

DEL ANÁLISIS DE LAS TRANSFERENCIAS SINTÁCTICAS A LA DEFINICIÓN DE PRINCIPIOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN FRANCÉS L3

ISABEL ALVARADO GUTIÉRREZ*
Universidad de Concepción

RESUMEN: En la primera parte de nuestra contribución, mostraremos los principales hallazgos de nuestro estudio sobre el rol de las lenguas fuentes (español L1 e inglés L2) en la construcción de la interlengua en francés L3 a través del análisis de algunas transferencias sintácticas en las estructuras de tipo “Verbo + (Preposición) + Sintagma nominal o Infinitivo” y “Verbo + Pronombre complemento”. Analizamos 484 producciones escritas realizadas por 28 estudiantes de primer año de la carrera de Traducción/Interpretación de la Universidad de Concepción en Chile en los años académicos 2013 y 2014.

Estos resultados nos permitirán, en una segunda parte, presentar una serie de implicancias didácticas relacionadas con la enseñanza de estas estructuras gramaticales. Esperamos proponer algunas líneas de trabajo y reflexión para los docentes de idiomas que enseñan en situaciones de enseñanza/aprendizaje plurilingües similares y mostrarles la importancia de estar conscientes del rol de las lenguas previamente adquiridas en el proceso de adquisición de una tercera lengua.

PALABRAS CLAVE: francés L3, transferencias sintácticas, transposición didáctica, enseñanza de la gramática

*FROM THE ANALYSIS OF SYNTACTIC TRANSFERS TO THE DEFINITION OF DIDACTIC
PRINCIPLES FOR THE TEACHING OF GRAMMAR IN FRENCH L3*

ABSTRACT: In the first part of our paper, we will present the main results of a study about background languages' role (Spanish L1 and English L2) in French L3 interlanguage construction through the analysis of some syntactic transfers in structures like “Verb + (Preposition) + Noun phrase or Infinitive” and “Verb + Object pronoun”. We analyzed 484 written productions made in 2013 and 2014 by 28 first-year students of the Translation/Interpretation program of Universidad de Concepción, in Chile.

* Para correspondencia dirigirse a Isabel Alvarado Gutiérrez (isabel.alvarado.g@gmail.com)

In the second part, we will use these results to outline some didactic principles concerning these particular grammatical structures. We want to propose some work and reflection guidelines to foreign language teachers who deal with similar multilingual teaching/learning situations and we hope we can show them why it is important to be aware of background languages' influence in a third language acquisition process.

KEYWORDS: French L3, syntactic transfers, didactic transposition, grammar instruction

0. INTRODUCCIÓN

La Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE) es, en la literatura francófona, el término que designa la disciplina que estudia todos los procesos y las situaciones de enseñanza/aprendizaje de los idiomas extranjeros. La DLE se nutre y mantiene lazos más o menos fuertes con varias otras disciplinas científicas como las ciencias de la educación, la pedagogía, los estudios sobre currículos, pero también con la lingüística, la lingüística aplicada, la sociolingüística, la psicolingüística, etc. No es tampoco una disciplina nomológica sino una *tekhné*, un “arte”, una “praxis” cuyo objetivo es claramente intervencionista y centrado en la acción (Véronique, 2005: 23). Una de las disciplinas con la cuál mantiene vínculos estrechos pero complicados es la *Recherche sur l'acquisition des langues* (Investigación sobre la Adquisición de Lenguas Extranjeras, de ahora en adelante IALE) que, en la literatura anglosajona, se conoce como *Second Language Acquisition Research*. En el contexto de la IALE se analizan los procesos de adquisición de las lenguas extranjeras y, durante estos últimos 30 a 40 años, esta época de investigación ha permitido la producción de una gran cantidad de conocimientos sobre dichos procesos. La DLE, más orientada hacia la parte “enseñanza” de la dupla “enseñanza-aprendizaje” según Véronique (2014: 30), no ha tomado suficientemente en cuenta los aportes de la IALE. Nuestra contribución se inscribe en una línea de pensamiento que considera que la IALE es muy útil a la DLE ya que puede ayudar a reactivar la preocupación por el aprendizaje dentro de la DLE (Véronique, 2000: 406). Consideramos que la reflexión sobre las condiciones de transposición de los conocimientos de la IALE pueden ayudar a mejorar el diálogo entre estas dos disciplinas y proponer soluciones concretas de aplicación.

Nuestra presente contribución tiene como objetivo mostrar que es posible, bajo ciertas condiciones, tomar en cuenta los resultados de una investigación sobre adquisición de una lengua extranjera –y más precisamente de estudios sobre la adquisición plurilingüe– para tratar de definir algunos principios de intervención didáctica en la enseñanza de la gramática. Por lo tanto, nuestro artículo se divide en dos partes. En la primera parte presentaremos los principales hallazgos de un estudio¹ que analiza el rol de las influencias translingüísticas en la adquisición de

¹ Este artículo muestra parte de nuestra investigación doctoral que estamos actualmente realizando en la Aix-Marseille Université y el Laboratoire Parole et Langage, bajo la dirección de Dr. Daniel Véronique.

algunas estructuras sintácticas en francés como lengua extranjera. Nuestro estudio toma como base una situación de enseñanza-aprendizaje precisa puesto que se trata de analizar la producción escrita en francés de estudiantes de primer año de la carrera de Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros de la Universidad de Concepción en Chile. Analizamos la influencia del español L1 y del inglés L2 en las estructuras de tipo “Verbo + (Preposición) + Sintagma nominal o Infinitivo” y “Verbo + Pronombre complemento”. En la segunda parte, mostraremos el uso de algunos de estos resultados para iniciar una reflexión sobre la enseñanza de las estructuras sintácticas estudiadas.

1. INVESTIGACIÓN SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS 3 Y ROL DE LAS LENGUAS FUENTE

1.1. *Adquisición plurilingüe y transferencias sintácticas*

En el área de la IALE se observa una multiplicidad de estudios sobre plurilingüismo y adquisición plurilingüe – es decir la adquisición de idiomas después de la L2– que ha alterado el modelo clásico que analizaba exclusivamente el impacto de la lengua materna en la adquisición de la lengua extranjera. Ahora se considera que, en los repertorios plurilingües, las posibilidades de influencias translingüísticas son múltiples y bidireccionales, y que todos los idiomas del repertorio –lengua(s) materna(s) y segunda(s)– pueden contribuir a la construcción de la L3, L4, L5, etc. Esta área de estudio postula que existe una diferencia cualitativa importante entre la adquisición de una L2 y la de una L3: esta diferencia yace principalmente en la importancia que toman los conocimientos y experiencias previas del aprendiente de una L3 (Bono, 2008: 74; De Angelis, 2007). Por lo tanto, el estudio del rol de las lenguas fuentes (*background languages*), a través de la identificación de los fenómenos de influencia, ocupa una parte considerable en la investigación sobre adquisición plurilingüe.

Los investigadores, en sus estudios sobre las transferencias, se han dedicado primero a analizar las influencias en el área del léxico antes de interesarse en la sintaxis. Las investigaciones sobre transferencias léxicas permitieron entender mejor el contexto de aparición de algunas influencias, los factores que activaban tal o tal idioma, así como el rol diferenciado que adoptaban las diferentes lenguas previamente adquiridas (Hammarberg, 2001; Williams y Hammarberg, 1998).

Los estudios sobre las transferencias sintácticas son más recientes y tienden a cuestionar el verdadero rol de las diferentes lenguas fuente. Efectivamente, estos estudios han logrado mostrar que los procesos de influencia en el área sintáctica parecen ser sensiblemente diferentes a los que guían las transferencias léxicas. Un gran debate anima actualmente la investigación sobre las transferencias sintácticas y los estudios cuestionan de manera muy fuerte el rol de la L1 como proveedor *natural*

Quisieramos aprovechar esta nota para agradecer quienes financian este doctorado, es decir: el programa de “Becas de Doctorado en el extranjero” de Becas Chile - CONICYT (MINEDUC, Ministerio de la Educación de Chile) y el programa de “Becas Universidad de Concepción” de la Universidad de Concepción.

y privilegiado de estructuras y el impacto real de la L2 en la construcción sintáctica. Efectivamente, algunos estudios muestran la influencia casi exclusiva de la L1 que, según autores como Hermas (2014), se selecciona de manera holística y se transfiere en los principios de la adquisición de una L3. Sin duda, la L1 es la lengua de mayor competencia gramatical, y tiene una posición y una visibilidad que la fortalecen en su papel de proveedor privilegiado de estructuras de la L3. No obstante, estudios como los de Bardel y Falk (2007) muestran que la presencia de la L2 viene a dificultar la transferencia desde la L1: los idiomas extranjeros L2 y L3 tienden a acercarse por el hecho de compartir el mismo estatus de *lengua extranjera* –y tener en común el mismo tipo de experiencias de aprendizaje como los mismos procesos de adquisición– y la L1 se ve apartada, *estigmatizada* por no ser justamente una lengua extranjera. Este fenómeno –llamado *factor L2*– ya ha sido descrito y observado para las transferencias léxicas: aún no queda claro, en el caso de las influencias sintácticas, si ese factor permite a la L2 de tener un real impacto. Según Bardel y Falk (2007), aún son pocos los estudios dedicados al análisis de las transferencias sintácticas que demuestran un rol más importante de la L2 en la construcción gramatical en L3.

El recurso privilegiado de la L1 muestra que la construcción gramatical en lengua extranjera es bastante conservadora: los aprendientes, luego de recibir e interpretar las estructuras percibidas en lengua extranjera, elaboran hipótesis sobre la lengua extranjera que mantienen una cierta coherencia con las estructuras de la lengua materna (Véronique, 2009: 109). Para Zobl (1980a, 1980b), la congruencia entre los sistemas de lenguas es lo que parece desencadenar la transferencia. Por lo tanto, el tema de la similitud entre los idiomas (similitudes objetivas o tal como los aprendientes las perciben) es uno de los puntos centrales a considerar para entender los fenómenos de influencia. Por ejemplo, en el caso de lenguas de la misma familia, los aprendientes tienden a sobre-generalizar estas similitudes (Ringbom y Jarvis, 2009: 109) y a realizar numerosas transferencias que, en muchos casos, resultan en producciones que no están en conformidad con las reglas de la lengua meta. Finalmente, la influencia de la L1 es fuerte cuando la competencia en L3 es débil, es decir en el inicio del proceso de adquisición. En esta primera etapa, la interlengua parece ser particularmente permeable a la influencia de las lenguas fuente y en particular a las lenguas cercanas tipológicamente (Bardel y Lindqvist, 2007: 135).

1.2. *Transferencias positivas y negativas: ¿Cómo identificarlas?*

El estudio de las transferencias en la adquisición de una lengua extranjera consiste principalmente en la identificación de indicios dejados por los fenómenos de influencia dentro de la producción y la interlengua de los aprendientes. Efectivamente, consideramos, siguiendo la idea de Lhote (2000: 11), que la producción escrita y oral de los aprendientes constituye el terreno privilegiado donde encontrar las “huellas del proceso de adquisición” y, en nuestro estudio, las huellas dejadas por la influencia de las lenguas fuentes.

La primera dificultad en el proceso de identificación de las transferencias proviene de este primer postulado: no todos los procesos cognitivos se ven reflejados en la producción y hay “un mundo invisible” que es de difícil alcance para los estudiosos en IALE como para los profesores. Sin embargo, ya que nuestro estudio pretende mostrar como se pueden usar los resultados de un análisis de la interlengua para orientar principios de intervención didáctica en el ámbito gramatical, consideraremos la producción de los aprendientes como un material valioso para entender los procesos de adquisición y la importancia de las influencias translingüísticas en la construcción de la L3. Usamos el mismo material que usa habitualmente el profesor que quiere evaluar, controlar, verificar el estado del aprendizaje de sus aprendientes: la producción del aprendiente juega un papel de primer plano en la interfaz entre profesor y aprendiente en la clase de idiomas. Consideramos entonces que las producciones analizadas son un reflejo, sin duda incompleto pero fiel, de la interlengua y de los procesos que la construyen.

La segunda dificultad en la identificación corresponde a la complejidad misma del proceso de adquisición de una lengua extranjera: las influencias translingüísticas no son los únicos fenómenos de construcción de la interlengua ya que esta se constituye igualmente gracias a su propia evolución interna. Este proceso endógeno no depende de la influencia de los idiomas y presenta regularidades, observables gracias a las etapas de desarrollo, que son comunes a aprendientes con diferentes L1 y L2. Siguiendo la reflexión de Gass y Selinker (1983: 7), consideramos la interlengua de manera integrativa y no oponemos estos dos procesos: la interlengua se puede definir como el resultado de su desarrollo interno y como un sistema abierto a las influencias. Estas dos fuerzas, que no actúan de manera independiente una de la otra, dificultan la identificación de los indicios de influencia puesto que parece difícil “déparger le rôle des connaissances préalables et les séquences de développement communes à tous les apprenants de cette langue, quels que soient leurs répertoires langagiers” (Bono, 2007: 2-3).

No hay método completamente infalible para identificar las influencias. Se puede por supuesto llevar a cabo estudios globales, cuantitativos para revelar las regularidades y las tendencias globales. Los otros métodos son más indirectos, como el que propone Bardel (2006): usar la presencia de transferencias lexicales como una pista de la existencia de transferencias sintácticas. Debido a que las transferencias lexicales son más fáciles de identificar, éstas pueden constituir una huella muy valiosa para el investigador: se puede concebir que donde hubo permeabilidad lexical a una lengua fuente, puede existir una influencia similar de esquemas sintácticos de esta misma lengua.

Las transferencias pueden ser positivas o negativas. A diferencia de lo que se pensaba cuando existía una gran desconfianza hacia los fenómenos de influencia, las transferencias no son únicamente sinónimos de una “desviación” o de una producción incorrecta. Por supuesto, las transferencias negativas pueden desembocar en producciones que no están en conformidad con la norma de la lengua meta. En estos casos, la influencia constituye un caso de interferencia y puede frenar la adquisición de la forma correcta de la lengua meta. En algunos casos, cuando estas influencias

se repiten y no se rectifican, sucede lo que se llama una fosilización (Selinker y Lakshmanan, 1993: 197). Las transferencias positivas, por otra parte, pueden conducir a la producción de enunciados y estructuras correctas. Cuando existe una misma estructura o unidad lingüística en los idiomas fuente y meta, la transposición de estas unidades parece ser el camino más corto hacia la comunicación y la adquisición. Las transferencias positivas juegan un papel de primer plano en la progresión de la adquisición porque la facilitan y la aceleran pero son muy difíciles de identificar: mientras las transferencias negativas son evidentes *errores*, las transferencias positivas plantean de manera aguda el problema de los observables en los estudios basados en la producción (Ringbom, 1986: 160 ; Ringbom y Jarvis, 2009: 112).

2. LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE ESTUDIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE IDIOMAS

2.1. Relaciones entre DLE y estudios sobre adquisición de idiomas

La didáctica de las lenguas extranjeras y la investigación sobre adquisición de idiomas tienen en común la preocupación por el aprendiente y su camino de apropiación del idioma extranjero. Estas dos disciplinas se interesan en las dificultades, los caminos, los contextos de adquisición (De Salins, 2000: 420). Sin embargo, estas dos disciplinas presentan varios puntos de divergencia relacionados con su objeto de estudios y los métodos de trabajo.

“La didactique des langues étrangères ou secondes [...] a pour objectif ultime de favoriser l’acquisition. De son côté, la recherche sur l’acquisition des langues étrangères [...] se propose de décrire, interpréter et expliquer les manifestations observables de la construction d’une compétence linguistique”. (Py, 2000: 395)

Efectivamente, como lo explica Véronique (2014: 31-32), dos intenciones diferentes animan por una parte a los investigadores en adquisición y por otra a los didactólogos: los primeros están en un enfoque puramente descriptivo de la producción de los aprendientes, los segundos están en una lógica intervencionista de corrección y control de la producción de los aprendientes. Por otra parte, la gran mayoría de los estudios en IALE analizan producciones recopiladas en situación *in vitro*, usando protocolos de experimentación y una situación bastante controlada, pero que, por ende, están muy alejadas de las situaciones reales de enseñanza/aprendizaje, de los contextos y dinámicas reales de la clase y de la apropiación gramatical. De hecho, la mayoría de los estudios en esta área se concentra en la construcción de teorías y en la validación de éstas mismas: la IALE es una disciplina bastante auto-centrada en sí misma, auto-referente, que generalmente no se preocupa por los aspectos prácticos ni tiene vocación de aconsejar ni de guiar las acciones didácticas (Block, 2000; Py, 2000). Py (2000: 398) deplora que los estudios sobre adquisición construyan una visión simplista de los procesos de adquisición/apropiación porque operan una importante simplificación de la complejidad de la experiencia de aprendizaje: esta reducción puede

aparecer como artificial y muy poco útil para los profesores que podrían interesarse en algunos aportes de la IALE.

Por otra parte, la decisión didáctica obedece a una multiplicidad de factores y criterios que constituyen lo que se llama “construcción curricular”. Esta construcción curricular se define como una cadena de decisiones y como un proceso dinámico de interacciones dentro de un sistema de enseñanza/aprendizaje cuyo objetivo es la determinación de la organización de los dispositivos de enseñanza, de las condiciones de aprendizaje, de la metodología de enseñanza, de los contenidos y del programa. Los resultados obtenidos en la IALE son unas de las fuentes posibles que pueden guiar o inspirar esta serie de toma de decisiones particularmente compleja. Es imposible entonces trasplantar directamente los resultados de cualquier estudio sobre adquisición: en la transposición de los conocimientos sobre los procesos de adquisición se necesita que se tomen en cuenta una serie de pre-requisitos. Efectivamente es necesario tomar en cuenta que la decisión curricular es una realidad compleja y propia de la manera en que se toman las decisiones en todo sistema de enseñanza/aprendizaje. Por otro lado, no se pueden trasplantar resultados generales sin una cierta mediación e interpretación de los resultados de la IALE (Véronique, 2014: 32). Por eso mismo es preferible usar estudios que analizan situaciones lingüísticas precisas, con una población acotada, y similares a las que se encuentra en la realidad didáctica donde se quiera transferir estos resultados en adquisición.

Finalmente, para una mejor mediación y transposición didáctica, es posible usar el método de la investigación-acción donde el investigador en IALE es el mismo profesor que puede iniciar la transposición didáctica de sus propios estudios como en la *Second-Language Classroom-oriented Research* de Nunan (1991) (cf. igualmente Crookes, 1997 y Ellis, 1997). La realidad que interesa la DLE se convierte entonces en unos de los “terrenos” de la IALE (Py, 2000: 401).

Si se respetan algunas de estas condiciones mínimas de aplicación consideramos que la IALE puede aportar mucho a los didactólogos y profesores, en particular porque a través de los estudios en IALE se puede “reactivar” la preocupación por los procesos de aprendizaje dentro de la clase (Véronique, 2000: 406).

2.2. Algunos aportes valiosos de la IALE útiles para nuestro estudio

Uno de los hallazgos más importantes realizados por la Investigación sobre la adquisición de idioma consiste en la definición de las secuencias o etapas de desarrollo gramatical. Para los estudiosos que han trabajado en la búsqueda de regularidades en el desarrollo de la adquisición por parte de aprendientes con diversas lenguas maternas está claro que existen regularidades y pasos obligatorios en la evolución de la competencia lingüística. Por ejemplo, Klein y Perdue (1992), que trabajaron en el marco del programa de investigación de la *European Science Foundation*, han observado varias regularidades en la adquisición de lenguas extranjeras por parte de adultos inmigrantes en Europa hasta definir tres modos consecutivos en la construcción de los conocimientos gramaticales en lengua extranjera: la organización nominal o

pre-verbal, la estructuración con base verbal infinitiva y la estructuración verbal con base verbal flexionada (Klein y Perdue, 1992; cf. para el francés: Véronique, 2014; Véronique, 2009; Bartning y Schlyter, 2004). En esta propuesta, las influencias translingüísticas son variables y cambian en el transcurso del desarrollo de la adquisición y según el microsistema involucrado (Py, 1980). No obstante, estas influencias serían generalmente marginales y actuarían sobre todo como freno o acelerador en el salto de una etapa de desarrollo a la otra sin afectar verdaderamente las secuencias de desarrollo en sí (Véronique, 2009: 309). Por otra parte, Pienemann, en su Teoría de Procesabilidad (*Processability theory*) (1998), explica que, en cada etapa de la adquisición, existe un pre-requisito para el procesamiento de la etapa siguiente: “L2 learners can produce only those linguistic forms for which they have acquired the necessary processing prerequisite” (Håkansson, Pienemann y Sayehli, 2002: 251). Estos pasos imprescindibles en la progresión y en la construcción de la interlengua muestran que no todas las estructuras se pueden aprender en cualquier momento y que debe existir una cierta lógica en la organización del material gramatical a enseñar (cf. *la hipótesis de la enseñabilidad* de Pienemann, 1989).

No obstante estas teorías, que han modelizado diferentes etapas de desarrollo, pueden conducir a difundir una idea simplista y equivocada del desarrollo de la interlengua. Efectivamente, preferimos la definición que Py entrega de la interlengua como de un “mosaico de microsistemas” (Py, 1980: 75). Esta metáfora permite de no representar la interlengua de manera muy lineal y homogénea: en realidad, la interlengua es un sistema que contiene varios sub-sistemas interconectados y en estrecha interdependencia unos con los otros, puesto que de la evolución de unos depende el desarrollo de los otros. Por ejemplo, el desarrollo de la temporalidad y morfología verbal está estrechamente conectado a los recursos discursivos por una parte y a la adquisición de la negación por otra (Véronique, 2009). Corder utiliza por su parte, en su famoso artículo “A Role for the mother tongue” de 1983, la metáfora de la flor para figurar el carácter orgánico y complejo del desarrollo de la competencia lingüística:

“Knowledge of a language is much better thought of as an organically structured whole. In the process of acquiring a language it develops from a fairly simple structure to a highly complex structure in an organic way like a bud gradually developing into a flower. There is no way in which the development of a flower can be adequately described in the form of a linear program. All parts of the structure are developing all the time and nothing is complete until the whole is complete” (Corder, 1983: 89)

Esta visión del desarrollo de la interlengua permite figurar de manera más dinámica la evolución de la competencia lingüística y por ende superar la extrema linealidad propuesta por los manuales de idioma puesto que “l’apprenant développe une démarche d’appropriation linguistique qui ne peut qu’être difficilement la copie fidèle d’une structuration unilatérale et linéaire du matériau d’enseignement” (Véronique, 2008: 626).

En conclusión, consideramos que es necesario cuestionar profundamente las condiciones para un mejor diálogo entre los estudios provenientes de la investigación

en adquisición de idiomas y la práctica de enseñanza por otra. Nuestro presente estudio se inscribe en esta voluntad de crear puentes entre estas dos disciplinas proponiendo por una parte un análisis de la producción de aprendientes en un contexto de enseñanza/aprendizaje preciso, y por otra un cuestionamiento sobre la utilización de los resultados de este análisis. En la sección siguiente presentaremos más en detalle en que consiste este contexto, las problemáticas de nuestra investigación y la metodología implementada en nuestro análisis de la producción.

3. CONTEXTUALIZACIÓN Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio se enmarca en una realidad de enseñanza/aprendizaje precisa con un público acotado: se trata de la enseñanza del francés lengua extranjera dentro de la carrera de Traducción/Interpretación en Idiomas extranjeros de la Universidad de Concepción en Chile. Más precisamente, nuestro estudio se enfoca en el análisis de la producción en francés de los alumnos de primer año de la carrera. Estos alumnos tienen un perfil interesante ya que, a principios de año académico, son totalmente principiantes en francés. Por otra parte, suman todos desde 8 a 12 años de estudio del inglés en la enseñanza básica y media. Este aprendizaje del inglés se continua en la carrera puesto que el plan de estudios contempla el aprendizaje de dos idiomas extranjeros. Conocemos muy bien este público puesto que durante 10 años nos dedicamos a la enseñanza del idioma francés a alumnos de todos los años de la carrera y hemos podido observar, durante nuestros años de docencia, que sus producciones en francés eran muy permeables a los idiomas que conforman su repertorio, es decir el español por supuesto, pero también el inglés. La configuración lingüística de nuestros estudiantes es muy interesante: el francés es su tercer idioma, y su segundo idioma extranjero, pero, a la diferencia de los estudios llevados a cabo en Europa, nuestros estudiantes no tienen un manejo avanzado del inglés puesto que su nivel varía entre el A2 y el B1 para la mayoría. Por otra parte, dada la importancia equivalente que tienen los dos idiomas extranjeros en la carrera, los estudiantes aprenden el francés y el inglés de manera paralela y con la misma cantidad de horas de enseñanza (8 horas por semana y por idioma). A veces los alumnos pueden tener sus clases de francés y de inglés en el mismo día lo que puede por supuesto favorecer la permeabilidad entre estas lenguas. Finalmente, el español L1 y el francés L3 comparten muchos rasgos tipológicos y similitudes estructurales, lo que puede desencadenar varios fenómenos de transferencia.

Considerando esta situación lingüística, así como los conceptos relacionados con las transferencias sintácticas expuestos en la sección 1, nuestro estudio propone observar precisamente el rol de las lenguas fuentes (español L1 e inglés L2) en la construcción sintáctica dentro de grupo verbal en francés L3. Más precisamente aún, nos interesamos, entre otros fenómenos sintácticos que no detallaremos aquí, en la adquisición de la ubicación del pronombre complemento dentro del grupo verbal y la construcción con o sin preposición de los complementos (nominales e infinitivos) de los verbos. La principal pregunta de investigación que guía nuestro trabajo de análisis

es la siguiente: ¿Los idiomas fuentes influyen en la ubicación de los pronombres complementos y en la construcción de los complementos del verbo? Considerando el gran debate que existe sobre el impacto real de las diferentes lenguas fuente, nuestro estudio ofrece un terreno interesante para observar el rol de la L1 como posible proveedor principal de estructuras y el rol de la L2 como elemento perturbador de esta influencia hegemónica.

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

4.1. *Sujetos*

Los informantes de nuestro estudio son 28 estudiantes de primer año de la carrera de Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros de la Universidad de Concepción en Chile. Nuestra investigación se concentra en los años académicos 2013 y 2014. En 2013, seleccionamos 14 estudiantes; en 2014, escogimos 20 estudiantes considerando que 6 de estos 20 son alumnos repitentes presentes ya en el grupo de 14 alumnos de 2013. Todos estos alumnos empezaron su primer año en la carrera con un nivel principiante en francés pero, en el transcurso del año, tuvieron ritmos de adquisición más o menos rápidos.

4.2. *Corpus y métodos de análisis*

Para cada uno de estos 28 estudiantes disponemos de 166 producciones escritas para el año 2013 y 318 para 2014. Estas producciones escritas corresponden a las redacciones exigidas durante los certámenes y tests programados de marzo a diciembre y realizados en condición de examen, es decir sin ayuda de apuntes ni del profesor, máximo estrés y tiempo limitado. Cada test o certamen exige la redacción de dos producciones escritas (salvo casos especiales).

Consideramos que analizar un corpus escrito presenta numerosas ventajas para la observación del impacto de las lenguas fuentes en la interlengua, en particular porque los alumnos tienen la posibilidad de reflexionar antes de escribir y leer sus redacciones de nuevo después: este trabajo consciente sugiere que sus producciones y enunciados sean percibidos por ellos como respetuosos de las normas de la lengua meta (Bono, 2007: 6-7).

5. RESULTADOS Y OBSERVACIONES

Nuestro análisis se enfoca en la observación de posibles huellas dejadas por la influencia de las lenguas fuentes en:

- la ubicación de los pronombres complementos dentro del grupo verbal;
- la construcción con o sin preposición de los complementos en las estructuras “Verbo + Sintagma nominal” o “Verbo + Infinitivo”.

En las secciones siguientes haremos un resumen de los hallazgos y observaciones realizadas durante el análisis de la producción de los alumnos. No entregaremos aquí una descripción detallada de este análisis, puesto que nuestro propósito principal es mostrar cómo se pueden utilizar estos resultados en un proceso de transposición didáctica. Enfocaremos nuestro discurso en la presentación de las principales conclusiones potencialmente útiles para la transposición.

Es necesario precisar, para una mejor comprensión de nuestro análisis, que cada ejemplo extraído de la producción de los estudiantes está codificado indicando el nombre del alumno seguido por la letra C (si es un certamen) o la letra T (si es un test) acompañado del número del certamen o test. Agregamos también E1 o E2 según se trata de la primera o segunda redacción dentro del certamen o test. Finalmente indicamos el año (2013 o 2014) en el cual se recogió la producción.

5.1. Adquisición de la ubicación de los pronombres complementos

Nuestro estudio se enfocó en el análisis de la ubicación de los pronombres complementos –es decir los pronombres objeto directo e indirecto, los pronombres *en* e *y*, y los pronombres reflexivos– dentro de diferentes tipos de estructuras verbales: los grupos verbales que contienen verbos flexionados (tiempos simples y compuestos), los grupos con verbos infinitivos y los grupos complejos con dos verbos del tipo “verbo modal + infinitivo”. Dentro de nuestro corpus, hemos observado estas posiciones para los pronombres complementos:

- Verbo conjugado en un tiempo simple: La posición correcta en francés del pronombre complemento es la posición antes del verbo (1) pero registramos igualmente casos donde el pronombre se ubica después del verbo (2):

1) *Nous vous attendons* (María Paz, C1E2-2014)

2) **mais mes copains aident moi* (Paula, C2E1-2014)

- Verbo conjugado en un tiempo compuesto : Aquí la posición correcta es igualmente antes de las dos partes del verbo (3), pero el pronombre se puede ubicar también entre el auxiliar y el participio (4) o al final del grupo verbal (5):

3) *ses enfants lui ont acheté un ticket d’avion* (Tamara, T3E2-2013)

4) **et j’ai le adoré*. (Daniela G, C4E1-2013)

5) **Le bon homme a donné nous un numéro de telephone, d’unes cottages au bord de la mer*. (Daniela G, C4E1-2013)

- Verbo en la forma imperativa: El pronombre se ubica correctamente después del verbo en la forma afirmativa (6) y antes del verbo en la forma negativa (7). No registramos ningún caso de pronombre mal ubicado para esta estructura.

6) *S'il vous plaît dis-moi* (Camila, C3E2-2013)

7) *Ne vous inquiétez pas* (Arantxa, T3E2-2014)

- Verbo infinitivo (presente afirmativo): En francés, el pronombre se ubica correctamente antes del verbo infinitivo (8). Sin embargo, en nuestro corpus hemos registrado casos donde el pronombre se ubica después (9).

8) *pour t'appeller un autre jour.* (Diego, C2E1-2013)

9) **pour raconter toi de la France !* (Daniela G, C2E1-2013)

- Estructura “modal + infinitivo”: En esta estructura compleja hay solo una ubicación posible del pronombre en francés: es la posición intermedia, es decir entre los dos verbos como en el ejemplo 11. Sin embargo, en nuestro corpus, registramos caso donde el pronombre se ubica antes de los dos verbos (10) o después (11).

10) **En premier Je te vais dire* (Tamara, C3E1-2013)

11) *Donc je veux vous poser des questions sur votre appartement.* (Diego, T2E1-2013)

12) **Tu vas aimer il!* (Daniela G, C1E1-2013)

La tabla 1 muestra los resultados cuantitativos para cada tipo de estructura y cada posición posible del pronombre.

Posición	Tiempo simple		Tiempo compuesto			Imperativo				Infinitivo		Verbo modal + infinitivo			Total
	Af. o neg.		Af. o neg.			Af.		Neg.		Af.		Af. o neg.			
	A	P	A	I	P	A	P	A	P	A	P	A	I	P	
Corpus 2013	201	0	62	6	2	0	15	0	0	11	4	16	30	9	356
Corpus 2014	521	4	195	7	0	0	28	3	0	38	11	29	84	13	933

Tabla 1: Posición de los pronombres complementos por tipo de estructuras

Leyenda:

A: ubicación antes del verbo (anterior)

I: ubicación entre las dos partes del verbo (intermedia)

P: ubicación después del verbo (posterior)

Af.: forma afirmativa

Neg.: forma negativa

Los resultados muestran tres casos diferentes: (1) la situación de los pronombres en las estructuras con verbo simple y en la forma imperativa; (2) la situación de los pronombres en las estructuras con verbo conjugado en un tiempo compuesto; (3) la situación de los pronombres en las estructuras “verbo modal + infinitivo” o con verbo infinitivo.

Efectivamente, en el primero de los casos, la producción de posiciones erróneas de los pronombres es muy marginal (solo 4 casos contra 722 donde el pronombre está correctamente ubicado con verbos conjugados a un tiempo simple) o inexistente (no hemos registrado ningún pronombre mal ubicado para los imperativos). Esto significa que todos los estudiantes, cual sea su nivel y sus dificultades en francés, son capaces de producir pronombres en una posición correcta de manera muy frecuente, continua durante todo el año académico y precoz, puesto que la producción de posiciones antepuestas empieza incluso antes de que se enseñen los pronombres complementos. Los posicionamientos erróneos posteriores se registran sobre todo al principio del año cuando la regla de ubicación del pronombre no está aún completamente fijada.

El segundo caso corresponde a los verbos conjugados en un tiempo compuesto, es decir los auxiliares *être* et *avoir* acompañados por el participio del verbo lexical. Aquí registramos todavía una mayoría de posiciones correctas para el pronombre pero se observa igualmente algunos casos de posicionamiento intermedio y dos casos marginales de una ubicación después de las dos partes del verbo. Las posiciones intermedias o posteriores son producidas por sólo 6 estudiantes. Los demás parecen no tener problemas para ubicar los pronombres en este tipo de estructura.

Finalmente, en el tercer caso, la producción de posiciones equivocadas de los pronombres es mucho más importante en relación a la producción global para este tipo de estructura, pero sigue siendo menor a los casos de ubicaciones correctas. A diferencia del caso anterior, la cantidad de estudiantes afectados por las ubicaciones incorrectas es mayor: 11 para las estructuras con verbos al infinitivo y 22 para las estructuras con dos verbos. Además, muchos de ellos pasan por periodos donde pueden producir al mismo tiempo ubicaciones correctas e incorrectas, lo que muestra que la adquisición de la posición del pronombre en estas estructuras toma tiempo y es difícil.

¿Cómo se explica la existencia de estas tres tendencias diferentes? Existen varias explicaciones a esta diferencia en la adquisición de la ubicación de los pronombres según la estructura. Por ejemplo, para los casos con verbo conjugado en un tiempo simple, se puede considerar que los alumnos hayan memorizado secuencias enteras de grupos verbales, algunas que contienen pronombres: así es con las formulas conocidas como *Je m'appelle*, *Je t'aime*, *Je vous écris*, *Je t'appelle* que son muy frecuentes en nuestro corpus. Estas secuencias son generalmente fijas, no están analizadas y han sido memorizadas como un solo bloque. Estas fórmulas prefabricadas, en inglés *chunks* (Myles 2004; Myles, Hooper y Mitchell, 1998; Weinert, 1995), son muy comunes y muy prácticas en las primeras etapas de la adquisición porque permiten la comunicación eficaz y la producción de enunciados complejos. Asimismo, juegan un papel importante en la adquisición de las formas correctas de la lengua meta. En

conclusión, podemos considerar que la gran producción de posiciones anteriores en este tipo de estructura se debe en parte al uso frecuente de *chunks*.

Por otra parte, algunos factores relacionados con la forma misma del verbo vienen a dificultar la correcta ubicación del pronombre. Es lo que hemos observado en el caso de los verbos compuestos, por ejemplo, cuando el auxiliar utilizado es *avoir* conjugado en la primera persona (*j'ai*) es mucho más difícil que el pronombre esté bien ubicado que cuando el auxiliar es *être*. Es exactamente lo que podemos observar en el ejemplo 4: los elementos en *j'ai* parecen ser inseparables y el pronombre no tiene otra solución que ubicarse, de manera incorrecta, entre la secuencia *j'ai* y el resto del verbo. Esta dupla *j'ai* es considerada también como un *chunk* (Myles, 2004: 145) y su gran productividad en el presente del indicativo impide que esta fórmula sea justamente analizada en el momento de iniciar el aprendizaje del pasado compuesto en francés. Finalmente, observamos que 7 de los 13 casos de posicionamiento intermedio involucran los pronombres complementos *y* y *en* que son considerados muy difíciles de adquirir (Bartning y Schlyter, 2004).

Finalmente, en los casos de los verbos infinitivos y de la estructura compleja “modal + infinitivo” no hemos podido destacar ningún tipo de factor relacionado con la forma del verbo para explicar los numerosos casos de posicionamiento incorrecto del pronombre. Esto es la prueba que existe una fuerza mayor que guía el posicionamiento de los pronombres en las diferentes estructuras: esta fuerza es para nosotros la influencia de las lenguas previamente adquiridas y en particular la del español.

Efectivamente, las lenguas fuente pueden ejercer dos tipos de atracción: una positiva y otra negativa. Cuando el posicionamiento del pronombre en español coincide con el del francés, entonces registramos una producción masiva de posicionamientos correctos y una cantidad muy limitada de realizaciones incorrectas: es el caso de las estructuras con verbos conjugados en un tiempo simple y en imperativo, pero también para los verbos compuestos, ya que vimos que los casos erróneos estaban limitados a una pequeña cantidad de estudiantes y a contextos lingüísticos precisos. Cuando el posicionamiento del pronombre coincide en estas dos lenguas, el español tiene un papel facilitador puesto que ayuda a la adquisición del posicionamiento correcto del pronombre limitando igualmente la producción errónea. Al contrario, cuando este posicionamiento no coincide entre estos dos idiomas, como en las estructuras con verbo modal, la producción de posicionamientos erróneos es mucho más numerosa y afecta una cantidad más importante de estudiantes (10 de 14 estudiantes en 2013 y 14 de 20 estudiantes en 2014). Aquí el español juega un rol negativo porque frena la adquisición del posicionamiento correcto y entorpece la estabilización de la interlengua: el camino hacia la adquisición es más largo, frágil y tormentoso.

¿Qué ocurre con la influencia del inglés? Nuestro corpus contiene muy pocos casos de posicionamiento posterior, que es la ubicación canónica del pronombre en inglés. En el caso de los verbos infinitivos y de la estructura “modal + infinitivo”, donde registramos más casos de posicionamientos posteriores, es imposible decir si el posicionamiento del inglés juega algún papel puesto que se confunde con el del español. Sin embargo, nos parece que nuestro corpus contiene un caso de influencia

del inglés en el posicionamiento del pronombre y es el ejemplo n.º5 que copiamos aquí en su integralidad:

(5) *Nous cherchions un lieu pour rester, quand un homme très amiable a parlé **nous**, il a dit: «Est-ce que vous cherchez une place pour dormir?» et ma mère a répondu: «Oui, nous sommes touristes». Le bon homme a donné **nous** un numéro de telephone, d'unes cottages au bord de la mer. (Daniela G, C4E1-2013)*

Este extracto presenta las dos realizaciones posteriores registradas en el caso del pasado compuesto: estas dos realizaciones (aquí en negrita) pertenecen a la misma estudiante y, como lo podemos ver, al mismo párrafo. Analizando la integralidad del extracto, nos damos cuenta que existen algunos casos de transferencias lexicales desde el inglés (palabras subrayadas). Poniendo en práctica lo que sugiere Bardel (2006 y sección 1.2. de este artículo), podemos considerar que estas transferencias lexicales son un indicio de la presencia de transferencias sintácticas: la ubicación posterior que observamos aquí podría explicarse por una influencia puntual y muy localizada del inglés. Es el único caso registrado que podríamos explicar de esa manera.

5.2. Análisis de la construcción de los verbos

En esta segunda parte de la presentación de los resultados nos enfocaremos en la construcción de los complementos del verbo en estructuras de tipo “Verbo + (Preposición) + Sintagma nominal” o “Verbo + (Preposición) + Infinitivo”: veremos si el verbo se construye de manera directa (ausencia de preposición) o indirecta (presencia de una preposición) y, finalmente, cuál es la forma de esta preposición.

Primero quisiéramos recordar que la construcción de los verbos difiere entre las tres lenguas de nuestro estudio. En español la presencia o no de una preposición para introducir el complemento depende principalmente de la naturaleza animada o inanimada del complemento respectivamente. Es una diferencia importante con el francés donde la construcción de los complementos depende exclusivamente del verbo y de su valencia. El inglés, por su parte, posee una gran variedad de verbos dichos “preposicionales”, lo que es una de las características de las lenguas de origen germánico.

Primero, observamos en nuestro corpus algunos casos de verbos que se construyen indirectamente cuando en francés la construcción es directa:

(13) *trois ans puis elle a connu à l'homme de son rêves* (Francisca, T3E2-2013)

(14) *Ils aiment a la gens* (Carolina, C3E1-2013)

La presencia incorrecta de la preposición *à* constituye para nosotros un indicio de la influencia de la construcción en español, sobre todo porque afecta verbos muy comunes como *aimer*, *aider*, *connaître* y *voir*. Existen igualmente numerosos casos donde esos verbos se construyen sin preposición, en particular con complementos inanimados:

(15) *et je ne pouvions pas attendre de connaître Ø la langue.* (Arantxa, T7-2014)

(16) *J'aime Ø la cuisine* (Valentina, C4E2-2014)

En estos casos, ningún conflicto existe entre las construcciones en español y en francés, y el español puede ejercer una influencia positiva en la adquisición de la construcción de los verbos. Por otra parte, hemos observado realizaciones como las siguientes:

(17) *Merci beaucoup et j'attends **pour** toi!* (Trinidad, C3E2-2014)

(18) *Il ne cherchera pas **pour** une autre boyante* (Trinidad, T6-2014)

(19) *cette fois il demandera seulement **pour** les bons conseils* (Trinidad, T6-2014)

En estos tres ejemplos destaca el uso indebido de la preposición *pour*: esta utilización nos recuerda la construcción en inglés de los verbos *to wait for*, *to look for* y *to ask for*. Trinidad no es la única estudiante en producir este tipo de construcción influenciada por la construcción preposicional de los verbos en inglés, pero es la que más produce este tipo de estructura, en particular las siete realizaciones del verbo *attendre* con la preposición *pour* (o su variante *par*). Esto significa que esta estudiante es particularmente sensible a la influencia de las construcciones prepositivas de los verbos del inglés, cuando otros parecen ser más permeables a la influencia del español como en los ejemplos 13 y 14.

Por otra parte, también encontramos casos donde se requiere una preposición en francés y en donde no se encuentra ninguna en la producción de los aprendientes de nuestro corpus:

(20) *je te conseil Ø aller au le supermarche* (Yohana, C3E1-2013)

(21) *mes parents et uncles decidaient Ø aller à Viña del Mar* (Daniela Z, C4E1-2013)

En francés los verbos *conseiller* y *décider* deben construirse con la preposición *de* (*conseiller d'aller*, *décider d'aller*) pero no en español: la ausencia de la preposición *de* es otra huella de la influencia posible de la construcción de los verbos en español.

Estos ejemplos representan una pequeña muestra de los fenómenos que hemos observado en la construcción de los verbos. Aparece claro que la cercanía lexical entre el español y el francés juega a veces en contra de la adquisición de la sintaxis de los verbos: el hecho que estos verbos (*connaître/conocer*, *aimer/amar*, *aider/ayudar*, *conseiller/aconsejar*, *décider/decidir*) sean cercanos del punto de vista de la forma como del significado contribuye a perturbar la consciencia, por parte de los aprendientes, de las diferencias sintácticas entre estos verbos. Tenemos aquí un caso

clásico de sobregeneralización de las similitudes entre los idiomas que conduce a la producción de enunciados erróneos.

En nuestro corpus hemos analizado igualmente la forma de las preposiciones cuando estas introducen el complemento del verbo. Nos hemos enfocado en particular en el uso de las preposiciones *à/dans/en*. Para nuestros aprendientes, el uso de estas preposiciones es muy difícil en particular porque se crea una confusión con las preposiciones *a* y *en* que existen igualmente en español pero con una distribución diferente. Por ejemplo, hemos registrado varios casos de una utilización incorrecta de la preposición *en*:

(22) *Nous habitons en un appartement en centre ville* (Martin, C2E1-2013)

(23) *je me installer en une bonne hôtel près du centre ville* (Francisca, C2E2-2013)

El español tiene aquí una influencia negativa en el sentido que contribuye a la producción de una preposición incorrecta. Pero su influencia puede ser positiva en muchos casos y conducir a un uso correcto de las preposiciones *à* y *dans* (cuando *en* se traduce por *dans*). En ejemplo siguiente es interesante porque muestra la doble cara de las transferencias:

(24) *En 1976 elle est allé a Asie avec son mari et se enfant et elle travaille en Asie* (Carolina, T3E2-2013)

En esta oración tenemos dos veces el mismo complemento (*Asie*) pero la primera vez introducido por la preposición *a* y la segunda por *en*, cuando en francés existe una sola forma posible para la preposición que es *en* (*aller en Asie, travailler en Asie*). Aquí la forma de la preposición es influenciada por lo que observamos en español: *a* para indicar una dirección, *en* para un lugar estático. En la primera construcción, el español tiene una influencia negativa, en la segunda positiva, y todo esto en la misma oración y con la misma estudiante: esto muestra que el español juega un papel clave en la forma de la preposición.

Por otra parte, las preposiciones *at* e *in* del inglés pueden igualmente perturbar este sistema de reglas interiorizadas para la distribución de las preposiciones. El ejemplo siguiente muestra el tipo de confusión que puede existir:

(25) *Je suis à une maison très belle!* (Camila, C2E1-2013)

La proximidad fonética entre *à* y *at* puede actuar como un gatillo para la activación de una estructura propia del inglés e influenciar la forma de la preposición. En los casos más extremos, no se observa ninguna adaptación a las reglas ortográficas de la lengua meta ya que se usa la preposición tal cual, como en el ejemplo siguiente:

(26) *Je suis on Paris!* (Daniela Z, C2E2-2013)

La influencia del inglés es aquí presente y la proximidad fonética, morfológica y semántica que existe entre las diferentes preposiciones en las tres lenguas contribuye no solamente a crear confusiones en el uso de la preposición adecuada en francés pero favorece, en numerosos casos, la adquisición de la sintaxis de los verbos.

5.3. Conclusiones sobre los fenómenos observados

El estudio presentado aquí se enfoca en dos aspectos precisos de la sintaxis del grupo verbal y los primeros hallazgos destacan la influencia evidente y fuerte del español aunque parece ejercerse de manera más o menos fuerte según el aprendiente. Por otra parte, la influencia del inglés es mucho más escasa e incierta, y parece ser la situación de muy pocos estudiantes o de casos muy precisos y puntuales.

Estas transferencias pueden ser positivas y facilitadoras del aprendizaje –porque permiten la adquisición temprana y segura del posicionamiento del pronombre complemento como de la construcción del verbo– o negativas –porque frenan una adquisición precoz y dificultan la estabilización de la interlengua. Sin embargo, la proximidad formal y semántica de algunas unidades lingüísticas (verbo cognados o preposiciones equivalentes) no siempre facilita el aprendizaje ya que pueden conducir a perturbar la distinción de las diferencias sintácticas por los aprendientes y producen sobregeneralizaciones positivas o negativas. Estas generalizaciones abusivas pueden estabilizarse hasta la fosilización de formas y estructuras, como es frecuentemente el caso con aprendientes hispanófonos del francés en su producción de preposiciones y complementos.

En cuanto a los pronombres, la existencia de formulas fijas memorizadas en bloque y no analizadas (*chunks*) juega un papel importante en la producción correcta de los pronombres con verbos en un tiempo simple pero parece perturbar la ubicación anterior en el caso de verbos compuestos (influencia de la secuencia *j'ai*). Los pronombres *en* e *y* son muy poco producidos y registran además numerosos casos donde aparecen ubicados de manera incorrecta sobre todo con verbos en el pasado compuesto. El análisis del posicionamiento del pronombre complemento en función del tipo de estructura en la cual se encuentra inserto muestra la interconexión de los microsistemas, más precisamente la relación que existe entre el sistema de los pronombres complementos y la flexión verbal (simple/compuesta, verbo flexionado/no flexionado, estructura simple con un verbo/compleja con dos verbos).

Finalmente, la influencia de la enseñanza es muy perceptible en todos los estudiantes (en algunos más que otros, es verdad) ya que en todos los casos la cantidad de posicionamientos correctos sobrepasan ampliamente las realizaciones erróneas.

Estos resultados, brevemente presentados, se refieren tanto a aspectos globales del corpus como a observaciones más puntuales. Lo que destaca aquí es la variedad de los enfoques de análisis: no solamente se tomó en cuenta la cantidad global de realizaciones, pero también observamos más en detalle el tipo de verbo o de

estructura en la cual se encontraba el objeto analizado, la evolución en el tiempo de las realizaciones y las diferencias individuales. No es posible dar cuenta de todas las sutilezas de nuestro análisis pero esperamos que este listado dé cuenta de los principales factores considerados en la interpretación de los resultados.

6. ENSEÑANZA DE LA SINTAXIS DEL VERBO EN FRANCÉS L3: PRIMERAS IMPLICANCIAS DIDÁCTICAS

Nuestra posición nos parece ideal para iniciar una transposición didáctica de los resultados presentados: como Nunan (1991) o Ellis (1997) lo preconizan, el investigador de su propio terreno puede ser quien toma la responsabilidad del cambio didáctico (cf. Sección 2.1). Sin minimizar la importancia de las diferentes fuerzas dentro de nuestro sistema de enseñanza/aprendizaje y la complejidad del proceso de toma de decisiones en la construcción curricular, consideramos que nuestra función es doble:

- mostrar que el aporte de estudios sobre la adquisición de idiomas puede ser muy valioso para la Didáctica de los idiomas;
- mostrar que es posible explotar resultados de estudios para iniciar un cambio didáctico siempre y cuando se respeten algunas condiciones mínimas para transposición (cf. Section 2.1).

Revisaremos, en las secciones siguientes, nuestros resultados siguiendo las exigencias de estos dos objetivos para proponer varias pistas de intervención relacionadas con la enseñanza de la sintaxis del verbo.

6.1. La interlengua: un sistema de microsistemas interconectados

El análisis de la ubicación de los pronombres complementos reveló la relación que existe entre la posición del pronombre y el tipo de estructura verbal en la cual está inserto. La introducción, a principios de segundo semestre, del pasado compuesto o de estructuras más complejas puede significar un reajuste más o menos largo y difícil de las reglas interiorizadas hasta ese momento. La forma negativa o la presencia de otro complemento de objeto (además del pronombre) son elementos estructurales que pueden entorpecer la adquisición del sistema de los pronombres complementos.

La enseñanza gramatical podría tomar en cuenta esta relación estrecha que existe entre el sistema de los pronombres complementos, por una parte, y la complejidad de la forma verbal por otra. Vemos en nuestro corpus que el desarrollo de la adquisición de uno va de la mano con el desarrollo de la otra. Por lo tanto es importante poner un énfasis especial sobre esta interconexión y sensibilizar los aprendientes a la evaluación de sus representaciones y reglas interiorizadas cada vez que se hace más compleja la forma del verbo.

6.2. *Sobre las estructuras (¿demasiado?) complejas*

En nuestro corpus el uso de los pronombres *en* e *y* es más que difícil: nuestras observaciones confirman lo que se ha mostrado en otros estudios donde se considera que la adquisición de estos pronombres interviene solamente en los niveles más avanzados de la competencia lingüística (Bartning y Schlyter, 2004). Sin embargo, estos pronombres forman parte del programa de los estudiantes de primer año y se enseñan durante el segundo semestre.

La pregunta legítima que uno se puede hacer considerando los problemas de ubicación y la poca productividad de estos pronombres es: ¿Será necesario enseñar estos pronombres considerando que para muchos estudiantes la ubicación de los otros pronombres no está completamente adquirida? O al contrario: ¿Será preferible mostrar de manera precoz ciertos usos de estos pronombres para sensibilizar desde temprano su uso particular, pensando sobre todo en el pronombre *y* de uso muy común en la comunicación nativa? No adoptaremos aquí ninguna posición definitiva porque hay que tomar en cuenta más precisamente los contextos donde estos pronombres pueden aparecer y los casos numerosos donde éstos son omitidos. Pero es importante cuestionarse sobre la introducción contenidos para los cuales los aprendientes no parecen estar preparados. En las hipótesis de la enseñabilidad y aprendibilidad (*Teachability and Learnability Hypotheses*) de Pienemann se considera inútil enseñar ciertos contenidos sin que los aprendientes posean los prerequisites para procesarlos y adquirirlos. Es importante que cualquier creador de programa, y en particular de programas gramaticales, se cuestione constantemente sobre la pertinencia de ciertos contenidos, de lo contrario puede ser “meaningless to teach grammatical structures for which learners are not ready” (Bartning, 1993: 2).

6.3. *La gestión de la variabilidad individual*

Nuestro corpus muestra diferentes perfiles de estudiantes que se diferencian básicamente por el impacto de las lenguas fuentes en su producción en francés. Claramente es mucho más fácil identificar los casos de influencia negativa dentro de la producción puesto que las transferencias positivas conducen a una producción en conformidad con las reglas de la lengua meta, por ende, es imposible tener una idea exacta de que tan fuerte y generalizado es el impacto de un idioma fuente en la producción en francés. Sin embargo, si consideramos solamente las influencias que conducen a producciones erróneas, vemos que tenemos varios perfiles de estudiantes. Algunos producen realizaciones incorrectas influenciadas por sus lenguas fuente de manera muy limitada y parecen más sensibles a la instrucción gramatical formal. Otros parecen utilizar sus lenguas fuentes, y sobre todo el español, para su construcción gramatical. Finalmente son pocos los aprendientes que presentan una influencia del inglés y, cuando ésta aparece en sus producciones, es en la mayoría de los casos muy localizada.

La existencia de perfiles diferentes y de estrategias propias en la utilización de sus recursos lingüísticos es un dato de primera importancia en la gestión de la

heterogeneidad de una clase. Poder identificar las tendencias en la construcción gramatical de la lengua meta, poder acompañar y guiar el uso de estrategias de producción sintáctica y de interiorización de reglas gramaticales es una de las tareas del profesor. Vemos aquí que el estudio preciso de la producción de los estudiantes puede aportar herramientas para la identificación de estos diferentes perfiles de estudiantes.

6.4. *Un rol para los chunks*

Las fórmulas fijas no analizadas y otras secuencias pre-fabricadas memorizadas en bloque juegan un papel importante en particular en el caso de la adquisición del sistema de los pronombres complementos. Según Myles (2004), los *chunks* contribuyen mucho en la progresión de la competencia gramatical porque permiten a los aprendientes producir secuencias complejas: “These chunks seem to provide these learners with a databank of complex structures beyond their current grammar, which they keep working on until they can make their current generative grammar compatible with them” (Myles, 2004: 153). A medida que avanza el nivel de competencia, estas estructuras fuerzan el re-análisis y la adquisición de sus elementos por separado: los *chunks* constituyen por lo tanto una especie de *by-pass* que ayuda a los aprendientes a adquirir ciertas habilidades morfosintácticas y de procesamiento gramatical.

Los *chunks* pueden jugar entonces un papel importante en la adquisición de ciertas estructuras como lo hemos podido observar en el caso de los pronombres complementos que acompañan verbos en el presente del indicativo. Sería particularmente estratégico usarlos de manera sistemática, integrándolos a la instrucción gramatical, y permitiendo la memorización de una cantidad más grande de secuencias. Por ejemplo, se pueden usar los *chunks* para memorizar la secuencia *j'y* (como en *j'y vais* o *j'y suis*) e introducir la ubicación del pronombre *y*. Luego, es necesario acompañar el análisis de estas secuencias cuando se producen problemas de posicionamiento, en particular cuando se presentan las formas compuestas del verbo evitando así la influencia negativa de *chunks* como *j'ai*.

6.5. *La gestión de las similitudes formales y semánticas entre los sistemas*

La existencia de similitudes formales y semánticas entre las diferentes lenguas del repertorio facilita la adquisición de la lengua meta: se multiplican los puentes entre los sistemas, se favorece la comprensión y el procesamiento de las estructuras. No obstante, estas similitudes pueden conducir a sobregeneralizaciones y, potencialmente, a fosilizaciones. Hemos observado en nuestro corpus que la existencia de verbos cognados, que comparten rasgos formales y semánticos fuertes, conduce a la invisibilidad de las características sintácticas de los verbos. La percepción de las similitudes en estos casos es tan fuerte y poderosa que conduce fácilmente a fosilizaciones muy conocidas por los profesores de francés porque son particularmente difíciles de corregir. La idea es de poder actuar de manera más preventiva que correctiva en estas situaciones, es decir, ayudar a la concientización de estas diferencias sintácticas y alertar a los estudiantes

sobre los riesgos de la generalización excesiva de las similitudes. Un énfasis especial se puede hacer con los verbos cognados y es necesaria una enseñanza sistemática de la sintaxis de los verbos para este trabajo de acompañamiento de la adquisición gramatical. Estas afirmaciones parecen ser una evidencia; sin embargo, si nos referimos a los manuales de enseñanza del francés, podemos observar que el énfasis siempre está puesto los rasgos morfológicos del verbo (su conjugación) y no se explican en detalle las características sintácticas. Muchas veces son los profesores que tienen que completar estos datos sintácticos. Aquí se preconiza un mayor equilibrio entre enseñanza de la morfología y de la sintaxis, enseñando sistemáticamente la construcción de los verbos y no solamente el paradigma de su conjugación, ya que hemos visto que los problemas de construcción del verbo son numerosos y conducen muchas veces a la fosilización.

En el caso de las preposiciones hemos podido observar una gran confusión en su uso y distribución debido igualmente a las similitudes morfo-semánticas que existen entre *a/en*, *at/in* y *à/dans/en*. Unas de las formas de enseñar estas preposiciones en francés sería tomar en consideración, dentro de una reflexión de tipo metalingüística, que existen dos sistemas previos que potencialmente influyen en el uso de estas preposiciones. En la siguiente sección presentaremos más precisamente como se puede realizar la gestión de estas influencias translingüísticas.

6.6. La gestión de las influencias translingüísticas

Nuestro análisis muestra que el impacto de las lenguas fuentes es real en la construcción gramatical en francés L3. Es un proceso natural en la construcción de la interlengua y sería no solamente vano pero contraproducente luchar contra este movimiento. Sin embargo, existe todavía, por parte de numerosos profesores, de diferentes tradiciones, edades y orígenes, una gran reticencia en el hecho de tomar en cuenta (¡y no hablemos de valorar!) el aporte de las lenguas fuentes en la adquisición de la lengua que enseñan. Nuestro corpus muestra bien que las influencias no son negativas en sí: por supuesto conducen a la producción de estructuras incorrectas pero también facilitan la adquisición. Es más, el error es parte del aprendizaje y no tiene sentido luchar contra las transferencias negativas. Preconizamos aquí una integración estratégica de los fenómenos de influencia translingüística en la adquisición de la lengua meta. Se lucha contra los prejuicios y la censura que se ejerce muchas veces en clase cuando, por lapsus, se escapa una palabra o una estructura proveniente de uno de los idiomas fuente. Al contrario, es importante ayudar a los alumnos a tomar conciencia de estas influencias, mostrar las dos caras de éstas, y acompañarlos en el uso estratégico y crítico de los recursos lingüísticos que les entrega el manejo de varios idiomas.

6.7. El rol de la enseñanza y el espíritu de la instrucción gramatical

En conclusión, estas diferentes propuestas apuntan a definir una visión general para la instrucción gramatical: una enseñanza de la gramática y de las estructuras que

favorezca la reflexión y la consciencia metalingüísticas. La voluntad de motivar la observación y el cuestionamiento sobre los sistemas anima el espíritu de nuestras propuestas didácticas.

El objetivo, más allá de la enseñanza de la lengua meta, es mostrar como los aprendientes pueden usar de manera más eficiente y consciente las diferentes lenguas de su repertorio y la riqueza de recursos lingüísticos que ofrecen. *In fine*, se trata de formar aprendientes y locutores plurilingües competentes que podrán apoyarse en sus experiencias de aprendizaje y su banco de datos lingüísticos para enfrentar nuevos desafíos de aprendizaje.

7. CONCLUSIÓN

El objetivo principal de este artículo era mostrar como se pueden utilizar los resultados de un estudio sobre la interlengua en francés L3 para iniciar una reflexión didáctica y esbozar algunas líneas de intervención para enseñanza de la sintaxis del verbo. Este trabajo constituye entonces una tentativa de transposición de un estudio que pertenece al área de investigación sobre la adquisición de idiomas. Consideramos que la existencia de estudios como el nuestro ayuda a una mayor intercomprensión entre teoría y práctica.

Por otra parte, este estudio constituye una modesta contribución a la elaboración de una progresión didáctica más completa y acabada: es un primer paso en la construcción de una gramática pedagógica diseñada para este público en particular, puesto que, como lo afirma Véronique:

“Un relevé de la structuration progressive des micro-systèmes grammaticaux du français en acquisition pourrait aider les auteurs de grammaires pédagogiques à évaluer, sinon à prévoir, les passages obligés et les points obscurs d’un enseignement grammatical en vue de l’appropriation d’une langue étrangère”. (Véronique, 2008: 626).

8. REFERENCIAS

- BARDEL, C. 2006. La connaissance d’une langue étrangère romane favorise-t-elle l’acquisition d’une autre langue romane? *AILE - L’acquisition d’une langue 3* 24: 149-179.
- BARDEL, C. Y Y. FALK. 2007. The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23(4): 459-484.
- BARDEL, C. Y C. LINDQVIST. 2007. The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. En M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla y G. Pallotti (Eds.), *Atti del VI Congresso di Studi dell’Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Napoles. Pp. 123-145. Perugia: Guerra Editore.
- BARTNING, I. 1993. French interlanguage - development and variation. A presentation of a research project. En B. Hammarberg (Ed.), *Problem, Process, Product in Language Learning*. Pp. 1-10. Stockholm University, Dept. of Linguistics.

- BARTNING, I. Y S. SCHLYTER. 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14: 281-299.
- BLOCK, D. 2000. Revisiting the gap between SLA researchers and language teachers. *Links & Letters* 7:129-143.
- BONO, M. 2007. Acquisition trilingue: le facteur L2 ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3. En *Actes du colloque international - Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Paris.
- BONO, M. 2008. *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue: aspects linguistiques et perspectives didactiques*. Tesis para optar al grado de Doctor en Didáctica de las Lenguas y Culturas, Université de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.
- CORDER, S. P. 1983. A Role for the mother tongue. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Pp. 85-97. Rowley MA: Newbury House.
- CROOKES, G. 1997. SLA and Language Pedagogy. A socioeducational Perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 19(1): 93-116.
- DE ANGELIS, G. 2007. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE SALINS G.-D. 2000. Didactique du FLE/Acquisitionnisme: convergences et divergences de vues. *Études de linguistique appliquée* 120: 419-431.
- ELLIS, R. 1997. SLA and language pedagogy: an educational perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 93-116.
- GASS, S. Y L. SELINKER. 1983. Introduction. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Pp. 1-18. Rowley MA: Newbury House.
- HÅKANSSON, G., M. PIENEMANN Y S. SAYEHLI. 2002. Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research* 18: 250-273.
- HAMMARBERG, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. En J. Cenoz, B., Hufeisen y U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Pp. 21-41. Clevedon: Multilingual Matters.
- HERMAS, A. 2014. Multilingual transfer: L1 morphosyntax in L3 English. *International Journal of Language Studies* 8(2): 10-24.
- KLEIN, W. Y C. PERDUE. 1992. *Utterance Structure. Developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins.
- LHOTE, E. 2000. Prologue. Traces et itinéraires. En *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères – Actes du Xe colloque international Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*. Pp. 9-26. Besançon: Presses universitaires franc-comtoises.
- MYLES, F. 2004. From Data to Theory: the Over-Representation of Linguistic Knowledge in SLA. *Transactions of the Philological Society* 102: 139-168.
- MYLES, F., J. HOOPER Y R. MITCHELL. 1998. Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning* 48: 323-363.
- NUNAN, D. 1991. Methods in second language classroom-oriented research. *Studies in second language acquisition* 13(2): 249-274.
- PIENEMANN, M. 1989. Is language teachable. Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10: 52-79.

- PIENEMANN, M. 1998. *Language Process and Second language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- PY, B. 1980. Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue. *Encrages*, numéro especial "Acquisition d'une langue étrangère": 74-78.
- PY, B. 2000. Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *Études de linguistique appliquée* 120: 395-404.
- RINGBOM, H. 1986. Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. En E. Kellerman y M. Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Pp. 150-162. Oxford, UK: Pergamon Press.
- RINGBOM, H. Y S. JARVIS. 2009. The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. En M. H. Long y C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching*. Pp. 106-118. Chichester: WileyBlackwell.
- SELINKER, L. Y U. LAKSHMANAN. 1993. Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. En S.M. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Language Acquisition and Language Learning: 5. Pp. 197-216. Amsterdam: John Benjamin.
- VERONIQUE, D. 2000. Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères: friches et chantiers en didactique des langues étrangères. *Études de Linguistique Appliquée* 120: 405-417.
- VERONIQUE, D. 2005. Comparer les langues: perspectives didactiques? *Le Français dans le monde – Recherches et applications: Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative* numéro especial: 18-26.
- VERONIQUE, D. 2008. À l'intersection de l'analyse des productions d'apprenants en français langue étrangère, de l'évaluation de leurs compétences et de la programmation de l'enseignement: regards sur un domaine de la didactique du français. En J. Durand, B. Habert y B. Laks (Eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08*. Pp. 621-630. Paris.
- VERONIQUE, D. (Ed.). 2009. *Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris: Didier.
- VERONIQUE, D. 2014. De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère: l'exemple du verbe. En M. Bento, J.-M. Defays y D. Meunier (Eds.), *Le Français dans le monde – Recherches et applications: La transposition en didactique du FLE et du FLS* 55: 30-43.
- WEINERT, R. 1995. The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied linguistics* 16(2): 180-205.
- WILLIAMS, S. Y B. HAMMARBERG. 1998. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19(3): 295-333.
- ZOBL, H. 1980a. The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language learning* 30(1): 43-57.
- ZOBL, H. 1980b. Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *Tesol Quarterly* 14(4): 469-479.

