

## La adquisición bilingüe del discurso narrativo: el caso de estudiantes mexicanos que aprenden francés-12

*The bilingual acquisition of narrative discourse: The case of mexican students who learn French-L2*

**RESUMEN:** El interés de este artículo es entender la adquisición bilingüe y el interlenguaje (IL) – i.e. “el desarrollo de la competencia de la segunda lengua por parte de los estudiantes” que es independiente de la lengua materna (L1) y de la lengua meta y que tiene una lógica propia (Lightbown y Spada, 2013: 220) -, con base en los errores interlinguales que caracterizan al bilingüismo subordinado y compuesto, y en los errores intralinguales y marcas normativas que caracterizan al bilingüismo coordinado. Nuestra mirada se centra específicamente en la adquisición del sistema verbal del pasado y futuro del discurso narrativo del francés lengua extranjera (L2).

**PALABRAS CLAVE:** Adquisición, bilingüismo, discurso narrativo, francés lengua extranjera.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to understand bilingual acquisition and interlanguage – i.e. “student’s second language competence” which is independent of first and target language and has its own logic (Lightbown y Spada, 2013: 220), studying interlingual errors which are characteristic of subtractive and compound bilingualism, and intralingual errors and normative traits which characterize coordinate bilingualism. We will study verbal system acquisition – past and future -, which is part of French narrative discourse.

**KEY WORDS:** Acquisition, bilingualism, narrative discourse, French as a foreign language.

Alina María Signoret  
Dorcasberro  
alina@unam.mx  
Rosa Esther  
Delgadillo Macías  
rosaestherd@yahoo.com  
Universidad Nacional  
Autónoma de México

Recibido: 12/05/2019

Aceptado: 15/08/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 14

JULIO / DICIEMBRE 2019

ISSN 2007-7319

### Introducción

El objetivo del profesor de lenguas extranjeras es impulsar el desarrollo de una adquisición bilingüe idónea en sus alumnos dado que “un nivel bajo de bilingüismo no representa una ventaja significativa en las habilidades lingüísticas generales, y aun puede ser interferente si ambas lenguas son lenguas activas. Los niveles altos de bi-

lingüismo, por otra parte, tienen un efecto positivo no solo en las habilidades verbales, sino también en las cognitivas en general. Este punto de vista ordinariamente se conoce como la hipótesis del umbral de Cummins (1991)” (Ardila, 2012: 108).

Para lograr resultados lingüísticos adecuados en sus estudiantes, el profesor de idiomas debe conocer el sistema normativo de la lengua meta y, además, tener un conocimiento meticuloso de la competencia transitoria del alumnado, competencia que se dirige hacia la lengua extranjera (L2), y que contiene rasgos de la lengua materna (L1), rasgos de la lengua meta y rasgos mezclados (Corder, 1967).

Esta investigación se centra en analizar la evolución de la competencia transitoria del discurso narrativo de los alumnos de francés-L2 en diferentes niveles lingüísticos y en distintos niveles educativos. El interés en el acto de narrar se debe a que es una de las competencias esenciales en el manejo de una lengua por ser un acto transcultural que “es inherente de la especie humana” (Auza y Zimmermann, 2013: 7). Se puede apreciar, en efecto, el discurso narrativo a través de la historia, por ejemplo, en mitos, leyendas y poesías.

Narrar es plantear una situación compuesta de acontecimientos situados en el tiempo y en el espacio; desarrollar un relato; ofrecer un desenlace. Narrar requiere marcar la presencia de un narrador-sujeto y de personajes secundarios; la temporalidad de sucesos y las flexiones temporales de verbos de acción y movimiento; la espacialidad, por ejemplo, con complementos circunstanciales de lugar; la transformación e integración de predicados; las relaciones causales entre eventos. En la narración

“están implicados el cooperar, informar, compartir información, tomar en cuenta la perspectiva del otro, involucrarlo en la interacción, atender a un mismo foco de atención” (Auza y Zimmermann, 2013: 19).

Al ofrecer información relevante acerca del sistema normativo del acto de narrar – más específicamente, del sistema verbal del pasado y del futuro que lo conforma –, y de la competencia transitoria de los alumnos, este artículo tiene un interés pedagógico. Por otra parte, tiene un interés científico para la Psicolingüística al enlazar modelos teóricos que se enriquecen y se complementan y que ayudan a entender las características de la adquisición bilingüe del discurso narrativo como un continuo.

#### El marco teórico

Esta investigación entrelaza los modelos del *Procesamiento bilingüe*, del *Análisis de errores* y de la *Lingüística normativa* para generar datos empíricos valiosos que permitan entender la adquisición bilingüe del discurso narrativo. A continuación, se describen cada una de estas propuestas teóricas.

#### *El procesamiento bilingüe*

El modelo que sirvió para interpretar los datos bilingües es el *Modelo del Procesamiento Bilingüe* propuesto por Weinreich (1953) que se centra en la relación y la distribución bilingüe de las dos lenguas en contacto psicolingüístico. Este modelo es retomado por autores del Siglo XXI como Altarriba y Heredia (2008), Bialystok (2009), Cook y Bassetti (2011), De Groot (2011) y Grosjean (2015). Estos autores plantean la existencia de una progresión que evoluciona del bilingüismo *subordinado* sustentado en “un sistema conceptual cuyo acceso es el

léxico de L1” (De Groot, 2011: 449), y que contiene mayoritariamente rasgos de la lengua materna; al bilingüismo *compuesto* en donde “los dos idiomas comparten un mismo sistema conceptual” (De Groot, 2011: 449), y que conlleva rasgos mezclados de la lengua materna y de la lengua extranjera. El continuo desemboca finalmente en el bilingüismo *coordinado* estructurado en “dos sistemas conceptuales, uno para cada idioma” (De Groot, 2011: 449), con el cual el bilingüe logra un dominio equitativo de la lengua materna y de la lengua meta.

El **bilingüismo subordinado** se caracteriza por contener errores de transferencia lingüística de L1 a L2 “que surgen de los problemas generados en el aprendizaje por la estructura de L1” (Alexopoulou, 2006: 25). De esta manera “se tiene que partir de la L1 para llegar a comprender lo que ocurre en la interlengua de los aprendices” (Balbino, 2007: 36). El bilingüismo subordinado contiene también errores interlingüales provenientes de interferencias de otras lenguas.

Los siguientes ejemplos ilustran este tipo de bilingüismo:

- Transferencia del contenido fonético *Je v/e/* del español-L1, en la grafía *Je vais* del francés-L2.
- Uso de la morfología del masculino en el artículo *Le voiture* (el coche) del español-L1, en vez de la morfología del femenino *la voiture* en francés-L2.

Weinreich (1953: 75) habla de bilingüismo *subordinado* que denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, denota el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vías de desarrollo. El bilingüismo es entonces incompleto. Como se observa en el siguiente cuadro que presenta una mayor proporción de L1 y una menor proporción de L2, en el bilingüismo subordinado, el individuo “percibe la vida” desde su lengua materna, y procede así como un monolingüe (Cuadro 1).

#### Cuadro 1

*El bilingüismo subordinado (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro de Paradis, 2004, 1987: 436)*

L1	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L1</b>	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L2
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L1</b>	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L2</b>
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L1</b>	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L2</b>
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L1</b>	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L2</b>
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L1</b>	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L2</b>

El **bilingüismo compuesto** presenta una amalgama de rasgos de L1 y de L2 como en los siguientes ejemplos:

- Organización de la frase según la sintaxis de L1 + L2: *J'espere que tu répondras moi* en vez de "*J'espère que tu **me** répondras*", en francés-L2. A pesar de la semejanza del francés y del español en cuanto a la ortografía y al lugar del pronombre complemento de objeto directo que se sitúa antes del verbo conjugado (Espero que **me** contestes), el usuario desea utilizar la estructura infinitivo + pronombre complemento de objeto directo del español-L1 (contestar**me**), y crea una estructura mezclada al usar el pronombre tónico *moi* después del verbo conjugado del francés-L2, utilizado para enfatizar.
- Combinación de la raíz del verbo conjugado del francés-L2 (**-étudi**) y de la

morfología del español-L1 (-a) en *Je étudia* en vez de *J'étudie*.

El bilingüismo compuesto se desarrolla en un entorno en donde se mezclan los dos idiomas, en donde "los interlocutores hablan las lenguas de manera alternada durante una misma situación comunicativa" (De Groot, 2011: 131). Como resultado de este entorno lingüístico, el bilingüe mezcla los dos idiomas y presenta interferencias bidireccionales, de y hacia los dos idiomas. Por ello, el sujeto no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas y necesita de los dos sistemas lingüísticos para pensar y comunicarse. Como se puede apreciar en el cuadro 2, el repertorio del bilingüe compuesto conlleva para cada nivel lingüístico, un almacén para la lengua materna (L1), un almacén para la segunda lengua (L2), y un almacén mezclado (Cuadro 2).

#### Cuadro 2

*El bilingüismo compuesto (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro de Paradis, 2004, 1987: 438)*

L1	Bilingüismo compuesto L1 + L2	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L1</b>	Organización de las unidades semánticas de <b>L1 + L2</b>	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L2</b>
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L1</b>	Organización de la frase según la sintaxis de <b>L1 + L2</b>	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L2</b>
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L1</b>	Organización de las palabras según la morfología de <b>L1 + L2</b>	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L2</b>
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L1</b>	Organización de la sílaba según la fonología de <b>L1 + L2</b>	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L2</b>
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L1</b>	Organización de los fonemas según la fonética de <b>L1 + L2</b>	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L2</b>

Finalmente, el **bilingüismo coordinado** es un continuo en donde los errores intralingüales, resultantes de hipótesis acerca de L2, desembocan en marcas del sistema normativo de la lengua meta. Consideramos así en este estudio que las marcas correctas son el último eslabón del desarrollo de la etapa intralingüal que sustenta el bilingüismo coordinado.

Por errores intralingüales entendemos las siguientes categorías:

1. La generalización, es decir, la “estrategia creativa mediante la cual el aprendiente intenta establecer paralelismos y analogías a partir del conocimiento adquirido previamente”;
2. La aplicación incompleta de las reglas, es decir, la “aplicación parcial de reglas que ya existen en la IL del aprendiente”;
3. La ignorancia de las restricciones de las reglas que “reflejan el fracaso por parte del aprendiente para observar las limitaciones en la aplicación de una regla en contextos en que ésta no se puede aplicar” (Alexopoulou, 2006: 24-25).
4. Las marcas normativas de la lengua meta.

5. Algunas de estas categorías se aprecian en los siguientes ejemplos:
6. Generalización de una categoría verbal distinta del presente del indicativo en francés-L2: “Je te *ecrire*” (infinitivo, [Te escribir]), “j’*aimé*” (participio pasado, [yo amado]), “j’*esperant*” (gerundio, [yo esperando]).
7. Aplicación incompleta de las reglas de alguna flexión del presente del indicativo en francés-L2: “Nous *somme*”, “nous *somms*”, “nous *soms*” (en vez de “nous *sommes*” [somos...]).
8. Ignorancia de las restricciones de las reglas en el caso de francés-L2: “elle *et petit*” (en vez del verbo conjugado el alumno utiliza una conjunción, [ella y pequeña, en vez de *es* pequeña])

Con base en las proporciones del siguiente cuadro, el psiconeurólogo canadiense Michel Paradis considera que el bilingüismo coordinado “corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla” (1987: 433) (Cuadro 3).

### Cuadro 3

*El bilingüismo coordinado (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro de Paradis, 2004, 1987: 435)*

L1	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L1</b>	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L2</b>
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L1</b>	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L2</b>
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L1</b>	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L2</b>
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L1</b>	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L2</b>
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L1</b>	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L2</b>

Cada tipo de bilingüismo podría ser una etapa determinada de la progresión de la adquisición bilingüe. El bilingüismo subordinado e interlingual es la etapa de partida que requiere de la ayuda de la lengua materna. El bilingüismo compuesto e interlingual es un laboratorio de exploración, creación y acomodación de hipótesis. El bilingüismo coordinado e intralingual es una etapa de almacenamiento de hipótesis consolidadas en redes sistémicas, conscientes y congruentes.

#### *El análisis de errores*

El *Modelo del Análisis de Errores* (Richards, 1971) es un paradigma de referencia en el Siglo XXI (Alexopoulou, 2006, 2010) para entender y clasificar las desviaciones de los estudiantes que permiten la evolución de la competencia transitoria. Esta competencia está sustentada en errores inter e intra lingüales. Por errores interlingüales se entiende los errores “generados por transferencias negativas con la L1 o con otras lenguas previamente aprendidas” y los errores intralingüales son “generados por transferencias intralingüísticas, y resultan del conflicto interno de reglas de L2” (Alexopoulou, 2010: 3).

Además de las desviaciones lingüísticas, es necesario considerar las marcas normativas de la lengua extranjera, por ello es importante tomar en cuenta el *Modelo del Interlenguaje* (IL) (Selinker, 1992) que es utilizado por autores de nuestro tiempo (Lightbown y Spada, 2013; Van Patten y Benati, 2010). Este modelo “pretende dar cuenta no sólo de las producciones desviadas sino también de las correctas, es decir, de la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en

el proceso de aprendizaje” (Alexopoulou, 2010: 3).

#### *La lingüística normativa*

Para entender el objeto de estudio de esta investigación – es decir, el sistema verbal del pasado y del futuro del francés –, nos basamos en el enfoque de la gramática estructural (Boulares y Frérot, 2017).

*El pasado.* Como lo indica el siguiente cuadro, el **passé composé**, o pretérito perfecto, indica una acción pasada terminada y se forma con los verbos auxiliares *avoir* o *être* en presente, seguido del participio del verbo principal (Cuadro 5).

Numerosos verbos en *passé composé* se conjugan con el auxiliar *avoir* que se usa con los verbos transitivos que requieren de un objeto directo, en cambio, el auxiliar *être* se utiliza con los verbos de movimiento, reflexivos y permanencia como por ejemplo *naître/mourir, aller/venir, monter/descendre, arriver/partir, entrer/sortir, apparaître, rester, retourner, tomber*, y sus derivaciones: *revenir, rentrer, remonter, redescendre, repartir*; y con verbos reflexivos.

La terminación del participio pasado de los verbos regulares es determinada por el verbo en infinitivo: *-er (é), -ir (i), -re (u)*. En cambio, ciertos verbos irregulares tienen un participio irregular.

El participio pasado concuerda según el género y número con el sujeto o el complemento directo de la frase. Cuando los verbos se conjugan con el auxiliar *être* establecen una concordancia en género y número con el sujeto. Cuando los verbos se conjugan con *avoir* concuerdan en género y número con el complemento directo cuando antecede al verbo como en Il a garé sa voiture. → Il l'a garée.

Cuadro 5  
El pretérito perfecto en francés

Persona	Avoir	Participio	Être	Participio
1ª pers. sing.	j' <u>ai</u>	Aimé fini vendu	je <u>suis</u>	
2ª pers. sing.	tu <u>as</u>		tu <u>es</u>	parti partie partis parties
3ª pers. sing.	il/elle/on <u>a</u>		il/elle/on <u>est</u>	
1ª pers. pl.	nous <u>avons</u>		nous <u>sommes</u>	
2ª pers. pl.	vous <u>avez</u>		vous <u>êtes</u>	
3ª pers. pl.	ils/elles <u>ont</u>		ils/elles <u>sont</u>	

En forma negativa, el verbo principal se coloca después del segundo componente de la negación: *pas* como en *je n'ai pas étudié*. Para los verbos reflexivos, el pronombre reflexivo se sitúa antes del verbo auxiliar y después de la primera partícula de negación, *ne*, como en *je ne me suis pas coiffée*.

El **imparfait**, o el pretérito imperfecto, expresa eventos pasados continuos o habituales y, para ello, se agregan las terminaciones, según la persona, *-ais, -ais, -ait, -ions, -iez* y *-aient* a la raíz de la primera persona del plural del verbo en presente.

Para conjugar un verbo en *imparfait* se toma la raíz verbal de la primera persona del plural en presente y se añaden a todos los grupos verbales las terminaciones: *-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient*.

Gran parte de los verbos en *-ir* son del segundo grupo y se conjugan como el verbo *finir* en donde hay que añadir *-iss* a la raíz del verbo para formar las formas plurales. Otros verbos en *-ir*, los del tercer grupo, se conjugan como *dormir* en donde no se añade *-iss* para formar el plural.

El **plus-que-parfait** se utiliza para denotar una acción pasada que antecede a otra acción en el pasado. Se forma con los auxiliares *avoir* y *être* en *imparfait* - o pretérito imperfecto - y el participio pasado del verbo conjugado.

El **passé récent**, o pasado reciente, se forma con el verbo *venir*, la preposición *de* y el infinitivo del verbo principal.

*El futuro*. El **futur simple**, o futuro, expresa eventos futuros o que pueden suceder, y se forma agregando las terminaciones *-ai, -as, -a, -ons, -ez, y -ont* al infinitivo de un verbo. Para los verbos en *-re* se elimina la *-e*; los verbos que acaban en *-oir* y los verbos *aller, envoyer, faire* y *venir* son irregulares, así como los auxiliares *avoir* y *être* (Cuadro 6).

El **futur proche**, o futuro próximo, denota la intención de hacer algo en un futuro inmediato o cercano, y se forma con el presente del verbo *aller* y el infinitivo del verbo principal como en *je vais étudier*.

## Cuadro 6

### Futuro de los verbos auxiliares del francés

Persona	Avoir	Être
1ª pers. sing.	j'aurai	je serai
2ª pers. sing.	tu auras	tu seras
2ª pers. sing.	il/elle/on aura	il/elle/on será
1ª pers. pl.	nous aurons	nous serons
2ª pers. pl.	vous aurez	vous serez
3ª pers. pl.	ils/elles auront	ils/elles seront

### La metodología

#### Las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que indaga este artículo son las siguientes:

- ¿Cómo evoluciona la competencia transitoria del discurso narrativo de los alumnos de francés-L2 en cuanto a la proporción de rasgos de la lengua materna, rasgos mezclados y rasgos de la lengua extranjera en diferentes niveles lingüísticos y en distintos niveles educativos?
- ¿Los estudiantes principiantes A2, intermedios B1 y avanzados B2 tienen un bilingüismo subordinado, compuesto o coordinado respecto a la adquisición de la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo del francés-L2?
- ¿En qué proporción se presentan los rasgos interlingüales que caracterizan al bilingüismo subordinado y compuesto, y los rasgos intralingüales que caracterizan al bilingüismo coordinado, en la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo en un nivel educativo A2; B1; B2 del francés lengua extranjera?

- ¿Existe una relación entre el nivel académico A2, B1, B2 (o variable independiente), y el tipo de bilingüismo – subordinado, compuesto, coordinado –, y la proporción de errores interlingüales e intralingüales (variable dependiente) respecto a la adquisición del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo en una lengua romance, el francés-L2?

#### La muestra

La muestra está conformada por alumnos universitarios mexicanos de la *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* de la UNAM, de 19 a 30 años de edad, de un nivel principiante A2, intermedio B1 y avanzado B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Instituto Cervantes, 2001). Como lo muestra el siguiente cuadro, se contó con la participación de 6 estudiantes por nivel, 3 alumnas y 3 alumnos (Cuadro 4).

#### El tipo de estudio

El estudio que se desarrolló es de índole no experimental, de tipo cuantitativo y cualitativo. La primera vertiente permitió abordar algunos de los datos recopilados de forma descriptiva, es decir, confrontando los

Cuadro 4

La muestra de los estudiantes principiantes, intermedios y avanzados

Sujeto	Edad	Nacionalidad	Otra lengua extranjera
<b>NIVEL: A2</b>			
A2.1. Femenino	21	Mexicana	Inglés
A2.2. Femenino	21	Mexicana	Inglés
A2.3. Femenino	24	Mexicana	Inglés
A2.4. Masculino	23	Mexicana	Inglés, portugués
A2.5. Masculino	21	Mexicana	Inglés
A2.6. Masculino	20	Mexicana	Inglés
<b>NIVEL: B1</b>			
B1.1. Femenino	22	Mexicana	Inglés
B1.2. Femenino	26	Mexicana	Inglés
B1.3. Femenino	29	Mexicana	Inglés
B1.4. Masculino	22	Mexicana	Inglés
B1.5. Masculino	25	Mexicana	Inglés
B1.6. Masculino	21	Mexicana	Inglés
<b>NIVEL: B2</b>			
C1.1. Femenino	30	Mexicana	Inglés
C1.2. Femenino	22	Mexicana	Inglés
C1.3. Femenino	19	Mexicana	Inglés, italiano
C1.4. Masculino	24	Mexicana	Inglés
C1.5. Masculino	23	Mexicana	Inglés
C1.6. Masculino	21	Mexicana	Inglés

textos contra lineamientos concretos que permitan resumir la información de manera pertinente en frecuencias. No obstante, también se incorporó el análisis cualitativo para brindar una mejor interpretación de los errores lingüísticos que se encuentren. A su vez, la utilización de los modelos, arriba descritos, necesitó de un acercamiento para una mayor explicación de los datos cuantitativos recolectados. Por ello, la inferencia cualitativa garantizó una perspectiva más amplia de los textos de los alumnos.

Por otra parte, este estudio es de corte transversal, ya que la recolección de datos

se realizó en un mismo momento entre los alumnos participantes, es decir, no hubo comparaciones a nivel longitudinal, sino de desempeño a la tarea entre los niveles y la lengua, siendo nuestras variables en las que se dividió la muestra (Hernández *et al.*, 2010).

La variable independiente que no fue controlada es el nivel académico y de adquisición de francés (A2, B1, B2). La variable dependiente fue la frecuencia de errores interlingüales del bilingüismo subordinado y compuesto, y de errores intralingüales del bilingüismo coordinado a partir de una tarea escrita.

### *Los instrumentos de evaluación*

Se utilizó un ejercicio de elicitación de 150 palabras aplicado en 30 minutos a los 18 alumnos de los niveles A2, B1 Y B2 que conformaron la muestra. Esta delimitación pretendió lograr una homogeneidad en cuanto a la extensión de las producciones escritas de los sujetos a fin de facilitar el análisis de frecuencias. Este ejercicio consistió en relatar por escrito experiencias cotidianas pasadas y futuras del ámbito de estudio, del trabajo o familiar, en un relato personal (Blin, 2013). Las instrucciones dadas fueron las siguientes: “*Vous écrivez un courriel à un ami et vous lui racontez ce que vous avez fait hier*” y “*Vous écrivez un courriel à un ami et vous lui racontez ce que vous allez faire demain*”.

Se identificaron los errores inter e intralingüales, se clasificaron y se realizó un análisis de frecuencias de dichos errores que se interpretó desde los modelos del *Procesamiento Bilingüe*, del *Análisis de Errores* y del *Interlenguaje* citados más arriba. El análisis de errores se centró en una de las características esenciales del discurso narrativo, es decir, en las marcas de flexiones temporales de verbos de acción y movimiento. Los datos fueron transformados y procesados en porcentajes - siendo el total de emisiones de flexiones verbales por alumno el 100% -, con el objetivo de lograr una unidad homogénea y, por ende, comparable.

### Los resultados

#### *Resultados cualitativos del sistema verbal del PASADO*

Con base en el análisis de errores, resalta que el alumno de nivel A2 de francés ha consolidado el pretérito perfecto con el auxiliar *avoir* que se usa con los verbos transi-

tivos y con el participio pasado de verbos del primer grupo en *-er* que muestran una gran sistematicidad en su conjugación en *-é* (p.e. *Nous avons regardé un film*: vimos una película, alumna A2.3).

En cambio, para las estructuras más complejas, el estudiante del nivel A2 está dedicado a construir la morfología del pasado para ello, utiliza reiteradamente la estrategia de la generalización. Por una parte, consolida previamente el *imparfait*, o pretérito imperfecto, de los verbos del primer grupo por contener una morfología más regular que consiste en agregar las terminaciones según la persona, *-ais*, *-ais*, *-ait*, *-ions*, *-iez* y *-aient* a la raíz de la primera persona del plural del verbo en presente. El estudiante principiante hace caso omiso del contenido semántico de este tiempo verbal que expresa eventos pasados que son continuos o habituales en el tiempo, y utiliza este tiempo en vez del *passé composé* que abarca más irregularidades e información a controlar (p.e. *On l'invitait* en vez de *on l'a invitée*: la invitamos, alumna A2.1). En efecto, el *passé composé*, o pretérito perfecto, expresa una acción pasada finalizada y se forma con los verbos auxiliares *avoir* o *être* en presente, seguido del participio pasado del verbo principal con concordancia según el caso.

El alumno de nivel A2 está construyendo también la selección de los auxiliares *avoir* o *être*, y consolida previamente, generalizando, el uso del auxiliar *avoir* que se utiliza con gran número de verbos (p.e. *J'ai allé* en vez de *je suis allée*: fui, alumna A2.3), en oposición con el auxiliar *être* que se usa con los siguientes verbos reflexivos, de movimiento y permanencia como por ejemplo: *naître/mourir*, *aller/venir*, *monter/*

*descendre, arriver/partir, entrer/sortir, apparaître, rester, retourner, tomber*, y sus formas derivadas: *revenir, rentrer, remonter, redescendre, repartir*; y con verbos reflexivos.

Asimismo, el estudiante principiante simplifica su tarea al generalizar determinadas estructuras – por ejemplo, utiliza la morfología de la primera persona del singular del auxiliar *avoir* -ai, en vez de la tercera persona del singular –a– (p.e. *il m'ait faire crier* en vez de *il m'a fait crier*: me hizo gritar, alumna A2.2).

Se observa también que el estudiante de nivel A2 está consolidando el participio pasado y simplifica esta tarea al aplicar de manera incompleta las reglas de dicha estructura y al omitir la concordancia según el género y número que debe establecer el participio pasado con el sujeto o el complemento directo de la oración (p.e. *J'ai allé* en vez de *je suis allée*: fui, alumna A1). Recordemos que cuando los verbos se conjugan con el auxiliar *être* concuerdan en género y número con el sujeto. Cuando los verbos se conjugan con *avoir* concuerdan en género y número con el complemento directo cuando precede al verbo como en *Il a garé sa voiture.* → *Il l'a garée.*

En el nivel B1, el estudiante amplía su espectro de estructuras correctas del pretérito perfecto. Se observa que ha consolidado el pretérito perfecto con el auxiliar *être*, que se usa con verbos de movimiento y reflexivos, y del participio pasado del verbo conjugado con la concordancia del femenino y del plural (p.e. *je suis allée*: fui, alumna B1.1, *nous sommes montés*: subimos, alumna B1.3), sin embargo, hace caso omiso de los verbos de permanencia. De igual manera, utiliza correctamente el auxiliar *avoir* que se usa con los verbos transitivos

(p.e. *j'ai dû*: tuve, alumna B1.1, *j'ai fait hier*: hice, *on a regardé*: vimos, alumno B1.4, *je n'ai rien senti*: no sentí nada, B1.5, *j'ai vu*: vi, alumno B1.6). Es notorio observar aquí que mientras el alumno del nivel A2 se refiere esencialmente a los verbos del primer grupo, el estudiante del nivel B1 amplía su acervo con los verbos del tercer grupo y en estructuras más complejas como la forma negativa.

Asimismo, el estudiante del nivel B1 hace un uso correcto del pretérito imperfecto, para expresar eventos pasados que son continuos (p.e. *c'était très sympa*: era muy simpático, alumna B1.1, *Il était tout ma famille là (toute ma famille était là)*: Toda mi familia estaba ahí, alumna B1.2).

Con las estructuras correctas conviven rasgos de simplificación que indican que, en este nivel académico, el estudiante sigue construyendo otras áreas de su interlenguaje en cuanto al pasado. Por un lado, el aprendiente simplifica su adquisición usando estructuras previamente adquiridas con menores procesos morfosintácticos en vez de las marcas del pasado. Por ejemplo, la alumna B1.1 escribió *nous amusons beaucoup*, en vez de *nous nous sommes beaucoup amusés*: nos divertimos mucho, en donde generaliza el presente del indicativo del verbo *amuser* en vez del pretérito perfecto; esta alumna escribió también *le gens ne comprennent*, en vez de *les gens ne comprenaient pas*: la gente no entendía, y generaliza el presente del verbo *comprendre* en vez del pretérito imperfecto; la alumna B1.2 produce el enunciado *j'avais tombée malade*, en vez de *je suis tombée malade*: me enfermé, y simplifica la estructura del pretérito perfecto (auxiliar + participio pasado con concordancia) al generalizar el auxiliar *avoir* en el contexto del auxiliar *être*

y al usar así una estructura con menos información en cuanto a la morfología.

Por otra parte, el estudiante del nivel B1 de francés simplifica su adquisición usando estructuras incompletas. Por ejemplo, la alumna B1.1 escribió *je preparai*, en vez de *je préparais*: preparaba, y aplicó de manera incompleta la regla de la flexión de la primera persona del singular del pretérito imperfecto del verbo *préparer* al utilizar una estructura con menos grafías; en este mismo sentido, el alumno B1.4 propone el enunciado *très fatigué*, en vez de *j'étais très fatigué*: estaba cansado, y aplica de manera incompleta la regla necesaria dada la omisión del verbo conjugado en pretérito imperfecto.

Para simplificar las reglas del pasado, el estudiante del nivel B1 aglomera también las reglas del pretérito perfecto y del pretérito imperfecto. Por ejemplo, la alumna B1.2 dice *on a connaît*, en vez de *on a connu*: conocimos, y utiliza adecuadamente el presente del auxiliar *avoir*, pero ignora las restricciones de las reglas del participio pasado al emplear la morfología del pretérito imperfecto; el alumno B1.4 propone el enunciado *j'ai états*, en vez de *j'étais*: estaba, y en su estructura aglomera las reglas del pretérito perfecto e imperfecto en vez de utilizar únicamente el pretérito imperfecto.

El estudiante de nivel B2 utiliza las estructuras correctas del pretérito perfecto construidas en niveles anteriores. Por ejemplo, recurre al auxiliar *avoir* con los verbos transitivos y conjuga los verbos del primer y tercer grupo en diferentes personas del singular y del plural (p.e. *j'ai fait*: hice, *j'ai reçu*: recibí, alumna B2.2; *tu m'as donné*: me diste, alumno B2.5; *elle m'a dit*: me dijo; *nous avons joué*: jugamos, alumna B2.1; *on*

*a regardé un video*: vimos un video, alumno B2.5; *elles m'ont chanté (une chanson)*: me cantaron una canción, alumna B2.3). Emplea el auxiliar *être* con verbos de movimiento con la concordancia correspondiente del participio pasado (p.e. *je suis allée*: fui, alumna B2.3; *je suis arrivée*: llegué, alumno B2.4; *nous sommes sortis*: salimos, alumna B2.3) y con verbos reflexivos (p.e. *nous nous sommes rencontrés*: nos encontramos, alumna B2.3). El estudiante del nivel B2 utiliza también de manera adecuada el pretérito imperfecto (p.e. *j'étais très content*: estaba muy contenta, alumno B2.6). Es interesante notar que el estudiante empieza a emplear verbos de permanencia (*elles avaient l'air heureuse*: parecían felices, alumna B2.3).

La innovación del estudiante del nivel B2 estriba igualmente en conjugar el pretérito perfecto de los auxiliares (*j'ai été perdu*: estuve perdida, alumna B2.2; *j'ai eu*: tuve, alumno B2.4); y en ampliar su repertorio del pasado y en utilizar correctamente el *plus-que-parfait*, o pretérito pluscuamperfecto, que se utiliza para denotar una acción pasada que antecede a otra acción en el pasado. Usa así la estructura constituida del auxiliar *avoir* en imparfait, o pretérito imperfecto, con el participio pasado del verbo conjugado (p.e. *j'avais perdu*: había perdido, alumno B2.6; *elles m'avaient préparé un gâteau délicieux*: me habían preparado un pastel delicioso, alumna B2.3).

En el interlenguaje del estudiante del nivel B2 conviven marcas en construcción con las marcas ya consolidadas. Estas marcas en consolidación están sustentadas por la estrategia de la transferencia de L1; la omisión de la regla; la aplicación incompleta de las reglas; la ignorancia de las restricciones de las reglas; la generalización.

En cuanto a la transferencia de L1 se observa que la alumna B2.3 dice “*chaqu’une de nous est allée chez-soi* (en vez de *chacune d’entre nous, nous sommes rentrées chez nous*): cada una de nosotras regresó a su casa”, y adapta la estructura morfosintáctica conforme a la lengua materna al usar el auxiliar *être* en tercera persona del singular en vez de la primera persona del plural, y al emplear el participio pasado del verbo conjugado sin la concordancia del plural.

Por su parte, el alumno B2.4 escribe “*j’ai prepare*: preparé” y transfiere la grafía del fonema vocálico palatal de apertura media /e/ del español-lengua materna en la grafía del participio pasado del verbo *préparer*. Este mismo proceso se observa en el siguiente ejemplo de esta misma alumna: “*j’e eu*: tuve”, en donde la grafía del fonema vocálico palatal de apertura media /e/ del español-lengua materna recae en la grafía del auxiliar *avoir*. Un proceso similar ocurre en la morfología del auxiliar *avoir* del alumno B2.6 quien escribe “*je decidé* (en vez de *j’ai décidé*): decidí”, y transfiere la grafía del fonema vocálico palatal de apertura media j/e/ del español en la grafía del auxiliar *avoir* (*je* en vez de *j’ai*).

Se observa que el estudiante de nivel B2 utiliza numerosas estrategias de simplificación. Por una parte, para simplificar omite la regla a construir. Por ejemplo, el alumno B2.4 propone la siguiente frase *la soirée est fini* (*terminée*): la velada se terminó, adecuadamente el auxiliar *être* que se usa con verbos de permanencia, pero omite la concordancia del femenino del participio pasado del verbo conjugado.

Para reducir el nivel de dificultad, el estudiante de nivel B2 aplica también de manera incompleta las reglas. Es así que

la alumna B2.3 propone el siguiente enunciado *nous nous rencontré*: nos encontramos, y aplica de manera incompleta la regla de la estructura del pasado perfecto dado que omite el auxiliar. Este mismo proceder es usado por el alumno B2.6 que escribe *j’aimé* (en vez de *j’ai aimé*): me gustó. Para otros estudiantes, la aplicación incompleta de las reglas consiste en eliminar grafías como es el caso para el alumno B2.4 en *qu’est-ce que tu a fait hier?* (en vez de *tu as fait*): ¿qué hiciste ayer. Se observa que reduce la grafía S en la conjugación del auxiliar *avoir*, dado que utiliza la conjugación de la tercera persona del singular (a) en vez de la segunda persona del singular del auxiliar *avoir* (as).

Otra estrategia para reducir la dificultad de la tarea de adquisición es ignorar las restricciones de las reglas. En el escrito *un personne à eu*: una persona tuvo, el alumno B2.4 utiliza la preposición (à) en el lugar del auxiliar *avoir* conjugado en presente.

Finalmente, para simplificar, el alumno del nivel B2 generaliza. Podemos apreciar este proceder en el enunciado del alumno B2.6 *j’avais fait hier* (en vez de *j’ai fait*): hice, que presenta el uso del auxiliar *avoir* en *imparfait*, o pretérito imperfecto, en vez de en presente, y del participio pasado del verbo conjugado. Generaliza así incorrectamente el *plus-que-parfait*, o pretérito pluscuamperfecto, que se utiliza para denotar una acción pasada que antecede a otra acción en el pasado, en vez del pretérito perfecto.

La estrategia de generalización sirve asimismo para construir la flexión del participio pasado que, recordemos, en el caso de los verbos regulares, es determinada por el verbo en infinitivo: *-er* (*é*), *-ir* (*i*), *-re* (*u*). En el enunciado *Je me souveni* (en vez de *je*

*me suis souvenu*): me acordé, el alumno B2.6 utiliza la terminación de los verbos del segundo grupo (i) en vez de la terminación de los verbos del tercer grupo (u).

#### *Resultados cuantitativos del sistema verbal del PASADO*

Centrando la mirada en el análisis cuantitativo de los errores inter e intralinguales del pasado del estudiante de nivel A2, observamos que predomina un bilingüismo coordinado basado en 53 errores intralinguales (98%) de un total de 54 emisiones; 24 de estos errores son marcas correctas (45%), 20 de estas marcas correctas, o un 83%, son marcas del pretérito perfecto con el auxiliar *avoir*; 2 de ellas, o un 8%, son marcas correctas con el auxiliar *être*; y 2 de ellas, o un 8%, son marcas correctas con el pretérito imperfecto. El otro 55% del total de los errores intralinguales son marcas en proceso de construcción.

El 98% de las marcas intralinguales contrastan con la escasez de los rasgos subordinados/compuesto o interlingual (2%). El único error emitido consistió en adoptar una estructura sintáctica conforme a la lengua materna y usar una sola partícula del pretérito como en el pretérito perfecto simple del español (*Ma grand mère mangé un desert* en vez de *Ma grand mère a mangé un dessert*: mi abuela comió un postre, alumna A2.3).

En cuanto al análisis cuantitativo de las marcas del estudiante del nivel B1, observamos que este emitió mayor número de marcas correctas que el alumno del nivel A2, y con mayor complejidad. En efecto, la población de alumnos del nivel B1 emitió 25 estructuras intralinguales (100%), 16 son correctas, es decir un 66% del total.

Las marcas correctas muestran que el pretérito perfecto con *avoir* y *être* se ha consolidado tanto para verbos del primer grupo como para verbos del tercer grupo (p.e. *j'ai dû*: tuve, alumna B1.1; *j'ai vu*: vi, alumna B1.1; *j'ai fait*: hice, alumno B1.5). Observamos asimismo estructuras más diversas como la conjugación de la primera persona del plural (p.e. *nous sommes montés*: subimos, *nous avons mangé*: comimos, alumna B1.3), o el pretérito perfecto en forma negativa (p.e. *je n'ai rien senti*: no sentí nada, alumno B1.5). Las marcas correctas muestran también un manejo adecuado del pretérito imperfecto del auxiliar *être* en primera persona del singular. Del total de las marcas producidas, un 44% son marcas en proceso de construcción.

Finalmente, observamos que el estudiante de nivel B2 ha producido 53 marcas inter e intralinguales que sustentan el bilingüismo subordinado/compuesto y coordinado. Más precisamente, produjo 4 (8%) marcas interlinguales y 49 (92%) marcas intralinguales. De las 49 marcas intralinguales, 36 (73%) son correctas. Estos resultados muestran que el estudiante ha elaborado, confirmado y consolidado hipótesis, y ha ampliado paulatinamente su espectro morfosintáctico y semántico del pasado. En efecto, en un nivel B2 el estudiante logra numerosas estructuras correctas del *passé composé*, o pretérito perfecto, que expresa una acción pasada finalizada; del *imparfait*, o el pretérito imperfecto, que expresa eventos pasados que son continuos o habituales en el tiempo; del *plus-que-parfait*, o pretérito pluscuamperfecto, que se utiliza para denotar una acción pasada que antecede a otra acción en el pasado.

*Resultados cualitativos  
del sistema verbal del FUTURO*

Enfocando nuestra mirada en el tiempo del futuro, por tener una estructura semejante al español lengua materna, el alumno principiante de nivel A2 de francés utiliza únicamente el *futur proche*, o futuro próximo, (p.e. *je vais étudier*: voy a estudiar; *nous allons regarder films*: vamos a ver películas, alumno A2.4), que se forma con el verbo *aller* en presente y el infinitivo del verbo principal, y que expresa la intención de hacer algo en un futuro inmediato o cercano.

En cambio, no ha iniciado la construcción del *futur simple*, o futuro simple, que expresa eventos futuros o que pueden suceder, y que se forma añadiendo las terminaciones *-ai*, *-as*, *-a*, *-ons*, *-ez*, y *-ont* al infinitivo de un verbo.

Centrándonos en el estudiante de nivel B1 vemos que retoma la consolidación del futuro próximo que logró en niveles anteriores (p.e. *qu'est-ce que vas-tu faire demain?*: ¿qué vamos a hacer mañana? alumna B1.3; *On va se voir*: nos vamos a ver, alumno B1.4; *tous les choses que nous allons faire demain*: todas las cosas que vamos a hacer mañana, alumno B1.6), y las aplica tanto a verbos del primer grupo como del tercer grupo como *faire* y *prendre* y al auxiliar *avoir*.

Por otra parte, el estudiante de nivel B1 ha consolidado numerosas estructuras del futuro simple; integra la terminación de la primera y tercera persona del singular *-ai*, *-a*, al infinitivo de verbos del primer y tercer grupo como *faire*, *pouvoir*, *partir*, *plaire*, *venir* (p.e. *on partira*: partiremos, *il te plaira*: te gustará, alumno B1.4); y maneja correctamente la conjugación irregular en primera persona del singular de verbos del tercer grupo como *aller* y *venir* (p.e. *j'irai*: iré, alum-

na B1.1; *Annette viendra avec nous*: Annette vendrá con nosotros, alumno B1.4).

Además de consolidar estructuras correctas, el estudiante de nivel B1 sigue consolidando otras marcas verbales. Para ello, simplifica las reglas del futuro simple y generaliza estructuras previamente adquiridas (p.e. *demain s'est célébrée* (en vez de *demain sera célébrée*: se celebrará; *tu me racontais* (en vez de *tu me raconteras*): me contarás, alumna B1.1). Generaliza así el presente del indicativo en vez del futuro simple del auxiliar *être*, y el pretérito imperfecto en vez del futuro simple del verbo *raconter*.

Otra estrategia es simplificar las reglas del futuro al generalizar estructuras con menos marcación semántica como el participio pasado en vez del futuro simple del verbo *célébrer* (p.e. *vous célébré le jour* (en vez de *vous célébrerez*): celebrarán, alumna B1.1).

El estudiante del nivel B2 se caracteriza por utilizar de manera reiterada estructuras correctas del futuro simple en una gama amplia de verbos.

*Resultados cuantitativos  
del sistema verbal del FUTURO*

El estudio cuantitativo respecto al tiempo del futuro denota que el estudiante del nivel A2 emitió 37 marcas inter e intralinguales del futuro. De éstas 4 (11%) fueron interlinguales y 33 (89%) fueron intralinguales. De los 33 marcas intralinguales, 17 (51%) fueron estructuras correctas del futuro próximo. Más precisamente, el análisis cuantitativo de los rasgos del futuro próximo denota una mayoría de rasgos intralinguales (33 o un 89%) o de bilingüismo coordinado, no olvidemos sin embargo que el futuro simple no ha empezado a consolidarse en este nivel académico. Observamos también una

minoría de marcas interlinguales (4 o un 11%) o de bilingüismo subordinado/completo que consiste en la aplicación incompleta de las reglas del futuro próximo, más precisamente del infinitivo que, en vez de la terminación normativa, está regido por la estructura fonética del español (p.e. *je vais mange* en vez de *je vais manger*: voy a comer, alumna A2.3).

El estudio cuantitativo indica que el estudiante de nivel B1 emitió 26 (100%) marcas intralinguales y, de estas, 20 (77%) son correctas - 13 (65%) son marcas correctas del futuro próximo y 7 (35%) son marcas correctas del futuro simple -.

El estudiante del nivel B2 produjo 36 (100%) estructuras intralinguales del futuro, 26 (72%) son correctas, y se observa que mientras en el nivel B1 la proporción de estructuras correctas del futuro simple fue de 35%, en el nivel B2 estas marcas van en aumento dado que es de 43% (11 marcas). Las marcas correctas del futuro próximo es de 57% (15 marcas).

Las marcas en proceso de construcción (28%) denotan una generalización de las terminaciones del presente del condicional (p.e. *demain serait un jour important*: mañana sería un día importante, en vez del futuro simple *demain sera un jour important*: mañana será un día importante, alumna B2.2); y una generalización de las propias terminaciones del futuro simple (p.e. *nous mangeront* (en vez de *mangerons*): comeremos, generalización de la terminación de la tercera persona del plural del futuro simple *-ont* en vez de la primera persona del plural *-ons* del verbo *manger*, alumna B2.3).

#### *Síntesis de los resultados*

Nuestros datos muestran que los alumnos

de los niveles A2, B1 y B2 han logrado consolidar reglas básicas del sistema verbal del pasado y del futuro y que se dedican a construir paulatinamente estructuras más complejas de estos tiempos del discurso narrativo. El siguiente resumen del estudio cualitativo confirma este proceso:

#### *Tiempo del pasado:*

##### *Nivel A2:*

98% errores intralinguales, 45% marcas correctas;

##### *Nivel B1:*

100% errores intralinguales, 66% marcas correctas;

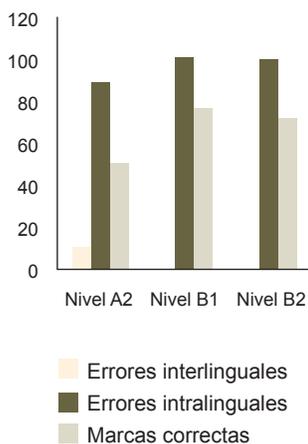
##### *Nivel B2:*

92% errores intralinguales, 73% marcas correctas.

Estos resultados se representan en la siguiente gráfica:

#### *Gráfica 1*

*La proporción de errores del sistema verbal del pasado*



*Tiempo del futuro:*

*Nivel A2:*

89% errores intralinguales, 51% marcas correctas del futuro continuo;

*Nivel B1:*

100% errores intralinguales, 77% marcas correctas - 65% marcas correctas del futuro próximo y 35% marcas correctas del futuro simple;

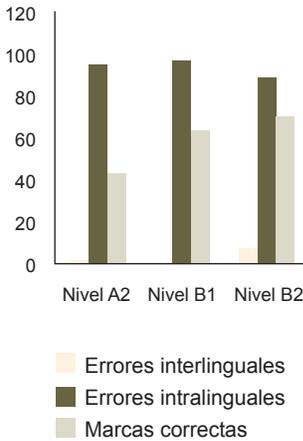
*Nivel B2:*

100% errores intralinguales, 72% marcas correctas - 57% marcas correctas del futuro próximo y 43% marcas correctas del futuro simple.

Los datos anteriores se pueden apreciar a continuación:

*Gráfica 2*

*La proporción de errores del sistema verbal del futuro*



## Discusión y conclusión

*Discusión*

Respecto a la primera pregunta de investigación acerca de cómo evoluciona la com-

petencia transitoria del discurso narrativo de los alumnos de francés-L2 en cuanto a la proporción de rasgos de la lengua materna, rasgos mezclados y rasgos de la lengua extranjera en diferentes niveles lingüísticos y en distintos niveles educativos, apreciamos que, aunque predominaron los rasgos de la lengua meta, o errores intralinguales, en nuestro estudio se mezclaron las tres categorías. Observamos así que el proceder de nuestros estudiantes no es lineal, sino que consiste en una elaboración conjunta de una serie de hipótesis y de una depuración y selección de hipótesis. Confirmamos la propuesta de Barriga (1990: 66), de que “la evolución del lenguaje, más que una mera progresión lineal que va de estructuras primitivas o tempranas a otras más complejas o tardías, es una serie de cambios, organizaciones y reorganizaciones, a través de las cuales, el estudiante, luego de usar ciertas formas y estructuras, empieza a discernir nuevas relaciones y regularidades entre ellas que antes no había descubierto”.

En la ruta de adquisición de los sujetos de nuestra muestra, observamos una convivencia de hipótesis, de sobremarcaciones lingüísticas y de sincretismos – i.e. una mezcla y cohabitación de varias reescrituras o hipótesis lingüísticas -. Según Vygostky (1982), los sincretismos son reflejo de una confusión de pensamiento. Esta área de conglomeración es testimonio de la tendencia a la fusión del cerebro humano como una etapa de adquisición. Posteriormente, el alumno percibe los constituyentes de las estructuras verbales y las desmantela, y se remite a ellos para conceptualizar su constructo. Compartimos así el planteamiento de Leslie (1987) que considera que en un primer momento las representaciones de determinado dominio están almace-

nadas en bloques o amalgamas y posteriormente son parceladas.

Los resultados de nuestro estudio acerca de la cohabitación de hipótesis comparten así uno de los enfoques teóricos relevantes de la psicología, el enfoque *evolucionista*. En este, Siegler (2000) plantea que el desarrollo cognitivo es paulatino, dinámico y caótico, y lo compara con una serie de curvas - representativas de diferentes hipótesis -, que se sobrelapan.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, es decir, si nuestros estudiantes principiantes A2, intermedios B1 y avanzados B2 tienen un bilingüismo subordinado, compuesto o coordinado respecto a la adquisición de la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo del francés-L2, observamos que la mayoría de los alumnos ha alcanzado un bilingüismo coordinado con errores intralingüales. Intuimos entonces que los sistemas verbales del pasado y del futuro inician su desarrollo desde etapas tempranas de adquisición.

Enfocándonos a la tercera pregunta de investigación, observamos que dado que la mayoría de los sujetos de esta investigación de un nivel educativo A2, B1 y B2 ha alcanzado un bilingüismo coordinado en la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo del francés lengua extranjera, presenta también una proporción mayor de rasgos intralingüales que caracterizan al bilingüismo coordinado.

Acerca de la última pregunta de investigación, nuestro estudio no permitió demostrar una relación entre la variable independiente o el nivel académico (A2, B1, B2) con la variable dependiente, o el tipo de bilingüismo - subordinado, compuesto, coordinado -, y la proporción de

errores interlingüales e intralingüales de alumnos universitarios principiantes (A2), intermedios (B1) y avanzados (B2) respecto a la adquisición de las estructuras *sencillas* del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo del francés-L2. En efecto, observamos que las estructuras básicas de estos sistemas verbales se desarrollan desde etapas tempranas de adquisición (por ejemplo, el pretérito perfecto con el auxiliar *avoir* que se usa con los verbos transitivos y con el participio pasado de verbos del primer grupo en *-er* que muestran una gran sistematicidad en su conjugación, y el futuro próximo que se forma con el verbo *aller* en presente y el infinitivo del verbo principal), y que, por ello los tres grupos lograron un bilingüismo coordinado con altas frecuencias de errores intralingüales (PASADO A2: 98%; B1: 100%; B2: 92% FUTURO A2: 89%; B1: 100%; B2: 100%, véase apartado 4).

En cambio, se observa una proporcionalidad ascendente entre la variable independiente, o nivel educativo A2, B1 y B2, y la variable dependiente, o el bilingüismo coordinado y la producción de estructuras complejas del pasado y del futuro (por ejemplo, el pretérito pluscuamperfecto que se utiliza para denotar una acción pasada que antecede a otra acción en el pasado, y las estructuras del futuro simple), y de marcas normativas o correctas (PASADO A2: 45%; B1: 66%; B2: 73% FUTURO A2: 51%; B1: 77%; B2: 72%, véase apartado 4 y Gráficas 1 y 2).

## Conclusión

Es una responsabilidad del ámbito educativo el reflexionar acerca del bilingüismo a desarrollar. Sería relevante cuestionarnos

acerca de cómo lograr un bilingüismo idóneo en la currícula y en clase. Para ello, el profesional de la educación en idiomas deberá conocer las características de la competencia transitoria de sus alumnos en los múltiples niveles lingüísticos.

Por otra parte, sería importante conformar programas bilingües - que tomen en cuenta el planteamiento de Ronjat (1913) de “una persona – una lengua” -, y que promuevan el bilingüismo **coordinado** y **completo** que es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, puesto que “los niveles altos de bilingüismo (...) tienen

un efecto positivo no solo en las habilidades verbales, sino también en las cognoscitivas en general” (Ardila, 2012: 108). Se podría idear un programa pedagógico en donde las lenguas convivan y sean vehiculares, es decir, una lengua tiene efecto sobre la otra de manera positiva al promover información cultural, científica y académica, resaltando la identidad nacional y la lengua en sí. Asimismo, el profesor puede organizar su pedagogía en torno a un sistema de inmersión para lograr un bilingüismo **coordinado** y **completo** (Hermanto *et al.*, 2012).

#### Bibliografía

- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Revista Porta Linguarum*, 5, 7-35.
- Alexopoulou, A. (2010). “Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE”. En Civil, P. & F. Crémoux (2010) (Coord.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Iberoamericana, pp. 1-10.
- Altarriba, J. y R.R. Heredia (2008). *An Introduction to Bilingualism*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 99-114.
- Auza, A. & Zimmermann, K. (2013). *¿Qué me cuentas?* México: Ediciones De Laurel.
- Balbino, A. (2007). *La interlingua*. Madrid: Arco Libros.
- Barriga Villanueva, R. (1990). *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil*. Tesis de Doctorado. México: El Colegio de México.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3-11.
- Blin, B. (Coord.) (2013). *Programa de Francés, Cuaderno 1*. México: CELE – UNAM.
- Boulares, M. y J.L. Frérot (2017) *Grammaire progressive du Français*. Paris : CLE International.
- Cook, V. & Bassetti, B. (2011). *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner’s errors. *IRAL*, 5, 161-70.
- Cummins, J. (1991). “Interdependence of first- and second- language proficiency in bilingual children”. En E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*, pp. 70-89. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Groot, A. (2011) *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Grosjean, F. (2015) *Parler plusieurs langues*. Paris: Albin Michel.

- Hermanto, N., Moreno, S. & Bialystok, E. (2012). Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education: How bilingual?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 131-45.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. Ed. Bogotá: McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "Theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-26.
- Lightbown, P. & N. Spada. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Paradis, M. (2004). *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, M. (1987). "Bilinguisme". En Ronald, J.A. y J-P, Thibaut (Comp.): *Problèmes de Psycholinguistique*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, pp. 422-89.
- Richards, J. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17, 12-22.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Siegler, R. (2000). *Enfant et raisonnement. Le développement cognitif de l'enfant*. Louvain-la-Neuve (Belgique): Tercera Edición. De Boeck.
- Van Patten, B. & Benati A. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Nueva York: Continuum.
- Vygotsky, L.S. (1982). "Pensamiento y Lenguaje". En *Obras escogidas II*. Moscú: Editorial Pedagógica; Madrid: Editorial Visor. Pp.9-348.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*. Nueva York: Publications of the linguistic Circle of New York 1.