente más complicado, que nos permita dar respuesta sobre el comportamiento de la transferencia como estrategia.

Si tomamos como punto de partida el estudio de Bialystok sobre las estrategias *Some factors in the selection and implementation of communication strategies*, y mencionamos que hay dos tipos de estrategias aquellas que provienen de la L1 y aquellas que provienen de la L2, asimismo mencionamos que hay un mejor rendimiento en la comunicación, por parte de aquellas estrategias que provienen

de la L2 (por consiguiente un menor rendimiento de aquellas estrategias que provienen de la L1, y si a esto se añade que resultaron mejores usuarios de estrategias de comunicación aquellos individuos que tenían más nivel de conocimientos de la LM, lo cual quiere decir que hay una relación entre nivel de conocimiento y estrategias más adecuadas para la comunicación. Creemos que hay razón para preguntarnos si la transferencia está solamente en la estrategia de la L1 o también entre las estrategias de L2 (en qué porcentaje de uso en cada uno de los grupos); asimismo averiguar si el rendimiento de la transferencia como estrategia es menor y por consiguiente sería abandonada posteriormente cuando los sujetos tienen más nivel de conocimientos de la LM.

La hipótesis que demos plantearnos en relación a los supuestos anteriores son las siguientes:

- 1a. Si hay una relación entre la competencia comunicativa y el uso de estrategias de la L2, en consecuencia la transferencia negativa está ausente de este grupo de estrategias o quizá solamente menos importante (el índice porcentual de uso será bajo en comparación con el índice porcentual de otras estrategias).
- 2a. Si los individuos que tienen una menor competencia comunicativa usan estrategias de la L1, suponemos que entre ellas está la transferencia negativa, estos sujetos mostrarán una dependencia mayor (un porcentaje mayor de uso) de la transferencia como estrategia.
- 3a. Si hay estrategias de buen rendimiento para la comunicación y otras de rendimiento más bajo, la transferencia

negativa estará necesariamente en el grupo de bajo rendimiento ya que podría causar problema en la comunicación.

- 4a. Si la transferencia positiva permite buenos resultados y la negativa resultados menos afortunados, el estudiante de mayor competencia comunicativa desconfiará de ella como estrategia de comunicación.
- 5a. Si la estrategia de transferencia negativa proporciona resultados menos afortunados en la comunicación pero quizá buenos para el aprendizaje (porque permite una reflexión metalingüística), entonces los estudiantes de cualquier nivel la preferirán como estrategia de aprendizaje.

Éstas son algunas de las hipótesis que podemos plantear al respecto. Éstas nos permitirán abundar más sobre este problema de la transferencia y lo que es más importante, nos permitirán entender mejor este fenómeno no sólo en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en la comunicación verbal.

La manera como procederíamos para reunir la información de base para continuar nuestra investigación es de acuerdo a tres diferentes pruebas:

1. Pruebas de " cloze " para medir el grado de dominio de lengua meta.
2. Pruebas de expresión libre sobre tópicos que permitan al individuo utilizar las estrategias que se quieren estudiar.
3. Interrogatorios orales a cada uno de los informantes para averiguar como comprende metalingüísticamente hablando

el fenómeno que está produciendo.

## 6.2. Reflexiones sobre la metodología aplicada en esta investigación.

El hecho de haber seguido una metodología de trabajo ecléctica, nos permitió solucionar dificultades que encontramos a lo largo de la investigación. Es muy probable que si hubiera seguido al pie de la letra la teoría de Selinker sobre el interlenguaje, nos habríamos encontrado con problemas de definiciones muy restringidas que debíamos ampliar (que de hecho hicimos), o de procedimiento no explícitos que debíamos suponer. Desde este punto de vista la metodología que empleamos, nos parece que fue útil y recomendable para este género de investigaciones.

Parece pertinente afirmar que hubiera pasado lo mismo si aplicáramos otra teoría para el mismo estudio y con esto no queremos afirmar que todas las teorías tienen errores o conducen a dificultades en su aplicación práctica, sino que pensamos que el problema de adquisición de una L2 es tan complejo que no hay una solución precisa para éste.

La pregunta que cabe hacerse es: en el caso de proseguir con la investigación que proponemos, ¿utilizaríamos la misma metodología para trabajar o aplicaríamos otra? Nos parece que de principio tomaríamos al análisis de errores para fundamentar algunos supuestos teóricos, pero quizá luego la abandonaríamos para encaminarnos hacia una metodología más sociolingüística.

Una recomendación que debe hacerse explícitamente y que nos

parece muy necesaria, es que la elicitación oral por parte de los estudiantes 'intuitional data' como la llama Corder, es indispensable para todo tipo de investigación de esta índole. Aunque muy a destiempo, damos una justificación del porque no la hicimos. En nuestra investigación no se llevó a cabo porque el tiempo y las circunstancias de aplicación no lo permitieron. No se podía proceder a un interrogatorio con cada estudiante porque estos vienen al centro únicamente a su clase, no están largo tiempo en él. Sin embargo reconocemos que la elicitación oral de parte de los estudiantes hubiera sido una prueba contundente para confirmar los resultados hallados en la presente investigación.

### 6.3. Sugerencias didácticas

Tal como mencionábamos en la presentación de esta investigación, uno de los fines que perseguíamos para la realización de esta era el didáctico. De acuerdo a la descripción hecha y a la interpretación que hemos propuesto, ahora es conveniente señalar como vamos a aprovechar esta experiencia. Nos parece que didácticamente tenemos dos proposiciones pedagógicas para aprovechar este problema:

10. Servirnos de la transferencia negativa para mostrar a los estudiantes que el procedimiento que siguieron es bueno, aunque les haya inducido a un error. Explotaríamos la experiencia negativa de los estudiantes de la siguiente manera: explicar por medio de un pequeño corpus en español como se en-

tienden las oraciones temporales en la L1, luego por medio de otro corpus mostrar como se entienden estas oraciones en L2. Establecidas las diferencias; entonces aclarar a los estudiantes que se están sirviendo de la transferencia porque quizá no han encontrado una equivalencia entre la L2 y la L2, y debido a que ellos no tienen gran competencia en la lengua meta no pueden entender cómo es que dos formas diferentes equivalen a una en la lengua extranjera. Para aclarar con más detalle cómo el fenómeno de la transferencia está actuando negativamente, se puede dar a los estudiantes una interpretación hipotético-deductiva (la misma que proporcionamos en nuestra investigación) que les permita tener mejor idea de lo que pasa en su aprendizaje. Habrá que hacer hincapié a los estudiantes que aunque este fenómeno actuó negativamente en sus predicciones de la lengua meta en este caso, es un instrumento revelador para saber cómo están procesando el aprendizaje.

20. La segunda proposición es para los profesores de lenguas. Hay que otorgar a la transferencia un papel formativo y orientador en el proceso de aprendizaje. Comprobar y demostrar que gracias a este fenómeno hemos podido reconstruir un camino hipotético-deductivo de lo que sucede en el aprendizaje de los alumnos (si lo hallado en nuestra población es aplicable a otras poblaciones). Creemos que los profesores debemos fomentar en los alumnos es tipo de reflexiones con el fin de que ellos se enteren conscientemente de su propio proceso de aprendizaje. Para resolver este problema los profesores debe

rían dar más imput.

Por último, gracias al fenómeno de la transferencia y a la interpretación que hicimos, nos hemos dado cuenta como se ha llevado a cabo el proceso de aprendizaje en la población que hemos analizado; en consecuencia creemos que esta investigación ha logrado los objetivos que se propuso alcanzar al principio y ha contribuido modestamente a comprender como se ha efectuado la adquisición de estas oraciones.

## A N E X O S

Cuando Pedro 1 ( ser ) pequeño, le 2 ( gustar ) sentarse sobre un montículo pedregoso cerca del faro del pueblo. Soñaba, mirando como volaban las gaviotas, mirando el mar, que un día, cuando 3 ( ser ) grande claro está, 4 ( ir ) a conquistar.

Su padre, marino en un barco mercante, se ausentaba largos meses y pasaba algunas semanas por año con la familia. Cuando él 5 ( llegar ), 6 ( ser ) la fiesta. Traía consigo bellos juguetes. Pedro recordaba muy bien ese pequeño barco que venía directo de las Antillas... A los dieciocho años, pensaba él, una vez terminados sus estudios de bachillerato, podría al fin partir.

Todos esos recuerdos se hacían aún más vívidos, sobre todo cuando 7 ( besar ) a su madre, antes de subir a la pasarela del barco, la garganta se le 8 ( hacer ) nudo. ¡ Pobre mujer - pensaba - jamás terminará de sufrirl!

... cuando el vicio los 9 ( corroer ) como ella decía, pensando en el proverbio, nadie 10 ( poder ) detenerlos...

Ella sabía que un día, su esposo, acabado, ya cansado de correr el mundo regresaría para no abandonarla jamás.

Bajo la mirada triste de Pedro, ella se imaginaba: "Cuando Ernesto 11 ( regresar ), 12 ( reparar ) el techo, 13 ( agrandar ) la casa; de esta manera cuando ustedes 14 ( llegar ), tu y tu familia, 15 ( hallar ) suficiente espacio para quedarse. Después, cuando 16 ( aburrirse ), 17 ( hacer ) una peregrinación a Lourdes o 18 ( ir ) a conocer los Alpes (... Cuando 19 ( ser ) pequeña 20 ( soñar ) los grandes picos blancos apacibles, siempre serenos... La madre también tenía sus sueños ).

De repente, cuando la sirena del trasatlántico 21 ( sonar ), Pedro 22 ( sentir ) que la vida 23 ( ser ) corta y que era necesario darse prisa.

1. Quand elle a) parte  
b) partirait , je lui donnerai un cadeau.  
c) part  
d) partira  
e) \_\_\_\_\_
2. Quand mon mari et moi nous a) rentrions  
b) rentrerions à Mexico, nous ferons des  
c) rentrerons conférences sur la vie en Chine.  
d) rentrons  
e) \_\_\_\_\_
3. Quand vous a) voyiez  
b) verrez Jean-Louis à Paris, vous lui apprendrez que  
c) verriez  
d) voyez  
e) \_\_\_\_\_  
le bâtiment a été détruit.
4. Quand j' a) aille  
b) irais à Paris, je visiterai le Musée du Louvre.  
c) vais  
d) irai  
e) \_\_\_\_\_
5. Quand il a) sera  
b) est reçu au concours, il organisera une grande fête  
c) soit  
d) serait  
e) \_\_\_\_\_
6. Quand j' a) aurais  
b) aie  
c) ai un plan, je me mettrai à écrire.  
d) aurai  
e) \_\_\_\_\_
7. Quand vous a) arriviez  
b) arrivez tôt, nous dînerons ensemble, j'aurai beau-  
c) arriveriez  
d) arriverez  
e) \_\_\_\_\_  
coup de choses à vous raconter.
8. Quand tu a) viendras  
b) viens acheter les montres, tu auras une petite commission  
c) viennes  
d) viendrais  
e) \_\_\_\_\_
9. Quand nous a) lirons  
b) lirions le roman d'Agatha Christie, tu pourras nous ques-  
c) lisons  
d) lisions  
e) \_\_\_\_\_  
tionner sur le meurtre.
10. Quand les enfants a) font  
b) feront leur devoir, nous lirons paisiblement.  
c) fassent  
d) feraient  
e) \_\_\_\_\_

## Mes souvenirs d'enfance

Quand Pierre 1 petit, il 2 s'assoit sur le rocher près du phare de son village. Il rêvait en regardant voler les goélands, face à cette mer qu'un jour, "quand je 3 grand évidemment, j' 4 à la conquête de la mer... elle 5 mienne".

Son père, marin sur un paquebot, s'absentait de longs mois et ne passait que quelques semaines par an avec sa famille. Quand il 6, c' 7 la fête. Il rapportait toujours de beaux jouets. Pierre se souvenait très bien de ce petit bateau qui arrivait tout droit des Antilles... A dix-huit ans, pensait-il, mon baccalauréat en poche, je 8 enfin partir.

Tous ces souvenirs devenaient encore plus vifs quand il 9 sa mère avant de monter sur la passerelle du bateau; il 10 sa gorge se nouer. Pauvre femme, pensait-il elle ne finira donc jamais de souffrir!

... quand le vice les 11, comme elle disait en pensant au proverbe, rien ne 12 les retenir...

Elle savait qu'un jour, son mari rompu, fatigué de courir le monde, reviendrait pour ne plus jamais la quitter.

Sous le regard triste de Pierre, elle songeait: "Quand Ernest 13, on 14 le toit, on 15 la maison; comme ça, quand vous 16 chez nous, toi et ta famille, on 17 assez de place pour vous loger. Quand il en 18 assez, on 19 un pèlerinage à Lourdes ou on 20 voir les Alpes (... quand j' 21 petite, je 22 des grands pics blancs paisibles, toujours sercins... Elle aussi, elle 23).

## BIBLIOGRAFIA

## B I B L I O G R A F I A

- ALCINA, J. y BLECUA, J.M. (1975) Gramática Española. Madrid: Editorial Ariel.
- ANDERSEN, R.W. (1983) "Transfer to Somewhere" Language Transfer in Language Learning. Massachusetts: Newbury House: 177-201.
- ARDITTY J. y PERDU C. (1979) "Variabilité et connaissance en langue étrangère" Encrage, (No. spécial, Linguistique Appliquée) Automne: 32-43.
- BAUTIER-CHASTAING, E. (1985) "De la langue à l'élève: enseignement ou apprentissage" Le Français dans le Monde, No. 133: 67-72.
- (1980) "La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par des enfants?" Langage, No. 57: 95-106.
- BESSE, H. y PORQUIER R. Grammaire et didactique des langues. Paris: Hattier-CREDIF.
- BIALYSTOK, E. Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies.
- BRONCKART, J.P. (1984) "Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues?" Le Français dans le Monde, No. 185: 53-67.
- CARL, J. (1980) Contrastive Analysis. London: Logman.
- CORDER, S.P. (1981) Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
- (1983) "A Role of the Mother Tongue" Language Transfer in Language Learning. Massachusetts: Newbury House: 85-97.
- CUERVO, R. J. (1952) Diccionario de construcciones y regimen de la lengua castellana. Bogotá.
- CHEVALIER, J.C. et al. (1964) Grammaire du français contemporain. Paris: Larousse.

- DICKERSON, L. S. (1975) "The Learner's Interlanguage as a System of Variable Rules" TESOL Quarterly, vol.9 (4): 401-407.
- DIXON, W. y MASSEY, F. (1965) Introducción al Análisis Estadístico. México.
- DULAY, H. BURT, M. y KRASHEN, S. (1982) Language Two. Oxford: Oxford University Press.
- FRAUENFELDER, U. y DOMMARGUES, J. Y. (1950) "Variables intervenant dans l'étude de l'interlingue" Encrages, No. spécial (Acquisition d'une langue étrangère): 13-16
- et al. (1980) "Connaissances en langue étrangère" Langage, No. 57: 43-59
- y PORQUIER R. (1980) "Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant" Langages, No. 57: 61-71
- GIACOBBE, J. y LUCAS, M. (1980) "Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-système intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols ser et estar par des adultes francophones" Encrage, No. spécial:
- GASS, S. y SELINKER L. "Introduction" Language Transfer in Language Learning. Massachusetts: Newbury House: 1-17.
- GUNDEL, J.K. y TARONE, E. (1983) "Language Transfer and the Acquisition of Pronominal Anaphora" Language Transfer in Language Learning. Massachusetts: Newbury House: 281-296.
- IMBS, P. (1968) L'Emploi des temps verbaux en français moderne. Paris: Klincksieck.
- KELLERMAN, E. (1983) "Now You See It, Now You Don't" Language Transfer in Language Learning. Massachusetts: Newbury House: 112-134.
- KILCHER, H. y OTHENIN-GIRARD, Ch. (1984) "La Psychologie de l'apprenant", Langues Modernes: (Journées de Reims): 132-137.
- KRASHEN, S.; DULAY, H. y BURT, M. (1982) Language Two. Oxford: Oxford University Press.
- MEISEL, J. M. (1980) "Étapes et itinéraires d'acquisition d'une langue seconde" Champs Éducatifs 1er. trimestre: 48-58.
- MOLINO, M. (1975) Sistemática del verbo español: Aspectos, modos y tiempos. Madrid: Gredos.
- MORENO DE ALBA, J.G. (1978) Valores de las formas verbales en el español de México. México: Univ. Nac. Autónoma de México.

- NEMSER, W. (1971) "Approximative systems of foreign language learners" IRAL IX (2): 115-123.
- NEUFELD, G.G. (1979) "Vers une théorie de la capacité d'apprentissage linguistique", Encrage: No. spécial: 9-15
- OLLER, J.W. (1979) Language Tests at School. London: Longman.
- (1973) "Some Psycholinguistic Controversies" Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher", Massachusetts: Newbury House: 50-54.
- PORQUIER, R. y FRAUENFELDER, U. (1980) "Enseignement et apprenants face à l'erreur", Le Français dans le Monde: No. 154:
- y BESSE, H. (1984) Grammaire et didactique des langues. Paris: LAL.
- (1977) "L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives", Etudes de Linguistique Appliquée: No. 25: 23-41.
- Py, B. (1984) "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle" Le Français dans le Monde: 32-37.
- RICHARDS, J. (1974) Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.
- SELINKER, L. (1972) "Interlanguage", IRAL X (2): 209-231.
- (1983) "Language Transfer", Language Transfer in Language Learning, Massachusetts: Newbury House: 33-53.
- SCHACHTER, J. (1983) "A New Account fo Language Transfer", Language Transfer in Language Learning, Massachusetts: Newbury House: 98-111.
- TAYLOR, B. (1974) "Toward a Theory of Language Acquisition", Language Learning, vol. 24 (1): 23-35.
- (1975) "Adult Language Learning Strategies and their Pedagogical Implication", TESOL Quarterly, vol. 9 (4): 391-399)
- (1975) "The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediat Students of ESL", Language Learning: vol 25 (1): 73-89.
- TOGEBY, K. (1953) Mode, aspect et temps en espagnol. Copenhague.