

**ESTUDIO DE LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA DE NIÑOS
MONOLINGÜES Y BILINGÜES EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA
EN FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Trabajo de grado presentado por:

JUAN CARLOS PADILLA VILLADA

Para optar al título de:

MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA

Asesor:

JORGE MAURICIO MOLINA MEJÍA

Doctor en Informática y Ciencias del Lenguaje

Evaluatoras:

MERCEDES MUÑETÓN AYALA

Doctora en Psicolingüística Experimental y Neurociencia Cognitiva

Univesidad de Antioquia

SILVIA BAQUERO CASTELLANOS

Doctora en Ciencia Cognitiva y Lenguaje

Universidad Nacional de Colombia

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
FACULTAD DE COMUNICACIONES
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

2018



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

© Copyright 2018 por Juan Carlos Padilla Villada
Todos los derechos reservados

Con profundo amor:

A mis padres, Jose Ismael y Ana Ligia.

A mis hermanos, Mauricio, Gerson, Nadezda y Jose.

A mi sobrino, David Alejandro: perdón por mi ausencia y por no poder leerte tu libro favorito durante las últimas semanas de redacción de mi tesis. Espero que algún día pueda enseñarte y despertar en ti esta pasión por la lengua francesa.

AGRADECIMIENTOS

“Cuando bebas del agua, recuerda la fuente”

(Proverbio Oriental)

Quisiera expresar mi más profundo sentimiento de gratitud y reconocimiento a todas aquellas personas maravillosas, e instituciones que han sido una *fuentes* para la realización del presente trabajo de maestría.

A Dios, mi *fuentes de vida*, de *luz* y de *salud*.

A mi asesor de trabajo de investigación, el profesor Jorge Mauricio Molina, la *fuentes de experticia* y *resiliencia*; y el *polo a tierra* en el desarrollo de este trabajo investigativo. Gracias por su apoyo constante, por su admirable paciencia y por las discusiones teóricas.

A las doctoras, Mercedes Muñetón Ayala, de la Universidad de Antioquia, y Silvia Baquero Castellanos, de la Universidad Nacional de Colombia, por haber aceptado leer y evaluar el presente trabajo de investigación.

A mis padres, Jose Ismael y Ana Ligia por creer en mí. Mi *fuentes de amor*, mi razón de ser, mi norte, mi gran motivación. Con su ejemplo, me enseñaron lo que significa ser un verdadero maestro, el valor de los libros, de la educación y del conocimiento.

A la Universidad de Antioquia, mi *alma mater* por siempre, la *fuentes inagotable de conocimiento*, el aceite de mi lámpara para iluminar y abrir camino para este tema de investigación tan poco explorado en nuestro contexto.

A mis profesores de la Maestría en Lingüística, en especial, a Adriana Ortiz, Juan David Martínez, Gabriel Quiroz, Marianne Dieck y Mercedes Muñetón: son la *fuentes de tesón*, de *perspicacia* y *ecuanimidad*. Gracias por las semillas ofrecidas, por contribuir con la realización y fortalecimiento de esta investigación desde cada uno de los seminarios que me impartieron.

Al Colegio Canadiense, mi *fuentes de trabajo*. A Catalina y a Eliana por toda su ayuda, su apoyo y comprensión al permitirme desarrollar esta investigación a la par con mi quehacer docente.

A mis compañeros de trabajo, en especial a Claudia, Carolina, Margarita, Juan Carlos, Alejandra y Cristina, por su valiosa amistad y por sus palabras de aliento para seguir adelante con este reto asumido.

A mis estudiantes del Colegio Canadiense, mi *f fuente de inspiración* y el recurso primario para el planteamiento y el desarrollo de este trabajo. Niños, este esfuerzo es por ustedes y para ustedes, esperando contribuir a su aprendizaje del francés.

A mis compañeros de maestría, Carlos Mario, Wilfer, Carolina y Deiler, la *f fuente de optimismo y jovialidad*. Gracias por sus ánimos, por los gratos momentos compartidos, por la camaradería y las tertulias. Gracias por ese '*humor lingüístico*' que hicieron el camino más fácil de andar y así lograr la culminación con este trabajo.

A todas aquellas personas, a quien no puedo seguir nombrando, por excederme en el número de páginas en este trabajo.

Sin su ayuda, no habría sido posible lograrlo.

Merci beaucoup!
Thank you so much!
¡Muchas gracias!

RESUMEN

Los estudios comparativos sobre la consciencia metalingüística en L1 y L2 de los niños monolingües y bilingües, se han realizado desde los años 1960, aplicando diversas tareas metalingüísticas. Sin embargo, el análisis de la reflexión metalingüística de estos grupos en las actividades de producción escrita en una L3, es un tema poco explorado, principalmente, en el contexto colombiano y latinoamericano. Este trabajo presenta un estudio de caso múltiple de niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales), el cual busca analizar las diferencias en el desarrollo de la consciencia metalingüística en la producción escrita en FLE de los tres perfiles lingüísticos, así como su nivel de reflexión con relación al proceso escritural y al texto como producto. Se recolectó un corpus de 84 textos, correspondientes a 7 tareas de escritura desarrolladas en la clase de francés. Además, se propuso una Tipología de Errores Escriturales (TEEN-FLE) y un método de etiquetaje de errores en el corpus, con el fin de realizar conteos sistemáticos, usando programas computacionales. Finalmente, se realizaron algunas entrevistas metagráficas sobre la última tarea escrita. Los resultados sugieren que las condiciones de simultaneidad/secuencialidad y de adquisición/aprendizaje de la L1 y L2 determinan el nivel de consciencia metalingüística en la L3. De este modo, los niños bilingües-secuenciales presentan el mayor nivel de consciencia metalingüística de los tres perfiles. Asimismo, los niños monolingües presentan el mayor número de errores escriturales en las categorías analizadas.

Palabras clave: consciencia metalingüística, escritura, enfoque basado en corpus, tipología de errores, entrevistas metagráficas, monolingüismo, bilingüismo.

SUMMARY

The comparative studies on metalinguistic awareness in L1 and L2 of monolingual and bilingual children, have been carried out since the 1960s, applying different metalinguistic tasks. However, the analysis of the metalinguistic reflection of these groups in a L3 written production, is an issue that is not often explored; especially in the Colombian and Latin American context. This research presents multiple case studies of monolingual and bilingual children (simultaneous and sequential bilingualism), which seeks to analyze the differences in the development of metalinguistic awareness in the written production in FLE (French as a Foreign Language) of the three linguistic profiles, as well as their level of reflection in relation to the scriptural process and to the text as a product. A corpus of 84 texts was collected, corresponding to 7 writing tasks developed in the French class. In addition, a Typology of Scriptural Errors (TEEN-FLE) and a method of tagging errors in the corpus were proposed, in order to accomplish systematic counts, using computer programs. Finally, some metagraphic interviews were conducted on the last written task. The results suggest that the conditions of simultaneity/sequentiality and acquisition/learning of L1 and L2 determine the level of metalinguistic awareness in L3. In this way, sequential-bilingual children present the highest level of metalinguistic awareness of the three profiles. Likewise, monolingual children have the greatest number of scriptural errors in the categories analyzed.

Key words: metalinguistic awareness, writing, corpus-based approach, error typology, metagraphical interviews, monolingualism, bilingualism.

RÉSUMÉ

Les études comparatives sur la conscience métalinguistique en L1 et L2 des enfants monolingues et bilingues ont été menées depuis les années 1960, en appliquant des différentes tâches métalinguistiques. Cependant, l'analyse de la réflexion métalinguistique de ces groupes dans les activités de production écrite en L3 est un sujet peu exploré, principalement, dans le contexte colombien et de l'Amérique-Latine. Cette recherche présente une étude de cas multiple d'enfants monolingues et bilingues (bilinguisme consécutif et séquentiel), qui cherche à analyser les différences dans le développement de la conscience métalinguistique dans la production écrite en FLE des trois profils linguistiques, ainsi que leur niveau de réflexion par rapport au processus scriptural et au texte en tant que produit. Un corpus de 84 textes a été recueilli, correspondant à 7 tâches d'écriture développées dans les cours de français. En outre, une Typologie des Erreurs d'Écriture (TEEN-FLE) et une méthode d'étiquetage des erreurs dans le corpus ont été proposées, afin d'effectuer des calculs systématiques, en utilisant des logiciels informatiques. Enfin, quelques entretiens métagraphiques ont été réalisées sur la dernière tâche écrite. Les résultats suggèrent que les conditions de simultanéité/séquentialité et d'acquisition/apprentissage de la L1 et de la L2 déterminent le niveau de conscience métalinguistique dans la L3. De cette manière, les enfants bilingues séquentiels présentent le plus haut niveau de conscience métalinguistique des trois profils. De même, les enfants monolingues ont le plus grand nombre d'erreurs d'écriture dans les catégories analysées.

Mots-clés: conscience métalinguistique, écriture, approche fondée sur corpus, typologie des erreurs, entretiens métagraphiques, monolinguisme, bilinguisme.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	XIV
LISTA DE TABLAS	XV
LISTA DE GRÁFICAS	XVI
INTRODUCCIÓN.....	1
PARTE I: GÉNESIS DEL TRABAJO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
CAPÍTULO 1: GÉNESIS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	7
1.1. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN COLOMBIA	7
1.1.1. ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN COLOMBIA	7
1.1.2. ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA	14
1.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	17
1.3. EL DOCENTE COMO INVESTIGADOR.....	20
CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	22
2.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	26
2.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	27
2.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	27
2.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	27
PARTE II: MARCO TEÓRICO	29
CAPÍTULO 3: ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS.....	30
3.1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	30
3.1.1. HIPÓTESIS DEL LENGUAJE COMO UN ASUNTO GENÉTICO.....	31
3.1.2. HIPÓTESIS DEL LENGUAJE COMO UN ASUNTO SOCIAL	32
3.1.3. MEDIACIÓN ENTRE INNATISMO Y CONDUCTISMO	34
3.2. ETAPAS DE DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	35
3.2.1. ETAPA PRELINGÜÍSTICA	35
3.2.2. ETAPA LINGÜÍSTICA	36
3.3. APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA.....	37
3.3.1. TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS	37
A. TEORÍA DEL ANÁLISIS CONTRASTANTE	37
B. TEORÍA DE LA CONSTRUCCIÓN CREATIVA.....	39
C. TEORÍA DEL INPUT DE KRASHEN	40
D. TEORÍA DE LA ACULTURACIÓN DE SCHUMANN.....	43
CAPÍTULO 4: METALENGUAJE Y CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA	47
4.1. HACIA EL CONCEPTO DE METALENGUAJE	47
4.2. DEL METALENGUAJE A LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA.....	55
4.2.1. DEFINICIÓN DE CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA	55
4.2.2. NIVELES DE CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA	64
A. NIVEL METAFONOLÓGICO	65
B. NIVEL METALEXICAL	66
C. NIVEL METASEMÁNTICO.....	69
D. NIVEL METAPRAGMÁTICO.....	69

E.	NIVEL METASINTÁCTICO	70
F.	NIVEL METATEXTUAL.....	72
4.3.	ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA	73
CAPÍTULO 5: BILINGÜISMO		79
5.1.	HACIA UNA DEFINICIÓN DE BILINGÜISMO	79
5.2.	TIPOS DE BILINGÜISMO	84
5.2.1.	BILINGÜISMO COMPUESTO O CONSECUTIVO	84
5.2.2.	BILINGÜISMO COORDINADO O SECUENCIAL.....	85
5.2.3.	BILINGÜISMO SUBORDINADO	86
5.3.	EL CEREBRO BILINGÜE.....	87
5.4.	BILINGÜISMO Y COGNICIÓN	92
5.4.1.	BILINGÜISMO Y LENGUA MATERNA	93
A.	TRANSFERENCIA DE PRÉSTAMOS	94
B.	CONVERGENCIA.....	94
C.	DESPLAZAMIENTO	95
D.	TRANSFERENCIA DE REESTRUCTURACIÓN.....	95
E.	PÉRDIDA O DESGASTE.....	95
5.4.2.	BILINGÜISMO Y CAPACIDADES DE APRENDIZAJE	97
5.5.	DEL BILINGÜISMO AL MULTILINGÜISMO	99
5.5.1.	INFLUENCIA INTERLINGÜÍSTICA	100
5.5.2.	BILINGÜISMO Y APRENDIZAJE DE UNA TERCERA LENGUA	102
CAPÍTULO 6: DESARROLLO DE LA ESCRITURA		104
6.1.	DEFINIENDO LA ESCRITURA	104
6.2.	ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA	109
6.2.1.	LA ESCRITURA COMO PRODUCTO O PROCESO.....	109
6.2.2.	LA ESCRITURA COMO ACTIVIDAD SOCIAL O COGNITIVA	110
6.2.3.	LA ESCRITURA COMO ACTIVIDAD CENTRADA EN LA FORMA O EN EL CONTENIDO	111
6.3.	LA ESCRITURA Y LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA	116
CAPÍTULO 7: NOCIÓN DE ‘ERROR’		119
7.1.	DEFINIENDO LA NOCIÓN DE ‘ERROR’	119
7.1.1.	TIPOS DE ERRORES LINGÜÍSTICOS.....	120
A.	ERRORES FONOLÓGICOS	121
B.	ERRORES ORTOGRÁFICOS.....	122
C.	ERRORES MORFOLÓGICOS	123
D.	ERRORES SINTÁCTICOS	124
E.	ERRORES LEXICALES.....	125
7.2.	ERRORES EN LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA.....	126
7.2.1.	ACOTACIONES SOBRE LA GRAMÁTICA DEL FRANCÉS	127
A.	FLEXIÓN NOMINAL	127
B.	FLEXIÓN ADJETIVAL.....	129
C.	FLEXIÓN VERBAL	130
7.2.2.	DIFICULTADES EN LA ESCRITURA EN FRANCÉS	131
7.3.	TIPOLOGÍAS DE ERRORES	134

PARTE III: METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	140
CAPÍTULO 8: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	141
8.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	141
8.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	142
8.3. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN	143
8.4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	144
8.4.1. DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASO	144
8.4.2. RECOLECCIÓN DE DATOS.....	144
8.4.3. ANÁLISIS DE DATOS.....	145
8.4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	146
A. NIÑOS MONOLINGÜES.....	146
B. NIÑOS BILINGÜES-CONSECUTIVOS	146
C. NIÑOS BILINGÜES-SECUENCIALES	147
8.4.5. VARIABLES DE ESTUDIO.....	149
A. VARIABLES INTERSUJETO.....	149
B. VARIABLES INTRASUJETO	150
8.4.6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	150
A. DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	150
B. ENCUESTA.....	151
CAPÍTULO 9: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	154
9.1. PROPUESTA DE TIPOLOGÍA DE ERRORES (TEEN-FLE).....	154
9.1.1. PROPUESTA INICIAL PARA LA TEEN-FLE	154
9.1.2. REESTRUCTURACIÓN DE LA TEEN-FLE	156
9.1.3. PROPUESTA FINAL DE LA TEEN-FLE.....	158
A. ORTOGRAFÍA.....	158
B. CONCORDANCIA	159
C. VERBO.....	160
D. SINTAXIS	160
E. LÉXICO.....	161
F. PUNTUACIÓN	162
9.2. ENFOQUE BASADO EN CORPUS	166
9.2.1. CORPUS DE TEXTOS ESCRITOS DE TEEN-FLE.....	166
9.2.2. ETIQUETAJE DE ERRORES	168
9.2.3. HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS DE ANÁLISIS.....	171
A. IBM SPSS STATISTICS.....	171
B. ANTCONC	171
C. EXCEL	172
9.2.4. FÓRMULAS PARA EL TRATAMIENTO DE LOS ERRORES.....	173
A. FÓRMULA PARA LOS ERRORES DE FORMA (Ef).....	173
B. FÓRMULA PARA LOS ERRORES DE PALABRAS (Ep).....	174
C. FÓRMULA PARA EL NÚMERO TOTAL DE ERRORES (Nte)	175
9.2.5. ENTREVISTAS METAGRÁFICAS.....	175
PARTE IV: CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS	178
CAPÍTULO 10: CONSTRUCCIÓN DE HIPÓTESIS.....	179

10.1.	HIPÓTESIS 1 (H ₁): DESARROLLO DE LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA....	179
10.1.1.	SUB-HIPÓTESIS (H _{1.1})	180
10.2.	HIPÓTESIS 2 (H ₂): INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA	180
10.2.1.	SUB-HIPÓTESIS (H _{2.1})	181
10.2.2.	SUB-HIPÓTESIS (H _{2.2})	181
10.2.3.	SUB-HIPÓTESIS (H _{2.3})	181
10.3.	HIPÓTESIS 3 (H ₃): TIPOS DE ERRORES.....	182
10.3.1.	SUB-HIPÓTESIS (H _{3.1})	182
10.3.2.	SUB-HIPÓTESIS (H _{3.2})	182
10.3.3.	SUB-HIPÓTESIS (H _{3.3})	182
10.3.4.	SUB-HIPÓTESIS (H _{3.4})	183
10.4.	HIPÓTESIS 4 (H ₄): ANÁLISIS DE ERRORES Y CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA 183	
CAPÍTULO 11: ANÁLISIS DE DATOS Y VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS		184
11.1.	VALIDACIÓN DE LA HIPÓTESIS (H ₁): SOBRE EL DESARROLLO DE LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA	184
11.1.1.	EXTENSIÓN DE LOS TEXTOS.....	184
11.1.2.	VARIEDAD LEXICAL	187
11.1.3.	DOMINIO DEL VOCABULARIO.....	189
11.1.4.	DOMINIO DE LOS ELEMENTOS GRAMATICALES.....	191
11.1.5.	REFLEXIÓN SOBRE LOS CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS	193
11.1.6.	ERRORES EN LA ESCRITURA	200
11.2.	VALIDACIÓN DE LA HIPÓTESIS (H ₂): SOBRE LA INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA 203	
11.3.	VALIDACIÓN DE LA HIPÓTESIS (H ₃): SOBRE LOS TIPOS DE ERRORES.....	208
11.3.1.	ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE ORTOGRAFÍA	209
11.3.2.	ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE CONCORDANCIA.....	215
11.3.3.	ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE VERBO	220
11.3.4.	ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE SINTAXIS.....	223
11.3.5.	ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE LÉXICO	228
11.3.6.	ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE PUNTUACIÓN	231
11.4.	VALIDACIÓN DE LA HIPÓTESIS (H ₄): SOBRE EL ANÁLISIS DE ERRORES Y LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA	237
11.5.	SÍNTESIS DE VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS	240
PARTE V: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS.....		243
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS		244
12.1.	CON RELACIÓN A LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	244
12.2.	CON RELACIÓN A LA VALIDACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	246
12.3.	APORTES DE LA INVESTIGACIÓN AL CAMPO DE ESTUDIO.....	248
12.4.	PERSPECTIVAS	249
BIBLIOGRAFÍA		251
ANEXOS.....		269
ANEXO 1A: Consentimiento Informado del Colegio Canadiense.....		270
ANEXO 1B: Consentimiento Informado del Padre de Familia y del Estudiante		271

ANEXO 2: Estructura de la Encuesta	272
ANEXO 3: Variables Categóricas del Estudiante.....	274
ANEXO 4: Variables Categóricas del Padre	277
ANEXO 5: Variables Categóricas de la Madre	278
ANEXO 6: Estructura y Puntuación de las Entrevistas Metagráficas	279
ANEXO 7A: Entrevista Metagráfica – Sujeto [BSF114]	281
ANEXO 7B: Entrevista Metagráfica – Sujeto [BSM94]	285
ANEXO 7C: Entrevista Metagráfica – Sujeto [MM87]	288
ANEXO 7D: Entrevista Metagráfica – Sujeto [MF150].....	292
ANEXO 7E: Entrevista Metagráfica – Sujeto [BCM171].....	295

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Modelo de la comunicación, según Jakobson (1980).....	49
<i>Figura 2</i> Relación entre habilidades metalingüísticas y metacognición (Bowey y Tunmer, 1984).	53
<i>Figura 3</i> Modelo Continuo de Procesamiento de Bialystok (1991) (Nuestra traducción).....	62
<i>Figura 4</i> Bilingüismo compuesto o consecutivo, inspirado en Weinreich (1953).....	85
<i>Figura 5</i> Bilingüismo coordinado, inspirado en Weinreich (1953).	86
<i>Figura 6</i> Bilingüismo subordinado, inspirado en Weinreich (1953).	86
<i>Figura 7</i> Lóbulos de cada hemisferio cerebral, imagen modificada por nosotros a partir de Wikipedia.	87
<i>Figura 8</i> Localización de las funciones del lenguaje, imagen modificada por nosotros a partir de Wikipedia.	88
<i>Figura 9</i> Comparación del área de Broca, adaptado de Kim, Relkin, Lee y Hirsch (1997).....	90
<i>Figura 10</i> Modelo de procesamiento interactivo (Cuetos, 2009).....	108
<i>Figura 11</i> Tipología de errores en la producción escrita en francés como lengua extranjera.....	165
<i>Figura 12</i> Ejemplo de un texto escrito y su transcripción en formato *.txt (UTF-8).....	167
<i>Figura 13</i> Ejemplo de etiquetaje del corpus (Texto MM87_1).	170
<i>Figura 14</i> Ejemplo de recuperación de la etiqueta [ODIAC] en AntConc (Anthony, 2014).	172
<i>Figura 15</i> Ejemplo de una tabla parcial de totales de errores (niños monolingües).....	173

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1</i> Ejemplos de palabras inventadas a partir del español (Grado 4°/Quiz 2).....	24
<i>Tabla 2</i> Orden de adquisición de morfemas del inglés como L1 y L2, adaptado de Kwon (2005).....	41
<i>Tabla 3</i> Influencia de L2 en L1 en la adultez (Pavlenko, 2000).....	96
<i>Tabla 4</i> Conjugación de los verbos en francés.....	131
<i>Tabla 5</i> Conjugación de los verbos básicos en francés.....	131
<i>Tabla 6</i> Tipología de errores ortográficos (HESO-CNRS, 1980).....	135
<i>Tabla 7</i> Tipología de errores ortográficos (Cagis, 2005).....	136
<i>Tabla 8</i> Tipología de errores (Granger, 2007).....	137
<i>Tabla 9</i> Tipología de errores (Souque, 2014).....	138
<i>Tabla 10</i> Caracterización de los perfiles de estudio y variables intersujeto.....	149
<i>Tabla 11</i> Distribución de los estudiantes según la edad.....	152
<i>Tabla 12</i> Distribución de los estudiantes según el grado.....	152
<i>Tabla 13</i> Nivel educativo de los padres con relación al dominio de lengua de los estudiantes.....	152
<i>Tabla 14</i> Propuesta inicial para TEEN-FLE.....	155
<i>Tabla 15</i> Reestructuración de TEEN-FLE.....	157
<i>Tabla 16</i> Propuesta final para TEEN-FLE.....	162
<i>Tabla 17</i> Tópicos de las tareas de escritura.....	167
<i>Tabla 18</i> Número de Tokens por texto y por perfil lingüístico.....	185
<i>Tabla 19</i> Variedad lexical en los tres perfiles.....	188
<i>Tabla 20</i> Porcentaje de errores de palabras por perfil lingüístico.....	190
<i>Tabla 21</i> Porcentaje de errores de palabras por caso de estudio.....	190
<i>Tabla 22</i> Porcentaje de errores de forma por perfil lingüístico.....	192
<i>Tabla 23</i> Porcentaje de errores de forma por caso de estudio.....	192
<i>Tabla 24</i> Puntuaciones de las entrevistas metagráficas.....	194
<i>Tabla 25</i> Porcentaje del total de errores por perfil lingüístico.....	201
<i>Tabla 26</i> Porcentaje del total de errores por caso de estudio.....	201
<i>Tabla 27</i> Transferencia interlingüística del español y del inglés.....	204
<i>Tabla 28</i> Errores por perfil lingüístico.....	208
<i>Tabla 29</i> Principales errores de construcción morfológica en los tres perfiles lingüísticos.....	213
<i>Tabla 30</i> Resumen del mayor número de errores por perfil lingüístico.....	233
<i>Tabla 31</i> Síntesis de validación de las hipótesis.....	240

LISTA DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1</i> Distribución porcentual del total de tokens del corpus por caso.....	186
<i>Gráfica 2</i> Número total de tokens del corpus por caso.	187
<i>Gráfica 3</i> Relación de la variedad lexical con el número de tokens por caso.	189
<i>Gráfica 4</i> Porcentaje de errores de palabras por caso de estudio.....	191
<i>Gráfica 5</i> Porcentaje de errores de forma por caso.....	193
<i>Gráfica 6</i> Porcentaje del total de errores por caso.	202
<i>Gráfica 7</i> Porcentaje de errores respecto al número de tokens por perfil lingüístico.	209
<i>Gráfica 8</i> Tipos de errores de ortografía por perfil lingüístico.	210
<i>Gráfica 9</i> Tipos de errores de concordancia por perfil lingüístico.....	216
<i>Gráfica 10</i> Tipos de errores de verbo por perfil lingüístico.....	221
<i>Gráfica 11</i> Tipos de errores de sintaxis por perfil lingüístico.....	224
<i>Gráfica 12</i> Tipos de errores de léxico por perfil lingüístico.	228
<i>Gráfica 13</i> Tipos de errores de puntuación por perfil lingüístico.....	231

INTRODUCCIÓN

“Como no se abren todas las puertas con la misma llave, no todos los pensamientos se pueden pensar en una lengua, ni todas las metáforas florecen en un solo vocabulario, ni todas las emociones son compatibles con una gramática única. Los idiomas son como cauces de la actividad espiritual que en ellos se pone a fluir, pero cauces vivos y dotados de un oscuro poder de orientación que les hace conducir la líquida energía hacia campos sedientes e ignorados”¹ (José Ortega y Gasset, 1966).

La adquisición y el aprendizaje de dos o más lenguas, de manera simultánea o secuencial, y el uso selectivo de estas, resultan ser habilidades extraordinarias y únicas del ser humano. El bilingüismo y el multilingüismo son fenómenos lingüísticos individuales y sociales que despiertan un especial interés investigativo en diferentes áreas del conocimiento como la neurociencia, la neurolingüística, la psicolingüística y la psicología, entre otros. Numerosos estudios se han llevado a cabo desde comienzos del siglo XX, con el fin de descifrar la complejidad del cerebro bilingüe y su asombrosa capacidad para almacenar, interconectar, controlar y producir varios idiomas.

Gracias a los avances en neuroimagen funcional, ha sido posible representar topográficamente varias lenguas en el cerebro, identificando patrones de activación neuronal en áreas corticales específicas a través de estímulos lingüísticos. Es así como se ha logrado vislumbrar que las segundas lenguas aprendidas en un periodo tardío (+3 años) y que presentan un menor nivel de dominio, se localizan en áreas corticales espacialmente separadas; mientras que, en los bilingües-tempranos (0-3 años), las dos lenguas se superponen en regiones cervicales comunes (Kim *et al.*, 1997). Sin embargo, Perani *et al.* (2003) señala que cuando el nivel de competencia es alto en la segunda lengua, la edad de adquisición pareciera no afectar significativamente la representación neuronal de esta segunda lengua. Aunque, en un principio, los estudios experimentales atribuían al bilingüismo efectos negativos sobre el desarrollo de la inteligencia y la adquisición del lenguaje (Saer, 1923; Jamieson y Sandiford, 1928; Jones y Stewart, 1951), diversas investigaciones desarrolladas a partir de la década de 1950 y más recientes, han demostrado los beneficios

¹ Ortega y Gasset, José (1966). Problemas culturales: sobre la lengua francesa, en *Obras Completas, Tomo I (1902-1916)* (7° Ed.). Revista de Occidente, Madrid, p.547.

cognitivos de la formación en entornos bilingües desde temprana edad, y del aprendizaje de dos o más lenguas (Bialystok, 1988; 2001b; 2009; 2011; 2015; 2016; Signoret, 2003; Meisel, 2004; San Martín Martínez, Boada Calbet y Forns Santacana, 2014). Del mismo modo, se ha señalado que la condición de ser bilingüe favorece el aprendizaje de una tercera lengua y el desarrollo metacognitivo y metalingüístico en el individuo (Cenoz, 1997; 2013; 2016; Hammarberg, 2001; 2006; Jessner, 1999; 2005; 2006; 2017; y Pinto y El Euch, 2015; 2017).

Es precisamente en el tema de la *consciencia metalingüística*, donde se ha focalizado buena parte de las investigaciones experimentales, que buscan explorar y comprender los efectos del bilingüismo sobre la cognición, la lengua y el aprendizaje de otros idiomas. En términos generales, la consciencia metalingüística se define como un conjunto de habilidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas que permiten dirigir la atención, enfocarse, controlar y reflexionar sobre el lenguaje como objeto de estudio, analizando y valorando sus propiedades, sus funciones, sus reglas, sus componentes, sus contenidos, sus estructuras, sus unidades y usos, independientemente de sus significados. Estas investigaciones corresponden, principalmente, a estudios comparativos entre individuos bilingües y monolingües; en los cuales se evalúa su desempeño en lo que respecta a la realización de una serie de tareas metalingüísticas, así como su capacidad de reflexionar y verbalizar sus pensamientos sobre el lenguaje. Algunas de estas tareas metalingüísticas han sido aplicadas, entre otros, por Tunmer y Grieve (1984), Thomas (1985, 1988), Bialystok (1988; 2001b) y Bialystok y Martin (2004), las cuales consisten en juzgar la aceptabilidad, la gramaticalidad o agramaticalidad de los enunciados; identificar la violación en el orden de las palabras; identificar el morfema omitido en una oración; identificar la existencia de sinonimia o no entre pares de oraciones, e identificar los casos de ambigüedad en un párrafo, tanto en la(s) lengua(s) materna(s) (L1), como en la segunda lengua (L2).

Sin embargo, son pocos los estudios que se han ocupado por explorar la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües en el aprendizaje de una tercera lengua (L3); y son todavía más escasos, aquellos trabajos investigativos interesados en analizar las actividades metalingüísticas de estos grupos de niños en la producción escrita en la tercera lengua. Si nos referimos al contexto colombiano e hispanoamericano, estos estudios son prácticamente inexistentes; si tenemos en cuenta que la mayoría de las investigaciones se han desarrollado, principalmente, desde el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, y más específicamente,

desde la enseñanza del inglés; lengua dominante en el currículo escolar colombiano. Por lo tanto, el presente trabajo de investigación se presenta como una investigación de tipo exploratorio-descriptivo, cuyo propósito es establecer un punto de partida para el estudio y la comprensión de la consciencia metalingüística de los niños monolingües (español) y bilingües (inglés-español), en la producción escrita en francés como tercera lengua, a través de un enfoque basado en corpus.

Esta investigación se llevó a cabo con niños y niñas entre los 8 y los 12 años de un colegio bilingüe (español-inglés), de carácter privado, ubicado en la ciudad de Medellín, en el Departamento de Antioquia (Colombia). Se adoptó un estudio de caso múltiple, es decir, 12 casos clasificados en tres perfiles lingüísticos: monolingües, bilingües-consecutivos, y bilingües-secuenciales. Los niños bilingües-consecutivos corresponden a aquellos niños caracterizados por la adquisición y el desarrollo de dos lenguas simultáneas o paralelas desde el nacimiento. Los niños bilingües-secuenciales, por el contrario, se refieren a aquellos niños que aprendieron la segunda lengua después de haber adquirido su lengua materna; generalmente, a partir de los 3 años. Estos 12 casos se seleccionaron a través de un muestreo estratificado, teniendo en cuenta algunas variables categóricas nominales como: el dominio de las lenguas, la edad, el desempeño académico en las asignaturas de lengua y el nivel educativo de los padres.

Se recopiló un corpus de 84 textos escritos, correspondientes a 7 producciones escritas por niño (descriptivas y narrativas), desarrolladas durante las clases de francés y relacionadas con diferentes temas comunicativos y lingüísticos; por ejemplo, hablar de los deportes y pasatiempos, relatar la rutina, indicar la ubicación de los objetos en un espacio, elaborar un anuncio inmobiliario, hablar de los hábitos alimenticios, escribir una carta postal, hablar de las vacaciones, describir a uno de los padres, describir su animal de compañía, escribir una adivinanza sobre un animal salvaje, describir un hábitat, redactar una carta personal, describir una ciudad y hacer una presentación personal. Además, se propuso la TEEN-FLE², una tipología de errores de escritura adaptada al público de niños aprendientes de francés de nivel principante. Con base en esta tipología, se etiquetaron todos los errores en el corpus antes mencionado, para proceder luego a un conteo a través de herramientas computacionales como *AntConc*. De igual manera, se caracterizaron los errores cometidos por los estudiantes, obteniendo las frecuencias de aparición

² TEEN-FLE: *Tipología de Errores Escriturales en Niños aprendientes de Francés como Lengua Extranjera*.

de los mismos. Finalmente, se aplicaron entrevistas metagráficas a algunos de los casos con el fin de conocer su capacidad de verbalizar su conocimiento y reflexión sobre la lengua; además de clarificar dudas con respecto a las elecciones lexicales, para una adecuada clasificación de ciertos errores, especialmente, los de transferencia.

La presentación de este trabajo de investigación se organiza en 5 Partes y 12 Capítulos. En la **Primera Parte** se aborda la génesis del trabajo y el planteamiento del problema de investigación. En el *Capítulo 1* se describen las políticas lingüísticas en Colombia en torno a la enseñanza del francés y del inglés como lenguas extranjeras en el currículo escolar. Además, se realiza una caracterización del contexto en el cual se llevó a cabo la investigación, presentando el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una situación de bilingüismo. Igualmente, se presenta el rol del investigador como docente dentro del contexto mencionado. En el *Capítulo 2* se presenta el problema de investigación, las preguntas planteadas inicialmente sobre la problemática y los objetivos perseguidos con la investigación.

En la **Segunda Parte** se desarrolla el marco teórico que fundamenta nuestra investigación, a través de 5 capítulos. En el *Capítulo 3* se aborda el tema de la adquisición y aprendizaje de las lenguas, presentando la discusión teórica respecto a la ‘heredabilidad’ del lenguaje y el papel de la interacción social en el desarrollo del mismo. Además, se describen las etapas de desarrollo del lenguaje en los niños. Finalmente, se presentan las teorías más importantes formuladas en torno al aprendizaje de las lenguas extranjeras. En el *Capítulo 4* se desarrolla la definición de metalenguaje y de consciencia metalingüística, así como los diferentes niveles de consciencia. Del mismo modo, se revisan los estudios previos sobre el tema de la consciencia metalingüística en niños bilingües.

En el *Capítulo 5* se aborda ampliamente el fenómeno del bilingüismo: el desarrollo histórico de su definición, los tipos de bilingüismo, las características del cerebro bilingüe, los estudios en torno a la relación del bilingüismo con el desarrollo de la cognición, y finalmente, los estudios recientes sobre el tema del multilingüismo. En el *Capítulo 6* se realiza una aproximación a la definición y desarrollo de la escritura en lengua materna. A continuación, se abordan las características de la escritura en lengua extranjera; y finalmente, se establece la relación entre la escritura y la consciencia metalingüística. Por último, el *Capítulo 7* se ocupa de la noción de ‘error’ en el plano lingüístico y de las categorías de errores (*error ortográfico* y *error gramatical*).

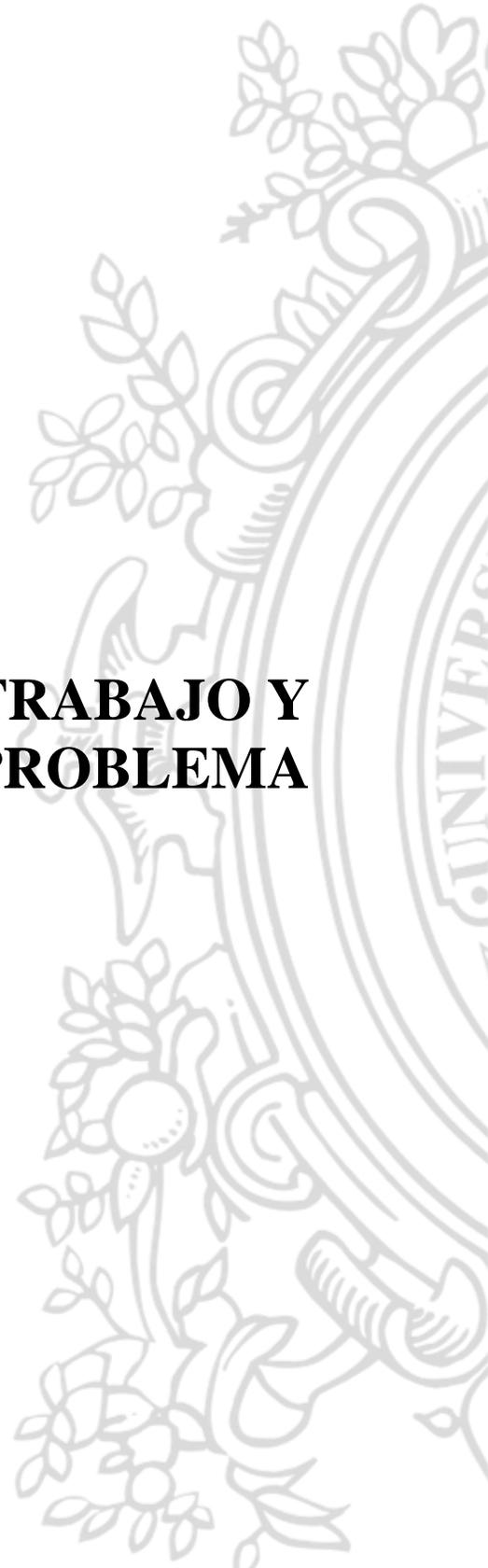
También, aborda los errores en la escritura del francés, describiendo algunas de las dificultades gramaticales para su aprendizaje. Finalmente, se presentan diferentes tipologías de errores que se han propuesto dentro del campo de la escritura del francés como lengua extranjera.

La **Tercera Parte** presenta la metodología de investigación, dividida en dos partes. Por una parte, el *Capítulo 8* describe el enfoque metodológico, el tipo de investigación, el alcance y el método de investigación, con relación a los sujetos o casos de estudio. En la segunda parte, el *Capítulo 9* desarrolla la propuesta metodológica sobre el manejo del corpus, la tipología de errores, el etiquetaje, conteo sistematizado de errores, y la aplicación y análisis de las entrevistas metagráficas.

En la **Cuarta Parte** se aborda la construcción y validación de las hipótesis de trabajo. En el *Capítulo 10*, se plantean 4 hipótesis generales con relación al desarrollo de la consciencia metalingüística, la interferencia lingüística, los tipos de errores cometidos por cada uno de los tres perfiles lingüísticos y la pertinencia de la propuesta metodológica del corpus y del análisis de errores, dentro del estudio de la consciencia metalingüística; además de 8 sub-hipótesis que complementan y amplían aspectos importantes de los planteamientos generales. En el *Capítulo 11* se presenta la descripción y análisis de los datos, con respecto a cada una de las hipótesis y sub-hipótesis establecidas.

En la **Quinta y última Parte** se desglosan las conclusiones a las cuales se llegó a partir de todo el trabajo investigativo desarrollado. Estas conclusiones se refieren a los objetivos propuestos y a la validación de las hipótesis. Finalmente, se presenta el aporte de la investigación al campo de estudio (psicolingüística del bilingüismo), y las perspectivas de trabajo para futuros proyectos de investigación.

PARTE I: GÉNESIS DEL TRABAJO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



CAPÍTULO 1: GÉNESIS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Con el fin de establecer el problema que atañe a nuestro trabajo de investigación, es necesario dedicar este primer capítulo a describir los orígenes del trabajo. En primer lugar, abordaremos las políticas lingüísticas en Colombia en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras, desde una perspectiva histórica. En segundo lugar, realizaremos una caracterización del contexto en el cual se llevó a cabo la investigación, presentando el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una situación de bilingüismo. Finalmente, estableceremos el rol del investigador, teniendo en cuenta su estatus de docente dentro del contexto mencionado.

1.1. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN COLOMBIA

A continuación, abordaremos el fenómeno del bilingüismo en el contexto colombiano: estudiaremos la historia de la enseñanza de francés y del inglés en Colombia y las políticas lingüísticas que se han formulado para el fortalecimiento del bilingüismo en el currículo escolar. Consideramos que es importante comenzar esta investigación presentando el contexto particular del bilingüismo en Colombia, ya que el presente trabajo se encuentra insertado en esta perspectiva. Lo que convierte a este proyecto en un trabajo muy particular que, por el momento, no había sido abordado en el contexto colombiano.

1.1.1. ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN COLOMBIA

De acuerdo con Chareille (2001, p.5), el origen de la enseñanza del francés en Colombia se encuentra estrechamente relacionada con el status de lengua de prestigio del que gozaba el francés en toda Europa desde el siglo XVII. Consecuentemente, la lengua española se ve influenciada por lengua francesa, la cual transfiere parte del léxico a través de la literatura. A finales del siglo XVIII, el Virreinato de Nueva Granada (actual territorio de Colombia, Ecuador, Panamá y Venezuela) también se vio atraída por la lengua, la cultura y la civilización francesas, lo cual permeó profundamente el pensamiento político en las colonias españolas en América: acontecimientos como la Revolución Francesa, la Declaración de los Derechos del Hombre y la instauración de la Primera República Francesa, inspiraron a los próceres libertadores del continente para luchar en contra el dominio de la corona española.

Continuando con Chareille (2001, p.7), la enseñanza en el Virreinato de la Nueva Granada, exclusiva para los hijos de los españoles nacidos en el territorio americano, estaba a cargo de las comunidades religiosas (jesuitas, dominicanos y franciscanos), quienes impartían clases de gramática latina, filosofía, teología, cánones eclesiásticos, jurisprudencia y medicina. La corona española prohibía la enseñanza de lenguas extranjeras, como el francés, con el fin de evitar que las ideas ‘revolucionarias’ hicieran eco en los jóvenes neogranadinos. Sin embargo, la élite criolla leía y hablaba en francés, lo que les permitía leer clandestinamente obras como las de J.-J. Rousseau, por ejemplo.

Con la Independencia de Colombia (1810-1819) se establecen relaciones diplomáticas y económicas con Francia. En consecuencia, se impone la enseñanza generalizada del francés como lengua extranjera a lo largo del siglo XIX, a través de las leyes y reformas educativas de 1821, 1826, 1842, 1850 y 1870 (Rodríguez, 1994; Chareille, 2001). El currículo escolar de 1821 oficializó la instrucción del francés y del inglés, permitiendo el estudio de obras escritas francesas prohibidas durante la época de la colonia (González, 2010). Posteriormente, con la promulgación de la Ley de 1826, se introduce la enseñanza obligatoria del francés y del inglés en los niveles de secundaria (2 a 3 horas) basada en la gramática de Chantreau, destinada al público de aprendientes hispanohablantes (Chareille, 2001). Rodríguez (1994) por su parte, señala que, el francés aparece como una materia evaluativa en las principales ciudades del país, únicamente a partir de 1836: Pamplona (1836), Ciudad de Panamá (1837), Ibagué (1839) y Santa Marta (1841). De la misma manera, la autora afirma que la enseñanza del inglés no tenía la misma fuerza que la del francés durante esta época, probablemente por la falta de docentes de la lengua y la estrecha relación de los próceres de la independencia (Bolívar y Santander) con el modelo educativo, la cultura y la lengua francesa.

Durante el siglo XIX, Colombia afrontó una época de intensos cambios políticos, como resultado de confrontaciones partidistas y de guerras civiles. En consecuencia, el territorio colombiano sufrió constantes divisiones y recortes de su territorio (separación de los estados de Venezuela, Ecuador y Perú), además de la instauración de diferentes doctrinas políticas (Federalismo y Centralismo), evidenciadas en las múltiples constituciones que fueron redactadas. Citando a González (2010, p.498), podemos ver que estas dos tendencias políticas (liberal y conservadora) también discreparon con respecto de las políticas educativas: la tendencia

conservadora “buscaba confiar la educación a la Iglesia y a sus preladados”, mientras que la tendencia liberal “buscaba instaurar una educación pública y laica”. No obstante, tanto en los gobiernos liberales como en los conservadores, el francés siguió posicionándose como la principal lengua extranjera de enseñanza.

En 1930, se instauró en Colombia la segunda República liberal con la elección de Enrique Olaya Herrera como presidente, luego de 44 años de hegemonía conservadora (1886-1930). Sin embargo, se mantuvieron las reformas y directrices educativas con relación a la enseñanza del francés, establecidas por los anteriores gobiernos. A partir del mandato presidencial del liberal Alfonso López Pumarejo (1934-1938), se emprendieron reformas educativas ambiciosas, entre ellas, la oficialización de un programa para la enseñanza de las lenguas extranjeras (inglés y francés) que instauraba orientaciones metodológicas sobre su enseñanza, la unificación del plan de estudios para la secundaria y la creación de centros de formación de docentes para los niveles de educación primaria y secundaria; dado que hasta ese momento, el profesorado de francés correspondía a religiosos franceses inmigrantes (Chareille, 2001). Algunas de las instituciones de formación de docentes que se crearon, fueron la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), el Instituto Pedagógico Femenino y la Escuela Normal de Institutores de Tunja.

Con el fin de la Segunda Guerra Mundial (1945), el panorama político y económico global va a sufrir un cambio trascendental. Toda Europa se encontraba sumida en una profunda crisis como consecuencia de la guerra, y su objetivo era reconstruir su economía, lo que la llevó a dejar de lado las relaciones con América Latina. Los Estados Unidos, por su parte, se consolidaban como una potencia tanto económica como militar (Chareille, 2001; González, 2010). Fue así como los países de América Latina, incluida Colombia, comenzaron a acercarse cada vez más a los Estados Unidos, con el fin de fortalecer sus relaciones políticas y económicas. Este acercamiento dio como resultado que el inglés comenzara a percibirse como una ‘lengua de utilidad’ para la ciencia y la tecnología; mientras que el francés comenzó a considerarse tan sólo como una ‘lengua de cultura’ (Molina Mejía, 2015, p.36). Por consiguiente, a partir de este periodo, el inglés se va transformando cada vez más en una lengua de prestigio y de poder económico, y el francés comienza, paulatinamente, a perder influencia.

Con base en este mismo autor (Molina Mejía, 2015), encontramos que bajo la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), las políticas educativas del Estado buscaban fortalecer la educación técnica, dejando de lado aquellas materias consideradas poco relevantes para el desarrollo científico y tecnológico, entre ellas, el latín, la filosofía y el francés. Por el contrario, la enseñanza del inglés se intensificó en la secundaria. En 1955, su enseñanza cuenta con cinco horas para los grados 1° y 2° de bachillerato (7° y 8°), cuatro horas para el grado 3° de bachillerato (9°) y tres horas para el grado 4° de bachillerato (10°).

En los años sesenta, el inglés se fortalece aún más, gracias al acuerdo “*Alianza para el progreso*” (1961-1970) firmado entre los países de América Latina y los Estados Unidos. Este programa comprendía una serie de ayudas económicas, políticas y sociales por parte de los Estados Unidos como una estrategia política para contrarrestar el avance del comunismo, en el marco de la guerra fría (Rojas, 2010). Es así como el Ministerio de Educación Nacional, mediante la reforma de 1962 suprime el francés del primer ciclo del nivel de secundaria (1°, 2° y 3° de bachillerato), y reduce su enseñanza a 3 horas semanales en los últimos tres años del bachillerato (4°, 5° y 6° de bachillerato).

En 1952, el gobierno de Colombia firmó un acuerdo con Francia, con el propósito de realizar intercambios culturales entre los dos países, buscando favorecer las relaciones científicas, educativas, literarias y artísticas. Este acuerdo fue ratificado posteriormente en 1961, lo que dio como resultado la creación de instituciones culturales y de enseñanza, así como los intercambios de profesores (Chareille, 2001). La misma autora agrega que en 1969, se creó el *Centro de Lingüística Colombo-Francés* en Bogotá, cuya finalidad era la formación de profesores de francés como lengua extranjera (FLE), y la adaptación de los manuales de instrucción provenientes de Francia, a las necesidades del país.

A partir de 1974, el francés entró en un periodo de altibajos en el contexto educativo del país. El Decreto 080 estableció la enseñanza de una sola lengua extranjera en el nivel de secundaria, cuya elección fue dejada en manos de las instituciones educativas, las cuales privilegian la enseñanza del inglés (Chareille, 2001). En consecuencia, el francés desapareció de la mayoría de los colegios estatales; incluso en algunos seminarios y congregaciones religiosas de origen francés (Rodríguez, 1994). Sin embargo, en razón de la visita del presidente francés Valéry Giscard

d'Estaing a Colombia en 1979, el presidente Julio César Turbay y su homólogo francés firmaron el Decreto 1313, el cual reestablecía la enseñanza obligatoria del francés en los dos últimos años de bachillerato. Posteriormente, el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984 estableció un nuevo Plan de Estudios para la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional, de la educación formal. Este Decreto instauró nuevamente la enseñanza de una sola lengua extranjera durante todos los seis años de bachillerato, dejando a libre elección de los colegios la lengua a enseñar.

Con la Constitución Política de 1991 y más tarde, la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994 (aún vigente), se dio comienzo a una nueva era en cuanto a las políticas educativas y lingüísticas se refiere. Como lo señala González (2010, p.500), hasta antes de la promulgación de la Ley 115, la enseñanza de las lenguas “estaba regida por decretos resultantes de las políticas de los gobiernos del momento”, es decir, cambiante e inconsistente; pero a partir de 1994, por primera vez “la enseñanza de las lenguas extranjeras resulta de una ley de la República”. La Ley General de Educación se fundamenta en los principios del derecho a la educación de todos los ciudadanos, así como las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, dando una mayor autonomía a las instituciones educativas (públicas y privadas) de diseñar e implementar su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI)³, que responda “a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país” (Sitio web del Ministerio de Educación Nacional). Por ende, esta Ley dio la potestad a los colegios de escoger la lengua extranjera que se debía enseñar, lo que produjo la desaparición del francés y la adopción de la enseñanza del inglés por la mayoría de los colegios en Colombia (González, 2010).

Así mismo, algunos colegios privados con opción de bachillerato internacional introdujeron la enseñanza de una segunda lengua extranjera en el nivel de la secundaria, con el fin de favorecer la continuación de los estudios universitarios de sus estudiantes en el exterior; además de garantizar ‘*un valor agregado*’ a las familias a la hora de elegir la mejor educación para sus hijos.

3 El Proyecto Educativo Institucional (PEI) “es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.” Fuente: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79361.html>

Luego de 15 años de ausencia del francés, el Ministerio de Educación Nacional firmó el “*Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en los colegios oficiales de Colombia*”⁴ con la Embajada de Francia en Colombia y la Alianza Colombo-Francesa en mayo de 2010. De acuerdo con el convenio, la Embajada de Francia se comprometía a colaborar en la elaboración e implementación del programa; coordinar la participación de los entes educativos franceses que puedan considerarse pertinentes para la realización del programa; y coordinar y programar con el Ministerio de Educación Nacional las diferentes actividades a desarrollar en los establecimientos educativos. Así mismo, la Alianza Francesa se comprometía, entre otras cosas, a elaborar el currículo de formación para el programa; diseñar el material pedagógico adaptado a los niveles de lengua y al contexto local; y desarrollar e implementar programas de formación virtual de docentes y estudiantes. El Ministerio de Educación Nacional, por su parte, se comprometía a apoyar la formación de docentes de francés del sector oficial, y a acompañar a las secretarías de educación, de las entidades territoriales certificadas, en la implementación y desarrollo de programas de fortalecimiento del francés como lengua extranjera, en establecimientos educativos oficiales. El convenio debutó en 95 colegios públicos en las ciudades de Bogotá, Cundinamarca, Quindío, Barranquilla, Boyacá, Cali y Pereira.

Uno de los mayores retos para la reintroducción del francés en el currículo escolar colombiano ha sido la carencia de profesorado de lengua calificado. Como lo señala González (2010, p.500), con la desaparición del francés de los colegios públicos desde 1994, la mayoría de los docentes de francés fueron reasignados a la enseñanza de otras disciplinas y, por tanto, era necesario una actualización lingüística y pedagógica. En 2013, la Asociación Colombiana de Profesores de Francés (ACOLPROF) en cooperación con la Universidad Nacional de Colombia, la Pontificia Universidad Javeriana y la Secretaría de Educación de Bogotá, lanzaron un programa de formación y actualización lingüística y pedagógica de profesores de francés de los colegios oficiales del país. Este programa se lanzó inicialmente en Bogotá, ofreciendo 400 becas a profesores del sector oficial para recibir cursos gratuitos de francés con una duración de 72 horas durante 4 semestres.

En 2017, los gobiernos de Francia y de Colombia estrecharon aún más sus relaciones el marco del *Año Colombia-Francia 2017* (Decreto 1652 del 20 de agosto de 2015), cuyo fin era “potenciar

4 “Memorando de Entendimiento para la enseñanza del francés en los establecimientos educativos oficiales a nivel nacional”. Consultado en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-249996.html>

y diversificar las relaciones entre ambos países, abrir nuevos ámbitos de cooperación, y visibilizar las fortalezas de cada nación” en “diferentes sectores culturales, científicos, artísticos e institucionales”⁵. Ambos países compartieron lo mejor de sus producciones artísticas, educativas, gastronómicas y tecnológicas. Por una parte, Colombia buscaba proyectarse como el ‘Nuevo País’ con paz y desarrollo, investigación, oportunidades de inversión, comercio, biodiversidad y riqueza cultural. Francia, por su parte, buscaba renovar su imagen en Colombia, proyectando su liderazgo y excelencia en la investigación científica, así como su innovación en la industria cultural, el arte digital, la literatura y el cine.

En la actualidad, el francés se fortalece cada vez más en Colombia. De acuerdo con cifras manejadas por ACOLPROF, en Colombia existen 21 universidades (15 públicas y 6 privadas) que ofrecen programas de formación en francés como lengua extranjera. Igualmente, la asociación reporta que existen cerca de 128 convenios firmados entre universidades colombianas y francesas, para la doble titulación de diferentes programas de educación superior. Por otra parte, cabe mencionar que en el país existen diferentes instituciones que ofrecen programas para el aprendizaje del francés. Una de ellas es la red de Alianzas Francesas que cuenta con sedes en 16 de las principales ciudades del país. Además, se encuentran cuatro *Lycées Français* en las ciudades de Bogotá, Cali, Pereira y Medellín; este último, abrió sus puertas el 12 de septiembre de 2015.

Del mismo modo, existen diversas instituciones públicas y privadas que ofrecen el francés como segunda lengua extranjera. De acuerdo con cifras del Ministerio de Educación Nacional, en Colombia hay cerca de 261 colegios que incluyen el francés como segunda o tercera lengua extranjera en su currículo. En Antioquia, se reportan 47 instituciones, mientras que, en el Área Metropolitana de Medellín se reportan 15 colegios. No obstante, el número de colegios que enseñan francés en todo el país puede ser mayor debido a que, en la base de datos del Ministerio (*Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media - SINEB*)⁶, algunos colegios no reportan la(s) lengua(s) de enseñanza, por ejemplo, el Colegio Canadiense, el Colombo-Francés,

5 Año Francia-Colombia 2017. Consultado en: <http://www.colombiafrancia2017.com/content/el-a%C3%B1o-colombia-francia-2017>

6 Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media – SINEB. Consultado en: <https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app>

el Montessori o el Marymount de Medellín, de los cuales se tiene conocimiento de que imparten la enseñanza de la lengua francesa.

1.1.2. ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA

Como vimos en la sección anterior, el inglés tuvo por muchos años el mismo estatus de lengua extranjera que el francés en los colegios del país. A partir de la Segunda Guerra Mundial, el inglés se posiciona como lengua dominante en la política y en la economía, por lo cual su enseñanza se incrementa exponencialmente y comienza a desplazar a la del francés. Luego de esta época y gracias a la Ley General de Educación de 1994, el inglés se consolida como la lengua extranjera de enseñanza en la mayoría de las instituciones educativas públicas.

De acuerdo con De Mejía, López Mendoza y Peña Dix (2011), la enseñanza del inglés como política lingüística, tuvo como base el “Plan Decenal para la Educación” acordado en Cali en 1996, en el cual se impulsó el programa de inglés como lengua extranjera para 231 instituciones oficiales de la ciudad a partir de ese año. Gracias a esta iniciativa, el Ministerio de Educación Nacional presentó en 1997 su *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)*, cuyo objetivo era promover la enseñanza del inglés en todos los colegios públicos, como una necesidad prioritaria para la competitividad del país, dentro del marco de la apertura económica y cultural iniciada en 1990 con la llegada a la presidencia del político liberal, César Gaviria Trujillo.

Este *Programa Nacional de Bilingüismo* fue relanzado en 2004 durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, bajo la consigna “*Inglés ¡El reto!*”. Este programa se trazaba como meta que, a 2019, el 100% de los estudiantes del grado 11° alcanzaran un nivel intermedio de competencia en inglés (B1), según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER); para lo cual, el Ministerio de Educación presentó dos documentos importantes. El primero, *Bases para una nación bilingüe y competitiva* (2005), que indicaba los pormenores del PNB, las metas y las principales razones para elegir el inglés como lengua extranjera. El segundo documento, los *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés (Guía N° 22)* (2006), daba orientaciones con relación a las competencias comunicativas que se esperaba que los estudiantes desarrollaran en los niveles básico y medio. Igualmente, se establecían los ciclos (1° a 3°, 4° y 5°, 6° y 7°, 8° y 9°, 10° y 11°), los niveles básicos de calidad y las competencias a desarrollar en cada ciclo. No obstante, como lo destacan, De Mejía *et al.* (2011), el bilingüismo en

Colombia se volvió una meta colectiva, debido a que también se proponía capacitar a taxistas, policías y guías, para que pudieran comunicarse con extranjeros que llegaban al territorio colombiano.

Este *Programa Nacional de Bilingüismo* fue ampliamente criticado por expertos nacionales en el tema. De Mejía (2006) cuestionaba la noción de bilingüismo propuesta por el MEN, restringida al dominio del español-inglés. Desde una perspectiva multicultural, la autora abogaba por una política lingüística que favoreciera el estudio de las diversas lenguas que se hablan en el país, así como sus culturas e identidades. Cárdenas (2006), por su parte, advertía la implementación del *Programa Nacional de Bilingüismo* sin haber realizado previamente un análisis profundo de la realidad nacional, de sus rasgos sociales, culturales y/o económicos. Por lo tanto, la autora afirmaba que las condiciones para su implementación no eran las más adecuadas, debido a que se establecían pocas horas de enseñanza del inglés, en la mayoría de las instituciones públicas había escasez de recursos y de profesores calificados; además de que los grupos eran numerosos (hasta 45 estudiantes) y existían pocas oportunidades para usar el inglés en comunicación auténtica, como lo afirman otros autores (Fandiño-Parra, Bermúdez-Jiménez y Lugo-Vásquez, 2012). Sánchez y Obando (2008) compartían este mismo análisis crítico hacia el *Programa Nacional de Bilingüismo*, argumentando la necesidad de mejorar las condiciones en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, tales como: capacitación de los docentes, reducción del número de aprendientes por salón, aumento de las horas de clase y conocimiento de la diversidad cultural de la población estudiantil.

Posteriormente, en el 2010, el Ministerio de Educación lanzó el *Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras – PFDCLE* (2010-2014), cuyo objetivo era desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras, particularmente el inglés, en educadores y estudiantes del sector oficial, con el fin de favorecer la inserción del capital humano colombiano en la economía del conocimiento y en un mercado laboral globalizado (MEN, 2012). Este proyecto buscaba lograr, al término de cuatro años, que el 100% de los docentes de inglés de los colegios oficiales alcanzaran el nivel B2; que el 40% de los estudiantes de grado 11° alcanzaran el nivel B1, mientras que el 80% de los estudiantes de Licenciatura en Inglés, alcanzaran el nivel B2. Para tal fin, el programa ofrecía formación y acompañamiento a docentes a través de programas de inmersión y programas de formación en lengua y metodología.

En el año 2013, el gobierno del presidente Juan Manuel Santos sancionó la Ley 1651, conocida como “Ley de Bilingüismo”, y la cual modificaba los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994, en lo relacionado con las lenguas extranjeras. Las adiciones y/o modificaciones efectuadas a estos artículos giraban en torno a la prioridad en el desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera. Como lo señala Usma (2013, p.22), los principales cambios de esta ley son: 1) La lengua extranjera deviene un objetivo a lo largo de todo el sistema educativo; 2) la lengua extranjera no se incluye en el nivel Preescolar; 3) se incluyen las cuatro competencias comunicativas; 4) se enfatiza en la certificación de los programas de inglés ofrecidos por instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano; y 5) se prioriza la enseñanza del inglés por encima de las demás lenguas. En efecto, en la Ley 115 de 1994 no se mencionaba la lengua extranjera como objetivo; ni tampoco se hablaba específicamente del desarrollo de todas las competencias comunicativas, sino de la adquisición de elementos de conversación y de lectura.

En 2014, se lanzó el programa *Colombia Bilingüe* (2014-2018), con el propósito de contribuir a que los estudiantes se comunicasen mejor en inglés, y que Colombia fuese la mejor educada de la región para el año 2025. Para su implementación, el Ministerio de Educación publicó una serie de guías y orientaciones curriculares y metodológicas. Por una parte, los *Derechos Básicos de Aprendizaje en inglés*, entendidos como un conjunto de lineamientos curriculares sugeridos para “mejorar las prácticas pedagógicas en el aula de clase”, y para “que los estudiantes alcancen el nivel de inglés esperado en cada grado” (MEN, 2016, p.9). Estos *Derechos Básicos de Aprendizaje en inglés* describen las habilidades y el conocimiento que los estudiantes deben adquirir en la clase de inglés desde preescolar hasta el grado 11° en la educación media. Por otra parte, el MEN elaboró un currículo sugerido de inglés que incluía indicadores de desempeño; contenidos sugeridos por módulos y por grado (4 módulos por grado), estrategias metodológicas, evaluativas y de seguimiento en cada módulo. Paralelamente, se publicaron las guías para su implementación, así como orientaciones pedagógicas en todos los niveles educativos.

Un año más tarde, el gobierno nacional lanzó nuevamente un proyecto llamado *Programa Nacional de Inglés ‘Colombia, very well’* (2015-2025), que pretende contribuir a alcanzar la meta de convertir a Colombia en el país más educado y con mejor nivel de inglés en Suramérica para el 2025. El programa busca lograr que al menos el 50% de los estudiantes del grado 11° alcancen el

nivel B1 en el año 2025; además de que 85% de los estudiantes de licenciaturas en lenguas se gradúen con un nivel C1 (MCER), mientras que otros licenciados alcancen el nivel B2. De acuerdo con el MEN (2014), la cantidad de estudiantes en nivel básico (A+ MCER) continúa siendo superior al 50%, y solamente el 6% de los estudiantes de grado 11° alcanzan el nivel B1 en inglés. Por otra parte, el MEN revela que el Estado requiere entre 2.200 y 3.800 docentes adicionales de inglés en secundaria.

Como hemos visto a lo largo de esta sección, las políticas lingüísticas han privilegiado la enseñanza del francés y del inglés desde la época de la colonia. El francés fue por mucho tiempo la lengua extranjera por excelencia en el currículo escolar, hasta después de la Segunda Guerra Mundial, cuando el inglés se impone como la lengua de prestigio y de superioridad económica. A partir de la Ley 114 de 1994, el inglés es la lengua extranjera enseñada en la mayoría de las instituciones públicas del país. Desde entonces, el Ministerio de Educación Nacional ha venido adelantando sucesivos programas de bilingüismo tendientes a fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua de oportunidades económicas y laborales.

1.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Tanto en Medellín como en todo el Valle de Aburrá la oferta educativa con formación bilingüe en los niveles de preescolar, educación básica y media se ha ido ampliando lo suficiente en las últimas décadas⁷. Se trata, en su mayoría, de instituciones privadas que brindan una enseñanza en inglés como segunda lengua (*English as Second Language*, ESL por sus siglas en inglés)⁸, y en muchos casos ofrecen la formación en una tercera lengua (L3) como francés, alemán, italiano o hebreo.

Dentro de estas instituciones de enseñanza multilingüe, se encuentra el Colegio Canadiense, que es una institución privada localizada en zona rural del municipio de la Estrella, Antioquia. Este colegio abrió sus puertas el año 2005 con el objetivo de ofrecer una formación integral y bilingüe para los futuros líderes de la ciudad y de Colombia; la institución propende por una mentalidad

7 Ranking Col-Sapiens 2016. Clasificación de los mejores colegios de Colombia según categoría, calidad y acreditación (2016, noviembre 5). Recuperado de <http://www.sapiensresearch.org/colsapiens/2016>

8 De acuerdo con Crystal (2008, p.266) "*second language [refers to] a language other than one's mother-tongue used for a special purpose, e.g. for education, government*" [segunda lengua se refiere a cualquier otra lengua diferente de la lengua materna usada para un propósito específico, ej. para educación, gobierno] (Nuestra traducción de Crystal, 2008, p.266).

empresadora y con valores y principios católicos, éticos y patrióticos de sus educandos (Manual de Convivencia de la institución). El Colegio Canadiense es la única institución educativa del país y de Latinoamérica en haber obtenido la acreditación *British Columbia Certified Offshore School*⁹, lo que le permite enseñar el Currículo de la Provincia de Columbia Británica de Canadá (en adelante, Currículo BC), y permitir que sus estudiantes se gradúen con el *Dogwood Diploma*¹⁰; lo cual les ofrece la posibilidad de que puedan continuar, más adelante, sus estudios universitarios en el extranjero.

En esta institución, los estudiantes inician su inmersión en inglés a los cuatro años (*École maternelle*), edad en la que los niños, según Brown (1973), ya han afianzado su lengua materna. Este proceso es guiado por docentes provenientes de Canadá o de Estados Unidos, o de licenciados en lenguas extranjeras colombianos que poseen un nivel de competencia B2 en la segunda lengua. Durante estos primeros años, a los niños se les habla constantemente en inglés, de manera que van asociando palabras u oraciones a objetos y acciones de su entorno. Inicialmente, los niños comienzan a desarrollar sus habilidades de comprensión y producción oral en inglés. A medida que los niños afianzan los procesos de lectoescritura en su lengua materna en la escuela primaria (*École primaire*), van desarrollando simultáneamente las habilidades de comprensión y producción escrita en inglés.

Desde preescolar hasta el grado octavo (grado 9° Internacional, según el Currículo BC), los estudiantes siguen algunas asignaturas de preparación para el *Programa de Educación Global de British Columbia*, como *Language Arts* y *Canadian Social Studies*, dictadas en inglés por docentes extranjeros. Así mismo, durante el primer semestre del grado octavo (9° Internacional), los estudiantes realizan una inmersión académica y cultural en Canadá; y al finalizar ese mismo año, los estudiantes presentan los exámenes provinciales para ser admitidos al programa de *Educación Global de British Columbia* desde el grado noveno hasta el grado once (grados 10° a 12° Internacional), con materias enseñadas por docentes extranjeros. Los estudiantes que no aprueben

9 B.C. Certified Offshore Schools [Escuelas en el Extranjero certificadas por la Columbia Británica] (2016, febrero 6). Recuperado de: <http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/administration/kindergarten-to-grade-12/international-education/offshore-schools/certified-offshore-schools>

10 *British Columbia Certificate of Graduation (Dogwood Diploma)* es el título académico otorgado después de la graduación de la escuela secundaria (grado 12°) en la Provincia de Columbia Británica, Canadá.

los exámenes provinciales continúan la escuela secundaria regular en Colombia y obtienen solamente el diploma nacional.

Por otra parte, cada año los estudiantes presentan un examen diagnóstico llamado *Oxford Online Placement Test*, cuyos resultados permiten al colegio hacer un seguimiento del progreso y el nivel de competencia adquirido en inglés. Se espera que al finalizar sus estudios en grado once (grado 12° Internacional) los estudiantes alcancen un nivel B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER); a través de la presentación de la prueba Cambridge.

A partir del grado tercero de primaria (grado 4° Internacional) y hasta el grado once (grado 12° Internacional), el Colegio Canadiense incluye la enseñanza del francés como lengua extranjera (L3), con una intensidad de dos horas por semana. Se trata de un primer contacto con la lengua, un momento de descubrimiento y de acercamiento a la cultura de los países francófonos. La enseñanza del francés en la escuela primaria se lleva a cabo dentro de un *Enfoque Comunicativo*. Así mismo, el Colegio Canadiense integra diversas metodologías y enfoques didácticos como la *Enseñanza para la Comprensión (EpC)*, la *Enseñanza Orientada a la Acción (Aprender Haciendo)* y el *Trabajo por Proyectos*. De acuerdo con el plan de estudios de la lengua francesa de la institución, los profesores del área deben integrar en sus clases diferentes actividades que permitan promover la comprensión de contenidos y la adquisición de la lengua extranjera. Es así como el docente de francés desarrolla una amplia gama de actividades que llevan a los estudiantes a “vivir el francés como un todo”; o sea, a leer, a escribir, a hablar y a escuchar discursos reales dentro de sus aulas de clase.

En el nivel de la escuela primaria, los niños aprenden a presentarse, a hablar de sí mismos y a formular preguntas de información personal. Adquieren, además, el vocabulario y las expresiones necesarias para hablar de su entorno familiar, de la vida escolar, de sus actividades cotidianas, de sus animales de compañía, de sus gustos y hábitos alimenticios, y de sus deportes y pasatiempos. Cabe resaltar que el currículo del área de francés no plantea un proceso de enseñanza-aprendizaje lineal, sino en espiral; es decir, a medida que los estudiantes son promovidos al siguiente grado escolar, se hace necesario retomar los temas de los niveles anteriores con un mayor

grado de complejidad, esto con el fin de enfrentarlos a situaciones de comunicación cada vez más estructuradas.

En la escuela secundaria y media (*École secondaire*), el francés se sigue enseñando bajo el enfoque comunicativo y la enseñanza se realiza a través de unidades temáticas. Por otra parte, los procesos de producción y comprensión oral y escrita adquieren una mayor complejidad, dada la rigurosidad de la gramática francesa. Es así como los estudiantes de bachillerato trabajan a través de tareas comunicativas que los ayudan a dar y recibir información del mundo que los rodea. En cada periodo académico los estudiantes desarrollan proyectos en los cuales utilizan los conocimientos adquiridos en cada bimestre, procurando incluir uno de los pilares del colegio como lo es el *Empresarismo*¹¹, o se busca integrarlos con otras áreas del conocimiento.

En lo que concierne a la población estudiantil, el Colegio Canadiense cuenta con 1038 estudiantes desde los niveles de pre-jardín (PK por sus siglas en inglés) hasta el grado 12°, los cuales pertenecen a un nivel socioeconómico medio-alto, y con orígenes culturales y lingüísticos diversos. De este modo, existen estudiantes de nacionalidad colombiana, colombo-estadounidense, colombo-canadiense, colombo-italiana, colombo-francesa, colombo-belga, colombo-mexicana, colombo-argentina, colombo-ecuatoriana, colombo-venezolana, colombo-alemana, colombo-japonesa y colombo-árabe. La sección de Escuela Primaria, por su parte, comprende una población de 353 estudiantes en los grados segundo, tercero, cuarto y quinto (grados 3°, 4°, 5° y 6° Internacional), con edades entre los 7 y los 12 años.

1.3. EL DOCENTE COMO INVESTIGADOR

En el marco del presente trabajo de investigación, es necesario consagrar un breve apartado, a la subjetividad que puede representar el rol de investigador y su relación con los temas de escritura en lengua extranjera, bilingüismo y el estudio del desarrollo de la consciencia metalingüística; así como su proximidad o familiaridad con el contexto escolar en el cual tiene lugar el estudio.

¹¹ De acuerdo con el Manual de Convivencia del colegio (2016-2017), el *Empresarismo* es una asignatura y un pilar de su currículo, el cual ayuda a los estudiantes a descubrir sus talentos y permite potencializar sus habilidades de liderazgo, desarrollando su capacidad de emprender acciones para la planificación y realización de proyectos de negocio.

En cuanto a la formación profesional y experiencia en el campo investigativo, el investigador del presente trabajo es docente Licenciado en Lenguas Extranjeras (Inglés - Francés), egresado de la Universidad de Antioquia. Para su titulación como licenciado, el investigador realizó un proyecto de Investigación-Acción en calidad de practicante (*stagier*), acerca de la realización de un magazín escolar a través de un trabajo por proyecto, para favorecer la transferencia de conocimientos lingüísticos y desarrollar habilidades de escritura en francés en adolescentes de nivel principiante. En lo que concierne a la proximidad o familiaridad del investigador con el contexto donde se lleva a cabo la investigación, es necesario resaltar que el investigador se ha desempeñado como docente de inglés y de francés en la institución desde su vinculación hace tres años. Actualmente, es docente de francés en la escuela primaria, y de manera específica, de los niños monolingües y bilingües participantes en esta investigación. En otras palabras, el docente es investigador en su propia aula de clase, aunque se ha tenido cuidado de que ambos roles se lleven a cabo de manera independiente.

Finalmente, es necesario resaltar el estatus del investigador como sujeto multilingüe. Además del español como su lengua materna, el docente-investigador tiene un nivel de competencia adecuado en inglés y francés, tanto en lo oral como en lo escrito. Esto ha favorecido la comprensión del objeto de estudio desde diferentes espacios de aprendizaje y desde diferentes perspectivas globales a través de la consulta y lectura en los tres idiomas. La suma de todo lo anterior, ha favorecido una motivación y un interés creciente por estudiar y comprender las diferencias en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera de los estudiantes monolingües y bilingües, y el desarrollo de la consciencia metalingüística en la escritura en francés.

CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Presentamos, en primer lugar, el contexto en el cual se desarrolló esta investigación, para luego pasar a explicar el problema con todos sus detalles, y terminaremos enunciando las preguntas de investigación y los objetivos, tanto generales como específicos que pretendemos alcanzar a partir de este trabajo de investigación de maestría.

2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Un salón de clase en el Colegio Canadiense puede integrar a la vez a estudiantes de diversos orígenes lingüísticos: estudiantes monolingües, estudiantes bilingües (secuenciales y consecutivos) y estudiantes multilingües. Sin embargo, todos ellos comparten el español como lengua materna (o una de sus lenguas maternas, en el caso de los estudiantes bilingües y multilingües), y como lengua de comunicación para la mayoría de las actividades escolares; por ejemplo: la participación en clase, la producción escrita, los juegos, las conversaciones entre compañeros, etc. En una menor proporción, se encuentra el uso del inglés, que a pesar de ser la lengua materna de algunos estudiantes de nacionalidad colombo-estadounidense o colombo-canadiense, se restringe a la comunicación estudiante-docente de inglés o estudiante-docente de asignaturas enseñadas en inglés (ciencias naturales, ciencias sociales, etc.). Es decir, el inglés se emplea como lengua vehicular sólo cuando el docente así lo demanda.

A partir del grado tercero de primaria (grado 4^o Internacional), los estudiantes inician su inmersión y aprendizaje del francés; lo cual supone un nuevo sistema de interacción para ellos. Es así como los estudiantes se muestran curiosos en saber cómo se dice su nombre en francés, o cómo saludar, o cómo se le dice a un determinado objeto o lugar en francés, etc. Así mismo, se ha observado que, en las primeras clases de francés, los estudiantes se muestran ansiosos y nerviosos, pues temen que se les haga preguntas en francés y que no las entiendan. Por otra parte, a los estudiantes les resulta gracioso los sonidos del francés, se ríen cuando el docente se comunica en este idioma y hacen bromas al respecto. En ocasiones, los niños interpretan o traducen a su lengua materna lo que el docente expresa en francés, identificando ciertas palabras o grupos de palabras en el discurso, a partir de la similitud en la pronunciación de ambas lenguas (*Comment tu t'appelles ? = ¿Comes tu papel?*).

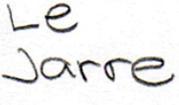
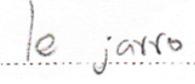
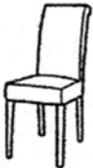
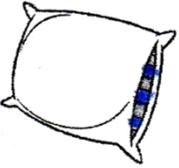
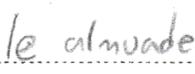
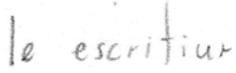
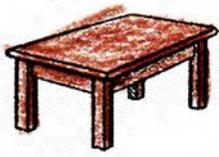
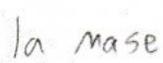
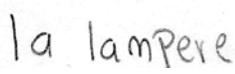
Gradualmente, los estudiantes superan esta etapa y van desarrollando la comprensión de los enunciados e instrucciones, lo que les permite aprender expresiones básicas de interacción y adquirir un mayor dominio del vocabulario necesario para este grado. Así mismo, los niños van desarrollando una mayor consciencia metalingüística sobre el francés, al reconocer los fonemas y los diptongos de esta lengua y al establecer diferencias con su lengua materna. La motivación frente al aprendizaje de un nuevo idioma contribuye a que los estudiantes quieran saber cómo se dice un determinado enunciado en francés. Algunos estudiantes intentan comunicarse en esta lengua a través de un proceso de transferencia de su lengua materna, pero teniendo en cuenta las características fonéticas del francés, por ejemplo, en lo que respecta a la acentuación al final de las palabras (**Professeur, yo podé irmé à la buseté ?* [**Professeur, je peux aller à l'autobus ?*]).

Cabe resaltar que en todos los grados no todos los estudiantes se encuentran en un mismo nivel de competencia o aprendizaje del francés. Por una parte, porque un estudiante puede matricularse en la institución en el grado cuarto o quinto (grados 5° y 6° Internacional), y nunca haber visto francés en la escuela de donde procede. Por consiguiente, el estudiante no estará nivelado frente a los temas vistos desde el grado tercero (grado 4° Internacional). Frente a este tipo de situaciones, el colegio exige, como requisito de admisión, que el estudiante y la familia firmen un compromiso de nivelación externa en las asignaturas en las que el estudiante presenta falencias o vacíos conceptuales, y realiza un seguimiento periódico de este compromiso a través de informes escritos que los docentes de nivelación externa entregan al colegio.

En cada nivel escolar han sido observados diferentes procesos y ritmos de aprendizaje del francés entre los estudiantes monolingües y bilingües. Por una parte, se ha observado a estudiantes que participan con entusiasmo en todas las actividades de clase, que intentan comunicarse en francés sin importarles si se equivocan; que demuestran comprensión global y específica tanto en lo oral como en lo escrito, y reconocen y discriminan sonidos o palabras con facilidad. Así mismo, estos estudiantes demuestran progreso en la adquisición de nuevo vocabulario, que luego ponen en práctica. Por otra parte, se observan algunos niños que no logran comprender a nivel global una instrucción; que permanecen en silencio en su escritorio y no se atreven a participar o a expresarse en francés.

Respecto al seguimiento del curso, el docente realiza dos exámenes escritos de vocabulario por periodo y como cierre de cada unidad temática (Ej. el clima, la ropa, los colores, etc.). Al comienzo de la unidad temática, el docente enseña el vocabulario y entrega su respectiva ficha como apoyo al desarrollo de las actividades de producción escrita y oral. Sin embargo, cuando los estudiantes no recuerdan cómo se escribe una determinada palabra en francés durante el examen, algunos prefieren no dejar el espacio en blanco e inventar la palabra o construirla a partir de su raíz en la lengua materna, y recurriendo a la sobregeneralización o consciencia de los sufijos de la lengua extranjera. Agregan, así, una terminación, que generalmente es la “-e”. La Tabla 1 recopila algunos ejemplos de exámenes de los estudiantes, en los cuales se observa la invención de palabras a partir de la lengua materna. Obsérvese la consciencia sobre la lengua extranjera ante la terminación “-e” y el fonema [y] representado en -iu (*escritiur**).

Tabla 1 Ejemplos de palabras inventadas a partir del español (Grado 4º/Quiz 2).

  Francés: Le vase Español: El jarrón	  Francés: Le vase Español: El jarrón	  Francés: Le vase Español: El jarrón	  Francés: La chaise Español: La silla
  Francés: L'oreiller Español: La almohada	  Francés: Le bureau Español: El escritorio	  Francés: La table Español: La mesa	  Francés: La lampe Español: La lámpara

En lo que concierne a los procesos de lectura y escritura en francés, estos adquieren una mayor complejidad a medida que los estudiantes avanzan en los grados escolares. En los primeros años, los estudiantes aprenden a leer y escribir oraciones simples, que corresponden a la estructura

sintáctica S + V + [COD ó COI ó CC] (Sujeto + Verbo + [Complemento de Objeto Directo o Complemento de Objeto Indirecto o Complemento Circunstancial]). Posteriormente en grados intermedios, ellos aprenden a leer y escribir párrafos. Y finalmente en los grados superiores, se ejercitan en la lectura y escritura de historias, cuentos y artículos de opinión.

Con relación a las diferentes actividades de producción escrita en clase, se ha podido evidenciar diversos comportamientos de los estudiantes durante estas tareas. Algunos estudiantes revisan sus apuntes en el cuaderno y las fichas de vocabulario entregadas por el profesor, para lograr cumplir con la tarea escrita; por lo que su trabajo, en la actividad escrita, es independiente y no requiere de la asistencia del profesor. Otros estudiantes recurren constantemente al docente para que este les revise su texto y los oriente en la corrección del escrito. Así mismo, se ha observado que algunos estudiantes que no utilizan sus fichas de vocabulario, ni su cuaderno, pero demandan continuamente al profesor cómo se escribe determinada palabra u oración completa en francés. Por consiguiente, cuando el docente se da cuenta de que la palabra o la estructura gramatical de la oración solicitada por el estudiante ya fue enseñada y practicada en clase, no les da la respuesta, sino que les pide revisar sus apuntes o fichas de vocabulario para encontrar la palabra o la estructura que necesitan. Finalmente, se ha observado que algunos estudiantes no utilizan sus apuntes, ni sus fichas y tampoco recurren al profesor en caso de dudas.

En lo que respecta a las producciones finales, algunos textos escritos de los estudiantes se destacan por su extensión y profundidad en el contenido. Son textos descriptivos, contruidos a partir de oraciones simples, unidas entre sí por un signo de puntuación [.,] o en otros casos, a través de una conjunción (*et*). En contraste, algunos escritos presentan limitaciones en cuanto a la escritura, en los detalles y el desarrollo de un tema de manera clara y ordenada, así como dificultades de asimilación y de transferencia de los conocimientos lingüísticos. Estas características de la escritura de los estudiantes también se han observado en la producción escrita en español como lengua materna y en inglés como segunda lengua. Los docentes de estas dos lenguas han reportado errores, principalmente de ortografía y de redacción, poco uso de los signos de puntuación o uso excesivo de la coma [,] para separar oraciones, así como problemas de coherencia y de cohesión.

Con frecuencia, los estudiantes tienden a omitir los acentos ortográficos en francés. Algunos estudiantes omiten letras al interior de la palabra, o truecan el orden de las letras en la palabra, especialmente cuando las palabras contienen dos acentos (*téléphone*) o diacríticos que no existen en el español o inglés (*acento grave, acento circunflejo o la cedilla*). Así mismo, se ha observado que otros estudiantes inventan palabras cuando no las recuerdan o las desconocen por completo, evitando utilizar otros recursos como el diccionario, el cuaderno o las fichas de vocabulario, para así lograr resolver el ‘vacío lexical’ en la escritura. Del mismo modo, se ha constatado una dificultad generalizada sobre la concordancia de género y de número entre el sujeto y el adjetivo (**Elle est petit_*), o entre el objeto y el adjetivo (**Une maison grand_*). Por otra parte, algunos estudiantes omiten el verbo en la oración (**Je _ des œufs*) o simplemente no lo conjugan (Ex. **Je manger des biscuits*).

El objeto de este trabajo será entonces el de analizar las relaciones existentes entre las condiciones en las cuales los estudiantes aprendieron el español y el inglés (simultaneidad o secuencialidad, y adquisición o aprendizaje) y el desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales en las actividades de producción escrita en francés. Se buscará, por lo tanto, identificar las diferencias en los niveles de desarrollo de la consciencia metalingüística entre los tres grupos de niños analizados en este estudio; establecer las diferencias en cuanto a la interferencia lingüística o uso de las lenguas adquiridas previamente, en el aprendizaje del francés; y reconocer las diferencias en los tipos de errores y faltas cometidos por los niños según su estatus de monolingüismo, bilingüismo-consecutivo y bilingüismo-secuencial.

2.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo de investigación busca, *grosso modo*, responder a los siguientes interrogantes; las cuales hacen referencia al monolingüismo y bilingüismo y su relación con la producción escrita en francés como lengua extranjera y el desarrollo de la consciencia metalingüística.

- A. ¿Cómo es el desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños monolingües, bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales en la producción escrita en francés como lengua extranjera? ¿En cuál de los tres grupos se presenta un mayor desarrollo de esta consciencia en la producción escrita en francés?

- B. ¿De qué manera y en qué componente de la lengua (lexical o morfo-sintáctico), la(s) lengua(s) materna(s) o lenguas aprendidas previamente inciden en la producción escrita en francés? ¿Cuáles son las diferencias resultantes en cuanto a la interferencia lingüística entre los niños monolingües, bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales?
- C. ¿En qué componentes de la lengua se observa una mayor consciencia metalingüística, en los diferentes grupos de estudio?
- D. ¿Cuáles son los errores más frecuentes en la producción escrita en francés de los estudiantes bilingües y monolingües?
- E. ¿De qué manera, el análisis y tratamiento de los errores de los estudiantes en la producción escrita en francés, podrían ser un indicador del nivel de consciencia metalingüística que poseen estos estudiantes?

2.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Una vez hemos planteado el problema y formulado nuestras preguntas de investigación, conviene definir los objetivos de la investigación.

2.3.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar las diferencias en el desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) en la producción escrita en francés como lengua extranjera, a partir del etiquetaje y conteo sistematizado de errores en francés en un corpus de textos.

2.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Explorar los posibles efectos de las variables *simultaneidad-secuencialidad*, *aprendizaje-adquisición* y *nivel de competencia* en las lenguas, en la transferencia lingüística efectuada por los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) en la producción escrita en francés como lengua extranjera.
- ❖ Diferenciar los errores lingüísticos cometidos por los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) en la escritura en francés, haciendo una clasificación de los tipos de errores según el grupo de estudio.

- ❖ Estudiar el nivel de reflexión metalingüística de los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) con respecto a su propio proceso escritural y a su texto como producto.
- ❖ Evaluar la pertinencia del etiquetaje y conteo sistematizado de los errores en francés, en un corpus de textos en el análisis de los niveles de desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) en la escritura en una lengua extranjera.

En este capítulo, hemos identificado el contexto y presentado el problema de investigación. Así mismo, hemos planteado las preguntas de investigación, las hipótesis y los objetivos que nos proponemos alcanzar. Conviene, a continuación, hacer una aproximación teórica de los conceptos que atañen a las hipótesis y a los propósitos de la investigación. A continuación, entraremos a la Parte II de nuestra investigación, relacionada con el Marco Teórico. En los siguientes capítulos presentaremos los conceptos que tienen una mayor relación con el tema principal de este trabajo, desarrollaremos su definición y haremos una revisión del estado del arte, lo que nos permitirá, más adelante, definir y tomar decisiones respecto a la metodología de investigación.

PARTE II: MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO 3: ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS

En este capítulo analizaremos, en primer lugar, diferentes enfoques sobre la adquisición del lenguaje, tales como el innatismo, el conductismo y el enfoque histórico-cultural; y tomaremos una posición frente a estos. En segundo lugar, describiremos las etapas de desarrollo del lenguaje en los niños, con el fin de comprender la etapa de desarrollo de la lengua materna en la cual se sitúan los sujetos de nuestra investigación. En tercer lugar, analizaremos el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, desde las teorías más relevantes que se han formulado al respecto, entre ellas, la teoría del análisis contrastante, la teoría de la construcción creativa, la teoría del input de Krashen y la teoría de la aculturación de Schumann.

Para comenzar, definiremos dos conceptos fundamentales en el marco del presente trabajo de investigación: la adquisición y el aprendizaje de lenguas. Por una parte, entendemos por ‘adquisición’ un proceso natural e inconsciente de interiorización de las formas lingüísticas, como resultado del contacto directo con la lengua en situaciones reales de comunicación (Krashen, 1982, p.10). Según este autor, el individuo no es consciente de que está adquiriendo la lengua, pero sí de que la está utilizando para comunicarse. Por otra parte, entendemos por ‘aprendizaje’ un proceso consciente que usualmente tiene lugar en un aula de clase (Johnson, 2008). El aprendizaje se caracteriza por la corrección de errores y el conocimiento explícito de las reglas gramaticales de la lengua (Krashen, 1982, p.10). Consecuentemente, en el presente trabajo utilizaremos el término ‘adquisición’ al referirnos a la(s) lengua(s) materna(s) (L1); mientras que el término ‘aprendizaje’ será empleado para hacer referencia a la segunda lengua (L2) o a la lengua extranjera (LE).

3.1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

La adquisición del lenguaje es un tema que ha sido estudiado ampliamente desde diferentes disciplinas, entre ellas, la lingüística y la psicología. Numerosos trabajos se han encargado de establecer y describir las diferentes etapas del desarrollo del lenguaje en el niño, las cuales revisaremos más adelante. Sin embargo, es necesario centrarnos en primer lugar en dos temas que aún generan discusión teórica: la ‘heredabilidad’ o no del lenguaje y el papel de la interacción social en el desarrollo del mismo. Por una parte, pensar el lenguaje como una cualidad hereditaria

implica, de por sí, un asunto de genética, es decir, según Plomin y DeFries (1998), habría unos genes implicados en la configuración del intelecto y en la función cognitiva de los seres humanos. Por otra parte, pensar en el lenguaje como resultado de estímulos meramente ambientales (relaciones sociales), sería afirmar que cualquier otro animal podría adquirir el lenguaje humano por imitación o por el simple hecho de estar en contacto con la lengua. Es necesario, por lo tanto, encontrar un punto de equilibrio entre estas dos posiciones para nuestros propósitos investigativos.

3.1.1. HIPÓTESIS DEL LENGUAJE COMO UN ASUNTO GENÉTICO

Una de las corrientes más influyentes sobre la cognición y la adquisición del lenguaje es el *Innatismo*, propuesto por Chomsky en los años 60. De acuerdo con la teoría referente al Innatismo, el lenguaje se entiende como una facultad biológica específica del ser humano, heredada y genéticamente determinada, que le permite aprender la lengua de la comunidad en la cual se desarrolla (Longa y Reynares, 2010).

Chomsky (1968; 1980) fundamenta su enfoque biológico del lenguaje en el postulado del *argumento de la pobreza de estímulo* o *el problema de Platón*, basado en el texto *Menón* del filósofo griego. Platón habla sobre la esencia de la virtud y rechaza la posibilidad de que esta pueda ser enseñada. En este diálogo, se demuestra cómo un joven sin ningún tipo de instrucción conoce los principios de la geometría, lo que corroboraría su planteamiento. En concordancia con estas ideas, en el *argumento de la pobreza de estímulo*, este mismo autor se cuestiona cómo un niño, cuyo contacto con el mundo es breve, personal y limitado, logra aprender el lenguaje, siendo este un sistema tan complejo y sistemático. Así mismo, el lingüista se interroga acerca de cómo el niño que está aprendiendo una lengua y que escucha información cargada de errores o incompleta (datos escasos y limitados), logra el dominio del lenguaje. Para este mismo lingüista, la sola experiencia no es suficiente para alcanzar este conocimiento lingüístico, por lo que debe existir una especie de programación o predisposición genética que hace posible la conexión entre experiencia y el conocimiento adquirido.

Chomsky (1968) retoma algunos postulados de la gramática tradicional (Por ejemplo: todas las lenguas poseen una sola gramática, las propiedades generales de la estructura lingüística son comunes a todas las lenguas y las variaciones entre los distintos idiomas son accidentales), con el fin de acuñar la noción de *Gramática Universal* (GU), que designa una caracterización del ‘estado

prelingüístico' del niño constituido por propiedades innatas (principios o reglas), que ayudarían al niño a adquirir su lengua materna. Además, Chomsky (1968) parte de las ideas de Humboldt sobre la *creatividad lingüística* y emplea el concepto de *Gramática Generativa* (GG) para describir la posibilidad de generar un número infinito de enunciados a partir de un número limitado de mecanismos fijos (Di Cesare, 1999; Longa y Reynares, 2010). Por otra parte, Chomsky (1968) señala que el niño conoce por herencia biológica que el lenguaje es jerárquico, lo que le permite desde muy temprana edad la posibilidad de descartar ciertos tipos de enunciación “agramaticales”, y que emerjan ciertas propiedades centrales del lenguaje.

Stromswold (2001) hace una revisión de los resultados de más de 100 estudios genéticos del lenguaje llevados a cabo con hermanos gemelos (monocigóticos y dicigóticos) y con niños adoptados. La investigadora buscaba determinar si los factores hereditarios podían afectar la capacidad de las personas para adquirir y usar el lenguaje, y si los factores genéticos jugaban un papel en múltiples aspectos de este proceso de adquisición, es decir, si existían diferentes factores involucrados en los distintos aspectos del lenguaje. Los resultados hallados por Stromswold sugieren que los factores genéticos juegan un papel determinante en las diferencias individuales en la adquisición del lenguaje y en la competencia lingüística alcanzada tanto para las personas ‘normales’, como para aquellas que presentan algún desorden en el lenguaje. Respecto a los trastornos del lenguaje oral y escrito, se encontró que los gemelos monocigóticos tenían una mayor probabilidad de padecer estos trastornos que los gemelos dicigóticos. Así mismo, los niños adoptados que tenían parientes biológicos con dificultades de lenguaje, tenían casi tres veces más probabilidades de padecer estos trastornos que los adoptados que no tenían parientes con estos problemas.

3.1.2. HIPÓTESIS DEL LENGUAJE COMO UN ASUNTO SOCIAL

A comienzos del siglo XX, tanto los lingüistas estructuralistas europeos como los americanos habían rechazado la existencia de una gramática universal, argumentando que no existían rasgos universales, pues cada lengua tenía una estructura particular, y que el aprendizaje de la lengua era el producto de la cultura y, por tanto, no existía nada en la naturaleza humana que la determinara (Nafria Ramos, 2005, p.10).

Una de las primeras corrientes en estudiar el lenguaje del niño fue el *Empirismo*, basado en la descripción de lo observable y, por tanto, daba gran importancia a los datos sensoriales y consideraba que el lenguaje se desarrollaba gracias a los estímulos externos. Al *Empirismo* también se asocia el *Behaviorismo* del psicólogo estadounidense B. F. Skinner, quien concebía el lenguaje como una ‘conducta verbal’ reforzada a través de la mediación de otras personas (Skinner, 1957:1981, p.12). Además, el mismo Skinner planteaba su hipótesis del ‘*condicionamiento operante*’ explicando que el niño adquiere el lenguaje por sucesivos intentos y fracasos para usar correctamente la lengua hasta que lo logra. Esta conducta es reforzada por los padres a través de gestos que aprueban su conducta y motivan al niño a seguir intentándolo (refuerzo ‘educacional’).

En suma, la adquisición de la primera lengua para el *Behaviorismo* es el resultado de la imitación, la práctica, la respuesta positiva que el niño recibe a su intento de hablar y a la formación de hábitos.

Otra corriente importante fue el *Enfoque Sociocultural* desarrollado por el psicólogo ruso Lev Vygotsky; sin embargo, su obra ‘Pensamiento y lenguaje’, aunque publicada en ruso en 1934, no logró reconocimiento mundial sino hasta su traducción al inglés en 1962. Para Vygotsky (1962:1995), la adquisición del lenguaje es esencialmente social, por lo que la función primaria del habla es la comunicación y la interacción (p.34). De acuerdo con este autor, el desarrollo del pensamiento y del lenguaje emerge de dos raíces genéticas diferentes que se conectan a medida que el niño crece. De este modo, el pensamiento se va verbalizando y el habla deviene racional: “existe un período pre-lingüístico en el pensamiento y una fase pre-intelectual en el lenguaje” (p.101). Para lograr el desarrollo del lenguaje, el niño debe adquirir e interiorizar las reglas de su entorno social inmediato, primero, en un habla audible para sí mismo, y luego en un habla interna o silenciosa. El lenguaje tendría entonces la función de mediación entre el pensamiento y la acción, y no sería una capacidad secundaria de la progresión cognitiva, ni producto del pensamiento como lo planteaba Piaget (Vygotsky, 1995). Todas las funciones superiores, así como las habilidades lingüísticas, el pensamiento, la memoria y el razonamiento se desarrollan gracias a los influjos sociales y culturales y a las relaciones entre los seres humanos.

3.1.3. MEDIACIÓN ENTRE INNATISMO Y CONDUCTISMO

Finalmente, Bruner (1983) propone un *Enfoque cultural del lenguaje* dentro del constructivismo y el interaccionismo, y teniendo en cuenta tanto las ideas del *Behaviorismo* de Skinner como las ideas del *Innatismo* de Chomsky. Consecuentemente, el mismo Bruner (1983, p.19) afirma que el lenguaje es una conducta que sólo se produce a través de las interacciones sociales. Además, este autor reduce los determinantes biológicos al afirmar que la adquisición del lenguaje en los niños no puede darse sin la ayuda de un adulto que la transfiere, y por lo tanto la interacción social constituye un factor importante en el desarrollo del lenguaje. Los adultos son quienes proporcionan oportunidades lingüísticas sistemáticamente preparadas en turnos para que el niño adquiera el lenguaje y aprenda a comunicarse.

Una vez hemos revisado los dos enfoques más influyentes sobre el desarrollo del lenguaje, adoptamos una postura en la cual consideramos que la adquisición del lenguaje responde tanto a factores hereditarios como a factores sociales. Por una parte, el lenguaje es esencialmente humano. Los seres humanos presentan una predisposición genética en las funciones de orden superior como el pensamiento y el lenguaje. Por otra parte, esas facultades no podrían desarrollarse sin la influencia o contacto con su entorno social, a través de las interacciones lingüísticas. La evidencia del ‘factor social’ en la adquisición del lenguaje puede apreciarse a través del estudio de los casos de niños criados por animales; por ejemplo, *Víctor de Aveyron* hallado en los Pirineos a finales de 1800, y quien a pesar de ser puesto en tratamiento de re-educación, nunca aprendió a hablar, además de tener un comportamiento violento. Se trata de niños privados de contacto e interacción social, y en los cuales, la sola habilidad cognitiva de adquisición del lenguaje no fue suficiente para su desarrollo. En tal sentido, compartimos la opinión de Plomin y DeFries (1998) quienes dicen:

La genética ha contribuido a confirmar la importancia de los factores ambientales, que suelen explicar la variabilidad del comportamiento humano en una cuantía pareja a la atribuída a los genes. Si un 50% de la inteligencia es heredada, otro tanto corresponderá a los factores ambientales en la explicación de las diferencias entre individuos (p.20).

Es decir, el lenguaje humano se debe a factores genéticos y a factores ambientales. Los factores genéticos son los encargados de que todos los seres humanos nazcan predispuestos a

adquirir el lenguaje; sin embargo, los factores ambientales determinan el nivel de desarrollo del lenguaje y, por tanto, las diferencias individuales, considerando que hay ambientes socioculturales con una mayor riqueza de estímulos que otros.

3.2. ETAPAS DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

Es bien sabido que los bebés no nacen hablando, pero empiezan a aprender la lengua desde el momento en que nacen. El bebé no produce sus primeras palabras sino hasta la edad de un año o un poco más tarde; sin embargo, estudios experimentales llevados a cabo desde los años 70 (por ejemplo, *Paradigma de habituación*), han permitido indagar acerca de la percepción temprana del habla, es decir, el hecho de que los niños sean capaces de distinguir diferentes sonidos desde su nacimiento. En efecto, se sabe que el bebé es capaz de distinguir cualquier sonido potencialmente producible por el aparato fonador, y que a medida que se va habituando al habla de la madre, va perdiendo esta sensibilidad, discriminando solamente aquellos sonidos de la lengua que escucha.

Para la descripción de las etapas del desarrollo del lenguaje en el niño, nos hemos basado en Navarro-Pablo (2003), quien hace un trabajo exhaustivo de caracterización de los logros lingüísticos hasta los 14 meses, especialmente, en el habla española.

3.2.1. ETAPA PRELINGÜÍSTICA

La etapa prelingüística corresponde al estadio que antecede a la aparición y al uso efectivo del lenguaje (Alarcos *et al.*, 1976; citado en Navarro-Pablo, 2003). Durante esta etapa (primer año de vida), se desarrolla el control de los músculos del habla y la sensibilidad para discriminar fonemas en el lenguaje de los padres (Werker, 1995). De acuerdo con Navarro-Pablo (2003), entre los 0 y los 2 meses, los bebés hacen ruidos como el llanto relacionado con el hambre, el dolor, placer o malestar. Además, aparece el prebalbuceo que consiste en vocalizaciones reflejas (succión) y el gorjeo. Entre los 3 y los 6 meses, aparece el balbuceo como juego de sonidos guturales y vocálicos. Posteriormente, entre los 6 y los 10 meses, el balbuceo se convierte en un intento por imitar los sonidos lingüísticos de sus padres, a través de la duplicación de sonidos vocálicos. Entre los 10 y los 14 meses, se conoce como la etapa holofrástica, en la cual los niños combinan vocalizaciones y gestos para producir las primeras palabras aisladas como si estuviese emitiendo una sola frase.

3.2.2. ETAPA LINGÜÍSTICA

Siguiendo con Navarro-Pablo (2003, p.342-344), durante la etapa lingüística el bebé continúa con sus emisiones fónicas de la etapa anterior, pero progresivamente aumenta su cantidad, variedad y complejidad de sonidos. El bebé produce combinaciones consonánticas y vocálicas monosilábicas, bisilábicas y trisilábicas dotadas de un significado concreto, por lo cual, la etapa lingüística se caracteriza por el uso del lenguaje con varias funciones comunicativas: a) designación de un objeto o persona; b) demanda de un objeto o alimento; c) imitación de alguna conducta observada; y d) imitación/juego.

De acuerdo con Pinker (1995), alrededor de los 18 meses, el vocabulario en el niño sigue aumentando y comienza el desarrollo de la sintaxis primitiva por medio de la combinación de dos palabras; lo que se conoce como habla telegráfica por la ausencia de palabras funcionales. El niño cumple órdenes verbales simples y desarrolla patrones de entonación. Entre los 24 y los 30 meses, emergen las estructuras oracionales simples de 3 palabras (S+V+O). Se establecen los patrones gramaticales de ordenación en la lengua, y la creación de nuevos sintagmas. Desde finales de los 2 años y hasta los 3 años y medio, los niños logran una fluidez gramatical en la conversación; emergen las flexiones verbales, aunque persiste el habla telegráfica. También aparecen las oraciones compuestas coordinadas (uso de la conjunción ‘y’) y subordinadas (uso del relativo ‘que’). El niño comprende las preguntas y responde a ellas, es capaz de explicar acciones en imágenes, y muestra interés en el “*para qué*” de las cosas.

Una vez el niño ha comprendido la estructura interna de la lengua, se incrementa el número de elementos en la oración, pasando a cuatro o más palabras. Entre los 4 y 5 años, el niño logra superar la etapa infantil del lenguaje. La mayoría de los niños puede formular preguntas, dar órdenes y hablar de eventos reales y crear historias, usando el orden correcto de las palabras. Así mismo, realizan combinaciones gramaticales con estructuras complejas y compuestas, formando oraciones largas de alrededor de 10 palabras, y pronuncian correctamente la mayoría de los fonemas. Los niños usan el lenguaje en una variedad de situaciones: interactúan con adultos desconocidos, empiezan a hablar por teléfono a familiares distantes e ‘invisibles’; también adquieren un lenguaje agresivo para defender sus juguetes; demuestran que han aprendido las

diferencias entre cómo los adultos hablan a los bebés y cómo hablan el uno al otro. Lo usan para elaborar juegos de roles practicando diferentes voces.

Esta etapa coincide con los procesos de socialización al ingresar a la escuela, donde se requieren nuevas formas de usar el lenguaje y trae oportunidades para el desarrollo del mismo. El aprendizaje de la lectura también contribuye al desarrollo del lenguaje y al crecimiento del vocabulario. Los niños desarrollan una *consciencia metalingüística* más sofisticada, que también incluye el descubrimiento de los recursos estilísticos de la lengua y la sinonimia, la antonimia, la ambigüedad, entre otros. La adquisición de la lengua no termina aquí, el individuo seguirá ampliando su vocabulario y empleando estructuras gramaticales más complejas aún en la edad adulta.

3.3. APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

La adquisición y aprendizaje de varias lenguas, así como su uso selectivo, resultan ser habilidades extraordinarias del ser humano. Tal y como lo señala Rodríguez-Fornells *et al.* (2002), resulta sorprendente el observar cómo las personas bilingües con alto nivel de competencia, logran hablar y comprender en las dos lenguas sin que una interfiera con la otra. El proceso de aprendizaje de una segunda lengua siempre ha despertado el interés investigativo de docentes y expertos en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, ya que resulta importante conocer cómo y por qué logramos aprender otra lengua, incluso cuando no presenta ninguna relación fonética o gráfemica con la lengua materna.

3.3.1. TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

A continuación, realizaremos un recorrido por algunas de las teorías más influyentes que se han formulado acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras.

A. TEORÍA DEL ANÁLISIS CONTRASTANTE

La *Teoría del Análisis Contrastante* se fundamenta en las ideas conductistas, que establecen la incidencia de los hábitos viejos sobre el aprendizaje de un nuevo hábito, lo que se conoce como *Transferencia* (Johnson, 2008, p.102). El aprendizaje de una lengua sería entonces una cuestión de formación de hábitos. En el caso del aprendizaje de segundas lenguas, esta transferencia puede

ser positiva o negativa. La *trasferencia positiva* ocurre cuando ambas lenguas comparten aspectos en común, por lo que una ayuda al aprendizaje de la otra. La *trasferencia negativa*, por su parte, se conoce como *interferencia* y ocurre cuando las dos lenguas no tienen aspectos en común, por lo cual, una lengua afecta el aprendizaje de la otra. Algunos de los factores que pueden incidir en que haya o no transferencia, son el *nivel del aprendiente* y el *área lingüística* (Johnson, 2008, p.109). Respecto al factor del nivel del aprendiente, un estudio de Taylor (1975; citado en Johnson, 2008) con alumnos hispanohablantes, reveló que los alumnos de nivel básico presentaban una mayor tendencia a cometer errores de transferencia que los alumnos de nivel medio. En cuanto al factor del área lingüística, se ha sugerido que la pronunciación y el léxico presentan una mayor probabilidad de transferencia por parte de los aprendientes.

Como lo señala Johnson (2008), Robert Lado fue uno de los investigadores más importantes en el tema. Según Lado (1957, p.2), a un aprendiente le pueden resultar sencillos aquellos aspectos lingüísticos que sean similares a los de su lengua materna, mientras que se le dificultarán aquellos elementos que sean diferentes. De esta manera, cuando se compara la L1 con la L2, es posible averiguar acerca de la facilidad o dificultad para el aprendizaje.

La hipótesis fuerte del análisis contrastante establece que “*the prime cause, or even the sole cause, of difficulty and error in foreign-language learning is interference coming from the learners’ native language*”¹² (Lee, 1968, p.186). No obstante, esta perspectiva sobre los errores es muy limitada, pues los aprendientes de lenguas suelen cometer errores que en ocasiones no se relacionan con la transferencia a partir de su lengua materna. Por consiguiente, Jack Richards presentó en 1971 su investigación titulada “*A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*”, la cual analizaba los errores que no se derivan de transferencias de otros idiomas o que no pueden predecirse a partir del análisis contrastivo. Richards se refirió a estos errores como intralingüales (*intralingual errors*) y de desarrollo (*developmental errors*), diferenciándolos de los errores interlingüales (*interlingual errors*), los cuales son causados por la interferencia de la lengua materna (L1) del aprendiente. El mismo autor señala que los errores intralingüales “*reflect the general characteristics of rule learning, such as faulty generalization, incomplete application of*

12 [la causa principal, o incluso la única causa, de la dificultad y el error en el aprendizaje de un idioma extranjero es la interferencia proveniente del idioma nativo de los estudiantes] (Nuestra traducción de Lee, 1968, p.186).

rules, and failure to learn conditions under which rules apply”¹³ (Richards, 1971, p.5); es decir, subyacen en la lengua misma, como también lo señala Johnson (2008, p.112). Richards clasifica los errores intralinguales en 4 tipos: 1) sobregeneralización; 2) ignorancia de las restricciones de las normas; 3) aplicación incompleta de las reglas; y 4) conceptos falsos planteados como hipótesis. Sobre este tipo de errores nos referiremos en el capítulo correspondiente los errores en escritura en lengua extranjera (*cf.* § 7.2). Los errores de desarrollo, por su parte, “*illustrate the learner attempting to build up hypotheses about the English language from his limited experience of it in the classroom or text-book*”¹⁴ (Richards, 1971, p.6). Johnson (2008), por su parte, considera que estos errores de desarrollo presentan una característica importante, y es que suelen parecerse a los errores cometidos por los niños cuando están aprendiendo su lengua materna.

B. TEORÍA DE LA CONSTRUCCIÓN CREATIVA

La *Teoría de la Construcción Creativa* fue propuesta por las lingüistas norteamericanas Dulay y Burt (1973), como una alternativa al *Análisis Contrastante*. Las autoras llevaron a cabo dos investigaciones con niños hispanohablantes (de 5 a 8 años) aprendientes de inglés. Para Dulay y Burt, los errores en el aprendizaje son el resultado de una construcción creativa del aprendiente y no de la formación de un hábito. En los estudios realizados por ellas, las investigadoras clasificaron los errores en 3 tipos: a) *errores de desarrollo*, aquellos similares a los errores cometidos en la adquisición de la lengua materna. Los errores de desarrollo serían un intento creativo de poner en práctica las reglas de formación de oraciones; b) *errores de interferencia*, que reflejan la estructura de la lengua materna en la lengua-meta; y c) *errores únicos*, que no hacen parte de las dos categorías anteriores, pero que aparecen en la muestra. Los resultados revelaron que sólo el 3% de los errores correspondían a errores de interferencia, mientras que el 85% se debía a errores de desarrollo. El 12% restante eran errores considerados únicos que no pudieron ser clasificados. Como lo señala, Johnson (2008), la investigación realizada por Dulay y Burt (1973) también sugiere que la omisión del verbo es un error que suelen cometer todos los aprendientes, y representa, además, una etapa de desarrollo de ellos cuando aprenden una lengua.

13 [reflejan las características generales del aprendizaje de reglas, como la generalización incorrecta, a aplicación incompleta de reglas y la imposibilidad de conocer las condiciones bajo las cuales se aplican las reglas] (Nuestra traducción de Richards, 1971, p.5).

14 [ilustran que el alumno intenta construir hipótesis sobre el idioma inglés a partir de su experiencia limitada en el aula o el libro de texto] (Nuestra traducción de Richards, 1971, p.6).

Sin embargo, como lo señala la misma Johnson (2008), los hallazgos en los estudios de Dulay y Burt (1973) han sido ampliamente cuestionados, principalmente, por su metodología de investigación. En efecto, otros autores ya habían observado este problema. Es el caso de Ellis (1994, p.302), quien recopila diversos estudios cuyos resultados revelan la varianza en la proporción de errores de interferencia en inglés: Grauberg (1971), 36%; George (1972), 33%; Dulay y Burt (1973), 3%; Tran-Chi-Chau (1975), 51%; Mukkastesh (1977), 23%; Flick (1980), 31%; Lott (1983), 50%; y quien afirma que no es posible determinar con certeza, la relevancia o no de los errores de interferencia.

C. TEORÍA DEL INPUT DE KRASHEN

La *Teoría del Input* fue propuesta por el lingüista norteamericano Stephen Krashen en su libro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, publicado en 1982. Su teoría se fundamenta en 5 hipótesis, las cuales presentaremos brevemente: 1) la distinción entre adquisición y aprendizaje; 2) la hipótesis del orden natural; 3) la hipótesis del Monitor; 4) la hipótesis del *input*; y 5) la hipótesis del filtro afectivo.

- a. **La distinción entre adquisición y aprendizaje:** En la primera hipótesis, Krashen (1982) hace un paralelo entre los conceptos de adquisición y aprendizaje; los cuales hemos abordado a comienzos del presente capítulo. De acuerdo con el lingüista, la adquisición consiste en un proceso natural e informal similar al que siguen los niños en el desarrollo de la lengua materna, caracterizado por la ‘captación’ de la lengua en un entorno lleno de estímulos; no hay una consciencia de las reglas gramaticales, sino una ‘sensación’ de corrección o incorrección lingüística (p.10). El aprendizaje, por su parte, se refiere al conocimiento formal y consciente de las reglas gramaticales y su uso en la segunda lengua.
- b. **La hipótesis del orden natural:** Diversas investigaciones sobre adquisición del lenguaje en diferentes idiomas como inglés, alemán, finlandés, coreano, entre otros, han permitido descubrir que los niños adquieren las estructuras de su lengua materna en un orden determinado y predecible. Roger Brown (1973), por ejemplo, estudió el desarrollo de los aspectos semánticos y gramaticales del inglés en edades tempranas, concluyendo que los niños adquieren algunos morfemas, funciones de palabras y estructuras gramaticales antes que otros (Krashen, 1982). Basados en los trabajos de Brown (1973), Dulay y Burt (1974), citados en

Krashen (1982) y Johnson (2008); ellas intentaban descubrir si había una secuencia predecible en la adquisición de morfemas del inglés como segunda lengua, en niños hispanohablantes y chinos. Las autoras reportaron un orden de adquisición de algunos morfemas comunes a todos los aprendientes sin importar la lengua materna, aunque difería del orden propuesto por Brown.

Estos resultados fueron confirmados por los estudios de Kessler e Idar (1977); Fabris (1978) y Makino (1980), todos ellos citados en Krashen (1982). Posteriormente, Bailey, Madden y Krashen (1974) presentaron un orden similar de adquisición de morfemas del inglés como segunda lengua, en adultos clasificados como hispanohablantes y no hispanohablantes. La Tabla 2 presenta un paralelo del orden de adquisición de los morfemas del inglés propuesto por Brown (1973); Dulay y Burt (1974), y Bailey, Madden y Krashen (1974) en sus estudios de L1 y L2.

Tabla 2 Orden de adquisición de morfemas del inglés como L1 y L2, adaptado de Kwon (2005).

Orden de adquisición de morfemas del inglés L1, según Brown (1973)	Orden de adquisición de morfemas del inglés L2, según Dulay y Burt (1974)	Orden de adquisición de morfemas del inglés L2, según Bailey, Madden y Krashen (1974)
<i>3 niños en edad preescolar</i>	<i>115 niños hispanohablantes y chinoparlantes</i>	<i>73 adultos hispanohablantes y no hispanohablantes</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Present progressive (-ing) 2/3. In/On 4. Plural (-s) 5. Past irregular 6. Possessive (-'s) 7. Uncontractible copula (is, am, are) 8. Articles (a, the) 9. Past regular (-ed) 10. Third person singular (-s) 11. Third person irregular 12. Uncontractible auxiliary (is, am, are) 13. Contractible copula 14. Contractible auxiliary 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articles 2. Copula (is, am, are) 3. Present progressive 4. Simple plural 5. Auxiliary 6. Past regular 7. Past irregular 8. Long plural 9. Possessives 10. 3rd person singular 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Present progressive 2. Plural 3. Contracted copula 4. Articles 5. Past irregular 6. Possessives 7. Contractible auxiliary 8. 3rd person present 9. Possessives 10. 3rd person singular

Estas investigaciones respaldan la hipótesis de un orden natural predecible de adquisición común a todos los aprendientes del inglés como segunda lengua, independientemente de la edad y de la lengua materna (Kwon, 2005, p.7). Igualmente, Krashen (1982) reporta otros estudios que han descubierto una similitud no solo en el orden de adquisición, sino en el camino seguido en la adquisición de la lengua; por ejemplo, en lo que respecta a los errores de desarrollo cometidos por los aprendientes de una L2.

c. La hipótesis del Monitor: Como lo describe Johnson (2008, p.147), en ciertas ocasiones hablamos de manera distinta de cómo lo hacemos habitualmente; principalmente, en

situaciones en las que nos sentimos observados. Es así como tenemos un especial cuidado en la forma de lo que decimos: la elección de la gramática a utilizar, la estructura del enunciado e incluso la elección de palabras, de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto en el cual nos desenvolvemos (entrevista, discurso, redacción, etc.). Esta modificación del habla y de la forma se denomina *monitoreo*.

Krashen (1982) observó un proceso similar en el uso de una segunda lengua, percatándose de la *variabilidad* en la producción lingüística en los aprendientes; quienes, en ciertas situaciones comunicativas, hacían un esfuerzo por utilizar correctamente las estructuras de la lengua (monitoreo) y, en otras situaciones, ignoraban ciertas reglas gramaticales, especialmente cuando se concentraban en la comunicación y no en la forma (sin monitoreo). La hipótesis del monitor, según Krashen (1982, p.15), establece que los procesos de adquisición y aprendizaje, coexistentes en los adultos, tienen una función específica en el rendimiento de la segunda lengua. Por una parte, la adquisición es la responsable de ‘iniciar’ la producción en la lengua-meta y mantener la fluidez. El aprendizaje, por otra parte, tiene la limitada función de monitorear y corregir lo que se dice o escribe, con la finalidad de realizar algunos cambios en la forma del enunciado (durante o después del acto locutivo).

Igualmente, el autor plantea que los aprendientes de la segunda lengua pueden hacer uso de las reglas conscientes, sólo cuando se cumplen tres condiciones (Krashen, 1982, p.16): 1) *Tiempo* suficiente para pensar y usar las reglas de manera consciente. Sin embargo, una conversación normal no permite el tiempo suficiente para tales fines; 2) *Centrase en la forma* o pensar en la corrección. Aunque el hablante disponga del tiempo necesario para realizar la corrección, en una conversación habitual, este pasará a concentrarse primordialmente en lo que dice y no en la manera como lo dice; y 3) *Conocimiento de la regla* como requisito fundamental, a pesar de que la lengua es sumamente compleja y los estudiantes sólo están expuestos a una pequeña parte de la gramática. Cuando se cumplen estas tres condiciones, “el patrón de error cambia, reflejando la contribución de la gramática consciente” (p.17).

d. La hipótesis del input: Según Krashen (1982, p.21), una condición necesaria para que un aprendiente pueda adquirir una segunda lengua, pasando de una etapa de competencia actual al siguiente nivel (i+1), es comprender un *input* que contiene elementos o estructuras

lingüísticas, gradualmente superiores al nivel de competencia actual adquirido. Para lograr comprender este *input* de nivel superior, el aprendiente se vale de la información proporcionada por el contexto, el conocimiento subjetivo del mundo y la información extralingüística (interlocutores, lugar, momento y tipo de registro). Del mismo modo, el aprendiente necesitará la ayuda de un ‘proveedor amigable del idioma’ (Johnson, 2008), que adapte su lenguaje al nivel de competencia del aprendiente.

- e. **La hipótesis del filtro afectivo:** El concepto del filtro afectivo fue propuesto primero por Dulay y Burt (1977) y retomado luego por Krashen (1982). Esta hipótesis atribuye a los factores afectivos una fuerte influencia en el éxito de adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1982). Generalmente, se han relacionado tres variables afectivas: la motivación, la confianza en sí mismo y la ansiedad. De este modo, los aprendientes que presentan una alta motivación, que tienen una mayor confianza en sí mismos y una buena autoimagen, y que además presentan bajos niveles de ansiedad, suelen tener mejores resultados y tienden a mejorar en la adquisición de la segunda lengua (Krashen, 1982, p.31).

Stevick (1976), Krashen (1982) y Johnson (2008) afirman que aquellos aprendientes con actitudes positivas hacia la adquisición de una segunda lengua, tendrán un filtro afectivo más bajo o débil, por lo que la lengua podrá pasar más fácilmente a través de éste. En consecuencia, los aprendientes estarán más abiertos al *input* y buscarán obtener una mayor información. Por el contrario, los aprendientes con sentimientos negativos hacia la segunda lengua, tendrán un filtro afectivo más alto o fuerte; incluso si logran comprender el *input*, la información no será relevante para el cerebro, de modo que dicha situación puede llegar a afectar la adquisición de la lengua.

D. TEORÍA DE LA ACULTURACIÓN DE SCHUMANN

La teoría de la aculturación fue planteada por el lingüista norteamericano John Schumann (1986), como un modelo de adquisición de la segunda lengua en un entorno donde se habla la lengua-meta, y teniendo como base la psicología social de la aculturación. Schumann se refiere a la aculturación como una variable causal principal en la adquisición de la lengua, que integra factores sociales y afectivos. El autor define la aculturación como “*the social and psychological*

integration of the learner with the target language (TL) group”¹⁵ (Schumann, 1986, p.379). Según esta teoría, el éxito o el fracaso en la adquisición de la lengua depende de la proximidad o de la distancia social y psicológica (afectiva) del aprendiente con los hablantes de la lengua-meta.

Por consiguiente, Schumann (1986) plantea dos conceptos claves de la aculturación: *la distancia social y la distancia psicológica*.

a. La distancia social: La distancia social hace referencia a los factores sociales que promueven o inhiben la solidaridad y las interacciones entre dos grupos sociales que están en contacto, pero que hablan diferentes lenguas (Schumann, 1986, p.380). De acuerdo con este mismo autor, mientras mayor es la distancia social entre los grupos, mayor es la dificultad para los miembros de un grupo para aprender la lengua del otro. Entre los factores sociales señalados por Schumann se encuentran:

- ❖ *Dominio social:* Las relaciones políticas, culturales o económicas de dominio, subordinación o igualdad entre los grupos, determinan el grado de resistencia para aprender la lengua-meta.
- ❖ *Estrategias de integración social:* Puede tratarse, en este caso, de: asimilación del estilo de vida y de los valores del otro grupo; preservación de su propio estilo de vida y de sus valores; o adaptación de los mismos. La estrategia de integración adoptada por los miembros de un grupo puede maximizar o reducir el contacto con los miembros del otro grupo.
- ❖ *Cercamiento (acotamiento):* El grado en el que ambos grupos comparten geográficamente construcciones sociales (iglesias, escuelas, clubes, etc.) determina las oportunidades de contacto y de adquisición.
- ❖ *Cohesión y tamaño del grupo:* Cuanto más alto es el nivel de cohesión entre los miembros del grupo, mayor es el aislamiento del grupo con respecto al grupo de la lengua-objetivo. Así mismo, si el grupo es muy grande, habrá un mayor contacto intragrupal y menos frecuente será el contacto intergrupalo.
- ❖ *Similitudes culturales:* El contacto social entre los dos grupos es potencialmente más probable si las dos culturas son similares.

15 [la integración social y psicológica del aprendiente [con el grupo de la lengua-meta] (Nuestra traducción de Schumann, 1986, p.379).

- ❖ *Actitud*: Una actitud positiva o negativa hacia el grupo de la lengua-meta puede facilitar o afectar el aprendizaje de la lengua.
 - ❖ *Tiempo de residencia en el área de la lengua-meta*: El tiempo estimado de residencia determina el desarrollo de relaciones extensas, estables y duraderas.
- b. La distancia psicológica:** La distancia psicológica hace referencia a variables afectivas individuales de adquisición de la lengua, como son:
- ❖ *Choque lingüístico*: De acuerdo con Stengel (1939) y Schumann (1986, p.382), cuando un aprendiente intenta hablar en una segunda lengua, a menudo teme ser criticado o hacer el ridículo. Además, los niños perciben la lengua como un juego y disfrutan el hecho de comunicarse en la lengua-meta; por tanto, no temen cometer errores, usar una palabra de forma incorrecta o formar nuevas palabras. Los adultos, por el contrario, están más inhibidos para tomar riesgos o cometer errores; pueden sentirse frustrados si no logran comprender el enunciado.
 - ❖ *Choque cultural*: Schumann (1986, p.383) define el choque cultural como la ansiedad generada por la desorientación al entrar en contacto con la nueva cultura. En efecto, el aprendiente puede sentir estrés o temor frente a nuevos patrones de comportamiento o diferentes costumbres, produciendo un rechazo que desvía su atención de la lengua-meta.
 - ❖ *Motivación*: La motivación es el conjunto de razones que posee el aprendiente para intentar adquirir la segunda lengua (Schumann, 1986, p.383). La motivación juega un rol primordial en el aprendizaje, porque estimula su actuar y su hacer; así mismo, permite al estudiante perseverar, dar lo mejor de sí para mejorar cada día. Gardner y Lambert (1972, citados en Schumann, 1986), identificaron dos tipos de motivación en el aprendizaje de una segunda lengua. Por un parte, la motivación integrativa ocurre cuando el individuo desea aprender la lengua con el propósito de comunicarse, integrarse con los miembros del grupo que hablan la lengua-meta. Por otra parte, la motivación instrumental tiene lugar cuando el sujeto desea aprender la lengua por razones utilitarias como acceder a mejores oportunidades laborales u obtener el reconocimiento de su grupo social (Schumann, 1986, p.383). De acuerdo con estos autores, la motivación integrativa resulta ser más efectiva para la adquisición de la lengua.

- ❖ *Permeabilidad del ego*: De acuerdo con Guiora (1972) y Schumann (1976), la rigidez del ego del aprendiente puede convertirse en una barrera para la adquisición de la segunda lengua. La permeabilidad del ego es entonces la capacidad de renunciar parcial y/o temporalmente a la propia individualidad (idiosincrasia, pensamiento, creencias y hábitos), para acercarse a la cultura y poder aprender la lengua (Schumann, 1976, p.135).

Otro aspecto relevante de la teoría de Schumann (1976, p.123) es la hipótesis de la *pidginización*, la cual establece que las segundas lenguas, en las primeras etapas de adquisición, comparten con las lenguas *pidgin*¹⁶: la falta de morfología flexiva y de transformaciones gramaticales. Estas características van desapareciendo progresivamente en etapas posteriores y a medida que el aprendiente adquiere un nivel de competencia lingüística. Sin embargo, el mismo Schumann (1976) argumenta que la *pidginización* puede perdurar, debido a la distancia social y psicológica respecto al grupo de la lengua-meta.

En este capítulo hemos desarrollado los procesos de adquisición del lenguaje y aprendizaje de la segunda lengua, con el propósito de tener una mejor comprensión de las etapas de desarrollo de los niños monolingües y bilingües de nuestra investigación. En lo referente a los enfoques de adquisición del lenguaje, hemos adoptado la perspectiva histórico-cultural propuesta por Bruner (1983) y, por lo tanto, consideramos que la adquisición del lenguaje se debe a factores genéticos y ambientales. Por otra parte, analizamos teorías más relevantes formuladas acerca del aprendizaje de una segunda lengua, con el fin de entender los procesos cognitivos y determinar los factores intrínsecos y extrínsecos que intervienen en este aprendizaje. En el siguiente capítulo, abordaremos los conceptos de metalenguaje y consciencia metalingüística, y determinaremos los diferentes niveles de consciencia. Así mismo, revisaremos los antecedentes de investigación sobre el tema.

16 Las lenguas *pidgin* son “una variedad lingüística que surge a partir de dos o más lenguas con un propósito práctico e inmediato. Su función es la de satisfacer las necesidades de comunicación entre individuos o grupos de individuos que no poseen una lengua común; pero no es utilizada por ninguna comunidad para comunicarse entre ellos mismos” (*Pidgin*, Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes, (s.f). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pidgin.htm)

CAPÍTULO 4: METALENGUAJE Y CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA

En el capítulo anterior, abordamos los procesos de adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua. Presentamos las diferentes perspectivas sobre la adquisición del lenguaje, caracterizamos el desarrollo del lenguaje en los niños y analizamos las diferentes teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua. En este capítulo nos ocuparemos de otro de los temas centrales de la presente investigación, el cual tiene que ver con la consciencia metalingüística. Para esto, es necesario comenzar por definir qué es el metalenguaje, del cual se desprende el adjetivo ‘metalingüística’. Posteriormente, abordaremos el término de consciencia metalingüística y los diferentes niveles de consciencia. A partir de la identificación y del desarrollo de estos niveles, definiremos cuáles se trabajarán en el marco de esta investigación. Finalmente, revisaremos los antecedentes sobre los estudios en el tema de la consciencia metalingüística en niños bilingües.

4.1. HACIA EL CONCEPTO DE METALENGUAJE

El prefijo griego *meta-* (*después, más allá*) se ha aplicado ampliamente, desde los años setenta, para definir y describir diferentes funciones y procesos cognitivos que requieren un conocimiento o un esfuerzo adicional (Bialystok, 2001a). En lo que respecta a las ciencias del lenguaje, este prefijo también se ha utilizado en conceptos como ‘*metalenguaje*’ y ‘*metalingüística*’. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE)¹⁷, el *metalenguaje* hace referencia al lenguaje que se usa para hablar del lenguaje. El *Cambridge Dictionary*, por su parte, define el *metalenguaje* como: “*a specialized form of language or set of symbols used when discussing or describing the structure of a language*”¹⁸.

La introducción del concepto de *metalenguaje* ha sido normalmente atribuida al lógico y filósofo positivista alemán Rudolf Carnap (1934, citado en Pinto y El Euch, 2015); sin embargo, Jakobson (1980) atribuye este término a una traducción del término polaco lanzado por el lógico,

¹⁷ Metalenguaje, según la RAE. consultado en: <http://dle.rae.es/?id=P5BE9Pe>

¹⁸ [una forma especializada de lenguaje o conjunto de símbolos utilizados al discutir o describir la estructura de una lengua] (Nuestra traducción de *Metalanguage*, definición del *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Consultado en: <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/metalanguage>

matemático y filósofo neopositivista polaco Alfred Tarski en la década de 1930. Como lo sostiene Niiniluoto (2003), en los estudios de Carnap no había distinción entre *lenguaje-objeto* y *metalenguaje*, hasta que conoció a Tarski por primera vez en 1930.

From Tarski Carnap learned that concepts like consistency and provability should be expressed in “the metamathematical language” rather than in the language of the deductive system itself. Thus, a distinction has to be made between the object language and the syntactic metalanguage¹⁹ (Niiniluoto, 2003, p.3).

Como lo afirma el mismo Niiniluoto (2003), las primeras publicaciones de Tarski sobre el tema se realizaron entre 1931 y 1933 en idioma polaco y fueron posteriormente traducidas al idioma alemán en 1936. En sus investigaciones sobre *la definición de verdad y el problema de los fundamentos de la semántica*, Tarski (1944:1991, p.286), distinguió entre los conceptos *lenguaje-objeto* y *metalenguaje*. El autor define el *lenguaje-objeto* como “el lenguaje acerca del que ‘se habla’”, mientras que el *metalenguaje* como “el lenguaje en que ‘hablamos acerca del’ primer lenguaje” de nivel superior.

A mediados de la década de 1950²⁰, el lingüista estructuralista ruso Roman Jakobson retoma el asunto del *metalenguaje* en el campo de la lingüística; sin embargo, sólo hasta la década de 1980 se divulgó su trabajo en inglés. De acuerdo con Jakobson (1980, p.86), existe una clara distinción entre dos niveles del lenguaje desde la Antigua Grecia e India y retomada por la lógica moderna: el *lenguaje-objeto* y el *metalenguaje*. Por una parte, el *lenguaje-objeto* hace referencia al uso del lenguaje para hablar de elementos ajenos al lenguaje como tal, es decir, asuntos propios de las interacciones y relaciones humanas y la cultura. Por otra parte, el *metalenguaje* se refiere al uso del lenguaje para hablar del ‘código verbal’ como tal, es decir, el uso del lenguaje para reflexionar sobre un enunciado. El autor plantea un modelo de la comunicación (Figura 1), afirmando que todo acto comunicativo está constituido por seis factores: un *emisor*, un *receptor*, el *mensaje*, el *contacto*, el *contexto* y un *código*. De este modo, el *emisor* establece *contacto* (canal físico) con el *receptor* y le envía un *mensaje* a través de un *código* común y dentro de un *contexto*.

19 [De Tarski Carnap aprendió que conceptos como la consistencia y la capacidad de prueba deberían expresarse en “el lenguaje metamatemático” en lugar de en el lenguaje del sistema deductivo en sí mismo. Por lo tanto, se debe hacer una distinción entre el lenguaje de los objetos y el metalenguaje sintáctico] (Nuestra traducción de Niiniluoto, 2003, p.3)

20 Presentado por primera vez en la Reunión Anual de la Sociedad Lingüística de América, el 27 de diciembre de 1956 y publicado en *Selected Writings*, VII. Edited by S. Rudy. Mouton, 1985 (p.113-121).

Como lo afirma Jakobson (1980), cuando el emisor y/o el receptor focalizan su atención en el *código*, en su estructura, es decir, en las relaciones entre el ‘significante’ y el ‘significado’ (Pinto y El Euch, 2015), se adquiere, por lo tanto, una función metalingüística. El metalenguaje permite entonces hablar de la lengua como objeto, independientemente de su función comunicativa. Igualmente, el *metalenguaje* para Jakobson no es una herramienta meramente ‘científica’ o ‘formalizada’ (Loureda, 2009); sino que hace parte de la cotidianidad de la comunicación humana, a pesar de no ser conscientes de ello. Citando a Loureda (2009, p.320), el principal aporte de Jakobson radica en pensar el ‘lenguaje descriptivo’ de la lingüística como un metalenguaje; además de reconocer la presencia de actividades metalingüísticas en el ‘lenguaje natural’ cotidiano, como una estrategia para confirmar que tanto emisor como receptor están utilizando el mismo código.



Figura 1 Modelo de la comunicación, según Jakobson (1980).

Jacques Lacan (1966), por su parte, afirma que el lenguaje es la lengua en sí, y que la única clase de lengua posible es la lengua concreta (las lenguas que las personas hablan). Por lo tanto, Lacan rechaza la existencia de un metalenguaje aduciendo que los metalenguajes sólo se pueden presentar a través de la lengua concreta. Así, por ejemplo, el autor presenta la imposibilidad de enseñar una clase de matemáticas utilizando únicamente letras en el tablero; sino que es necesario hablar una lengua natural (inglés, francés, etc.) para que sea comprensible. La posición de Lacan frente al metalenguaje tiene que ver con el hecho de que los lógicos positivistas consideraron el metalenguaje como un lenguaje científico y formalizado, diferente de las lenguas naturales y cotidianas.

En la década de 1970, el lingüista danés Louis Hjelmslev (1971) en su obra *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* traslada el término *metalenguaje*, desarrollado por los lógicos polacos, a la lingüística, aunque prefirió denominarlo *metasemiótica*:

Es el llamado metalenguaje (deberíamos decir metasemiótica), por el cual se entiende una semiótica que trata de una semiótica; en nuestra terminología, una semiótica cuyo contenido es una semiótica. La lingüística misma ha de ser una metasemiótica de tal tipo (p.320).

Siguiendo con Hjelmslev (1971), el *metalenguaje* o la *metasemiótica* tiene como función hacer un análisis de manera autoconsecuente (libre de contradicciones internas), exhaustiva (hasta agotar el análisis) y simple (análisis o explicaciones sencillas) de los elementos irreducibles del contenido y de los sonidos irreducibles de la expresión. Así mismo, Hjelmslev afirma que el *metalenguaje* o la *metasemiótica* puede ser total o parcialmente similar a su objeto de estudio, por lo cual el lingüista puede utilizar la misma lengua para su descripción. Según, Loureda (2009, p.320), si bien el lingüista danés Hjelmslev fue el primero en ‘transvasar’ el concepto de *metalenguaje* de la lógica a la lingüística, fue gracias a los trabajos de Jakobson que se desarrolló la noción de ‘función metalingüística’, extendiendo y superando el concepto formulado por los lógicos.

El lingüista francés Émile Benveniste (1974:1999, p.38), por su parte, se refiere al *metalenguaje* como una capacidad de distanciamiento y de abstracción entre la lengua y los objetos concretos que esta describe. Para Benveniste (1974:1999), el metalenguaje es una lengua que se construye sobre otra lengua con la única función de describirla. El principal aporte de Benveniste es considerar las habilidades metalingüísticas como un conjunto de capacidades de la mente que constituyen un subdominio de la metacognición, es decir, aquel que involucra actividades cognitivas, más que lingüísticas. El metalenguaje es, entonces, un producto de las actividades metalingüísticas. Así, por ejemplo, al hablar de la gramática de una lengua, al categorizar las unidades (verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.) y describir su uso y función en un enunciado, hacemos referencia a actividades metalingüísticas, las cuales se hacen tangibles al emplear un determinado metalenguaje.

El lingüista rumano Eugenio Coseriu (1977:1991) afirma, en otros términos, que el lenguaje puede utilizarse a la vez como *lenguaje primario* (lengua-objeto) y como *metalenguaje* (hablar sobre el lenguaje). Esto ocurre cuando “se habla *con* y al mismo tiempo *de* ciertas oposiciones de las lenguas, *con* y al mismo tiempo *de* ciertas unidades idiomáticas” (Coseriu, 1977:1991, p.232). Pero es gracias a los trabajos de la lexicógrafa y semióloga francesa Josette Rey-Debove (1978; 1979), que la lingüística se desvincula del metalenguaje como un lenguaje científico (Loureda, 2009, p.321). En este sentido, Rey-Debove (1978; 1979, p.15) diferencia el *metalenguaje* de los lógicos del *metalenguaje* de descripción de los lingüistas, argumentando que el *metalenguaje* de los lógicos describe un lenguaje artificial, que tiene pocos caracteres en común con el lenguaje natural. Así mismo, Rey-Debove hace una diferenciación entre *metalenguaje natural* y *metalenguaje formalizado*. El *metalenguaje natural* corresponde a una actividad espontánea, no especializada y no formalizada sobre la lengua; se enmarca dentro de la competencia de cada individuo para describir su lengua desde el lenguaje ordinario o corriente.

Sur le mode courant [métalangage naturel], il correspond au discours de l'utilisateur d'une langue, discours souvent confus où l'énonciation fait preuve, à la fois d'une conscience métalinguistique moindre, au plan du contenu et de l'expression, et d'une liberté plus grande, puisque les énoncés produits ne ressortissent plus au discours scientifique sur la langue²¹ (Rey-Debove, 1978, p.22).

Como lo señala Rey-Debove (1978; 1979), el *metalenguaje natural* está basado en las reflexiones sobre la lengua que los individuos hablan en su cotidianidad. Esta reflexión metalingüística también puede evidenciarse en la elección del vocabulario para atenuar una opinión o queja, en los refranes populares que expresan algo sobre el hablar (*Quien con el lobo se junta a aullar aprende; A buen entendedor, pocas palabras; Al pan, pan y al vino, vino*), los juegos de palabras o los chistes que utilizan juegos de palabras para producir desenlaces hilarantes. En el caso de los niños que aprenden una lengua extranjera, a menudo les resulta gracioso los sonidos, por ejemplo, del francés, y pueden hacer bromas al respecto; así mismo, pueden deducir significados y hacer traducciones a su lengua materna a partir de la pronunciación. El *metalenguaje*

21 [En el modo corriente [metalenguaje natural], corresponde al habla del usuario de una lengua, a menudo confusa, donde la enunciación muestra, al mismo tiempo, una consciencia metalingüística menor, en términos de contenido y expresión, y mayor libertad, ya que las declaraciones producidas ya no son relevantes para el discurso científico sobre el lenguaje] (Nuestra traducción de Rey-Debove, 1978, p.22).

formalizado por su parte, hace referencia a un discurso científico o didáctico que utiliza el lingüista o quien enseña y/o aprende una lengua para describir dicha lengua.

*Sur le mode scientifique-didactique [métalanguage formalisé], le métalanguage correspond au discours du linguiste (la linguistique) et de celui qui apprend, enseigne une langue, ou pense s'y intéresser en spécialiste. Il est naturel ou partiellement formalisé ou symbolisé, ou encore entièrement axiomatisé et formalisé*²² (Rey-Debove, 1978, p.22).

Al respecto, podemos inferir que el *metalenguaje formalizado* se transforma en natural o parcialmente formalizado, o completamente axiomatizado o formalizado, de acuerdo con el nivel de especialización que el individuo desarrolle sobre la lengua. Así, por ejemplo, un lingüista podría emplear un *metalenguaje* completamente formalizado para hablar sobre la lengua; igualmente, un profesor de idiomas podría emplear un *metalenguaje* parcialmente formalizado para explicar la lengua, mientras que un aprendiente de idiomas podría emplear un *metalenguaje natural* y/o parcialmente formalizado, dependiendo de su experiencia en el estudio de otras lenguas en la escuela.

De acuerdo con Bowey y Tunmer (1984), se establece que el surgimiento de las habilidades metalingüísticas durante la infancia media (6-7 años), son el reflejo de un cambio cognitivo. Por tanto, el metalenguaje, al igual que la meta-memoria, el meta-aprendizaje, la meta-atención y la cognición meta-social, son un producto de la metacognición. A su vez, este mismo metalenguaje ejerce una influencia sobre diferentes aspectos de la lengua, lo que da como resultado diferentes 'consciencias' o niveles de reflexión sobre del lenguaje. En la Figura 2 se presenta la relación entre las habilidades metalingüísticas emergentes, el metalenguaje y la metacognición, según Bowey y Tunmer (1984; nuestra traducción).

22 [En el modo científico-didáctico [metalenguaje formal], el metalenguaje corresponde al habla del lingüista (lingüística) y del que aprende, enseña un idioma, o piensa en interesarse por él como especialista. Es natural o parcialmente formalizado o simbolizado, o completamente axiomatizado y formalizado] (Nuestra traducción de Rey-Debove, 1978, p.22)

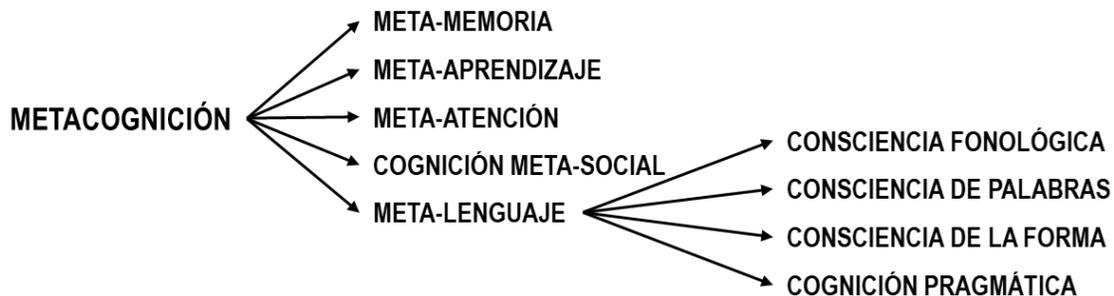


Figura 2 Relación entre habilidades metalingüísticas y metacognición (Bowey y Tunmer, 1984).

En la actualidad, autores como el filólogo español Álvaro Porto Dapena también se han ocupado del metalenguaje, al igual que Rey-Debove, desde el campo de la lexicografía. Porto Dapena (2000) afirma que los autores que se han referido del tema del metalenguaje, lo han abordado de manera sucinta y superficial, a excepción de la lexicógrafa francesa Rey-Debove, quien escribió una monografía al respecto. Basándose en la *Teoría general del hablar* de Coseriu (1977:1991), Porto Dapena (2000) establece una diferencia entre el *metalenguaje de la lengua* y el *metalenguaje del discurso*, en oposición al *lenguaje primario*.

Según Porto Dapena (2000, p.128) el *metalenguaje de la lengua* (llamado por él, *metalengua*), se encuentra constituido por un conjunto estructurado de elementos lexicales, referenciales y gramaticales particulares de los que dispone una lengua para su descripción lingüística. El autor pone como ejemplo la lengua española, la cual dispone de vocablos como *lengua* y *lenguaje* para establecer distinciones que no aparecen en otros idiomas, como el inglés; además de otros recursos lexicales como *palabra*, *sustantivo*, *nombre*, *adverbio*, *hablar*, *decir*, etc. De este modo, cada lengua dispone de un léxico especial y de una gramática particular que permiten describirla. En lo que respecta al *metalenguaje de discurso*, Porto Dapena (2000, p.129) afirma que este corresponde al especial uso que las palabras tienen de representarse a sí mismas; o en palabras de Albrecht (2003), al uso que se les da a las palabras de modo que no se refieran a lo que normalmente significan con relación al lenguaje, sino a sí mismas. Por ejemplo, cuando decimos que: *‘Casa’ tiene cuatro letras* o que *‘Palabra’ se escribe con b* (Porto Dapena, 2000, p.129), no nos estamos refiriendo a lo que significan en su uso normal, sino a su función morfológica ‘casa’ y ‘palabra’.

Finalmente, el filólogo español Óscar Loureda (2009) propone una tipología del metalenguaje en tres niveles, también basado en la *Teoría general del hablar* de Coseriu (1977:1991), quien

plantea tres niveles del hablar: como actividad ‘*universal*’ (hablar en general), ‘*histórica*’ (la lengua concreta que se usa) e ‘*individual*’ (discurso en un lugar determinado). Según Loureda (2009), lo metalingüístico se manifiesta en cada uno de estos tres niveles del hablar, así: *metalenguaje del nivel universal*, *metalenguaje del nivel idiomático* y *metalenguaje del hablar*.

Con relación al *metalenguaje del nivel universal*, Loureda (2009, p.322) afirma que existe un *metalenguaje universal* propio del lenguaje, como habilidad inherente a los seres humanos. Este nivel de metalenguaje hace referencia a la capacidad que tiene el lenguaje para hablar de sí mismo, y no está relacionado con ninguna lengua histórica (inglés, francés, etc.). En otras palabras, este nivel precede a todo modo histórico de hablar, aunque su funcionamiento está determinado por la gramática de las lenguas. De acuerdo con el autor, el metalenguaje como posibilidad universal, se asienta sobre la ‘no inefabilidad’, es decir, cualquier elemento del lenguaje primario puede convertirse en un objeto del decir.

En lo que respecta al *metalenguaje del nivel idiomático*, Loureda (2009, p.324) señala que todas las lenguas disponen de elementos lexicales a través de los cuales el lenguaje se presenta como conocido. El autor muestra como ejemplo, las voces que expresan formas de hablar (*mentir, acusar, susurrar, declarar, decir, conversar*); formas de realizar los actos de habla a través de adverbios y locuciones (*francamente, sinceramente, simple y llanamente*); cualidades de los hablantes (*charlatán, bromista, bienhablado, sarcástico*) o de los discursos (*lapidario, obvio, conciso, escueto, sucinto, solemne*), o los modos de presentar los textos (*explicación, observación, apunte, aviso, comentario, traducción, noticia, rumor, paráfrasis*, etc.). El uso selectivo de cada uno de estos recursos lexicales, por parte del individuo, da como resultado una interpretación y una caracterización diferente del discurso y de quien habla.

Por último, en cuanto al *metalenguaje del hablar*, Loureda (2009, p.325) menciona que cada individuo conoce cómo utilizar la facultad del lenguaje, cómo hablar y comprender su idioma y cómo elaborar su discurso de acuerdo con diferentes temas, contextos, circunstancias y oyentes. Así mismo, el hablante puede reflexionar sobre algún hecho lingüístico, emitiendo “juicios sobre su hablar, el hablar de los demás, sobre los usos de una unidad léxica o sobre cualquier otro aspecto del lenguaje” que podrían influir en su comportamiento lingüístico y conllevar cambios en la lengua, si esta actitud es colectiva. Loureda (2009) también considera dentro del *metalenguaje del*

hablar, los discursos ‘históricos’; los cuales, según el autor, revelan juicios, actitudes, valores y normas colectivas intuitivamente establecidas sobre el hablar y el lenguaje, propios de una comunidad lingüística (Manero, 2005, citado en Loureda, 2009). Así, por ejemplo, Loureda (2009) explica que existen refranes que expresan: normas generales de hablar, variaciones idiomáticas, elementos kinésicos y proxémicos, aspectos biológicos del lenguaje, dimensiones pragmáticas y extralingüísticas del discurso, relaciones entre los interlocutores, la adecuación al contexto, las cualidades intelectuales o morales del hablante, entre otros.

4.2. DEL METALENGUAJE A LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Una vez hemos desarrollado el concepto de *metalenguaje*, procederemos a definir la noción de *consciencia metalingüística*, con el fin de seguir avanzado teóricamente en la comprensión de nuestro objeto de investigación.

4.2.1. DEFINICIÓN DE CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Un primer acercamiento a la definición de la *consciencia metalingüística* estaría dado a través del análisis de sus partes: el sustantivo ‘consciencia’ y el adjetivo ‘metalingüística’. Respecto al sustantivo ‘consciencia’ (del latín *conscientia*), el diccionario de la RAE presenta cuatro acepciones: 1) Capacidad del ser humano de reconocer la realidad circundante y de relacionarse con ella; 2) Conocimiento inmediato o espontáneo que el sujeto tiene de sí mismo, de sus actos y reflexiones; 3) Conocimiento reflexivo de las cosas; 4) *Psicol.* Acto psíquico por el que un sujeto se percibe a sí mismo en el mundo. Para nuestros propósitos, definiremos la ‘consciencia’ como un conocimiento espontáneo, claro y reflexivo de... (algo). En cuanto al adjetivo ‘metalingüística’ proviene del sustantivo ‘metalenguaje’, que como ya lo hemos visto, se refiere al lenguaje que se usa para hablar del lenguaje. Entonces, una primera definición de la *consciencia metalingüística* sería “el conocimiento espontáneo, claro y reflexivo sobre el lenguaje que se utiliza para hablar del lenguaje”.

Un segundo intento de aproximación a la comprensión de la *consciencia metalingüística* sería el análisis de las definiciones propuestas por diferentes diccionarios. Al respecto, el *Oxford Dictionary* se refiere en los siguientes términos: “*An awareness, especially when learning a language, that the rules of that language (grammatical, phonological, pragmatic, etc.) are an*

arbitrary linguistic code independent of meaning”²³. Por consiguiente, podemos inferir que la consciencia metalingüística se encuentra estrechamente relacionada con el aprendizaje de una lengua concreta, lo que permite al individuo adquirir o desarrollar una comprensión de las estructuras y reglas gramaticales y de uso de la lengua estudiada, más allá de sus significados. El *Psychology Dictionary*, por su parte, precisa la consciencia metalingüística como: “*the conscious understanding and awareness of the full formal properties of a language such as English or French, including its function and semantic properties*”²⁴. Podemos establecer, por lo tanto, que la consciencia metalingüística involucra, además, la reflexión y el conocimiento de sus propiedades, sus funciones (emotiva, fáctica, apelativa, referencial, poética, metalingüística) y sus propiedades semánticas (diferentes significados que puede tener una palabra o expresión según el contexto comunicativo).

Finalmente, podemos realizar un tercer acercamiento a la definición de la *consciencia metalingüística* desde la visión de los investigadores que se han ocupado del tema. Benveniste (1974:1999, p.230) se refiere a lo metalingüístico como una facultad que “revela la posibilidad que tenemos de elevarnos por encima de la lengua, de abstraernos, de contemplarla, sin dejar de utilizarla en nuestros razonamientos y en nuestras observaciones”. Este nivel de abstracción permitiría trascender en la semántica de la lengua y descubrir un nuevo nivel de enunciación, donde es posible hablar del significante sin que necesariamente se aborde la significación.

Algunos de los trabajos existentes se han focalizado en la respuesta verbal de los niños, y, por lo tanto, se ha definido la consciencia metalingüística desde la perspectiva de la adquisición de la lengua materna. Tunmer y Herriman (1984, p.12), por ejemplo, definen la consciencia metalingüística como: “*the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences*”²⁵. Esta concepción de la consciencia

23 [Una consciencia, especialmente cuando se aprende una lengua, de que las reglas de ese idioma (gramaticales, fonológicas, pragmáticas, etc.) son un código lingüístico arbitrario independiente del significado] (Nuestra traducción *Metalinguistic Awareness*, definición del *Oxford Dictionary*. Consultado en: https://en.oxforddictionaries.com/definition/metalinguistic_awareness)

24 [la comprensión consciente y la consciencia de las propiedades formales completas de una lengua como el inglés o el francés, incluida su función y propiedades semánticas] (Nuestra traducción *Metalinguistic Awareness*, definición del *Psychology Dictionary*. Consultado en: <https://psychologydictionary.org/metalinguistic-awareness/>)

25 [la habilidad de reflexionar y manipular las características estructurales del lenguaje hablado, tratar el lenguaje en sí mismo como un objeto de pensamiento, en lugar de simplemente usar el sistema de lenguaje para comprender y producir oraciones] (Nuestra traducción de Tunmer y Herriman, 1984, p.12).

metalingüística se enfoca en el lenguaje verbal, dejando de lado la idea de que la consciencia metalingüística también puede evidenciarse en la escritura. Del mismo modo, Pratt y Grieve (1984, p.2) puntualizan acerca de que la consciencia metalingüística puede definirse “*as the ability to think about and reflect upon the nature and functions of language*”. La consciencia metalingüística implicaría, de este modo, un despliegue de habilidades cognitivas y lingüísticas en la manipulación del lenguaje oral (separar sus partes) y la reflexión sobre el lenguaje (su naturaleza y sus funciones) como instrumento de materialización del pensamiento, lo que trasciende la producción de enunciados gramaticalmente correctos.

Por otra parte, Tunmer y Herriman (1984) efectúan una distinción entre el *metalenguaje* y la *consciencia metalingüística*, lo cual es productivo para nuestra investigación. Es así como los mencionados autores afirman que el *metalenguaje* “*refers to language used to describe language, and includes terms like phoneme, word, phrase, etc.*”, mientras que la *consciencia metalingüística* “*refers to awareness of the instantiations of these terms, but not to knowledge of the terms themselves.*”²⁶ (p.12). Así, por ejemplo, los autores señalan que un niño con un conocimiento metalingüístico puede desempeñarse eficientemente en las tareas de discriminación o manipulación de fonemas, sin saber lo que significa el término *fonema*. Sobre esta diferenciación, Gombert (1996, p.2) afirma más tarde que el metalenguaje es un producto de las actividades metalingüísticas, que no necesariamente presentan tal manifestación (la del metalenguaje).

Ellen Bialystok (1986, p.498) describe la consciencia metalingüística como “*a reflection of the growth of two skill components involved in language processing—the analysis of linguistic knowledge into structured categories and the control of attentional procedures to select and process specific linguistic information*”²⁷. Como lo desarrollaremos más adelante, Bialystok considera, además del conocimiento lingüístico, la atención como un elemento importante de la consciencia metalingüística, por lo cual afirma que esta se deriva de procesos cognitivos y metacognitivos. Del mismo modo, Birdsong (1989, p.163) supedita la consciencia metalingüística a un proceso sensorial y cognitivo, y la define en términos de juicios de gramaticalidad: “*a*

26 [se refiere al lenguaje utilizado para describir el lenguaje e incluye términos como fonema, palabra, frase, etc.] [se refiere a la consciencia de la instanciación de estos términos, pero no al conocimiento de los términos mismos.]

27 [una reflexión del crecimiento de dos componentes de habilidades involucrados en el procesamiento del lenguaje: el análisis del conocimiento lingüístico en categorías estructuradas y el control de los procedimientos de atención para seleccionar y procesar información lingüística específica] (Nuestra traducción de Bialystok, 1986, p.498).

perceptual and cognitive trait involving sensitivity to formal aspects of language, as well as to interlocutors' metalinguistic statements, which include observations about grammaticality"²⁸.

Además, Birdsong (1989, p.49) destaca la dificultad para concebir la habilidad metalingüística como una facultad 'monogenética' o 'monolítica', es decir, aquella que permite establecer un concepto unitario; teniendo en cuenta la multiplicidad de habilidades, su desarrollo gradual, las variables cognitivas, y las diversas relaciones de dependencia entre factores internos y externos.

Culioli (1990), por su parte, hace una distinción entre la *actividad epilingüística* (*epi-* prefijo griego que significa *sobre, encima*) y la *actividad metalingüística* (*meta-* prefijo griego que significa *después, más allá*). El autor describe la *actividad epilingüística* como un nivel intuitivo de reflexión, una actividad más o menos consciente del sujeto 'enunciador-locutor' sobre el lenguaje. Si bien el sujeto 'enunciador-locutor' tiene un conocimiento metalingüístico sobre su lengua, no utiliza o ignora el metalenguaje para referirse a ella (como lo vimos en Tunmer y Herriman, 1984). La *actividad metalingüística*, en cambio, se refiere a un nivel explícito, a una actividad consciente del lingüista sobre los procesos cognitivos que se ejercen sobre la lengua (Culioli, 1990; Pinto y El Euch, 2015). Por lo tanto, la actividad metalingüística, según Culioli, es una actividad ejercida propiamente por el lingüista o por quien estudia la lengua, y no por el sujeto 'enunciador-locutor'.

Émile Gombert (1990), en su libro *Le Développement métalinguistique* retoma lo planteado por Culioli (1990) y también hace una distinción entre las *actividades epilingüísticas* y las *actividades metalingüísticas*, aunque las relaciona con una edad de aparición. De acuerdo con el autor, las *actividades epilingüísticas* corresponden a un primer nivel de control cognitivo sobre el conocimiento y el uso lingüístico, que aparece a temprana edad en el niño (a partir de los dos años). Estas habilidades serían ocasionales, espontáneas, constituidas en memoria e inherentes al desarrollo de los conocimientos del lenguaje. Gombert (1990) señala como producto de las actividades epilingüísticas en los niños: la invención espontánea de nuevas palabras, la sobregeneralización de las flexiones en los verbos irregulares, la reacción ante enunciados que le parecen mal formulados y la adaptación del lenguaje ante su interlocutor (padres, adultos extraños

28 [un rasgo perceptivo y cognitivo que implica sensibilidad a los aspectos formales del lenguaje, así como a las afirmaciones metalingüísticas de los interlocutores, que incluyen observaciones sobre la gramaticalidad] (Nuestra traducción de Birdsong, 1989, p.163)

o bebés). Gombert (1996) agrega que este conocimiento epilingüístico efectúa un control de todas las acciones lingüísticas del individuo reflejado en la corrección o sobregeneralización, aunque el individuo ignora las reglas que aplica.

Las *actividades metalingüísticas*, por su parte, son el segundo nivel de control cognitivo del dominio de la lengua, que, de acuerdo con Gombert (1990), se caracteriza por un comportamiento intencional, consciente, reflexivo y sistemático, que aparece a partir de 6 o 7 años. En efecto, Gombert (1990) señala que las capacidades metalingüísticas dependen de aprendizajes culturales específicos que circulan en instituciones como la escuela. De ahí que el autor asocie el inicio del desarrollo de estas habilidades con el inicio de la escolaridad en el niño. Gombert (1996) argumenta que las habilidades metalingüísticas se van automatizando en el individuo por medio del uso hábil del conocimiento metalingüístico, y la repetición frecuente de actividades que requieren de este conocimiento (la lectura y la escritura). Para el autor, las actividades epilingüísticas son cruciales en la emergencia de las actividades metalingüísticas; por lo cual, todo estudio del desarrollo metalingüístico no debe pasar por alto el análisis de este primer nivel.

La principal diferencia entre las habilidades *epilingüísticas* y las *metalingüísticas*, según Gombert, es el sentido de ‘control inconsciente’ en el primer nivel y ‘control consciente’ en el segundo. No obstante, Morais (1992) considera que las autocorrecciones de pronunciación de los niños de 2 años no son del todo inconscientes o no intencionales; ya que, por el contrario, estas reflejan la necesidad y la intención que tienen los niños de hacer la autocorrección. Por lo tanto, Morais (1992) señala que estas dos habilidades difieren entre sí, no en términos de nivel de consciencia o intencionalidad, sino “por el nivel de abstracción de las representaciones que les son inmediatamente subyacentes” (p.117).

Malakoff (1992, p.518) afirma que la *consciencia metalingüística* permite al individuo partir de la comprensión o la producción de un enunciado para analizar su forma lingüística y la estructura que subyace a su significado. Además, la autora hace un aporte a la manera como se podría observar la consciencia metalingüística, al caracterizar la tarea metalingüística como aquella que exige al individuo la aplicación de habilidades cognitivas y lingüísticas para concentrarse y reflexionar sobre la naturaleza lingüística del mensaje y las características estructurales del lenguaje. Más adelante, Nagy y Anderson (1995) definen la *consciencia*

metalingüística en términos de reflexión y manipulación de las características estructurales del lenguaje. Así mismo, afirman que la *consciencia metalingüística* no corresponde al uso normal de la lengua; debido a que, en las interacciones humanas las personas se focalizan en el mensaje que se comunica y no en los elementos lingüísticos que se emplean para transmitirlo. En este sentido, Roth, Speece, Cooper y Paz (1996) afirman que la *consciencia metalingüística* implica la capacidad de objetivar la lengua, de desglosar sus partes como un código lingüístico arbitrario independiente del significado.

Bialystok (2001a) considera, por otra parte, que el término *metalingüística* tiene una función calificativa para tres diferentes entidades: como *conocimiento*, como *habilidad* y como *consciencia*. Así mismo, advierte que, aunque estos conceptos suelen emplearse indistintamente, cada uno de ellos apunta a diferentes constructos y, por ende, presentan restricciones en su significado.

En la primera función calificativa, Bialystok (2001a, p.123) señala que el *conocimiento metalingüístico* hace referencia al conocimiento del lenguaje. Sin embargo, la autora indica que el conocimiento metalingüístico es más que el conocimiento explícito de la gramática, en cuyo caso se definiría como conocimiento lingüístico. Aunque la misma autora reconoce que el conocimiento gramatical hace parte del conocimiento metalingüístico; el cual incluye la comprensión de las estructuras abstractas y más generales de la lengua que rigen sobre el conjunto de reglas gramaticales, sintácticas y morfológicas; y que es independiente de los detalles particulares de las estructuras de una lengua específica. Así, por ejemplo, los niños comprenderían que un cambio en el orden de las palabras en una oración puede alterar su significado, o que un cambio en la flexión verbal puede alterar el agente de la acción o el tiempo en que ocurrió el suceso declarado.

En la segunda función, Bialystok (2001a, p.125) afirma que la habilidad metalingüística se refiere a la capacidad de emplear el conocimiento acerca del lenguaje, en contraste con la capacidad de usar el lenguaje para comunicar. Así mismo, la autora afirma que: “*Metalinguistic ability must be continuous with linguistic ability; it cannot be isolated from it and operate according to independent principles of development and use. Nonetheless, it must be demonstrably*

distinct from the ability to use language in ordinary conversation''²⁹ (p.127). Como lo explica Bialystok (2001a), este conocimiento del uso del lenguaje está estrechamente relacionado con el conocimiento metalingüístico y no pueden ser considerados independientes el uno del otro; ya que, si se consideraran como constructos separados, el conocimiento metalingüístico vendría a ser un 'adorno especial' que adquieren sólo unos cuantos privilegiados: los más inteligentes, los más instruidos o los más multilingües.

Finalmente, en la tercera función como *consciencia metalingüística*, Bialystok (2001a, p.126-127) asegura que la consciencia requiere de *la atención* como mecanismo adicional para centrarse activamente en el dominio del conocimiento lingüístico. Al relacionar la consciencia con la atención, la autora añade que la *consciencia metalingüística* sería un fenómeno momentáneo, pues no se puede mantener la atención por mucho tiempo sobre un mismo objeto, situación, o representaciones mentales. De acuerdo con Bialystok (2001a), la definición de la *consciencia metalingüística* se trasladaría hacia la teoría de la atención, cuya función está implicada en todos los procesos cognitivos; en consecuencia, la consciencia metalingüística vendría a ser parte de la cognición ordinaria. Como lo sugiere Bialystok (2001a), la atención selectiva es decisiva para distinguir entre procesamiento lingüístico y metalingüístico, teniendo en cuenta que la manera como se dirige la atención permitiría diferenciar entre actividades lingüísticas como hablar o escuchar y actividades metalingüísticas como resolver problemas gramaticales. Así mismo, la autora señala que la atención puede ser diferente en el uso de un primer y un segundo idioma, pues la atención depende directamente de los tipos de representaciones mentales o el conocimiento que el hablante tiene de cada lengua.

Por otra parte, Bialystok (2009), al igual que Birdsong (1989), considera que la *consciencia metalingüística* no puede concebirse '*monolíticamente*', y menos evidenciarse de una sola manera; sino a través de diversas tareas metalingüísticas que corresponden a usos particulares del lenguaje según las demandas sociales. Así, por ejemplo, actividades como leer, escribir, aprender una lengua, o traducir, pueden requerir diferentes tareas metalingüísticas más o menos conscientes. Bialystok (1991) propone el *Modelo Continuo de Procesamiento* (Figura 3), basado en el *análisis*

29 [La habilidad metalingüística debe ser continua con la habilidad lingüística; no se puede aislar de ella y operar de acuerdo con principios independientes de desarrollo y uso. No obstante, debe ser demostrablemente distinta de la capacidad de usar el lenguaje en una conversación ordinaria] (Nuestra traducción de Bialystok, 2001a, p.127)

del conocimiento y el control del procesamiento lingüístico, los cuales se consideran dimensiones metalingüísticas de la competencia lingüística. De acuerdo con la autora, estas dos dimensiones se sitúan como en un plano cartesiano: el *nivel de análisis* sobre el eje X (horizontal) aumenta de izquierda a derecha; y el *nivel de control* sobre el eje Y (vertical) aumenta de abajo hacia arriba. Este cruce de ejes da lugar a cuatro secciones donde se sitúan las actividades orales, las actividades de lectoescritura y los usos metalingüísticos a lo largo de una diagonal. El *análisis* y el *control* definen el rendimiento en las tareas que a su vez dan entrada al dominio metalingüístico. La adquisición del lenguaje de los niños progresa de los usos orales hacia los usos de la lectoescritura, y así sucesivamente, hasta llegar a los usos más metalingüísticos requeridos por las tareas especiales de resolución de problemas.

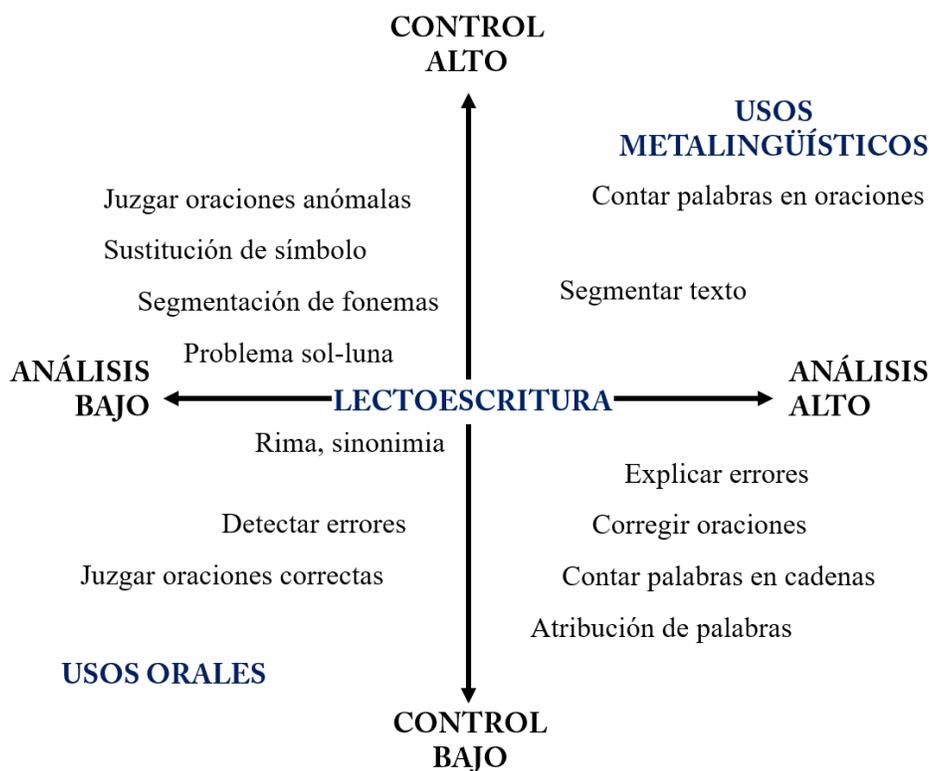


Figura 3 Modelo Continuo de Procesamiento de Bialystok (1991) (Nuestra traducción).

Jessner (2006, p.42), por su parte, también define la *consciencia metalingüística* como la capacidad de *enfocar la atención* en el lenguaje como un objeto en sí mismo; además de pensar sobre el lenguaje de manera abstracta (más allá de la acción comunicativa) y poder manipular o jugar con el lenguaje. Más recientemente, la autora se refirió a la consciencia metalingüística

como: “*an ability to focus on linguistic form and to switch focus between form and meaning*”³⁰ (Jessner, 2014, p.177). Según la misma Jessner (2006), en la comprensión de la *consciencia metalingüística* también se han estudiado las habilidades de traducción (habilidad metalingüística “*por excelencia*”, según Malakoff, 1992, p.515), el pensamiento divergente (flexibilidad mental), la sensibilidad comunicativa (asertividad, pertinencia, precisión del mensaje, etc.) y la metapragmática (reflexión sobre el mensaje y su contexto de uso); habilidades frente a las cuales los hablantes bilingües y multilingües han presentado un mejor desempeño que los monolingües (Jessner, 1997; 2006). Además, Jessner (2008b) afirma que las personas metalingüísticamente conscientes son capaces de categorizar las palabras del discurso; dirigir su atención a la forma, la función o el significado del enunciado; y explicar la función que cumple cierta palabra dentro de un enunciado. De acuerdo con Jessner (2006; 2008b), la consciencia metalingüística también es un rasgo de la conducta lingüística monolingüe, pero en menor grado y de naturaleza diferente a la que se podría observar en los individuos bilingües.

Pinto y El Euch (2015, p.34-35) identifican, por su parte, tres elementos comunes y recurrentes en las diferentes definiciones que se han formulado sobre la *consciencia metalingüística*: 1) el carácter *contemplativo* de esta actividad cognitiva sobre la lengua; 2) la *objetivación* de la lengua, es decir, considerarla un objeto de estudio en sí misma; y 3) la existencia de diferentes grados de activación de los procesos cognitivos relacionados con la consciencia metalingüística, los cuales están determinados por variables como: intencionalidad, enfoque, autocontrol, motivación, experiencia, entre otros.

Por último, Owens Jr. (2016, p.13) describe las *habilidades metalingüísticas* como un conjunto de capacidades para hablar sobre la lengua, analizarla, pensar sobre ella, valorarla y verla como un objeto independiente de su contenido y de las habilidades de producción y de comprensión del individuo. Así, por ejemplo, el autor señala que el aprendizaje de la lectura y de la escritura depende de la consciencia metalingüística para reflexionar sobre las unidades que integran el lenguaje, desde los sonidos y las palabras hasta las oraciones. Además, el investigador

30 [una habilidad para enfocarse en la forma lingüística y cambiar el enfoque entre la forma y el significado] (Nuestra traducción de Jessner, 2014, p.177).

sostiene que las habilidades lingüísticas permiten al individuo emitir juicios sobre la corrección y la pertinencia del enunciado que producimos o comprendemos.

Al igual que Gombert (1990), Owens Jr. (2016, p.317) asocia la adquisición de las habilidades metalingüísticas con el periodo de la edad escolar (7-8 años), especialmente por el desarrollo de habilidades de lectura y de escritura. El autor argumenta que antes de la edad escolar, los niños ven el lenguaje como una forma de comunicación, y, por ello, no se concentran en las estructuras lingüísticas que subyacen al mensaje que se transmite (Owens Jr., 2016, p.351). Este mismo autor subraya el hecho de que después de los 7 u 8 años, el niño es capaz de analizar simultáneamente el significado del mensaje y la corrección lingüística, de manera que es capaz de emitir juicios sobre la (a)gramaticalidad del enunciado, sin verse influenciado por la semántica.

A la luz de las diferentes definiciones que se han formulado alrededor del término de la *consciencia metalingüística*, podemos concluir que la consciencia metalingüística es un conjunto de habilidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas que permiten dirigir la atención, enfocarse, controlar y reflexionar, de manera consciente y explícita, sobre el lenguaje como objeto de estudio (a pesar de no dominar un metalenguaje); analizando y valorando sus propiedades, funciones, reglas, componentes, contenidos, estructuras, unidades y usos, independientemente de sus significados; lo cual trasciende el plano del dominio conductual del lenguaje (producción y comprensión).

4.2.2. NIVELES DE CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Gombert (1990) reconoce las habilidades metalingüísticas como un campo de estudio extenso que involucra diferentes grados de reflexión en la fonología, la sintaxis, el léxico, la semántica, la pragmática y los textos escritos y orales.

Más adelante el mismo Gombert (1991) señala que la lectura y la escritura requieren el dominio de diferentes capacidades, conocimientos o competencias metalingüísticas, que muy pocas veces se movilizan en el lenguaje oral. El autor relaciona seis dominios de la consciencia metalingüística que permiten la manipulación del lenguaje escrito, estos dominios son: el *metafonológico*, el *metalexical*, el *metasemántico*, el *metapragmático*, el *metasintáctico* y el *metatextual*. No obstante, Gombert (1996) distingue solamente tres subdominios principales de los

conocimientos metalingüísticos: los *conocimientos metafonológicos*, los *conocimientos metasemánticos* y los *conocimientos metasintácticos*. Roth, Speece, Cooper y De la Paz (1996, p.258), por su parte, incluyen solamente cuatro niveles de consciencia metalingüística: *consciencia fonémica*, *consciencia metasintáctica*, *consciencia metamorfológica* y *consciencia metasemántica*. Finalmente, Díaz Camacho (2006) reconoce cuatro habilidades de orden metalingüístico con relación a la lectoescritura: *habilidades metafonológicas*, *habilidades metasintácticas*, *habilidades metasemánticas* y *habilidades metapragmáticas*.

A partir de los diferentes niveles de la consciencia metalingüística que se han propuesto en la literatura, procederemos a hacer un compendio y a desarrollar teóricamente cada uno de estos niveles. Así mismo, determinaremos y profundizaremos en los niveles que han sido analizados en la presente investigación.

A. NIVEL METAFONOLÓGICO

Desde una perspectiva psicológica, Nesdale, Herriman y Tunmer (1984, p.56) se refieren a la consciencia metafonológica (*phonological awareness*) como la consciencia que hace referencia a las unidades más elementales del lenguaje (fonemas); y que se caracteriza, además, por la capacidad del niño, desde temprana edad, para segmentar la palabra hablada en sus unidades fonológicas o emplear estas unidades para producir una palabra. Gombert (1990; 1991), por su parte, define el dominio metafonológico como el conocimiento de la correspondencia entre los grafemas y los fonemas, así como el reconocimiento y manipulación de los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas. De acuerdo con este último autor, las habilidades metafonológicas emergen desde los 5 años; pero es en realidad a partir de los 7 u 8 años que estas habilidades comienzan a desarrollarse de manera explícita, gracias al aprendizaje de la lectura y de la escritura en el contexto escolar.

Bentin (1992, p.168) afirma que la consciencia fonológica se refiere al conocimiento de la estructura fonológica de las palabras habladas, por lo que el individuo tiene la capacidad de detectar, aislar o manipular segmentos fonológicos de (sub)palabras. Además, el autor plantea que la consciencia fonológica no es una habilidad innata de los seres humanos; sino que emerge y se desarrolla a partir de factores sociales, como, por ejemplo, el aprendizaje de la lectura. Esta perspectiva ya había sido corroborada por Gombert (1991), quien reportó en uno de sus estudios

que los adultos que no sabían leer ni escribir no eran capaces de segmentar oraciones o palabras en sus unidades, o incluso diferenciar entre palabras cortas y largas. Sin embargo, existe evidencia de que los niños desde temprana edad (3-4 años) desarrollan habilidades fonológicas, incluso antes del aprendizaje de la lectura. Según Maclean, Bryant y Bradley (1987), esto se debe a que los niños aprenden y juegan con rimas, lo que les facilita tomar consciencia de los sonidos del habla y establecer, así, similitudes en los sonidos de distintas palabras.

Para Defior (1996), la consciencia fonológica comprendería una serie de habilidades, tales como: “identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases (consciencia lexical), las sílabas de las palabras (consciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (consciencia fonémica)” (p.51). Además, esta autora presenta una clasificación de 15 tareas que se han llevado a cabo para medir y analizar la consciencia fonológica. Bravo Valdivieso (2013, p.55), por su parte, entiende la consciencia (meta)fonológica como una habilidad previa al aprendizaje de la lectura, en este sentido nos dice:

La toma de consciencia que hacen los niños antes de aprender a leer de los componentes fonémicos del lenguaje oral (segmentos silábicos y fonémicos, fonema inicial, fonema final, secuencias fonémicas), y el dominio de diversos procesos que pueden afectar conscientemente sobre el lenguaje oral.

El autor destaca que entre los procesos conscientes de manipulación del lenguaje (tareas de consciencia metafonológica) se encuentra la segmentación de palabras en sílabas y fonemas o su construcción a partir de secuencias fonémicas, la pronunciación de palabras omitiendo un fonema o agregándoles otros, y la inversión de las secuencias fonémicas, etc.

B. NIVEL METALEXICAL

Gombert (1991) define la consciencia metalexical, como el conocimiento de la correspondencia de las palabras orales y las palabras escritas, descomponiendo la cadena hablada en palabras. Una perspectiva similar es presentada por Justice y Ezell (2001), quienes describen la consciencia metalexical como: “*children’s ability to recognize words as discrete elements of both*

print and speech and to discern the relationship between written and spoken words”³¹ (p.208). Según Marot (2009, p.95), el nivel metalexical “*renvoie à l’idée que chaque mot est porteur de sens et que l’accumulation de mots avec signification participe à la constitution d’un lexique interne*”³². Esta ‘acumulación’ correspondería a una intención de memorización de las palabras para lograr un mayor dominio del lenguaje. Por otra parte, Scott y Nagy (2009, p.107) plantean que la consciencia metalexical (*word consciousness*) “*refers to the knowledge and dispositions necessary for students to learn, appreciate, and effectively use words*”³³, e involucra diversas habilidades metalingüísticas, tales como, la sensibilidad a las partes y el orden de las palabras, así como el conocimiento y el uso de términos como *antónimo* y *sinónimo*, y la capacidad de emplear el lenguaje *figurado* y la *metáfora*.

Para Bowey y Tunmer (1984, p.73) la consciencia metalexical (*word awareness*) implica el dominio de tres componentes: a) el conocimiento de la palabra como una unidad de lenguaje; b) el conocimiento de la palabra como una etiqueta fonética arbitraria y; c) la comprensión metalingüística del término ‘*palabra*’. Sin embargo, como lo señalan estos mismos investigadores, los tres componentes no necesariamente emergen al mismo tiempo. Además, los autores afirman que el conocimiento de la palabra o la capacidad para segmentar un enunciado en sus unidades léxicas no depende del aprendizaje de la lectura, y esto debido a que las palabras suelen ser vistas en la cotidianidad de las interacciones sociales como unidades del lenguaje “*psicológicamente reales*” (Bowey y Tunmer, 1984, p. 73).

En lo que respecta la *comprensión metalingüística del término ‘palabra’*, Bowey y Tunmer (1984) reportan diversas investigaciones que se han focalizado en analizar la definición del término ‘*palabra*’ en niños en edad preescolar y escolar. Los resultados obtenidos por estos autores han revelado que los niños son conscientes, por lo general, de los significados de las palabras, pero presentan una comprensión muy pobre de la definición del elemento ‘*palabra*’. Además, se ha

31 [la capacidad de los niños de reconocer las palabras como elementos discretos tanto de la letra impresa como del habla y de discernir la relación entre las palabras escritas y las habladas] (Nuestra traducción de Justice y Ezell, 2001, p.208).

32 [Se refiere a la idea de que cada palabra es portadora de significado y que la acumulación de palabras con significado contribuye a la constitución de un léxico interno] (Nuestra traducción de Marot, 2009, p.95).

33 [se refiere al conocimiento y las disposiciones necesarias para que los estudiantes aprendan, aprecien y usen efectivamente las palabras] (Nuestra traducción de Scott y Nagy, 2009, p.107).

sugerido que la comprensión de dicho elemento mejora a medida que los niños avanzan en el aprendizaje de la lectura, aprendiendo palabras más técnicas.

En cuanto a la *consciencia de la palabra como unidad del lenguaje*, Bowey y Tunmer (1984) afirman que este conocimiento emerge primero que los otros dos componentes. Los autores reportan que los niños son capaces de jugar con el lenguaje, formulando diferentes tipos de oraciones, repitiendo palabras recién aprendidas o sustituyendo una palabra por otra. Weir (1962, citado en Bowey y Tunmer, 1984) reportó que la sustitución de sustantivos es la más frecuente, aunque también observó la sustitución de pronombres, verbos y sustantivos modificadores. Respecto a la segmentación de cadenas de palabras en sus unidades, Bowey y Tunmer (1984) reportaron múltiples estudios que concluyeron que los niños de 3-4 años no lograban segmentar satisfactoriamente las oraciones en sus componentes lexicales, principalmente cuando se trataba de palabras polisílabas o cuando las cadenas de palabras eran muy largas.

Con relación a la *consciencia de la palabra como una etiqueta fonética arbitraria*, Bowey y Tunmer (1984) explican que esta consiste en el conocimiento de que una secuencia de sonidos está unida a su referente por una convención socio-cultural, y no por una relación causal. Los autores argumentan que este componente suele aparecer de forma posterior al conocimiento de la palabra como unidad. Bowey y Tunmer (1984) reportan varios estudios al respecto, como los trabajos llevados a cabo por Piaget (1929) y Vygotsky (1962), en los cuales se observó que los niños en edad preescolar (5-6 años) sólo podían concebir el nombre como proveniente del objeto, como si el nombre emergiera del objeto. Vygotsky (1962; citado en Bowey y Tunmer, 1984, p.84), por ejemplo, reportó que los niños explicaban los nombres de los objetos por sus atributos: “*un animal se llama ‘vaca’ porque tiene cuernos*”, o incluso por sus funciones: “*una vaca no se puede llamar tinta*” ni la tinta se puede llamar vaca: “*porque la tinta se usa para escribir y la vaca produce leche*”. En los niños de 7-8 años, Piaget (1929; citado en Bowey y Tunmer, 1984) encontró que los niños consideraban que los nombres habían sido inventados por los creadores de los objetos (Dios o el primer hombre). A los 9-10 años, los niños asociaron los nombres como algo convencional que se transmitía de generación en generación, y que podía haberse llamado de una forma diferente. Piaget también reporta que algunos niños consideraron los nombres como algo no convencional, pero que se ajustaba muy bien al objeto que representaba.

Sin embargo, algunas investigaciones también reportadas por Bowey y Tunmer (1984) han sugerido que los estudios como los de Piaget y Vygotsky habrían subestimado la habilidad de los niños para separar la palabra de su referente; principalmente, porque los niños encontraban difícil interpretar algunas de las preguntas que se formulaban en las tareas. Por consiguiente, Bowey y Tunmer proponen las tareas de ambigüedad léxica, en la cual dos referentes comparten una realización fonológica común, como una manera para que los niños realicen esta distinción.

C. NIVEL METASEMÁNTICO

El nivel metasemántico se encuentra estrechamente relacionado con el componente del *'conocimiento de la palabra como una etiqueta fonética arbitraria'* planteado por Bowey y Tunmer (1984), al momento de describir la consciencia metalexical. Es por esto que este nivel metalingüístico se ha integrado al estudiado, es decir el de la consciencia metalexical (*word awareness*). Al respecto, Scott y Nagy (2009, p.107) afirman que *'consciencia metasemántica'* (*metasemantic awareness*) no es un término comúnmente utilizado, pero destaca que la capacidad para reflexionar sobre los significados de las palabras contribuye al conocimiento y al uso del vocabulario. Según Gombert (1990; 1991; 1996), el dominio metasemántico hace referencia al conocimiento de la correspondencia convencional y arbitraria entre el significante y el significado; la capacidad de manipular los significantes más allá de las palabras, y el conocimiento y uso de estrategias discursivas para hacerse entender o conseguir lo que se quiere. Igualmente, Marot (2009, p.95) establece que el nivel metasemántico hace referencia a la consciencia de la existencia de un código convencional por parte del individuo, el cual se evidencia gracias a las relaciones entre el significante y el significado.

D. NIVEL METAPRAGMÁTICO

En relación con los procesos de lectura y de escritura, Gombert (1991) establece que el dominio metapragmático se refiere al control del nivel de explicitud del texto, a través de las relaciones entre las oraciones. El mismo Gombert (1993, p.574) lo define como: *"the knowledge of the rules for using language"*³⁴. Por su parte Pratt y Nesdale (1984, p.105) afirman que la consciencia metapragmática va más allá de los componentes del lenguaje como sistema, y la define como el conocimiento que se tiene acerca de las relaciones que se crean dentro de un sistema

34 [el conocimiento de las reglas para usar el lenguaje] (Nuestra traducción de Gombert, 1993, p.574).

lingüístico y las relaciones que se crean entre el sistema lingüístico y el contexto en el cual el lenguaje está inmerso. Este conocimiento no solamente haría referencia a las relaciones entre las oraciones de un texto, sino al uso del lenguaje de acuerdo con un contexto social determinado. Del mismo modo, Marot (2009, p.94) afirma que el contexto y el mensaje están estrechamente asociados, por lo que individuo accede a una mayor comprensión cuando percibe y maneja la relación contexto-mensaje.

Retomando a Pratt y Nesdale (1984), los autores reportan que las investigaciones que se han llevado a cabo en este campo, generalmente se han enfocado en tres áreas de estudio. En el primer tipo de estudio, se ha analizado la consciencia de los niños respecto a la idoneidad del mensaje, cuando se les dice que no son adecuados porque son ambiguos. En el segundo tipo de estudio, se ha analizado la capacidad del niño para monitorear la información y examinar su capacidad de detectar inconsistencias en la información que se les presenta. En el tercer tipo de estudio, se ha analizado la consciencia de los niños como hablantes y sus habilidades para adaptar o modificar su discurso frente a oyentes de distintas edades. Como conclusión, los autores señalan que los niños en edad escolar presentan una adecuada comprensión de su lengua y logran comunicarse adecuadamente en diversas situaciones, esto siempre y cuando las construcciones gramaticales y el vocabulario sean asequibles frente a su comprensión y dominio.

E. NIVEL METASINTÁCTICO

En palabras de Gombert (1990, p.59), la consciencia metasintáctica “*renvoie à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntactiques du langage et de contrôler délibérément l’usage des règles de grammaire*”³⁵. Así mismo, Gombert (1991) afirma que es el conocimiento de las relaciones de concordancia y jerarquía entre las palabras, dentro de una oración. En Gombert (1996, p.4), el mismo autor caracteriza las habilidades metasintácticas como “*la connaissance de la façon dont on traite les marques morphologiques (par exemple les flexions verbales)*” y “*la connaissance de l’agencement syntaxique optimum pour faciliter la compréhension*”³⁶.

35 [remite a la posibilidad de que el sujeto razone conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y deliberadamente controle el uso de las reglas gramaticales] (Nuestra traducción de Gombert, 1990, p.59).

36 [el conocimiento de la forma como se tratan las marcas morfológicas (por ejemplo, inflexiones verbales) y el conocimiento de la disposición sintáctica óptima para facilitar la comprensión] (Nuestra traducción de Gombert, 1996, p.4).

Dahm (2013, p.289) menciona, por su parte, que el desarrollo de este nivel de la consciencia metalingüística implica saber movilizar los conocimientos sobre el funcionamiento de las lenguas, así como aplicar el *saber-hacer* con el fin de resolver problemas metasintácticos ante los cuales el individuo se enfrenta. Armand (2005, p.445) agrega, además, que la consciencia metasintáctica puede analizarse a través de tareas en las que se pide al individuo repetir oraciones, juzgar su gramaticalidad, corregir oraciones agramaticales o reproducir errores gramaticales. La autora argumenta que es, de este modo, como el individuo debe recurrir a su conocimiento de las reglas gramaticales para identificar el error y demostrar sus habilidades de manipulación lingüística para transferir este mismo error a otros contextos oracionales.

Tunmer y Grieve (1984) definen la consciencia sintáctica (*syntactic awareness*), como la habilidad de reflexionar sobre la estructura gramatical interna de las oraciones. Los autores reportaron, así, diversos estudios que analizaban la capacidad de reflexión de los niños sobre la corrección o incorrección gramatical de algunos enunciados. Algunas de las tareas metalingüísticas que se emplearon consistían en juzgar la aceptabilidad del enunciado, identificar la violación en el orden de las palabras, identificar el morfema omitido en una oración, identificar si había sinonimia o no entre pares de oraciones, e identificar si las oraciones eran ambiguas. A la luz de los diferentes resultados Tunmer y Grieve (1984) concluyen que la capacidad de reflexionar sobre la estructura gramatical interna de las oraciones, emerge más tarde que la capacidad de comprender oraciones:

Por ejemplo, en los niños de 2-3 años, la capacidad de juzgar la aceptabilidad o gramaticalidad del enunciado depende de la comprensión del enunciado. Los niños aceptan aquellas oraciones que ellos creen comprender, mientras que rechazan aquellas que les resultan incomprensibles (Tunmer y Grieve, 1984, p.95). En lo que concierne a los niños de 4-5 años, la gramaticalidad o aceptabilidad está subordinada al juicio que efectúe el niño sobre el contenido del enunciado. De este modo, los niños, aunque comprenden los enunciados, consideran agramaticales aquellos que mencionan cosas que no creen, que no coinciden con su realidad o que no les gusta (Tunmer y Grieve, 1984, p.100). Finalmente, hasta los 6-7 años, los niños son capaces de separar la forma del enunciado de su contenido, y logran emitir juicios respecto a la gramaticalidad de las oraciones aludiendo, para ello, a razones lingüísticas.

F. NIVEL METATEXTUAL

Gombert (1991) define el nivel metatextual como el dominio de la cohesión y de las relaciones que guardan las oraciones. Posteriormente, el autor expresa que este nivel metatextual es, de alguna manera, la extensión metacomunicativa del conocimiento metasintáctico (Gombert, 1993). Años más tarde, Gombert (1996) considera que la consciencia metatextual se relaciona con tres elementos. En primer lugar, con la forma en que los individuos manejan la sintaxis y, más ampliamente, las relaciones formales intralingüísticas. En segundo lugar, con los niveles de complejidad sintáctica. Finalmente, con las estrategias de elaboración sintáctica de los textos para permitir conexiones internas. Para Marot (2009, p.94), este nivel se refiere a “*la compréhension globale du texte oralisé et donc au fait que l’élève puisse s’interroger sur sa propre capacité de compréhension*”³⁷. El autor también señala que la consciencia metatextual abarca el control de la coherencia y la cohesión del texto, el control de su estructuración y la elección de una estrategia que facilite la comprensión.

Una vez que hemos descrito los diferentes niveles de la consciencia metalingüística, procederemos a identificar aquellos niveles en los cuales nos ocuparemos en el presente trabajo de investigación. De este modo, nos concentraremos únicamente en dos dominios metalingüísticos: En primer lugar, nuestra investigación se concentrará en el análisis de la *consciencia metalexical* en los niños monolingües y bilingües participantes, teniendo en cuenta la relevancia de la adquisición del vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera. Dentro de este dominio metalingüístico, hemos integrado el *nivel metasemántico* como un componente fundamental de la reflexión sobre el léxico, como lo sugieren Bowey y Tunmer (1984) y Scott y Nagy (2009). En segundo lugar, analizaremos la *consciencia metasintáctica*, que al igual que la adquisición del vocabulario, constituye un elemento fundamental del aprendizaje y de la producción escrita en la lengua extranjera; esto es, la apropiación de las estructuras gramaticales de la lengua. Finalmente, abordaremos el *nivel metatextual* de forma tangencial, ya que las tareas de escritura corresponden a breves textos descriptivos y narrativos, sobre diversos temas cotidianos. Con ello se busca analizar la consciencia del niño frente a la forma como se relacionan las oraciones entre sí en el texto y cómo se unen en este de forma coherente.

37 [la comprensión general del texto oralizado y, por lo tanto, el hecho de que el alumno pueda cuestionar su propia capacidad para comprender] (Nuestra traducción de Marot, 2009, p.94)

Por otra parte, la presente investigación no tuvo en cuenta el análisis del *nivel metafonológico*, debido a que no se aplicaron tareas orales con el fin de evaluar una consciencia sobre la pronunciación. Por el contrario, lo que se pretende analizar es la producción escrita como tal y su eventual relación con lo fonológico, desde la perspectiva de la representación escrita de lo que el niño escucha. Finalmente, se omitió el *nivel metapragmático* debido a que los estudiantes participantes se encuentran en un nivel principiante (A0-A1) de aprendizaje de la lengua; por lo cual, aún no dominan las convenciones culturales de escritura en lengua francesa.

4.3. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Citando a Pinto y El Euch (2017), podemos observar como numerosos estudios sobre el bilingüismo se han llevado a cabo desde 1962, cuando, por primera vez, Peal y Lambert revelaron que los niños bilingües presentaban mejores resultados en pruebas de inteligencia (CI), en comparación con sus pares monolingües. Estas investigaciones han sido realizadas desde diversos campos, principalmente, desde la psicología y la psicolingüística; buscando explorar los efectos cognitivos y lingüísticos, así como las habilidades desarrolladas a partir del fenómeno del bilingüismo (*cf.* § 5.4). Además, la mayoría de estos estudios se han preocupado por analizar el desarrollo, la coexistencia o el cruce de las lenguas maternas o la lengua materna (L1) con la segunda lengua (L2) (*cross-linguistics*), así como el desarrollo de la ‘biliteracidad’ (*biliteracy*) desde temprana edad. Sin embargo, como lo señalan Proctor, August, Carlo y Snow (2006), hay un creciente interés por analizar la influencia de la lengua materna y la segunda lengua en el aprendizaje de un tercer idioma.

Pinto y El Euch (2017), por su parte, también reconocen un creciente interés, desde las áreas de la lingüística y la psicolingüística, por estudiar las habilidades provenientes de la consciencia metalingüística. Bialystok (1988; 2001b; 2009; 2011; 2015; 2016), Jessner (1999; 2005; 2006; 2017), y Pinto y El Euch (2015; 2017), por ejemplo, han contribuido con la comprensión de la relación entre el bilingüismo y el desarrollo de las habilidades metalingüísticas. Además, tanto Jessner, como Pinto y El Euch se han preocupado por analizar los efectos del bilingüismo (influencia de las dos lenguas) en el aprendizaje de una tercera lengua, junto a otros investigadores

como Cenoz (1997; 2013; 2016), Williams y Hammarberg (1998) y Hammarberg (2001; 2006). Sobre algunos de estos estudios, nos referiremos a continuación.

Thomas (1985; citado en Thomas, 1992)³⁸ analizó las diferencias entre los errores cometidos en las producciones escritas de estudiantes universitarios monolingües (inglés) y bilingües (inglés-español), que habían aprendido como segunda lengua el español, formalmente en el contexto escolar, e informalmente en el entorno familiar. Los resultados obtenidos a partir de este análisis demostraron que los estudiantes cuya segunda lengua había sido adquirida formalmente en la escuela, produjeron menos errores en todas las estructuras analizadas. La autora explica estos resultados, argumentando que el conocimiento y estudio de la segunda lengua como sistema, favoreció para que los estudiantes evitaran la interferencia, y se beneficiaran de la transferencia positiva, desarrollando así estrategias más efectivas en la producción escrita.

Este estudio es ligeramente equiparable con nuestra investigación, y esto en dos sentidos: por una parte, nuestro estudio busca analizar y comparar los errores en la escritura de individuos monolingües y bilingües. Por otra parte, los individuos bilingües se han dividido en dos grupos, de acuerdo con la forma en que adquirieron las lenguas, en *bilingües-consecutivos* (dos lenguas maternas) y *bilingües-secuenciales* (una lengua materna y una segunda lengua adquirida después de los 4 años). A diferencia del estudio de Thomas (1985), el cual se llevó a cabo con individuos adultos de nivel universitario, nuestra investigación se concentra en niños con edades entre los 8 y los 12 años, que aprenden el francés como tercera lengua (nivel principiante).

Las investigaciones de Bialystok (1988; 2001b; 2009; 2011; 2015) con niños monolingües y bilingües, han revelado múltiples beneficios del bilingüismo en el desarrollo cognitivo y lingüístico, en comparación con sus pares monolingües. Bialystok (1988) llevó a cabo un estudio con 57 niños de 6-7 años, distribuidos en tres grupos: 20 niños monolingües (inglés), 20 niños parcialmente bilingües (francés-inglés) y 17 niños completamente bilingües (francés-inglés). La investigadora aplicó diversas tareas metalingüísticas de arbitrariedad del lenguaje, de concepto de la palabra (reconocimiento de palabras y definición del concepto '*palabra*') y de corrección sintáctica (oraciones con errores gramaticales). Los resultados revelaron que los dos grupos de

38 Para la cita de Thomas (1985), infortunadamente no se logró tener acceso a este estudio, por lo que tuvimos que recurrir a una fuente secundaria (Thomas, 1992).

niños bilingües obtuvieron puntajes más altos en el rendimiento metalingüístico, mientras que el grupo monolingüe obtuvo puntajes más bajos. Así mismo, no hubo diferencias significativas entre los dos grupos bilingües en relación con las tareas que requerían altos niveles de análisis del conocimiento o de control del procesamiento. En cuanto a las tareas de definición de ‘palabra’ y de corrección sintáctica de oraciones, los niños completamente bilingües obtuvieron un mejor desempeño, mientras que los niños monolingües obtuvieron un desempeño más bajo.

Bialystok (2001b) examinó las diferencias en el desarrollo metalingüístico de los niños monolingües y bilingües en relación con tres niveles: conciencia de la palabra, conciencia sintáctica y conciencia fonológica. La autora concluye que el efecto del bilingüismo en el desarrollo de las tareas metalingüísticas, es, por una parte, que mejora su capacidad de atención a la información relevante, y, por otra parte, que no hay evidencia de que la capacidad metalingüística se desarrolle más fácilmente o más rápidamente en niños bilingües. De este modo, el control de la atención es lo que determinaría el rendimiento en la solución de las tareas metalingüísticas, en las cuales los niños bilingües suelen destacarse. Otros estudios realizados por Bialystok y Martin (2004) con niños monolingües (inglés) y bilingües (chino-inglés y francés-inglés) en edad preescolar, reportaron que los bilingües presentaban un mejor control inhibitorio que los monolingües para descartar información perceptual.

Posteriormente, Bialystok (2009; 2011; 2015) hace una revisión de las investigaciones sobre el bilingüismo y sus efectos en el rendimiento lingüístico y cognitivo de los individuos. La autora señala que el bilingüismo tiene efectos positivos en la organización cognitiva, que se transforman en la ventaja de los individuos bilingües. Igualmente, los niños bilingües desarrollan habilidades metalingüísticas a más temprana edad, desempeñándose eficientemente en tareas de atención selectiva, control inhibitorio, memoria y recuperación verbal, identificación de la ambigüedad, segmentación de oraciones, conteo de palabras y gramaticalidad de la oración. Los estudios de Bialystok se basan en la aplicación de diversas tareas metalingüísticas. Por el contrario, en lo que respecta a nuestra investigación, esta se basa en la producción escrita en la lengua de aprendizaje (francés), a partir de un tema lexical y gramatical estudiado en clase. Por lo tanto, no hay control sobre el proceso, sino un análisis del producto.

Jessner (1999) señala que el análisis contrastivo y la búsqueda de similitudes entre diferentes sistemas lingüísticos son indicadores de desarrollo metalingüístico, debido a que el estudiante establece conexiones entre las lenguas (L1, L2 y L3). Por lo tanto, la investigadora sugiere que la consciencia metalingüística puede aumentar, al aplicar como estrategia de enseñanza-aprendizaje la comparación entre las lenguas y el establecimiento de elementos comunes entre ellas (*cross-language approach*). De esta manera, los estudiantes activan sus conocimientos sobre las lenguas y reflexionan sobre el funcionamiento y estructura de las mismas. Más adelante, Jessner (2005) llevó a cabo un estudio en el cual analizó el uso del metalenguaje en 17 estudiantes universitarios bilingües (tirolés-alemán) que aprendían inglés como tercera lengua. Los estudiantes debían realizar unas actividades de escritura verbalizando sus pensamientos (pensar en voz alta). Los resultados revelaron que los estudiantes bilingües utilizaron su lengua materna (tirolés) y segunda lengua (alemán) durante la producción escrita en inglés, expresando el metalenguaje en forma de preguntas y comentarios. La lengua materna fue utilizada ante una inseguridad léxica, mientras que la segunda lengua, de uso formal en la academia, se empleó con mayor regularidad en la formulación de preguntas y en el control del proceso de producción.

Resultados similares fueron reportados por Tremblay (2006), quien llevó a cabo una investigación en Canadá con 13 hablantes nativos de inglés (19 a 25 años), quienes habían aprendido el francés como segunda lengua en la escuela y que, al momento de la investigación, estaban inscritos en un curso de alemán en la universidad. El estudio buscaba analizar el efecto de la competencia en inglés como lengua materna y la exposición al francés como segunda lengua, en el aprendizaje del alemán como tercera lengua. Tremblay concluye que la segunda lengua puede ser usada como fuente y recurso para completar las falencias en el vocabulario de la tercera lengua, aunque sugiere que la segunda lengua también puede interferir en el aprendizaje de la tercera lengua.

Más recientemente, Pinto y El Euch (2015) en su libro "*La conscience métalinguistique: théorie, développement et instruments de mesure*" presentan tres pruebas estandarizadas para medir el nivel de desarrollo de la consciencia metalingüística para tres grupos de edades: el THAM-1 para niños de 4 a 6 años, el THAM-2 para niños y preadolescentes de 9 a 14 años, y el THAM-3 para adultos. El THAM-1, por ejemplo, se compone de 6 pruebas: a) corrección del orden de las palabras; b) evaluación de la longitud de la palabra; c) segmentación lexical; d) prueba

de rimas; e) sustitución de palabras; y f) identificación de las palabras, letras y cifras escritas y morfología, y función de los signos escritos. Estas pruebas tenían por objeto medir las habilidades metalingüísticas generales (reflexión sobre las estructuras semánticas y gramaticales) y específicas (reflexión en el signo). El THAM-2 también incluye seis pruebas, pero de diferente naturaleza: a) comprensión (voz activa-pasiva); b) sinonimia; c) aceptabilidad; d) ambigüedad; e) función gramatical; y f) segmentación fonológica.

En cuanto a la medición, las pruebas plantean una escala de evaluación de tres niveles: *alfa* (0), *beta* (1) y *gamma* (2), de acuerdo con la manera como el individuo aborde y resuelva la tarea metalingüística (*conflicto cognitivo*). En palabras de Pinto y El Euch (2015), los niveles se describen de la siguiente manera:

- ❖ **Nivel *alfa* (0):** El sujeto ignora el conflicto metalingüístico planteado, manifestado a través del silencio, o por la repetición del elemento o una de sus partes, o por las respuestas “*no sé*”, o por justificaciones tautológicas como “*es así, porque sí*”.
- ❖ **Nivel *beta* (1):** El sujeto toma en cuenta parcialmente el conflicto cognitivo planteado, pero sin realmente resolverlo.
- ❖ **Nivel *gamma* (2):** El sujeto captura con precisión la esencia del conflicto y lo enfrenta mediante una consideración sistemática de los elementos relevantes del problema que se le plantea.

Las puntuaciones totales alcanzadas por los individuos, permiten determinar el nivel general de desempeño metalingüístico, el cual se organiza en categorías:

- ❖ **De 0 a 30 puntos:** El nivel de rendimiento metalingüístico es *deficiente*.
- ❖ **De 31 a 40 puntos:** El nivel de rendimiento es *medio-bajo*.
- ❖ **De 41 a 60 puntos:** El nivel de rendimiento metalingüístico es *medio*.
- ❖ **Del 61 a 70 puntos:** El nivel de rendimiento metalingüístico es *medio-alto*.
- ❖ **De 71 a 100 puntos:** El nivel de rendimiento metalingüístico es mucho más alto.

Con relación a nuestra investigación, si bien no se aplicaron estas pruebas, hemos considerado la escala de evaluación de tres niveles propuesto por Pinto y El Euch (2015), con el fin de analizar las respuestas de los estudiantes en las entrevistas metagráficas y de determinar un nivel de

reflexión metalingüística en sus comentarios. Este tema será abordado con mayor descripción en la Metodología de la Investigación (Cf. § 9.2.5).

En el contexto colombiano y latinoamericano, y luego de una búsqueda exhaustiva en las bases de datos bibliográficas especializadas y en las revistas científicas nacionales reconocidas por Colciencias³⁹, hemos concluido que los estudios sobre el desarrollo de la consciencia metalingüística han sido escasos; mientras que el estudio de la consciencia metalingüística en niños bilingües durante la producción escrita en una tercera lengua, es prácticamente inexistente. En efecto, los trabajos publicados corresponden a investigaciones llevadas a cabo en las áreas de fonología y psicología, enfocadas principalmente en la intervención en los niños en edad preescolar (Ver Díaz Camacho, 2006). Otros estudios consultados corresponden a investigaciones en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, en español como lengua materna (Ver Romero *et al.* 2005), y en inglés como lengua extranjera (Ver Lozano Arango, 2017), encaminadas a implementar estrategias metodológicas de intervención para mejorar las habilidades comunicativas. En esta área, se destacan los trabajos adelantados por el *Grupo de Investigación Educación para el Bilingüismo y el Multilingüismo* de la Universidad de los Andes (Bogotá), en temas como políticas lingüísticas en Colombia, estrategias metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, lectura y escritura en dos lenguas y evaluación en lengua extranjera (Ver De Mejía *et al.* 2011).

En concordancia con lo anterior, podemos señalar que la presente investigación podría considerarse un punto de partida para el estudio del tema referente a la consciencia metalingüística en contextos multilingües en Colombia, desde la psicolingüística del bilingüismo.

Podemos concluir diciendo que, a lo largo de este capítulo, nuestra intención ha sido la de definir e identificar los diferentes niveles de consciencia metalingüística. Igualmente, hemos realizado una revisión del estado del arte sobre la consciencia metalingüística y su relación con individuos bilingües. Todo lo referente al fenómeno del bilingüismo (definición, tipos, efectos cognitivos, etc.) será abordado con mayor detenimiento en el capítulo siguiente.

39 Colciencias, es el departamento administrativo de ciencia, tecnología e innovación (CTeI) que lidera el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación. La entidad enfoca sus esfuerzos en 4 grandes áreas de trabajo: Educación para la investigación, Investigación, Innovación, Mentalidad y cultura científica.

CAPÍTULO 5: BILINGÜISMO

En este capítulo trataremos el fenómeno del bilingüismo desde diferentes ángulos. En primer lugar, haremos una revisión de las diferentes concepciones teóricas e históricas sobre el bilingüismo, para luego proponer una definición propia que responda a los propósitos de nuestra investigación. En segundo lugar, presentaremos los diferentes tipos de bilingüismo con relación a la edad de adquisición. En tercer lugar, describiremos las áreas del cerebro responsables del lenguaje y caracterizaremos el cerebro bilingüe a partir de diferentes estudios de neuroimagen. En cuarto lugar, explicaremos la relación existente entre bilingüismo y cognición, desglosando los efectos en la lengua materna y en el desarrollo intelectual del aprendiente. Finalmente, nos moveremos hacia el concepto de *multilingüismo* cuyo estudio, según algunos autores que precisaremos a lo largo de este capítulo, es relativamente reciente dentro del campo de la adquisición de las lenguas.

5.1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE BILINGÜISMO

El bilingüismo es un fenómeno tan complejo que resulta difícil delimitarlo, especialmente cuando se trata de llegar a un consenso sobre ¿qué significa ser bilingüe? Como lo señala Velázquez (2005), “ninguna definición de bilingüismo es suficientemente amplia como para cubrir todos los casos de personas a las que llamamos ‘bilingües’”⁴⁰. A través del tiempo, el bilingüismo ha tenido connotaciones negativas en el ámbito sociocultural, lingüístico, político y económico, como puede verse reflejado a través de algunas definiciones y trabajos experimentales sobre el tema.

Una primera definición de bilingüismo que hemos podido rastrear, data de 1890, en el libro *Higher-grade English: History of the Language*⁴¹, en el cual se describe el bilingüismo como: “*the presence in a language of two words for the same thing, but derived from different sources*”⁴² (p.9). Y más adelante agrega: “*One of the results of the mixture of elements has been to furnish*

40 Velázquez, M. (2005). Breve introducción al fenómeno del bilingüismo en México [en línea]. *Sincronía: A journal for the humanities and social sciences*. Recuperado de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm>

41 *Higher-grade English: History of the Language*. (1890). T. Nelson e hijos, p.9.

42 [Bilingüismo es la presencia en una lengua de dos palabras para una misma cosa, pero derivadas de diferentes fuentes] (Nuestra traducción de *Higher-grade English: History of the Language*)

the language with synonyms”⁴³ (p.46). Para la época en cuestión, la definición de bilingüismo se restringía al uso de sinónimos para nombrar un mismo objeto; se consideraba entonces como el préstamo de vocabulario de otra ‘fuente’ que ni siquiera alcanza el estatus de lengua o que no puede equipararse con la lengua dominante en el contexto socio-cultural, político y económico. En efecto, durante todo el siglo XIX, se instaura la idea de las ‘lenguas nacionales’ como principio de cohesión dentro de los nuevos estados nacionales europeos (Lüdi, 1996; Orioles, 2004). Era necesario, en aquella época, la unificación lingüística de los territorios para facilitar el entendimiento mutuo y asegurar la gobernabilidad.

Así mismo, hasta la primera mitad del siglo XX, el bilingüismo era considerado como un causante de marginación social, así como de discapacidades cognitivas y lingüísticas (Swing, 1981; Godijns, 1996; Signoret, 2003; San Martín, Boada y Forns, 2014). Por su parte, Weinreich (1953) reporta diferentes investigaciones acerca de los efectos del bilingüismo sobre el desarrollo de la inteligencia, entre ellas, las desarrolladas por Saer (1923) y Jones y Stewart (1951) en Gales, Jamieson y Sandiford (1928) en las Indias Canadienses; en las que fueron aplicadas diferentes pruebas de inteligencia tanto a niños monolingües como bilingües, con el ánimo de corroborar los efectos negativos del bilingüismo. En este sentido, sus estudios concluyeron, por ejemplo, que los individuos monolingües sobrepasaban en inteligencia a los individuos bilingües.

Por otra parte, en la Conferencia Internacional sobre Bilingüismo y Educación de 1928, dos delegados belgas, J. E. Verheyen (1929) y N. Toussaint (1929), citados por Swing (1981, p.217), presentaron su tesis de que el bilingüismo podía afectar la cognición, argumentando que los niños flamencos educados en las escuelas de lengua francesa estaban en desventaja, en comparación con los niños monolingües flamencos; puesto que, según ellos, el bilingüismo inhibía el desarrollo intelectual. Sin embargo, otras investigaciones como la de Arsenian (1937), Pintner y Arsenian (1937) y Spoerl (1944) en los Estados Unidos, no encontraron efectos negativos del bilingüismo sobre la inteligencia.

Tradicionalmente, el bilingüismo ha sido definido como el dominio perfecto de dos lenguas (bilingüismo ideal). Marouzeau (1933, citado en Mackey, 1968, p.555) define el bilingüismo en

43 [Uno de los resultados de la mezcla de elementos ha sido la de suministrar al lenguaje con sinónimos] (Nuestra traducción de *Higher-grade English: History of the Language*).

términos de capacidad equilibrada en dos lenguas: “[la] *qualité d’un sujet ou d’une population qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l’une plutôt que pour l’autre*”⁴⁴. Bloomfield (1933:1984), por su parte, se refiere al bilingüismo en el sentido de control ‘nativo’ de las dos lenguas: “*In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages*”⁴⁵ (p.55). Hall (1952) afirma que una persona no puede ser considerada bilingüe sino “*until the speaker has at least some knowledge and control of the grammatical structure of the Second language*”⁴⁶ (p.16). Posteriormente, Weinreich (1953) ofrece una definición más general al respecto: “*The practice of alternately using two languages will be called bilingualism*”⁴⁷ (p.1). De manera similar, Mackey (1962) define el bilingüismo como: “*the ability to use more than one language*”⁴⁸ (p.52). Como podemos observar, tanto Weinreich como Mackey no hacen mención del nivel de control lingüístico requerido para que un individuo sea considerado bilingüe, lo que da la posibilidad de considerar que el grado de dominio de las dos lenguas puede variar de una persona a otra; tener un dominio más alto en una de las dos lenguas y aun así ser consideradas bilingües. Haugen (1953) por su parte, es más específico al caracterizar el bilingüismo como “*the point where a speaker can first produce complete meaningful utterances in the other language*”⁴⁹ (p.7). En la perspectiva de Haugen, cualquier persona que pueda expresarse lo suficientemente fluido como para hacerse comprender, podría ser considerada bilingüe.

MacNamara (1969) retoma la discusión sobre pensar el bilingüismo de acuerdo con el grado de dominio de las dos lenguas; sin embargo, su propuesta apunta al nivel de competencia que un individuo puede tener, al menos en uno de los cuatro componentes del lenguaje: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. En otras palabras, ser bilingüe es tener habilidades en dos lenguas, pero no necesariamente implicaría dominar estos cuatro componentes; bastaría con tener habilidad en uno de ellos. Esta misma postura es compartida por Cansigno (2006), quien afirma que ser bilingüe no implica necesariamente tener la misma competencia

44 [La cualidad de un individuo o de una población para usar comúnmente dos lenguas, sin una marcada capacidad más en una que en la otra] (Nuestra traducción de Marouzeau, 1933).

45 [En los casos en que este perfecto aprendizaje del idioma extranjero no se acompaña de la pérdida de la lengua materna, el resultado es el bilingüismo, similar al dominio nativo de las dos lenguas] (Nuestra traducción de Bloomfield, 1935:2001, p.55).

46 [Hasta que el hablante tenga al menos algún conocimiento y control de la estructura gramatical de la segunda lengua] (Nuestra traducción de Hall, 1952, p.16).

47 [La práctica de usar alternativamente dos lenguas se llamará bilingüismo] (Nuestra traducción de Weinreich, 1953, p.1).

48 [La habilidad de usar más de una lengua] (Nuestra traducción de Mackey, 1962, p.52).

49 [El punto en el que el hablante es capaz de producir enunciados completos y significativos en otro idioma] (Nuestra traducción de Haugen, 1953, p.7).

lingüística o comunicativa en las dos lenguas. En consecuencia, puede haber una lengua de mayor dominio que la otra, teniendo en cuenta las necesidades de uso y la exposición constante a cada una de ellas.

Definiciones más recientes sobre bilingüismo, como las propuestas por algunos diccionarios especializados, aún siguen siendo muy generales y algunas veces ambiguas. En este sentido, el diccionario de *La Real Academia Española* (RAE) define el bilingüismo como el “*uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona*”⁵⁰. El Portal Lexical del *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL) define el bilingüismo de la siguiente manera: “*En parlant d’un individu ou d’une collectivité, fait de pratiquer couramment deux langues; état ou situation qui en résulte*”⁵¹. En las dos definiciones anteriores, el común denominador es el uso frecuente de las dos lenguas por parte de una persona o comunidad; sin embargo, cabe preguntarse por el nivel de uso (¿en qué situaciones de la vida social o familiar?) y el nivel de competencia o grado de fluidez mínimo requerido para ser considerado como bilingüe (¿hacerse comprender lo suficiente para satisfacer una necesidad inmediata o poder establecer una conversación fluida sobre cualquier tema?). Crystal (2008) en *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, remite al término bilingüe, definiéndolo de esta manera:

*A person who can speak two languages [...] it contrasts with monolingual [...] Definitions of bilingualism reflect assumptions about the degree of proficiency people must achieve before they qualify as bilingual (whether comparable to a monolingual native-speaker, or something less than this, even to the extent of minimal knowledge of a second language)*⁵² (p.53)

Por una parte, Crystal no define el fenómeno sino la cualidad del sujeto, es decir, omite el hecho de que el bilingüismo además de ser un fenómeno individual, también es social. Por otra parte, aunque la definición de Crystal menciona la cuestión de grado de competencia, el autor no

50 Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el 25.03.2016 en: <http://dle.rae.es/?id=5Vuaof9>

51 [Hablando de un individuo o colectividad, hecho de practicar regularmente dos lenguas; estado o situación que resulte sobre éste] (Nuestra traducción de la definición de bilingüismo del CNRTL). Consultado el 25.03.2016 en: <http://www.cnrtl.fr/definition/bilinguisme>

52 [Una persona que puede hablar dos idiomas [...] que contrasta con monolingüe [...] Las definiciones de bilingüismo reflejan las suposiciones sobre el grado de competencia que las personas deben alcanzar antes de calificar como bilingües (si es comparable a un hablante nativo monolingüe, o algo menos que eso, incluso hasta el punto de un conocimiento mínimo de un segundo idioma)] (Nuestra traducción de Crystal, 2008, p.53).

la integra en su definición; sólo alude a ella con el fin de ilustrar en qué se centra la discusión teórica.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (2006), concibe el bilingüismo en los siguientes términos:

[Bilingüismo] se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, estas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera (p.5)

Como es evidente, la definición del Ministerio de Educación de Colombia aborda la noción de bilingüismo desde la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, al mencionar que sólo una de las dos lenguas puede ser la lengua materna y, por consiguiente, la otra lengua se aprende más tarde. Esta definición deja de lado el hecho de que una persona también puede adquirir simultáneamente las dos lenguas en casa, o que, por imposición del medio, una lengua puede gozar de mayor prestigio o uso que la otra (uso familiar, social, político o económico), pero esto no cambia el hecho de que el individuo sea bilingüe y que se desempeñe eficientemente en las dos lenguas.

Una vez hemos analizado las diferentes definiciones del bilingüismo en la literatura, proponemos nuestra propia definición que, en la medida de lo posible, debería responder a las diferentes críticas anteriormente mencionadas, y que debería incluir, además, las condiciones individuales y sociales alrededor del fenómeno:

Entendemos el bilingüismo como un fenómeno individual y social caracterizado por la coexistencia, contacto, uso constante y/o selectivo de dos sistemas lingüísticos diferentes o similares dentro de un mismo entorno familiar y/o social. Un individuo o colectividad bilingüe puede tener diferentes grados de competencia en las dos lenguas, dominar total o parcialmente los dos sistemas de comunicación (oral y/o escrito) y desenvolverse con habilidad y eficacia en las dos lenguas, de manera que pueda comprender y hacerse comprender. Estas dos lenguas pueden ser empleadas alternativamente en las interacciones sociales, en todos los ámbitos de la cotidianidad de acuerdo con las condiciones de uso que el medio le exige.

5.2. TIPOS DE BILINGÜISMO

En el apartado anterior realizamos una revisión de las diferentes concepciones teóricas sobre el significado del bilingüismo. A continuación, describiremos los diferentes casos de bilingüismo que hemos encontrado en la literatura que trata acerca del tema.

Una primera clasificación general de bilingüismo es la que surge de la diferenciación entre el bilingüismo individual y el bilingüismo social. Por una parte, el bilingüismo puede ser estudiado desde el sujeto cuando se busca descubrir, analizar y determinar las capacidades individuales alrededor del procesamiento, dominio y uso de los dos sistemas lingüísticos en cuestión. Diferentes disciplinas como la psicolingüística, la neurolingüística, la lingüística aplicada y, en algunas ocasiones, la pedagogía y la psicología; se encargan del estudio del bilingüismo como fenómeno individual. Por otra parte, el bilingüismo puede ser estudiado como una condición y práctica social para determinar el uso, la coexistencia, el contacto y el efecto de las lenguas dentro de la comunidad que las comparte. El bilingüismo social es el objeto de estudio de la sociolingüística y de la lingüística antropológica.

Weinreich (1953), por su parte, identifica tres casos de bilingüismo en relación con el signo y según la forma en que se desarrollan los dos sistemas lingüísticos en el individuo, es decir, la manera como se relacionan el lenguaje y el pensamiento, así: *bilingüismo compuesto*, *bilingüismo coordinado* y *bilingüismo subordinado*. Sin embargo, los dos primeros tipos de bilingüismo podrían clasificarse con relación a la edad de adquisición, mientras que el tercero resulta del grado de dominio alcanzado en las dos lenguas.

5.2.1. BILINGÜISMO COMPUESTO O CONSECUTIVO

El bilingüismo compuesto o consecutivo (*bilinguisme simultané*) se caracteriza por la adquisición y el desarrollo de dos sistemas lingüísticos paralelos desde el nacimiento; por ejemplo, cuando un niño crece en un ambiente familiar en el que se hablan dos lenguas simultáneamente por las mismas personas y en las mismas situaciones (De Groot, 2011). Con anterioridad, Weinreich (1953) señalaba que un individuo bilingüe compuesto, era aquel que podía identificar un signo compuesto con un solo significado (unidad de sentido) pero con dos significantes (unidades de expresión), uno en cada lengua (Figura 4). En este caso, el hablante puede hablar dos

lenguas diferentes, pero las desarrolla como si se tratara de una sola, es decir, construye una sola representación mental de las dos lenguas (Crystal, 2008).

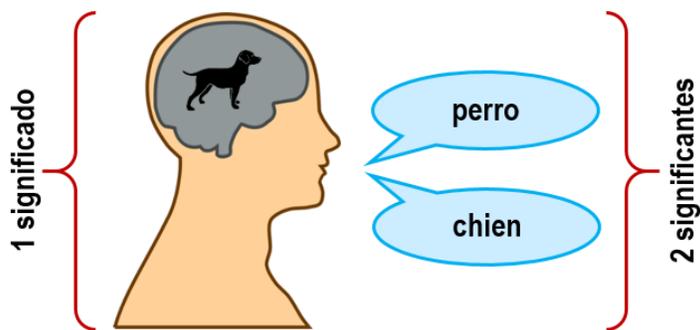


Figura 4 Bilingüismo compuesto o consecutivo, inspirado en Weinreich (1953).

Grosjean (2015) afirma que el bilingüe-consecutivo pasa por las mismas etapas de adquisición que los niños monolingües (balbuceo, parloteo, primeras palabras, primeros sintagmas y primeras frases); y para afirmar, esto Grosjean se fundamenta en el trabajo de Ronjat (1913), quien también propone el enfoque ‘una persona-una lengua’; es decir, que cada padre le habla al niño utilizando una sola lengua, de modo que este último logre construir los dos códigos lingüísticos. Además, el mismo Grosjean (2015) señala que el número total de palabras llega a ser superior al de los monolingües, aunque el vocabulario en cada una de las lenguas puede a ser un poco menor. Igualmente, en los bilingües los sonidos más difíciles de pronunciar aparecen más tarde que en los monolingües, y existe una generalización de las primeras palabras, por ejemplo, un mismo sonido o palabra puede representar diversos objetos.

5.2.2. BILINGÜISMO COORDINADO O SECUENCIAL

En el bilingüismo coordinado o secuencial (*bilinguisme successif*), la segunda lengua es aprendida por el niño después de haber adquirido la lengua materna; este aprendizaje se sitúa normalmente entre los 3 y los 5 años (Grosjean, 2015). De manera general, la primera lengua se adquiere en el entorno familiar, mientras que la segunda lengua se adquiere al entrar a la escuela. El hablante desarrolla representaciones (Crystal, 2008), o signos equivalentes en los dos sistemas lingüísticos (Weinreich, 1953). Mientras que en el bilingüismo compuesto hay un solo significado con dos posibles significantes, en el bilingüismo coordinado el hablante desarrolla dos unidades de expresión (significantes) y dos unidades de sentido (significados) (Figura 5).

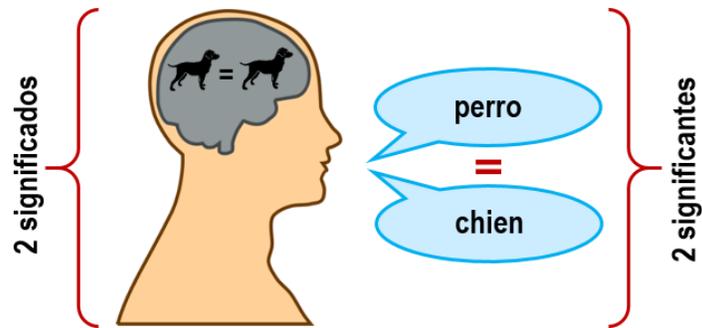


Figura 5 Bilingüismo coordinado, inspirado en Weinreich (1953).

Para Crystal (2008), el individuo aprende sus lenguas en diferentes entornos y las asocia a diferentes culturas. De acuerdo con Grosjean (2015), el bilingüe-secuencial emplea su primera lengua para facilitar el aprendizaje de la nueva lengua, además de poseer competencias pragmáticas y sociales que facilitan su interacción.

5.2.3. BILINGÜISMO SUBORDINADO

Weinreich (1953) describe un tercer tipo de bilingüismo que denomina bilingüismo subordinado, en el cual las dos lenguas comparten el mismo significante con la lengua materna. En consecuencia, el significado de la segunda lengua se deriva del significado de la lengua materna a través de un proceso de traducción (Figura 6). La lengua materna es la lengua dominante mientras que la segunda lengua se encuentra en desarrollo (Bermúdez Jiménez y Fandiño Parra, 2012).

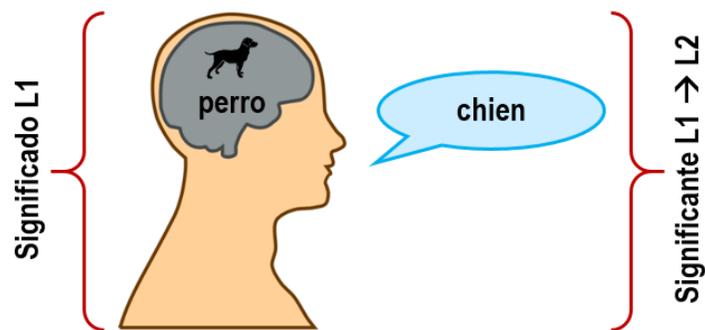


Figura 6 Bilingüismo subordinado, inspirado en Weinreich (1953).

5.3. EL CEREBRO BILINGÜE

El lenguaje es una facultad que depende de regiones especializadas en el cerebro (Geschwind, 1979). El cerebro humano se divide en dos mitades o hemisferios más o menos simétricos que se unen por un conjunto de fibras nerviosas llamado cuerpo calloso, el cual permite la transferencia de información de un hemisferio al otro, y, por lo tanto, el trabajo conjunto y complementario entre ambos hemisferios. Cada hemisferio tiene unas funciones determinadas y procesa la información que recibe de manera distinta.

El hemisferio derecho es considerado el '*hemisferio holístico*', que de acuerdo con Botetano (2014, p.259), "*procesa la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes que componen ese todo*". Este hemisferio "*es intuitivo*" y "*piensa en imágenes y sentimientos*". El hemisferio izquierdo, por su parte, es considerado como el '*hemisferio lógico*' el cual "*procesa la información de manera secuencial y lineal*" formando "*la imagen del todo a partir de las partes*" (Botetano, 2014, p.259); además, se encarga de "*analizar los detalles*" y de procesar la información "*en palabras y en números*"; de ahí a que esté implicado en la producción del lenguaje, el razonamiento y las habilidades numéricas (Yules, 2014). A su vez, cada hemisferio se divide en cuatro lóbulos (Figura 7): lóbulo frontal, lóbulo parietal, lóbulo occipital y lóbulo temporal.

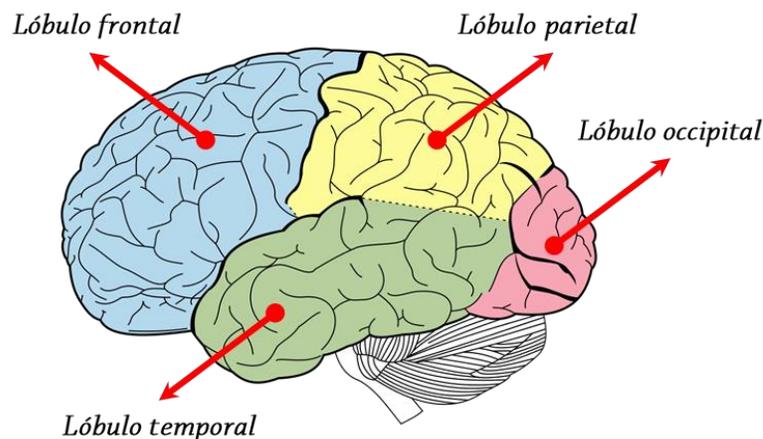


Figura 7 Lóbulos de cada hemisferio cerebral, imagen modificada por nosotros a partir de Wikipedia.

Las funciones, el control y la organización del lenguaje se encuentran localizadas en el hemisferio izquierdo del cerebro. En la zona del lenguaje se reconocen cuatro áreas fundamentales

del habla y la escucha: área de Broca, área de Wernicke, la corteza motora primaria y la corteza auditiva primaria (Figura 8).

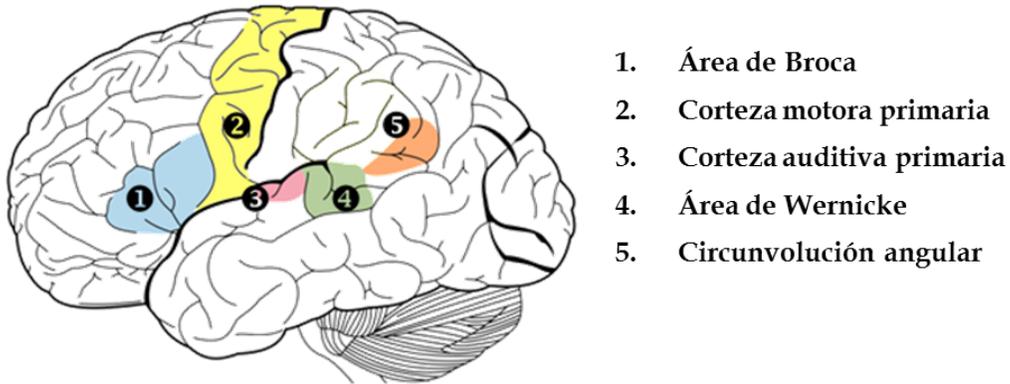


Figura 8 Localización de las funciones del lenguaje, imagen modificada por nosotros a partir de Wikipedia.

- Área de Broca:** Esta se sitúa en la parte posterior inferior del lóbulo frontal, y se asocia con la producción del habla y la articulación. Así mismo, esta área permite la habilidad para articular ideas y para usar palabras en el lenguaje oral y escrito. Cerca del área de Broca se representan los músculos faciales y laríngeos.
- Corteza motora primaria:** Se localiza en la parte posterior superior del lóbulo frontal cerca del área de Broca. Esta zona cerebral se encarga del control de movimiento de las manos, brazos, pies, etc. y de los músculos articulatorios de la cara, mandíbula, lengua y laringe.
- Corteza auditiva primaria:** Se localiza la parte superior del lóbulo temporal. Registra los estímulos y se encarga del procesamiento de la información auditiva.
- Área de Wernicke:** Situada en la parte posterior izquierda del lóbulo temporal. Esta área está relacionada con la decodificación auditiva o comprensión del lenguaje.

Como lo señalan Pallier y Argenti (2002, p.1), el cerebro bilingüe despierta un gran interés científico, lo que a su vez ha planteado preguntas como ¿En qué se diferencia el cerebro bilingüe del monolingüe? ¿Las dos lenguas de un bilingüe utilizan las mismas áreas cerebrales o son distintas? ¿La primera y la segunda lengua tienen redes cerebrales idénticas o diferentes? ¿La exposición temprana a una lengua deja huellas imborrables en el cerebro?

Por mucho tiempo, los únicos datos que se tenían acerca del tema correspondían a descripciones de los déficits del lenguaje producidos por lesiones cerebrales, a partir de lo cual se sabía que las personas bilingües podían perder la habilidad de hablar una de las dos lenguas y que

la lengua conservada no siempre resultaba ser la lengua materna. Sin embargo, gracias a investigaciones desarrolladas a partir de los años 90 a través de técnicas tales como tomografía por emisión de positrones (TEP) (*Positron Emission Tomography*, PET, por sus siglas en inglés) o imagen funcional por resonancia magnética (*functional magnetic resonance imaging*, fMRI, por sus siglas en inglés), ha sido posible representar topográficamente varias lenguas en el cerebro, identificando patrones de activación neuronal en áreas corticales específicas a través de estímulos lingüísticos. Así, se ha comprobado la hipótesis de que todas las lenguas de los individuos bilingües se localizan en las mismas áreas cerebrales (Kim, Relkin, Lee y Hirsch, 1997; Ekiert, 2003).

Pallier y Argenti (2002) reportan los estudios de neuroimagen del bilingüismo que se han llevado a cabo empleando fMRI o TEP; entre ellos, los desarrollados por Klein *et al.* (1994; 1995) con bilingües inglés-francés en Montreal, que habían aprendido la segunda lengua a partir de los 5 años de edad. En el primer estudio (1994) se analizó la actividad cerebral en la repetición de palabras en las dos lenguas. En el segundo estudio (1995) se analizó la generación de palabras y la traducción de una lengua a la otra. Chee *et al.* (1999a) y Chee *et al.* (1999b) realizaron en Singapur su primera investigación (1999a) con bilingües tempranos en mandarín-inglés, en actividades de comprensión de oraciones escritas en inglés y en chino. Su segunda investigación (1999b) se realizó comparando dos grupos bilingües en mandarín-inglés. El primer grupo tenía un nivel de competencia alto en la segunda lengua, mientras que el segundo grupo tenía un nivel intermedio.

Perani *et al.* (1996; 1998) realizaron dos investigaciones de escaneo cerebral sobre la escucha de historias: la primera investigación (1996) con bilingües en italiano-inglés que habían aprendido la segunda lengua en edad adulta. La segunda investigación (1998) se llevó a cabo con dos grupos bilingües: bilingües tardíos italiano-inglés y bilingües tempranos español-catalán, ambos grupos poseían un buen nivel en la segunda lengua. Los investigadores encontraron que, en los dos grupos, la segunda lengua activaba las mismas regiones que la lengua materna.

Todos estos estudios mencionados, anteriormente, demostraron activaciones esenciales similares tanto en la primera como en la segunda lengua. No obstante, Pallier y Argenti (2002) tienen algunas objeciones al respecto; ellos sugieren, por ejemplo, que los sujetos manipulaban

palabras aisladas y no ponían en acción todos los niveles y funciones del lenguaje. Así mismo, según estos mismos autores, los bilingües tenían un alto nivel de competencia en las dos lenguas.

Kim *et al.* (1997) llevaron a cabo una investigación en la que utilizaron el fMRI con el fin de determinar la manera en que múltiples lenguas están representadas en el cerebro, y de indagar, además, acerca de cuáles eran las áreas corticales asociadas con la lengua materna y la segunda lengua. El estudio incluyó el análisis de la actividad cerebral en las áreas de Broca y de Wernicke, identificación y distancia entre los centros de activación de las lenguas en 12 individuos (9 hombres y 3 mujeres) sanos, bilingües de 10 idiomas diferentes, tanto diestros como ambidiestros, con edad promedio 29,3 años. Seis de los participantes eran bilingües tempranos que habían adquirido ambas lenguas desde la infancia (no se especifica la edad exacta de adquisición). Los otros seis individuos eran bilingües tardíos, expuestos a la segunda lengua a partir de la pubertad y con un alto nivel de competencia por haber vivido en el país de la segunda lengua (no hubo prueba de competencia). Los participantes debían describir mentalmente hechos ocurridos en un momento del pasado en el idioma indicado por los investigadores.

Los resultados mostraron que en los bilingües tempranos las dos lenguas se hallaban superpuestas en el área de Broca, mientras que en los bilingües tardíos las dos lenguas estaban separadas espacialmente. En el área de Wernicke se observó poca o ninguna separación de actividad independientemente de la edad de adquisición (Figura 9).

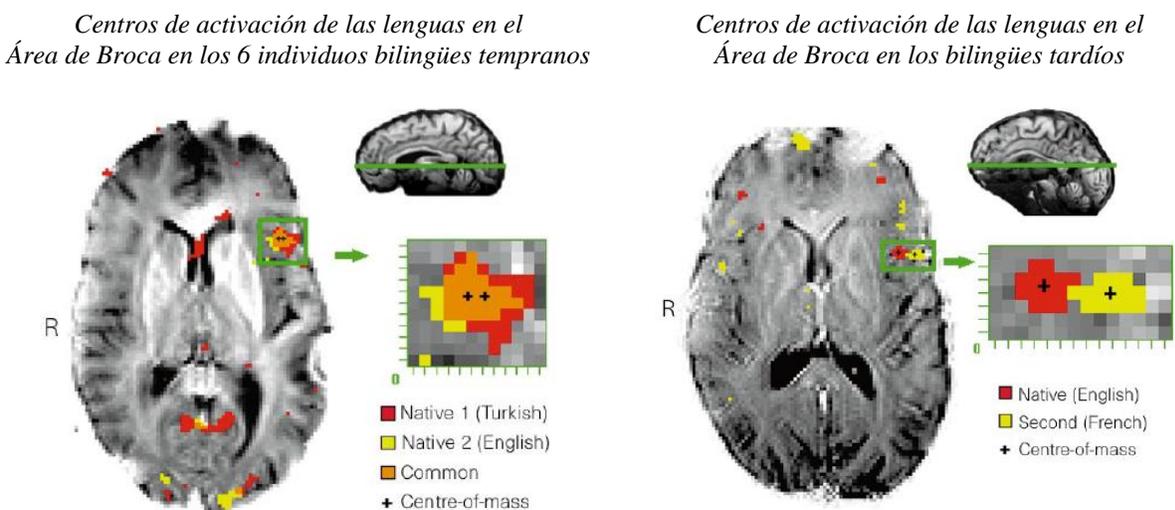


Figura 9 Comparación del área de Broca, adaptado de Kim, Relkin, Lee y Hirsch (1997).

El estudio sugiere que la separación de los centros de activación del lenguaje en el área de Broca varía de acuerdo con la edad de adquisición de la lengua (infancia o edad adulta), lo que puede ser un factor importante en la organización funcional de esa parte del cerebro (Kim *et al.* 1997, p.173). Si como hemos visto, el cerebro de los individuos bilingües-consecutivos y de los bilingües-secuenciales es diferente en el sentido de que las lenguas se localizan en diferentes áreas corticales, podríamos pensar (esta será una de nuestras principales hipótesis) que ambos grupos de individuos también presentan un nivel desarrollo de la consciencia metalingüística distinto, reflejado en la escritura en una tercera lengua (francés).

Rodríguez-Fornells *et al.* (2002) realizaron una investigación en la que participaron 30 individuos (15 monolingües en español y 15 bilingües de español-catalán), con edades entre los 18 y los 30 años. Todos los sujetos bilingües habían adquirido ambas lenguas durante sus primeros años de vida y se les aplicó un cuestionario para comprobar su alto nivel de competencia en el uso de las dos lenguas. Con todos los participantes se realizaron tareas de *go/no-go*. Se presentaron estímulos de palabras en español (600 palabras) y catalán (300 palabras) de alta y baja frecuencia, y pseudopalabras derivadas tanto del español como del catalán, con cambio de 1 a 3 letras. Las palabras se presentaron en un orden aleatorio y con una asincronía de aparición del estímulo de 1,750 a 2,250 ms. Los individuos debían pulsar rápidamente un botón cuando apareciera una palabra en español (*go*) e inhibir la acción ante palabras en catalán o pseudopalabras (*no-go*). De igual forma, cuando las palabras en español comenzaban por una vocal, los sujetos debían presionar el botón con la mano derecha, y cuando las palabras en español comenzaban por consonante, debían presionar el botón con la mano izquierda, con el fin de calcular el *Potencial de Preparación Lateralizado* y determinar el aumento en la actividad eléctrica del cerebro producida cuando el sujeto se preparaba para mover la mano izquierda o derecha.

Los resultados indicaron que no hubo diferencia significativa en los tiempos de reacción frente a las palabras en español entre los monolingües y bilingües; aunque la latencia de inicio tardío del *Potencial de Preparación Lateralizado* sugiere que los bilingües fueron más lentos en la preparación de la respuesta a las palabras en la lengua objeto. Además, sólo los sujetos bilingües mostraron una activación del área frontal inferior posterior, en respuesta a los estímulos de las palabras en español. Esta región del cerebro es crítica en lo que se refiere a la lectura de pseudopalabras, el procesamiento fonológico y el ensayo subvocal, y se activó en mayor medida

para las palabras y pseudopalabras catalanas (palabras no objetivo en el test *go/no-go*) en ambos grupos. Además, los sujetos bilingües mostraron una mayor activación del *plano temporal*⁵³ (BA 42-22)⁵⁴, que también se ha relacionado con el procesamiento fonológico. De acuerdo con los autores, los bilingües accederían al léxico a través de una ruta subléxica (letra-a-sonido), activando sólo las reglas ortográficas grafémico-fonológicas de la lengua e inhibiendo la ruta de acceso directo de la ortografía al léxico.

Más recientemente, un estudio interinstitucional con IRMf publicado en 2015 por Palomar-García *et al.*, buscaba investigar si había diferencia en la activación neuronal de estudiantes universitarios monolingües y bilingües simultáneos (español-catalán), durante la realización de tareas de escucha y de nombramiento de palabras en su lengua materna. Los investigadores encontraron que la activación neuronal generada por las tareas de escucha fue similar tanto en los individuos bilingües como en los monolingües, cuando no se trataba de palabras de tipo cognado (que comparten significado, ortografía y pronunciación similares en dos idiomas). En cuanto a las actividades de nombramiento de imágenes, se observó una mayor velocidad de los monolingües con relación a los bilingües al momento de nombrar las imágenes, lo que sugiere que el bilingüismo puede afectar los procesos de producción de habla en la lengua materna. Los bilingües mostraron una mayor activación en el precúneo y en el giro temporal superior derecho, mientras que los monolingües presentaron más actividad en las áreas temporales medias izquierdas. En suma, el cerebro bilingüe reduce la participación de las áreas léxico-semánticas comúnmente utilizadas por los monolingües, como el giro temporal medio izquierdo, pero activa otras regiones léxico-semánticas lateralizadas (corteza parietal medial).

5.4. BILINGÜISMO Y COGNICIÓN

Al hablar de organización neuronal del lenguaje en bilingües, es necesario considerar diversos factores ambientales como la edad de adquisición de la segunda lengua, la exposición y el nivel de competencia alcanzado en cada lengua (Perani *et al.*, 2003). Con respecto a la edad de adquisición,

53 El *plano temporal* es una circunvalación cerebral (repliegue del cerebro también denominada gyros) que se encuentra en la cara superior del lóbulo temporal, él mismo situado a la altura de la tempe. El plano temporal tiene una forma que se aproxima a una pirámide (con base externa y el vértice interno). Está limitado por delante por el gyros temporal transversal y por detrás por la cisura de Sylvius. Esta zona tiene la particularidad de ser asimétrica ya que generalmente está más desarrollada del lado izquierdo que del derecho. Definición encontrada en el sitio web: <http://salud.ccm.net/faq/23334-plano-temporal-definicion>

54 BA - Brodmann Area o Área de Brodmann, es español, es un mapa cerebral elaborado por Korbinian Brodmann en 1909. Las áreas 42-22 corresponden al córtex auditivo asociativo.

diversas investigaciones han demostrado que el aprendizaje tardío de una segunda lengua (después de la primera infancia) afecta el nivel de competencia, no alcanzando un desempeño equiparable con el de un hablante nativo (Birdsong, 1989; Johnson y Newport, 1989 citados en Perani *et al.* 2003). Además, se ha sugerido que, con el aumento de la competencia en bilingües tardíos, el procesamiento mental de la segunda lengua se modifica; por ejemplo, el individuo desarrolla un sistema semántico común a las dos lenguas. Igualmente, se ha encontrado una mayor activación neuronal en diferentes áreas cervicales cuando los sujetos bilingües utilizan la lengua en la cual presentaban un nivel de competencia bajo (Perani *et al.* 2003), lo que sugiere el uso de recursos adicionales frente a una tarea difícil; es decir, la realización de un mayor esfuerzo cognitivo en la lengua de poco dominio o de menor exposición.

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, las primeras investigaciones en el tema sustentaban la idea de que el bilingüismo tenía efectos negativos en el desarrollo de la inteligencia, y era, además, un causante de discapacidades cognitivas y lingüísticas. Sin embargo, diversas investigaciones más recientes han demostrado los beneficios cognitivos de la formación en entornos bilingües desde temprana edad o el aprendizaje de dos o más idiomas. Así mismo se remarca que la condición de bilingüe favorece el desarrollo metacognitivo y metalingüístico en el individuo (San Martín, Boada y Forns, 2014; Jessner, 2006; Meisel, 2004; Signoret, 2003; Bialystok, 2001b).

En esta sección, abordaremos los efectos del bilingüismo en la cognición con relación al aprendizaje de la lengua materna y a las capacidades de aprendizaje.

5.4.1. BILINGÜISMO Y LENGUA MATERNA

El filósofo alemán Goethe en su obra *Máximas y reflexiones* (1833) afirmaba que quien no hablaba lenguas extranjeras no sabía nada de su propia lengua. Esta máxima evidencia una reflexión acerca del conocimiento metalingüístico de la lengua materna, que se desarrolla en el individuo cuando este aprende una lengua extranjera. Según Gaonac'h (2010, p.171), el aumento del nivel de la consciencia metalingüística se caracteriza por un conocimiento explícito de los componentes estructurales de la lengua, como son: los fonemas (segmentación fonética), las palabras (segmentación silábica) o las estructuras sintácticas (segmentación lexical) como unidades de la lengua, independientemente de su significado (carácter semántico). En este sentido,

los trabajos experimentales de Bialystok (1990) revelaron que los niños bilingües logran un dominio de las capacidades metalingüísticas a más temprana edad que los niños monolingües. Este conocimiento metalingüístico se evidencia en tareas de atención selectiva o de control inhibitorio; por ejemplo, la existencia de una ambigüedad, contar el número de palabras en una frase, utilizar una nueva palabra en una frase o determinar la corrección o incorrección gramatical de una frase (Grosjean, 2015).

Como lo señala Gaonac'h (2010, p.171), la relación entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) se establece por la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela. La mayoría de las investigaciones acerca de la influencia intralingüística se han ocupado de determinar la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera (L1→L2) (Laufer, 2003); sin embargo, algunos estudios han demostrado que el aprendizaje de una lengua extranjera también tiene efectos positivos en el desarrollo de competencias en la lengua materna (L2→L1), aunque de manera diferente de los efectos estudiados en la L1 sobre la L2 (Kecskés, 2008).

Pavlenko (2000) realiza una revisión exhaustiva de la literatura sobre el tema, encontrando que la influencia (L2→L1) en los bilingües tardíos ocurre en todas las áreas del lenguaje (fonología, morfosintaxis, léxico, semántica, pragmática, retórica y representaciones conceptuales) a partir de 5 fenómenos, como son: la transferencia de préstamos (*borrowing transfer*), la convergencia (*convergence*), el desplazamiento (*shift*), la transferencia de reestructuración (*restructuring transfer*) y la pérdida o desgaste (*loss*).

A. TRANSFERENCIA DE PRÉSTAMOS

De acuerdo con Pavlenko (2003) la *transferencia* de préstamos consiste en la incorporación de elementos lingüísticos de la segunda lengua a la lengua materna, como es el caso de los préstamos lexicales; los cuales son adoptados y amoldados fonológicamente a la lengua materna sin ninguna traducción. Por ejemplo: *mitin* (del inglés 'meeting') en lugar del vocablo 'reunión', *cliquear* (to click), *chatear* ('to chat'), *resetear* ('to reset') o *googlear* ('to search in Google').

B. CONVERGENCIA

La *convergencia* ocurre cuando dos lenguas entran en contacto y gradualmente se vuelven más parecidas (Johanson, 2005). En consecuencia, se crea un sistema unitario distinto de ambas

lenguas. Por ejemplo, Flege (1987, citado en Pavlenko, 2003) reportó el uso de las mismas reglas de la realización fonética / t / para francés e inglés en bilingües tardíos, dando como resultado una oclusiva moderadamente aspirada, diferente de los valores fonológicos de las dos lenguas en cuestión.

C. DESPLAZAMIENTO

Pavlenko (2003, p.33) define el *desplazamiento* como un alejamiento de las estructuras, valores o significados de la lengua materna para acercarse a las estructuras, valores o significados de la segunda lengua. Es el caso de extensiones semánticas del inglés (L2) como “*Make my day*” que se traduce literalmente al español (L1) como “*Hacerme el día*” en lugar de su equivalente semántico “*Alegrarme el día*”.

D. TRANSFERENCIA DE REESTRUCTURACIÓN

La *reestructuración* consiste en la incorporación de elementos de la segunda lengua en la lengua materna, dando como resultado algunos cambios, simplificaciones o sustituciones (Pavlenko, 2003, p.33). De acuerdo con la autora, la *reestructuración* es evidente en las extensiones semánticas, cuando una palabra en la lengua materna (L1) puede adquirir otro significado por influencia de la L2. Así mismo, la autora señala que el hablante puede hacer una reestructuración sintáctica incorporando reglas gramaticales de la L2 a la L1. García y Otheguy (1988) presentan como ejemplo de este fenómeno, el verbo en inglés “*to run*” cuando se aspira a un cargo burocrático (*to run for governor*); mientras que, en español, dicho verbo se refiere a “*correr*” en el sentido de ‘*moverse rápidamente*’. Según estos autores, los inmigrantes cubanos en Estados Unidos suelen utilizar la expresión “*correr para gobernador*” en lugar de “*lanzarse para gobernador*”.

E. PÉRDIDA O DESGASTE

La *pérdida* o *desgaste* hace referencia a la incapacidad para producir algunos elementos (fonológicos, lexicales, gramaticales, semánticos, etc.) propios de la lengua materna, debido a la influencia de la segunda lengua (Pavlenko, 2003, p.34). Centeno (2007) reporta algunos casos de *pérdida* con relación al español, entre ellos: reducción del sistema verbal en español o pérdida de los tiempos verbales, simplificación de la estructura de la oración, dificultad para hacer juicios de

gramaticalidad, falta de fluidez, y problemas de recuperación léxica. Por ejemplo, puede evidenciarse una dificultad para construir enunciados en español (L1) con complementos de objeto directo e indirecto y, por tanto, el uso de los pronombres clíticos (me, te, le, lo, la, nos, les, los, las). Austin, Blume y Sánchez (2013) reportaron algunos errores sintácticos de este tipo en niños bilingües (español-inglés) con herencia hispánica: *Que él no lo gusta pastel (Que a él no le gusta el pastel) (**That he not like cake* en lugar de *That he does not like cake*).

La Tabla 3 resume los fenómenos lingüísticos y las áreas del lenguaje en las cuales se ha evidenciado la influencia de la segunda lengua (L2) en la lengua materna (L1), de acuerdo con (Pavlenko, 2000).

Tabla 3 Influencia de L2 en L1 en la adultez (Pavlenko, 2000).

Áreas del lenguaje	Préstamo (Borrowing)	Convergencia (Convergence)	Desplazamiento (Shift)	Reestructuración (Restructuring)	Pérdida (Loss)
Fonología		X	X		X
Morfosintaxis		X		X	X
Léxico y semántica	X	X	X		X
Representaciones conceptuales	X	X	X	X	X
Pragmática	X	X	X		X
Retórica	X		X		X

Kesckés y Papp (2000) llevaron a cabo una investigación longitudinal con alumnos húngaros de secundaria (14 a 16 años) que estudiaban inglés, francés o ruso como lengua extranjera. Todos los alumnos habían estudiado ruso desde grado 4º, por lo cual, el inglés y el francés se convertían en su tercera lengua. Los participantes se hallaban distribuidos en tres clases: 1) *Clase de inmersión*, cuya lengua extranjera era el francés y algunas asignaturas como matemáticas, biología y química se impartían en este idioma; 2) *Clase especializada*, en la cual los alumnos estudiaban inglés o ruso (7 a 8 horas por semana), pero en la que todas las asignaturas se enseñaban en lengua materna (húngaro); y 3) *Clase control*, en la cual los estudiantes tenían 2 o 3 horas de lengua extranjera por semana y todas las asignaturas se enseñaban en lengua materna (húngaro).

Los autores reportaron que el aprendizaje intensivo y exitoso de una lengua extranjera podía favorecer significativamente el desarrollo de la lengua materna. De hecho, la clase de inmersión, cuyo plan de estudios contemplaba más clases en francés (L3) y una menor exposición a la lengua materna, obtuvo mejores resultados en cuanto a la producción en L1 que la clase especializada y la clase control, en las cuales, la lengua de instrucción era la lengua materna. Así mismo, la clase

control, que presentaba una mayor instrucción en lengua materna y una menor exposición a la lengua extranjera, con relación a los otros dos grupos (clase de inmersión y clase especializada), obtuvo un nivel más bajo en el uso creativo del lenguaje; la producción escrita era más informal, simplificada y con características del discurso oral. Además, cuando intentaban construir oraciones de estructuras complejas inusuales o poco practicadas, no lograban transmitir eficientemente el significado que querían.

Kecskés (2008, p.34) afirma que el impacto de la segunda lengua sobre la lengua materna ($L2 \rightarrow L1$) es significativamente diferente al impacto de la lengua materna sobre la segunda lengua ($L1 \rightarrow L2$), debido a que la influencia de la L2 es cognitiva y pragmática, mientras que la influencia de la L1 es sintáctica y léxica. Por consiguiente, el efecto de la lengua extranjera sobre las habilidades de la lengua materna es una potencialidad de desarrollo, más que una necesidad. Igualmente, el autor afirma que la lengua extranjera puede generar influencias en la lengua materna solamente si el proceso de aprendizaje es lo suficientemente intensivo, con contenido abundante y si persiste la motivación del estudiante.

De manera más reciente, un estudio llevado a cabo por Chunpeng y Hee-Don (2017) con bilingües (chino-coreano), buscaba determinar la influencia del coreano (L2) en el léxico y la gramática en la producción escrita en chino (L1). Los autores reportaron efectos interlingüísticos significativos de carácter bidireccional. Es así como los hallazgos en los bilingües revelaron un tiempo más largo en la escritura, pausas frecuentes, vacilaciones y un mayor número de errores gramaticales debido a la transferencia negativa ($L2 \rightarrow L1$). Sin embargo, el estudio también demostró un impacto positivo en la riqueza léxica en la L1; de modo que la segunda lengua no afectó el léxico en la lengua materna, sino que aumentó las variaciones conceptuales y las opciones lingüísticas.

5.4.2. BILINGÜISMO Y CAPACIDADES DE APRENDIZAJE

El bilingüismo presenta beneficios cognitivos en lo que concierne a las capacidades de aprendizaje y al desarrollo de competencias transversales. De acuerdo con Duverger (2009, p.43), los estudiantes bilingües gozan de una mejor reputación ante sus maestros, ya que generalmente son percibidos como más motivados, más activos, más curiosos y con mejor rendimiento escolar.

Como lo hemos mencionado anteriormente (Sección 2.4.1), los individuos bilingües adquieren una consciencia metalingüística de manera más temprana con relación a los individuos monolingües. Zelasko y Antúnez (2000, p.9) señalan, como beneficios intelectuales del bilingüismo, un incremento de habilidades de pensamiento, una mayor flexibilidad mental o pensamiento divergente; estas habilidades, según los autores, favorecen la resolución de problemas matemáticos y problemas de palabras. De manera similar, Duverger (2009, p.44) afirma que el uso alternado de los dos sistemas lingüísticos (cambio de una lengua a la otra) desarrolla una gran flexibilidad mental y la capacidad de adaptación en el individuo. Duverger (2009) revela, además, que los individuos bilingües logran una mayor reflexión frente a aspectos como la arbitrariedad del lenguaje (relación significante-significado), así como una mayor comprensión de las lenguas como sistemas abstractos y simbólicos.

Marian y Shook (2012, p.3-5), por su parte, afirman que el cerebro bilingüe presenta un mayor desarrollo de las funciones ejecutivas, las cuales incluyen procesos de atención y de inhibición. Estas funciones ejecutivas actúan como un sistema regulatorio de la conducta y de las actividades cognitivas. Continuando con estos autores, ellos nos señalan, además, que el fortalecimiento de los mecanismos de control en los bilingües se debe principalmente a la co-activación del lenguaje, es decir, las dos lenguas se activan de forma simultánea a través del canal auditivo; incluso, aunque el individuo bilingüe esté utilizando sólo una de las dos lenguas. De esta manera, la co-activación obliga al individuo a equilibrar ambas lenguas por medio de las funciones ejecutivas, con el fin de evitar dificultades de interferencia en la comunicación.

Finalmente, Quinteros y Billick (2017) hacen una revisión de la literatura de los últimos 10 años, acerca de los efectos positivos del bilingüismo sobre la función cerebral. Un primer beneficio cognitivo, reportado por los autores, es que los individuos bilingües presentan un mayor rendimiento cognitivo a través del funcionamiento ejecutivo (Adesope *et al.*, 2010; Bialystok, 2010, citados en Quinteros y Billick, 2017) en tareas de atención, de control inhibitorio, de cambio lingüístico y de actualización de la memoria operativa (Bialystok, 2010; Tse y Altarriba, 2014, citados en Quinteros y Billick, 2017). Un segundo beneficio corresponde a la capacidad para resolver, a una edad más temprana, problemas que contienen elementos ambiguos (Bialystok, 2009, citada en Quinteros y Billick, 2017). Un tercer beneficio del bilingüismo sobre la cognición hace referencia a mejores resultados en tareas de memoria no verbal, basadas en el control

ejecutivo y la inhibición (Adesope *et al.*, 2010; Bialystok, 2010; Schroeder y Marian, 2016, citados en Quinteros y Billick, 2017), aunque los autores no constataron que hubiese ventajas sobre la memoria en general. No obstante, Quinteros y Billick (2017) afirman que diversos estudios han reportado que los niños bilingües presentaron un mejor desempeño en tareas en las cuales debían aplicar información aprendida en el contexto de una nueva situación.

5.5. DEL BILINGÜISMO AL MULTILINGÜISMO

El crecimiento acelerado de la comunicación global, los movimientos migratorios, el uso del inglés como *lingua franca*, así como el pasado colonialista de potencias mundiales, han favorecido el desarrollo del multilingüismo en todo el mundo (Jessner, 2006, p.1). En numerosos países de Asia y África se vive día a día el contacto entre varias lenguas, etnias, culturas y religiones; incluso dentro de la Unión Europea se promueve el multilingüismo con el fin de favorecer la integración de los países miembros, la apertura de mercados y las oportunidades laborales. Por ende, el multilingüismo no puede delimitarse simplemente a un hecho lingüístico, sino que debe entenderse además como un fenómeno social, histórico, económico y político (Pennycook, 2010; Coupland, 2010).

El estudio de la adquisición de una tercera lengua (*Third Language Acquisition* – TLA por su sigla en inglés) ha estado subordinado a la investigación del aprendizaje de una segunda lengua (*Second Language Acquisition* – SLA por su sigla en inglés); por lo cual, el término multilingüismo ha sido empleado, en general, como sinónimo de bilingüismo en el sentido de usar más de una lengua. Haugen (1956), Sharwood Smith (1994) y Gass (1996), por ejemplo, consideraban que el bilingüismo también incluía a las personas multilingües y la adquisición de una tercera lengua. Sin embargo, otros autores como Ellis (1994), Cenoz (2000) y Jessner (2006) consideran que aprender una tercera lengua es diferente a aprender una segunda lengua; no solo es más complejo, sino que además requiere diferentes habilidades del aprendiente y, por tanto, un mayor esfuerzo cognitivo. Del mismo modo, el aprendizaje de una segunda lengua puede tener un efecto en el aprendizaje de una tercera lengua, lo que a su vez implicaría una diferencia en la calidad del aprendizaje y en el procesamiento del lenguaje (Jessner, 2006, p.14).

De acuerdo con Cenoz (2000), en el estudio del aprendizaje de una tercera lengua se deben considerar las diversas formas de adquirir una tercera lengua, los factores individuales, los

diferentes contextos de aprendizaje, los efectos psicológicos y lingüísticos que la interacción de las lenguas puede producir, y los procesos de adquisición múltiples. Por consiguiente, la autora nos presenta las diferentes rutas de aprendizaje de la tercera lengua, lo cual tiene mucha relevancia en el contexto de nuestra investigación:

- a. **Las tres lenguas pueden adquirirse simultáneamente:** Generalmente, ocurre en familias multilingües, en donde cada padre puede hablar una lengua diferente, y los hermanos, tíos o abuelos pueden hablar una tercera lengua.
- b. **Las tres lenguas pueden aprenderse una después de la otra:** Aquí hacemos referencia a los niños bilingües-secuenciales (español-inglés) de nuestra investigación y de su aprendizaje del francés como tercera lengua en la escuela.
- c. **Dos lenguas pueden aprenderse simultáneamente después de la adquisición de la lengua materna:** Es el caso de los niños monolingües de nuestra investigación, quienes aprenden simultáneamente el inglés y el francés en el contexto escolar.
- d. **Dos lenguas pueden adquirirse simultáneamente antes del aprendizaje de la tercera lengua:** En esta ruta podemos situar a los bilingües-consecutivos de la presente investigación y a su aprendizaje del francés como tercera lengua en la escuela.

Ya en 2006, Jessner afirmaba que el estudio del multilingüismo como fenómeno multidisciplinario apenas había comenzado. De acuerdo con la autora, la investigación sobre el aprendizaje de una tercera lengua ha surgido como un objeto de estudio por sí mismo; describiéndolo en 3 aspectos principales: la influencia interlingüística, el ‘trilingüismo’ temprano y los efectos de una tercera lengua en el bilingüismo. De estos 3 temas, abordaremos solamente la influencia interlingüística y la relación entre bilingüismo y el aprendizaje de una tercera lengua, los cuales son de interés para la presente investigación.

5.5.1. INFLUENCIA INTERLINGÜÍSTICA

Como lo hemos mencionado en los capítulos anteriores, existe una relación entre la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua, lo que se conoce como *influencia interlingüística*. En el Capítulo 1 (*cf.* § 3.3.1) abordamos la influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2 (transferencia positiva y negativa); mientras que en este Capítulo 2 (*cf.* § 5.4.1) hicimos una descripción de los efectos de la L2 en la L1 (transferencia de préstamos, convergencia,

desplazamiento, transferencia de reestructuración) y pérdida o desgaste. Sin embargo, como lo afirma Jessner (2006), a diferencia del aprendizaje de una segunda lengua, en el cual la lengua L1 y la L2 presentan una relación de influencia mutua, en el aprendizaje de una tercera lengua, la influencia interlingüística ocurre no solamente entre la L1 y la L2, sino entre la L1 y la L3, y entre la L2 y la L3.

Al igual que en el caso del bilingüismo, la influencia interlingüística en los individuos multilingües puede tener efectos positivos y negativos; aunque se ha sugerido que el potencial de interferencia se incrementa con el número de lenguas aprendidas (Ahukanna *et al.*, 1981, citado en Thomas, 1988). Como lo expresa Jessner (2006), uno de los efectos negativos de la influencia interlingüística es la pérdida o el deterioro del lenguaje, lo cual, según esta misma autora, se convierte en un fenómeno mucho más frecuente en los individuos multilingües que en los bilingües y monolingües. Por otra parte, en una investigación con individuos bilingües ítalo-germanos, Forsyth (2014) reportó una transferencia lingüística negativa de la L2 en la producción escrita en inglés (L3). En este último caso los resultados revelaron errores sintácticos como resultado de la transferencia negativa.

Con antelación, Meisel (1983) y Hufeisen (1991, citada en Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001) habían reportado el fenómeno denominado *efecto de la lengua extranjera*, el cual consiste en una tendencia en los aprendientes de una tercera lengua a activar el conocimiento relacionado con la lengua extranjera aprendida más recientemente (L2), con el fin de desempeñarse en las tareas de producción y comprensión en la tercera lengua. Esto ocurre esencialmente en las primeras etapas de aprendizaje de la tercera lengua, cuando el individuo no tiene aún un buen nivel de competencia en la L3. Odlin (1989), por su parte, afirmaba en la misma época que la probabilidad de transferencia interlingüística puede ser mayor si las lenguas están relacionadas; por ejemplo, cuando se trata de lenguas emparentadas que comparten similitudes morfológicas, lexicales, fonéticas y/o sintácticas (español-francés, español-portugués, español-italiano, inglés-alemán, etc.). Como lo señala Jessner (2006), los hallazgos en diversos estudios sobre el aprendizaje de una tercera lengua han revelado una tendencia a transferir conocimientos de la segunda lengua, incluso si la lengua materna del aprendiente está relacionada con la tercera lengua (Singleton, 1987; Möhle, 1989; Dewaele, 1998; De Angelis y Selinker, 2001, citados en Jessner, 2006).

Sin embargo, Hammarberg (2001) destaca que el aprendiente de una tercera lengua privilegia la transferencia de conocimientos de la L2 si tiene un alto nivel de dominio de esta y si la ha usado recientemente (*recency effect*); por lo que la influencia de la L2 será positiva. Del mismo modo, Williams y Hammarberg (1998, citados en Jessner, 2006) manifiestan que la relación entre la segunda lengua y el aprendizaje de la tercera lengua puede verse reflejada en diversos aspectos como las similitudes tipológicas y culturales entre las dos lenguas, además del nivel de desempeño del individuo en la L2, el uso reciente y el status de la L2 en el aprendizaje de la L3.

5.5.2. BILINGÜISMO Y APRENDIZAJE DE UNA TERCERA LENGUA

En el aprendizaje de una nueva lengua resulta inevitable realizar juicios de valor sobre la relación de la nueva lengua con las lenguas aprendidas previamente (Lado, 1957; Singleton, 2003; Johnson, 2008); de modo que el individuo puede determinar el nivel de facilidad o de dificultad de su aprendizaje a través de un método de contraste. Además, diferentes investigaciones han sugerido una superioridad de los individuos bilingües sobre los monolingües en el aprendizaje de una tercera lengua. Cenoz (2003, citada en Jessner, 2008a), por ejemplo, presentó un análisis de los diversos efectos del bilingüismo en el aprendizaje de una tercera lengua, encontrados en varias investigaciones. Entre ellos, la autora destaca los efectos con relación a las estrategias de aprendizaje, al aumento de la consciencia metalingüística y de las habilidades comunicativas, especialmente cuando las lenguas presentan similitudes.

Tenemos, para finalizar, el caso de un estudio comparativo llevado a cabo por Thomas (1988) con estudiantes universitarios monolingües (inglés) y bilingües (inglés-español) que aprendían el francés como segunda y tercera lengua respectivamente (igualdad de exposición al francés y características socioeconómicas equiparables). A su vez, los estudiantes bilingües se clasificaron en aquellos que habían recibido una instrucción formal en las dos lenguas y aquellos que utilizaban la segunda lengua (español) en su contexto familiar. De este modo, se aplicaron algunas pruebas de vocabulario (reconocimiento de cognados) y de gramática que buscaban determinar cuál de los grupos presentaba un mejor desempeño. La investigadora reportó que los estudiantes bilingües presentaron mejores resultados sobre los monolingües en las pruebas de francés. A su vez, los estudiantes bilingües que habían recibido una instrucción formal en las dos lenguas, obtuvieron puntuaciones más altas que aquellos que hablaban una segunda lengua en un contexto familiar.

Thomas (1988) sugiere, por otra parte, que los estudiantes bilingües presentan una mayor facilidad para el aprendizaje de una tercera lengua; además de desarrollar una sensibilidad hacia el lenguaje (consciencia metalingüística) que favorece su desempeño en el aprendizaje formal de la lengua.

A manera de conclusión de este capítulo, podemos subrayar que hemos desarrollado el fenómeno de bilingüismo de manera extensiva, haciendo una revisión de las diferentes concepciones teóricas e históricas sobre el bilingüismo. Del mismo modo, propusimos una definición de bilingüismo para nuestra investigación y caracterizamos los individuos bilingües, diferenciando entre bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales y determinando su desarrollo cerebral, lingüístico y cognitivo. En el siguiente capítulo pasaremos a analizar el desarrollo de la escritura en lengua materna y en la segunda lengua, con el fin de posicionarnos, aún más, con respecto a nuestro objeto de estudio.

CAPÍTULO 6: DESARROLLO DE LA ESCRITURA

En este capítulo, nos dedicaremos a analizar el proceso escritural desde la perspectiva de la lengua extranjera. Para comenzar, definiremos y caracterizaremos la escritura de manera general, y luego observaremos la relación que esta tiene con respecto a la lengua extranjera. Posteriormente, describiremos el desarrollo de la escritura en lengua extranjera. Finalmente, estableceremos las relaciones entre la escritura, el bilingüismo, la consciencia metalingüística, como los tres elementos fundamentales de nuestra investigación.

6.1. DEFINIENDO LA ESCRITURA

La lectura y la escritura son dos habilidades del dominio del lenguaje estrechamente relacionadas entre sí, y que constituyen la razón de ser de los procesos de *literacidad* (Albrechtsen, Haastrup y Henriksen, 2008). La escritura es, por lo general, la última habilidad que adquiere el niño dentro de su proceso de desarrollo y uso del lenguaje, por lo cual suele ser considerada por los investigadores en el tema, como la más difícil de adquirir y de dominar. De acuerdo con Cuetos (2009, p.9), la escritura se considera una actividad compleja compuesta por diversas subtareas (algunas de las cuales se van automatizando a través de la práctica: movimientos motores, ortografía, acentuación, etc.) en la que intervienen múltiples procesos cognitivos de diferente naturaleza.

Gombert (1991, p.143) establece algunas diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, atribuyéndole a este último, mayor complejidad y exigencia. Por una parte, la manipulación del lenguaje escrito ocurre por la vía visual, y su producción se caracteriza por comportamientos grafo-motores. De acuerdo con este autor, la escritura tiene como ventaja la permanencia del trazo en el tiempo; es decir, un distanciamiento temporal entre la emisión y la recepción del mensaje. Esto, sin embargo, desvincula al lector del contexto, del momento y de la situación comunicativa en la cual se llevó a cabo el mensaje. El escritor debe, entonces, ser cuidadoso al escribir su texto, a fin de que este sea inteligible para el lector, y favorecer, de este modo, el acceso al significado (Cuetos, 2009, p.13). Ello le representa, por lo tanto, un esfuerzo cognitivo elevado, en tanto que le exige un alto grado de abstracción, elaboración y control.

De acuerdo con Schneuwly (1995, p.7), la escritura es el resultado de la apropiación de numerosas, variadas y complejas herramientas técnicas y semióticas que implican el desarrollo y la organización de diversas capacidades para formar el *acto físico*. Por una parte, el autor argumenta que el aprendiente debe apropiarse de herramientas técnicas relacionadas con actividades grafo-motrices y visuales involucradas en el desarrollo de las habilidades de escritura (manejo del lápiz y del trazo, por ejemplo). Por otra parte, el aprendiente debe conocer y dominar un sistema de escritura adaptado a una lengua histórica particular. Esa apropiación del sistema implica, por ejemplo, las habilidades de segmentación de una cadena sonora en unidades fonológicas, silábicas, morfológicas, así como la ortografía que implica los conocimientos semánticos y sintácticos de la lengua.

Vandendorpe (1995), por su parte, argumenta acerca de la convergencia de múltiples conocimientos de orden superior al momento de la redacción: el tipo y el género del texto, la intención del mensaje, el público al que se dirige el mensaje, el registro de lengua, la revisión ortográfica, la cohesión y coherencia del discurso. Del mismo modo, Cambourne (1988), ya establecía con anterioridad una relación de interdependencia entre la lectura y la escritura en relación con la construcción del significado. El autor define la escritura como una forma de comportamiento del lenguaje que incluye tanto la construcción como la comprensión de un texto; es decir, el escritor construye textos para ser leídos y comprendidos por un público objetivo y, al mismo tiempo, se convierte en lector de su propio texto. Para lograr esto, el autor hace acopio de sus conocimientos, habilidades y diversos procedimientos, logrando así que la lectura se transforme en un acto determinante para la construcción del texto; lo que le permite reflexionar sobre la estructura, la organización, las ideas, el mensaje y los significados que quiere expresar a través de éste.

De manera similar, Avendaño (2006) afirma que el aprendizaje de la escritura incluye el conocimiento de la lengua en cuanto a sus convenciones, sus reglas morfosintácticas, ortográficas y discursivas; así como el dominio del sistema de escritura y la comprensión de las convenciones lingüísticas de uso, de estructura y de forma. Salgado (2014), por su parte, expresa que la apropiación del sistema de escritura de la lengua, implica, de por sí, una incorporación previa del lenguaje y una construcción de estructuras del pensamiento en el individuo. En otras palabras, el

niño estará listo para aprender los procesos de escritura si tiene un conocimiento de su lengua y de la forma como esta funciona.

Contrario a lo que ocurre con el lenguaje oral, las habilidades de lectura y de escritura no se adquieren, sino que se aprenden (Harmer, 2004). Esto requiere de más tiempo para construirse gracias a una instrucción en un entorno escolar, a una práctica constante y a la implementación de estrategias y actividades específicas para lograr su desarrollo. De acuerdo con Johnson (2008, p.442), a pesar de que las actividades de habla pueden transformarse en actividades escriturales, la escritura es un proceso mucho más complejo que presenta características lingüísticas y funcionales diferentes al lenguaje oral. A nivel general, el lenguaje escrito es más organizado, más detallado, preciso y coherente. A nivel lingüístico, la estructura de las oraciones suele ser más compleja. Así mismo, en el lenguaje escrito no hay aspectos paralingüísticos (entonación, gestos, énfasis, etc.) que ayuden a clarificar las ideas, por lo cual, el escritor debe valerse de los signos de puntuación para facilitar la comprensión. A nivel funcional, la escritura tiene propósitos diferentes a los del lenguaje oral, principalmente su carácter informativo.

Siguiendo con Cuetos (2009, p.19), en la escritura creativa intervienen al menos cuatro procesos cognitivos de orden conceptual, lingüístico y motor: 1) planificación del mensaje; 2) construcción de las estructuras sintácticas; 3) selección de las palabras; y 4) procesos motores.

a. Planificación del mensaje: Se refiere a la cuestión de cómo comunicar el mensaje. El escritor, por tanto, debe planificar sus ideas, tomar decisiones respecto a qué escribir (contenido), para qué escribir (objetivos), a quién escribir (público objetivo) y cómo escribir (recursos lingüísticos y estrategias retóricas). La resolución de todas estas cuestiones, hace de la planificación el proceso de mayor complejidad cognitiva y al cual se le dedica un mayor tiempo en el proceso de escritura (Cuetos, 2009, p.23). De acuerdo con el autor, la planificación implica tres procesos:

- ❖ La generación de ideas sobre el tema, a través de la recuperación de información de la memoria de largo plazo;
- ❖ la selección de contenidos más relevantes y la organización de estas ideas en un plan adecuado; y

- ❖ la revisión del mensaje, a través del establecimiento de criterios que permiten determinar si el texto es coherente con los objetivos de escritura.
- b. Construcción de las estructuras sintácticas:** Esta etapa hace referencia al momento posterior a la planificación, en la cual, el escritor tiene en cuenta las reglas sintácticas para construir las estructuras gramaticales de los enunciados que le permitirán expresar el mensaje; sin embargo, aún no se han tomado decisiones sobre las palabras que se van a emplear. Como lo expresa Cuetos (2009), este proceso implica la elección del tipo de oración gramatical (enunciativa o interrogativa, activa o pasiva, etc.) y las palabras funcionales que permitirán la cohesión de las palabras e ideas en el texto (determinantes, preposiciones, complementos circunstanciales, conectores lógicos).
- c. Selección de las palabras:** Una vez el escritor ya ha definido las estructuras gramaticales a utilizar, debe buscar las palabras para rellenar estas estructuras. Como lo señala Cuetos (2009), la elección de las palabras se realiza de manera automática a partir del lexicón (repetorio léxico). Teniendo en cuenta que existen diversas palabras que pueden expresar un mismo concepto, el escritor debe seleccionar la más adecuada en función del concepto a expresar o de los objetivos comunicativos del texto. Cuando se ha elegido la palabra a utilizar, el escritor debe representar gráficamente su forma. Según Cuetos, existen dos mecanismos que permiten llegar a la forma ortográfica de la palabra: la ruta léxica o directa, y la ruta fonológica o indirecta.
- ❖ **Ruta léxica o directa:** El individuo recupera la representación ortográfica directamente del lexicón mental. Sin embargo, al emplear esta ruta, el sujeto sólo podría recuperar la forma ortográfica de aquellas palabras existentes en su léxico, mas no las palabras desconocidas.
 - ❖ **Ruta fonológica o indirecta:** El individuo recupera la forma ortográfica de la palabra a partir de la aplicación de las reglas de transformación de fonema a grafema. Esta ruta permite escribir palabras desconocidas o pseudopalabras, mas no aquellas palabras con ortografía arbitraria, lo que haría cometer errores ortográficos.
- d. Procesos motores:** La recuperación de la forma ortográfica de la palabra implica además, un una secuencia de movimientos manuales sobre el papel. No obstante, antes de la representación gráfica de la palabra, el escritor debe tomar en consideración otros procesos, tales como la selección del tipo de letra a utilizar (mayúsculas o minúsculas) y el estilo (cursiva o script), de

acuerdo con ciertas reglas ortográficas y de escritura. A continuación, el individuo pasa de lo lingüístico a lo motor, traduciendo las formas de las letras (alógrafos) en movimientos o patrones de movimiento. Thomassen y Teulings (1983, citados en Cuetos, 2009), señalan que estos movimientos de obtención gráfica de la palabra, consiste en una tarea perceptivo-motora compleja que implica una secuencia de movimientos coordinados y precisos.

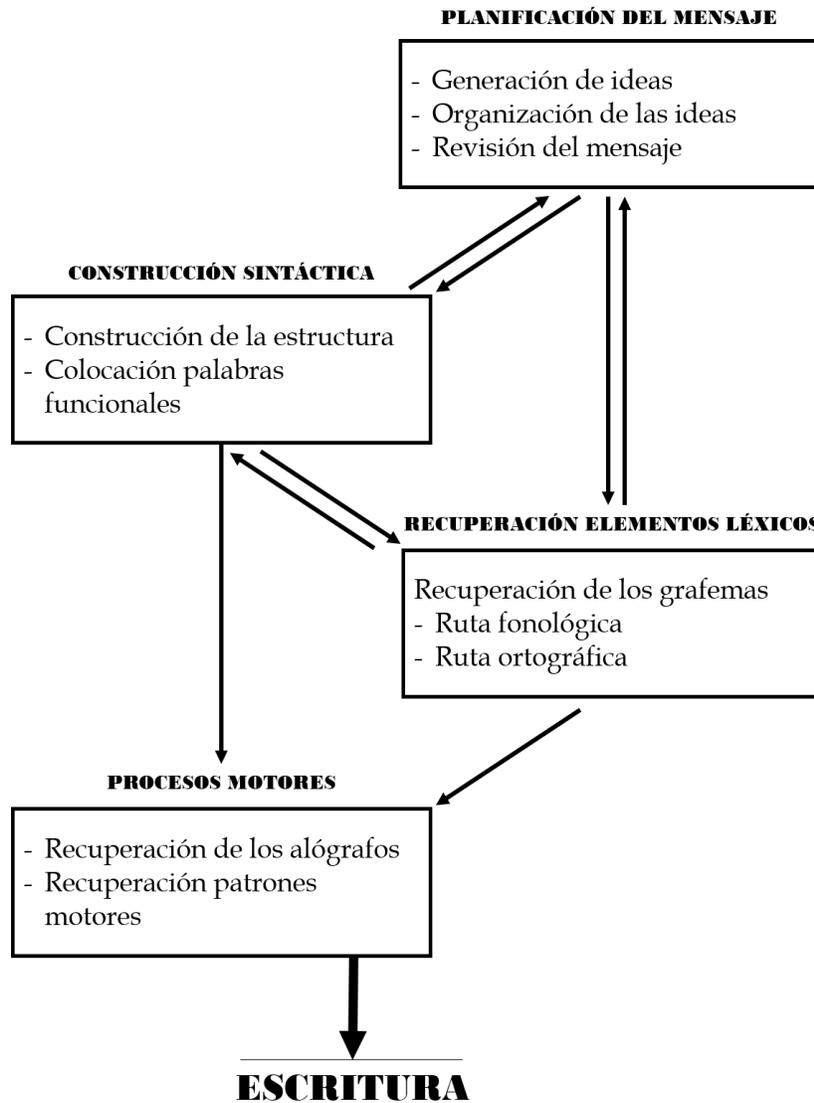


Figura 10 Modelo de procesamiento interactivo (Cuetos, 2009)

Retomando a Salgado (2014, p.18), este autor considera que la escritura es más que un instrumento comunicativo perdurable en el espacio y el tiempo; considerándola como una herramienta que favorece el desarrollo de ciertas estructuras de pensamiento, permitiendo hacer

juicios, abstracciones o posibles análisis sobre el lenguaje mismo que no podrían realizarse solamente a partir del lenguaje oral. Por consiguiente, se establece una relación de causa-efecto entre la escritura y la configuración de estructuras de pensamiento analítico, crítico y reflexivo.

En suma, la escritura es más que un acto grafo-motriz: es un proceso más global y complejo, como lo sugieren Albrechtsen, Haastrup y Henriksen (2008). Es, además, una construcción cultural y social (Schneuwly, 1995), que involucra numerosos subprocesos y la movilización de diferentes habilidades y saberes lingüísticos y cognitivos de orden superior (Vandendorpe, 1995).

6.2. ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA

La escritura es uno de los procesos cognitivos más complejos en la adquisición del lenguaje; así mismo, es una de las habilidades más importantes que los aprendientes de una segunda lengua necesitan desarrollar (Hyland, 2003). Llach (2011, p.42) agrupa las concepciones teóricas sobre la escritura en segunda lengua en tres dicotomías; aunque enfatiza que estas no deben considerarse como conceptos opuestos, sino complementarios: a) la escritura como *producto* o *proceso*; b) la escritura como *actividad social* o *cognitiva*; y c) la escritura como actividad centrada en la *forma* o en el *contenido*.

6.2.1. LA ESCRITURA COMO PRODUCTO O PROCESO

La dicotomía de *producto-proceso* es la que ha generado una mayor discusión a nivel teórico (Llach, 2011). Por una parte, la definición de escritura como *producto* implica un interés y enfoque en la ortografía, las estructuras de las oraciones, las unidades formales, así como las características gramaticales del texto (Hyland, 2003; Matsuda, 2003). De este modo, los conocimientos gramaticales y lexicales se consideran imprescindibles a la hora de escribir en una segunda lengua; además de que los errores gramaticales y lexicales cometidos por el estudiante se consideran como un indicador de su dominio lingüístico y de sus habilidades escriturales (Llach, 2011, p.42). Además, esta autora señala que un enfoque más reciente conceptualiza la escritura como un *proceso* cognitivo que sigue unas etapas no-lineales relacionadas entre sí: Flower y Hayes (1981) reconocían la escritura como un conjunto de procesos de pensamiento (*planificación, redacción, revisión*) que el escritor emprende y armoniza durante el acto de composición. Cambourne (1988) argumentaba que la escritura comprendía dos grandes categorías: los *componentes subconscientes*

(*la intención del texto, la toma de decisiones y la selección de los elementos lingüísticos*) y los *componentes observables (planificación, borrador, revisión y versión final)*. Finalmente, Llach (2011) afirma que los procesos de revisión y reedición del texto no se limitan solamente a la corrección gramatical, sino que comprenden aspectos como la reorganización e introducción de ideas.

Con relación a nuestro trabajo, asumiremos las dos perspectivas sobre la escritura, como *producto* y como *proceso*, al considerarlas como conceptualizaciones complementarias en los propósitos de la investigación, y con una función específica dentro de ésta. Por una parte, el análisis de errores nos permite concebir la escritura como producto, del cual es posible extraer información acerca de los niveles de dominio lingüístico de los estudiantes, así como de las dificultades más frecuentes de acuerdo con las condiciones de aprendizaje o adquisición de las lenguas. Por otra parte, hacer que los niños reflexionen acerca de los procedimientos y estrategias llevadas a cabo en las tareas de composición, nos permiten definir la escritura como proceso.

6.2.2. LA ESCRITURA COMO ACTIVIDAD SOCIAL O COGNITIVA

El planteamiento de la escritura como proceso implica reconocer la escritura como una *actividad cognitiva* (Llach, 2011), teniendo en cuenta que la planificación y la revisión son actividades mentales que intervienen en la redacción. De igual manera, el modelo de proceso reconoce la comunicación y la expresión de significados como los propósitos de la escritura. Desde otro punto de vista, la escritura como *actividad social* implica la idea de que el proceso de redacción debe tener en cuenta los aspectos de contenido y de uso del lenguaje, con relación a un contexto o cultura determinada, frente a un público objetivo y desde unas convenciones sociales de escritura y de estructuras lingüísticas (Llach, 2011). Schneuwly (1995) también manifiesta que es necesario el conocimiento de los géneros discursivos (formas de texto establecidas socialmente) de acuerdo al propósito comunicativo que se requiere cumplir; esto se debe a que cada género presenta unas características temáticas y lingüísticas distintas. En efecto, el dominio de la escritura en una segunda lengua, implica el conocimiento y la apropiación, por parte del aprendiente, de las convenciones, estilos y géneros que imperan en la cultura donde se habla la lengua-meta.

Para los propósitos de nuestra investigación sobre el estudio de la consciencia metalingüística, abordaremos la escritura en segunda lengua como una *actividad cognitiva*, dejando de lado su

carácter social. Tolchinsky (2000, p.42) reconoce un ‘*continuum*’ entre lo metalingüístico y la función comunicativa del lenguaje como dos extremos, cuyos objetos de pensamiento y niveles de consciencia son diferentes. En primer lugar, se establece una diferencia en cuanto al objeto de pensamiento; de este modo, el objeto de pensamiento de los usos comunicativos del lenguaje es el *significado* que se transmite, es decir, lo que se expresa a través del lenguaje. Por el contrario, el objeto de pensamiento para el trabajo metalingüístico es el enunciado *en sí mismo*, sus estructuras sintácticas y lexicales. En segundo lugar, se establece una diferencia en cuanto al nivel de consciencia comprometido. Esto implica que, en los usos comunicativos del lenguaje, se ‘proceda’ simplemente a transmitir el mensaje, a veces sin mayor consciencia sobre lo que se dice. En el trabajo metalingüístico, la atención ‘se dirige’ de manera consciente hacia un hecho lingüístico para reflexionar sobre él. El individuo, por lo tanto, se mueve entre esos dos extremos; por lo cual, su objeto de pensamiento o su nivel de consciencia puede variar, dependiente del grado de aproximación a uno u otro extremo.

6.2.3. LA ESCRITURA COMO ACTIVIDAD CENTRADA EN LA FORMA O EN EL CONTENIDO

Esta tercera dicotomía de la escritura se encuentra relacionada con las dos anteriores. Por una parte, una escritura como actividad centrada en la *forma*, tiene como propósito practicar los aspectos gramaticales y lexicales (Llach, 2011). Por lo tanto, en aquel tipo de escritura las actividades se desarrollan en función de un aspecto lingüístico que se quiere reforzar, privilegiando el correcto uso de las estructuras gramaticales y del vocabulario, sin tener en cuenta el mensaje o la intención comunicativa del texto. Por el contrario, en la escritura como actividad centrada en el *contenido*, se privilegia el mensaje y la función comunicativa, por encima de los conocimientos lingüísticos; lo que involucra la elección del tema o de los temas, teniendo en cuenta los intereses personales de los estudiantes, así como el nivel de familiaridad o de dominio sobre estos (Hyland, 2003).

De igual manera, en el marco de este trabajo, se asumirá la escritura como una actividad centrada en la *forma*, a través de la cual, es posible poner en práctica, transferir y aplicar los conocimientos lingüísticos abordados en la clase de francés. Para ello, será importante tener en cuenta el análisis de la *forma* en las producciones escritas de los niños, lo que podría permitirnos

determinar el dominio de estos conocimientos lingüísticos y la capacidad de reflexión sobre la lengua y sus funciones.

En otros términos, Llach (2011) también menciona que la evidencia empírica ha sustentado la idea de que la escritura en segunda lengua depende de las habilidades de lectoescritura en lengua materna y/o de la competencia en la segunda lengua. Por una parte, se cree que los buenos escritores en lengua materna, también son buenos escritores en la segunda lengua, incluso si no tienen un buen dominio de la L2. Por otra parte, investigaciones referenciadas por Llach (2011, p.43), han señalado la competencia en segunda lengua como el factor más importante para el desarrollo de habilidades escriturales en la segunda lengua; ya que a medida que el estudiante adquiere un mayor dominio de la segunda lengua, la producción escrita en esta lengua tiende a parecerse progresivamente a las producciones en lengua materna, principalmente, en cuanto a sus estructuras sintácticas, elementos retóricos y elecciones de vocabulario.

En lo que concierne a la descripción propiamente dicha de la producción escrita en los aprendientes de una segunda lengua, tenemos a los autores Cornaire y Raymond (1999), que mencionan la brevedad como una primera característica de este tipo de escritura. De hecho, los autores señalan que los escritos en lengua extranjera son más cortos en comparación con la extensión de los escritos realizados en lengua materna. Una segunda característica es la simplicidad; en este sentido, los escritos en lengua extranjera son más limitados en términos de información y de contenido. Este puede deberse a dos factores: En primer lugar, el vocabulario de los aprendientes suele ser restringido, de modo que las palabras tienden a repetirse. En segundo lugar, los textos presentan una mayor simplicidad en las estructuras sintácticas, a diferencia de la lengua materna, donde la tendencia es a construir oraciones cada vez más complejas. La tercera y última característica es la frecuencia de producción de errores en cuanto al significado general del texto, la sintaxis y la cohesión.

Así mismo, Cornaire y Raymond (1999) se refieren al proceso de escritura en segunda lengua. En primer lugar, los autores afirman que el tiempo requerido para la producción escrita en lengua extranjera suele ser mayor en comparación con el que se requiere para la producción en lengua materna. Esto puede deberse a que, por una parte, los aprendientes toman más tiempo para escribir porque están más atentos a la ortografía de las palabras y a las reglas gramaticales. Por otra parte,

el aprendiente de lengua tiende a encontrar dificultades para traducir sus pensamientos a la segunda lengua, y es por esto que requiere de mayor tiempo para finalizar la redacción de un determinado texto. En segundo lugar, los autores señalan la falta de dominio o de uso de estrategias cognitivas entre los aprendientes, principalmente de los escritores poco experimentados en su lengua materna. De esta manera, muchos escritores elaboran sus producciones escritas en la segunda lengua sin tener en cuenta al lector, de modo que, en muchos casos, los textos suelen ser incomprensibles. Además, los aprendientes tienen el hábito de redirigir su atención a la ortografía de las palabras, lo que causa generalmente una pérdida de significado en el texto. Finalmente, los mismos autores indican las limitaciones de los aprendientes de una segunda lengua en cuanto al dominio de habilidades y saberes lingüísticos; lo cual se refleja en la brevedad de los textos, con construcciones simples y errores ortográficos. Adicional a esto, los estudiantes suelen basarse en las estructuras y convenciones de escritura de su lengua materna para escribir en la segunda lengua, lo que también puede influir en la sintaxis.

Sin embargo, estas conclusiones han surgido a partir de diferentes investigaciones enfocadas, principalmente, en el estudio de la escritura en los niveles de educación secundaria y superior. Como lo señala Llach (2011), son escasos los estudios sobre el desarrollo de la escritura de los niños en el marco del aprendizaje de una segunda lengua; según este mismo autor, esto se debe a que el enfoque de enseñanza de la lengua extranjera en los niños está basado, casi exclusivamente, en el desarrollo de habilidades de comprensión y de producción oral. Vanthier (2009), por su parte, ya se había referido al tema, señalando que la transferencia de las habilidades de lectura o de escritura de la lengua materna a la segunda lengua, no se encuentra relacionado con el caso de los niños aprendientes de lengua; y esto se debe a que ellos apenas se encuentran en proceso de desarrollar sus habilidades y estrategias de lectoescritura en su lengua materna, las cuales progresan en función de la edad y del nivel escolar.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado por Vanthier (2009), conviene, entonces, tener en cuenta las características del desarrollo de la escritura de los niños en la lengua materna, con el fin de comprender las características de la escritura de los mismos en una segunda lengua. Salgado (2014, p.15) afirma que las producciones escriturales de los niños presentan rasgos propios de la lengua oral, no sólo en lo que se refiere a su articulación oral, sino en sus estructuras de pensamiento. El autor afirma que, en sus primeros momentos de desarrollo, la escritura

posibilita en el niño la representación gráfica del habla espontánea, evidenciando rasgos de su desarrollo fonético-articulatorio y la alternancia entre los fonemas (por ejemplo, **güeso* [*hueso*], **buebo* [*huevo*], etc.). Tanto Salgado (2014) como Cuetos (2009), afirman que los niños se valen de la escritura para representar una cadena de sonidos, sin tener en cuenta las segmentaciones lexicales o el significado con relación a la fragmentación léxica (por ejemplo, **nadaba de a ca para ya* [*nadaba de acá para allá*]).

De acuerdo con Salgado (2014), el paso de la lengua oral a la lengua escrita supone la configuración de diferentes estructuras de pensamiento, que se van desarrollando a medida que el niño progresa en función de la edad y del nivel de escolaridad. A continuación, presentamos las características de las diferentes estructuras de pensamiento desarrolladas en la escritura, y planteadas por este autor.

- a. De la coordinación a la subordinación:** En una etapa inicial, la escritura del niño revela un pensamiento del lenguaje oral; el cual se caracteriza por la acumulación en cadena de ideas. Se trata, por lo tanto, de la enumeración o adición de un elemento tras otro, conexos entre sí por la conjunción ‘y’, pero no se establece una relación causal entre ellos (*Evento 1 + Evento 2 + Evento 3*). Posteriormente y a medida que el niño va acrecentando las habilidades de lectura y de escritura, se va desarrollando un pensamiento más analítico, lo que le permite establecer relaciones sintácticas de causa-efecto entre los elementos. Todo esto se reflejará en la escritura de oraciones ilativas, así como el uso de conjunciones subordinantes (causales, consecutivas, etc.) (Salgado, 2014, p.23-26).
- b. De la omisión a la elipsis catafórica:** La lengua oral se caracteriza por hacer explícita toda la información y los detalles alrededor de una situación, con el fin de no dejar ‘espacios en blanco’ que puedan dificultar la comprensión. Sin embargo, cuando el niño comienza a utilizar la escritura para narrar sucesos de su cotidianidad, suele omitir información que puede afectar la reconstrucción del sentido del texto. La experiencia en la escritura ayuda al niño a descubrir que es posible que el texto pueda ser redactado y revisado en múltiples ocasiones, ampliando o modificando la información. Con la interiorización de la escritura, el niño desarrolla la capacidad de monitorear su proceso de redacción y el desarrollo de las ideas. Así mismo, aprende a reconocer cuándo falta información o es posible elidirla sin que esto afecte el significado (Salgado, 2014, p.27-30).

- c. **De la repetición a la sustitución:** El pensamiento de la lengua oral se caracteriza por la construcción de estructuras sintácticas similares que reiteran y redundan en la información. Esto se debe a que la reiteración de las ideas permite mantener el hilo en la conversación y asegura la comprensión de lo que se comunica. Por el contrario, el desarrollo del pensamiento del lenguaje escrito permite hacer un razonamiento menos repetitivo, referirse a un mismo elemento o idea sin utilizar las mismas palabras o frases, a través de diferentes recursos retóricos como la elipsis, la sustitución léxica, la sinonimia, la hiperonimia y la pronominalización (Salgado, 2014, p.31-36).
- d. **De lo simple a lo complejo:** El pensamiento de tipo oral se caracteriza por el uso de palabras, ideas y estructuras sintácticas simples, coordinadas y reiterativas. El lenguaje escrito, por su parte, se caracteriza por su complejidad léxica y sintáctica. A medida que el niño se ejercita en la lectura y la escritura, comienza a adquirir habilidades de redacción que le permiten estructurar las ideas de diferentes maneras, elidir información sin afectar el significado, pensar en la precisión y adecuación del vocabulario, revisar y corregir el texto, además de evitar la redundancia, valiéndose de las estrategias retóricas anteriormente mencionadas (Salgado, 2014, p.36-45).
- e. **De lo sincrético a lo analítico:** De la misma manera que se vio en los puntos anteriores, la escritura inicial de los niños se asemeja a la lengua oral en cuanto a la espontaneidad de las ideas y la estructuración de estas mismas a medida que se enuncian. Por lo tanto, no hay una previsión lo que se quiere escribir, con el fin de establecer adecuadamente las relaciones de coordinación o subordinación entre los elementos o las ideas. Como lo señala Salgado (2014), el pensamiento de tipo oral no sólo presenta dificultades para analizar las construcciones proposicionales complejas, sino también en cuanto a las relaciones que se establecen a nivel de las oraciones y entre los elementos que integran tales oraciones, por ejemplo, la concordancia nominal (sujeto-adjetivo y sujeto-verbo). Por consiguiente, el desarrollo de la escritura en el niño favorece el establecimiento progresivo del pensamiento analítico, el cual le permite reconocer los elementos que integran el enunciado y reflexionar sobre las relaciones existentes entre estos.
- f. **De la experiencia vital a lo objetivamente apartado:** El pensamiento dentro de la condición oral también se caracteriza por la intención del sujeto en ser parte constitutiva de la realidad que describe (Salgado, 2014, p.51). Como lo señala el autor, la comunicación oral se inscribe

en un contexto de acción y dinamismo, donde las situaciones inciden sobre el sujeto y sobre sus emociones y pensamientos. En consecuencia, la escritura inicial de los niños revela una redacción caracterizada por un uso cotidiano del lenguaje, del discurso directo (pronombres de primera o segunda persona (yo, me, tú, te, nos, etc.), y de palabras y expresiones que comunican sus emociones e impresiones sobre una experiencia vivida. Según este autor, en el pensamiento de la lengua escrita, el sujeto toma distancia de la realidad que comunica, adoptando una posición objetiva y distante, lo cual se manifiesta por el uso del discurso indirecto (*le dijo que...*). La interiorización de la escritura en el individuo, supone entonces para Salgado (2014), un cambio gradual hacia la comunicación objetiva y distante del objeto o de la realidad a la cual se refiere.

La revisión del desarrollo de la escritura en los niños en la lengua materna, y la manera como esta incide en la configuración de estructuras de pensamiento analítico, crítico y reflexivo, representan una base para el análisis de la escritura en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

6.3. LA ESCRITURA Y LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA

La escritura es un instrumento utilizado para representar el lenguaje; lo que permite, a su vez, hacer del lenguaje un objeto sobre el cual hablar y reflexionar (Olson, 1991). La escritura es, por lo tanto, una habilidad a través de la cual es posible desarrollar una consciencia sobre el lenguaje, su naturaleza, sus formas y sus funciones, asumiendo de este modo un rol esencial en la configuración del pensamiento (Olson, 1991; Salgado, 2014).

Para Gombert (1991), el aprendizaje y la manipulación de la escritura se asocia, generalmente, con la emergencia y desarrollo de las capacidades metalingüísticas. De acuerdo con investigaciones llevadas a cabo por este mismo autor, los adultos que no saben leer ni escribir no logran una consciencia o reflexión sobre el lenguaje, debido a que, como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo de la consciencia sobre el lenguaje está subordinada a los procesos de lecto-escritura. Por ende, el comportamiento lingüístico de los individuos analfabetos es similar al de los niños de 5-6 años. Así, por ejemplo, estos suelen tener dificultades para reflexionar sobre los fonemas, o segmentar una oración en palabras, o diferenciar entre palabras cortas y largas.

Gombert (1991) destaca como cualidades de un buen escritor, la planificación, anticipación hacia las necesidades del lector, y aplicación de las convenciones de la escritura, sintaxis, ortografía y puntuación. Así mismo, privilegia el “*contrôle de la signification et de l’adéquation communicative de la production*” (p.151). Consecuentemente, para este mismo autor, en los ‘buenos’ escritores, las capacidades metalingüísticas no son controladas conscientemente durante la redacción, sino que el acto de redacción, la elección de las palabras, la ortografía, los acuerdos gramaticales, la puntuación son, a menudo, procesos automatizados, por lo cual el esfuerzo cognitivo se dirige hacia la elaboración del contenido. El ‘mal’ escritor, por su parte, presenta una falta de conocimientos lingüísticos y se le dificulta aplicarlos en el texto; sus textos se caracterizan por ser cortos, con estructuras cortas y poco complejas, y un uso del lenguaje que se asemeja al lenguaje oral.

De acuerdo con Olson (1991, p.265), el escritor puede reflexionar sobre la elección de las estructuras sintácticas y de los elementos lexicales; la elección del sustantivo, del verbo, del tiempo o del aspecto. Camps y Milian (2000) y Camps, Guasch, Milian y Ribas (2000, p.103), reconocen que la actividad de producción escrita implica un proceso de monitoreo y de control del lenguaje, así como habilidades para analizar el lenguaje empleado; y que este proceso de revisión y de verificación, constituye una actividad metalingüística. Sin embargo, Tolchinsky (2000) distingue entre *trabajo metalingüístico* y *reflexión metalingüística* dentro de los procesos de escritura. Por una parte, la autora considera que el *trabajo metalingüístico* es una actividad casi inevitable en cualquier proceso de producción escrita, lo cual implica un ‘*volver sobre*’, es decir, el monitoreo y la corrección automática que el sujeto hace de las ideas, la ortografía, la elección de palabras, los modos de redactar, etc., durante el proceso de redacción. Por otra parte, la *reflexión metalingüística* implica un proceso en el cual el sujeto presta atención explícita a un elemento lingüístico particular para analizarlo reflexivamente. De esta manera, la autora afirma que la escritura implica tomar múltiples decisiones gramaticales en cuanto a la concordancia, las inflexiones morfológicas o el orden de las palabras en las oraciones, o en frases nominales o verbales.

En este capítulo, hemos conceptualizado acerca de la escritura, en primer lugar, como una habilidad lingüística adquirida a través de los procesos de ‘literacidad’ llevados a cabo en el contexto escolar; y, en segundo lugar, como actividad cognitiva presente en el aprendizaje de una lengua extranjera. Así mismo, hemos abordado algunos aspectos teóricos concernientes al

desarrollo de la escritura en los niños y la configuración de estructuras de pensamiento a partir de este desarrollo, lo cual será de gran ayuda para la comprensión y análisis de la producción escrita de los niños monolingües y bilingües en el marco del presente trabajo.

CAPÍTULO 7: NOCIÓN DE ‘ERROR’

Hemos llegado al último capítulo del nuestro marco teórico, haciendo un recorrido secuencial por cada uno de los elementos constitutivos e implicados en nuestra investigación, podemos observar, entonces, los temas ya abordados: la adquisición y aprendizaje de las lenguas, la consciencia metalingüística, el fenómeno del bilingüismo y el desarrollo de la escritura en lengua materna y segunda lengua. En este último capítulo, trataremos, por lo tanto, acerca de la noción de *error*. Es así como en la primera parte, conceptualizaremos la noción de error desde diferentes perspectivas teóricas, para luego enfocarnos en las categorías de errores, tales como *error ortográfico* y *error gramatical*. Seguido a esto, abordaremos los errores en la escritura del francés, describiendo las dificultades para su aprendizaje en el público hispanohablante. Finalmente, presentaremos diferentes tipologías de errores que se han propuesto dentro del campo de la escritura del francés como lengua extranjera.

7.1. DEFINIENDO LA NOCIÓN DE ‘ERROR’

El *error* puede considerarse como un concepto polivalente, el cual suscita diferentes percepciones, ideas o sentimientos. En efecto, cuando escuchamos palabras como *error* o *falta*, estas nos generan sentimientos, por lo general, negativos; siendo inevitable relacionarlas con sinónimos como *equivocación* o *desacierto*. Aunque los términos *error* y *falta* suelen utilizarse indistintamente para referirse al acto de infringir una regla o una norma, ambos conceptos encierran connotaciones distintas (Souque, 2014). En cuanto al concepto de *error*, Comte-Sponville (2013, p.328) afirma que este envuelve la noción de ‘*equivocarse*’, no de forma voluntaria, sino por ignorancia o por impotencia. Además, puede referirse al hecho de tomar una idea falsa como verdadera, por lo cual puede tener conocimientos parciales o inacabados. Así mismo, el diccionario de la RAE define el *error* como un juicio falso, un concepto o acción equivocada o hecha erradamente. Con relación al concepto de *falta*, Comte-Sponville (2013, p.375) la define como un error práctico que se aparta de lo verdadero, es decir, la falta supone una norma de referencia, que reconoce (en derecho), pero que ignora o transgrede (de hecho). La RAE, por su parte, precisa la palabra *falta* como el quebrantamiento o infracción voluntaria o culposa de una obligación o de una norma.

No obstante, para los propósitos de nuestra investigación, consideraremos los términos *error* y *falta* como sinónimos en el sentido estricto de la lengua, y nos referiremos con ellos a la equivocación, el incumplimiento o el desvío frente a las reglas gramaticales y ortográficas propias de una lengua. Una vez hemos establecido nuestra posición sobre el concepto de *error* y la relación de sinonimia entre *error* y *falta* dentro de nuestra investigación, nos parece ahora necesario abordar el *error* desde lo que este representa para el aprendiente, el docente y el investigador.

Cuq y Gruca (2002) afirman que todo aprendizaje es potencialmente una fuente de errores, ya que no existe aprendizaje sin error. Para un aprendiente de lengua, los errores pueden asociarse con las equivocaciones cometidas respecto al uso de la lengua durante la realización de una tarea oral o escrita. La precisión o el error le permiten, por consiguiente, hacer una ‘medición’ de su competencia lingüística a través de una calificación positiva o negativa. Para un docente de lenguas, los errores le permiten evidenciar la apropiación o no de los conocimientos declarativos (gramaticales y lexicales) por parte del aprendiente. Al respecto, Corder (1967, p.167) añade que los errores le indican al docente si el aprendiente ha alcanzado o no el objetivo propuesto, y qué tan lejos ha llegado o cuanto le falta para alcanzarlo. Finalmente, respecto al investigador, Corder (1967) afirma, además, que los errores le proporcionan indicios o evidencias de cómo se aprende o se adquiere la lengua y cuáles son las estrategias o procedimientos que realiza el aprendiente durante el proceso de descubrimiento de la lengua.

7.1.1. TIPOS DE ERRORES LINGÜÍSTICOS

Los errores lingüísticos pueden concernir diversos aspectos de la lengua. De este modo, es posible identificar errores de tipo fonológico, ortográfico, morfológico, lexical y sintáctico. Es necesario resaltar que la *ortografía*, entendida como la forma correcta de escribir las palabras respetando las normas de una lengua (RAE), puede tocar otros niveles de la lengua, por lo cual hablamos de *ortografía lexical* u *ortografía gramatical*. Además, los errores ortográficos están relacionados con los errores de tipo fonológico, teniendo en cuenta que la escritura es un intento de representar los sonidos a través de grafías. En el caso de las lenguas como el español, la ortografía está basada, en gran medida, en criterios fonológicos; estableciéndose así una correspondencia entre fonemas y grafemas. Por consiguiente, un hablante puede caer en un error ortográfico al intentar escribir una palabra de acuerdo a la manera particular de pronunciarla.

Algunos ejemplos en español son: **interned* (*internet*), **intercectar* (*interceptar*), **insepto* (*insecto*) o **pescao* (*pescado*). En el caso del francés, los errores de ortografía suelen aparecer por casos de homonimia: *saute* y *sotte*; *mère*, *mer* y *maire*; *pain* y *pin*; *Amende* y *amande*, o **Utilisé* (*Utilisez l'autre trottoir*). A continuación, presentaremos los diferentes tipos de errores lingüísticos, definiéndolos y caracterizándolos en el marco de la adquisición de una segunda lengua.

A. ERRORES FONOLÓGICOS

Se entiende por errores fonológicos, aquellas ‘diferencias’ a nivel de la pronunciación del aprendiente y la forma ‘normativa’ de hacerla, que hacen que algunas palabras no sean comprensibles. Debemos aclarar, no obstante, que no estamos haciendo referencia aquí a las dificultades fonológicas propias de los trastornos del habla (disfemia, dislalia, disartria, etc., en las cuales se presentan problemas de percepción o de discriminación auditiva), sino más bien a la dimensión social y cultural de la lengua materna, que determina o condiciona la pronunciación de las palabras en la segunda lengua. De esta manera, los errores fonológicos pueden clasificarse en omisiones, sustituciones y distorsiones.

- a. **Omisiones:** Consiste en omitir un sonido, generalmente al final de la palabra, por ejemplo, al pronunciar *petite* [peti] en lugar de [pɛtit].
- b. **Sustituciones:** Se refiere a cambiar un sonido por otro en el punto de articulación (frontalización, posteriorización, etc.) o en el modo de articulación (oclusivización, nasalización, ausencia de lateralización, etc.), alternando fonemas del mismo grupo. Por ejemplo, para la mayoría de los hispanohablantes la nasalización en francés suele resultar difícil, por lo que en la pronunciación es frecuente sustituir el fonema [ã] por [a] en palabras como *grand* (*[gran] en lugar de [grã]).
- c. **Distorsiones:** Ocurren cuando se incluyen sonidos que no pertenecen al inventario de la lengua. Por ejemplo, la pronunciación de la [R] glotal del francés también suele ser de difícil pronunciación para los hispanohablantes. Por ende, es frecuente escuchar las consonantes del español: la vibrante alveolar simple [r] (*orange*: *[oranʃ] en lugar de [ɔʀãʒ]) y la múltiple [r] (*rose*: *[ros] en lugar de [roz]).

Hemos considerado importante definir y caracterizar los errores fonológicos, ya que hacen parte del aprendizaje de las lenguas extranjeras de forma general. No obstante, el carácter oral de este tipo de errores hace que no sean tenidos en cuenta en el marco de la presente investigación, que se centra más en los errores en la producción escrita.

B. ERRORES ORTOGRÁFICOS

Los errores ortográficos se definen como las faltas (transgresión) o la desviación frente a las normas que regulan la forma correcta de escribir palabras aisladas o dentro de un contexto. Estos errores se distinguen en dos grandes categorías: errores de ortografía lexical o de uso y errores de ortografía gramatical o de regla.

- a. Errores de ortografía lexical o de uso:** La ortografía lexical o de uso se ocupa de la grafía de los morfemas lexicales sin tener en cuenta el contexto sintáctico (Souque, 2014, p.17). De acuerdo con Dubois, Dubois-Charlier y Kannas (2001, p.8), no hay correspondencia sistemática entre los sonidos y las letras o grupos de letras en la lengua francesa. Esto se debe a que la pronunciación ha ido evolucionando y cambiando constantemente, mientras que la ortografía no ha presentado cambios significativos desde hace 200 años. Así mismo, estos autores afirman que la ortografía de uso de una palabra en francés puede depender de una doble relación: Por una parte, de la relación entre la grafía de la palabra y la de otras palabras de la misma familia, empleando prefijos y sufijos. Por otra parte, de la relación entre la grafía y la historia de la palabra, principalmente por su origen latino, griego o germánico. Los errores ortográficos lexicales corresponden entonces a la omisión o uso incorrecto de los signos diacríticos (acento agudo y grave, acento circunflejo), la trema, la cedilla, el apóstrofe (elisión), el guion, y las mayúsculas. Así mismo, se incluye la omisión o uso incorrecto de los signos de puntuación, las dificultades con la homonimia lexical (pertenecen a una misma categoría gramatical, pero con significados diferentes) y homonimia gramatical (igual pronunciación, pero con una función sintáctica diferente), entre otros.
- b. Errores de ortografía gramatical o de regla:** La ortografía gramatical o de regla comprende las modificaciones gramaticales que sufren las palabras de acuerdo con la relación que establecen con otras palabras dentro de la oración. Estas variaciones en las palabras están supeditadas a la idea de género y de número en la lengua. De acuerdo con el diccionario de la

RAE, el género es una categoría gramatical inherente en pronombres y sustantivos, por lo general relacionado con la idea de sexo (masculino o femenino). Por su parte, el diccionario francés Larousse, define el *généro* de la siguiente manera:

*Catégorie grammaticale fondée sur la répartition des noms en deux ou trois classes (masculin, féminin, neutre) selon un certain nombre de propriétés formelles (genre grammatical) auxquelles on associe le plus souvent des critères sémantiques relevant de la représentation des objets du monde (genre naturel).*⁵⁵

Como lo señalan Dubois *et al.* (2001, p.36), un gran número de palabras del francés que designan personas, animales u objetos tienen dos formas, una masculina y la otra femenina; mientras que los sustantivos de cosas concretas o abstractas sólo tienen un género. Por otra parte, Dubois *et al.* (2001, p.36) se refieren al número como una característica semántica y morfológica que determina lo esencial de las reglas de concordancia en el grupo nominal y en la oración. Además, algunas palabras poseen un solo número, mientras que otras pueden cambiar de significado al modificar el número. Por consiguiente, los errores de ortografía gramatical son aquellos en los que se incumple, se omite o se realiza de manera incorrecta la concordancia de género y número entre sustantivo-adjetivo, sujeto-verbo y la concordancia de los participios pasados.

C. ERRORES MORFOLÓGICOS

Los errores morfológicos se refieren a aquellos errores de omisión, sustitución o de inversión de grafemas al escribir una palabra, lo cual puede afectar su construcción morfológica. Así mismo, estos errores involucran el uso incorrecto de afijos flexivos y de afijos derivativos. Los afijos flexivos permiten crear variantes de una misma palabra (sustantivo, adjetivo, verbo o determinante), pero con diferentes funciones gramaticales, por ejemplo: *ordonner* [ordenar] → *ordonné* [ordenado] (p.p. m/s), *ordonnée* [ordenada] (p.p. f/s), *ordonnés* [ordenados] (p.p. m/pl.), *ordonnées* [ordenadas] (p.p. f/pl.). Los afijos derivativos, por su parte, permiten modificar la función semántica de la palabra, al cambiarla de categoría gramatical (sustantivo, adjetivo, verbo,

55 [Categoría gramatical basada en la distribución de los sustantivos en dos o tres clases (masculino, femenino, neutro) según un cierto número de propiedades formales (género gramatical) a las cuales se asocia, con mayor frecuencia, criterios semánticos relevantes de la representación de los objetos del mundo (género natural)] (Nuestra traducción de la definición de género en el diccionario Larousse. Consultado en: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/gener/36604>)

adverbio), por ejemplo: *communiquer* [comunicar] (v.) → *communication* [comunicación] (n.), *communicateur* [comunicador] (n.), *communicatif* [comunicativo] (ad.).

D. ERRORES SINTÁCTICOS

Los errores sintácticos consisten en dificultades respecto al orden de las unidades dentro de la oración y en la relación *coordinación-subordinación* entre oraciones. Estos errores corresponden, por lo general, a la posición del adjetivo, el adverbio y los elementos de la negación con respecto a las demás unidades de la oración. Así mismo, también pueden relacionarse con el grupo del verbo al omitir o usar de manera incorrecta los elementos adverbiales ligados al verbo.

a. Posición del adjetivo en la oración: De acuerdo con Lagane (2005, p.7), en la lengua francesa, el adjetivo tiene tres funciones: epíteto (Ej. *Un conducteur prudent*), atributo (Ej. *Le conducteur est prudent*) y apuesto (Ej. *Le conducteur, prudent, ralentit*).

❖ Por lo general, los adjetivos epítetos se ubican después del sustantivo.

❖ Solo unos cuantos adjetivos se ubican generalmente antes del sustantivo, en especial, aquellos de una o dos sílabas, tales como: *beau, bon, grand, gros, vieux, joli, petit, mauvais*, etc. (Ej. “*Une bonne note*”, “*une belle femme*”).

b. Posición del adverbio en la oración: De acuerdo con Lagane (2005, p.9), en la gramática del francés, un adverbio que modifica un verbo se ubica regularmente después del verbo (Ej. *Il mange beaucoup*), o en las formas compuestas, después del auxiliar (Ej. *Il a beaucoup étudié*).

❖ Algunos adverbios de tiempo y lugar se ubican, por lo general, después del participio (Ej. *Je me suis couché tard*).

❖ Cuando el adverbio modifica un adjetivo u otro adverbio, o un participio, se ubica antes de estas unidades (Ej. “*Un résultat complètement faux*”. “*Un terrain récemment acquis*”).

c. La negación en francés: Desde una dimensión gramatical (Riegel *et al.*, 1994), la negación en la escritura del francés se caracteriza por añadir dos elementos, rodeando el verbo en la oración; es decir, se ubican antes y después del verbo. La forma de negación más común es la *negación total*, que sigue la estructura:

❖ [sujeto + **ne (n')** + verbo conjugado + **pas** + complementos].

Ej. *Je regarde la télé (Forma afirmativa)* → *Je ne regarde pas la télé (Forma negativa)*.

Elle est contente (Forma afirmativa) → *Elle n'est pas contente (Forma negativa)*.

Algunas otras formas de negación se denominan *negación parcial*, las cuales presentan las siguientes estructuras, cada una con una función diferente:

- ❖ [sujeto + **ne (n')** + verbo conjugado + **personne** + complementos] (*nadie*). Ej. *Elle ne connaît personne dans la ville (Ella no conoce a nadie en la ciudad)*.
- ❖ [sujeto + **ne (n')** + verbo conjugado + **rien** + complementos] (*nada*). Ej. *Il ne sait rien du sujet (Él no sabe nada del tema)*.
- ❖ [sujeto + **ne (n')** + verbo conjugado + **jamais** + complementos] (*nunca*). Ej. *Elle n'est jamais allée en Australie (Ella nunca ha ido a Australia)*.
- ❖ [sujeto + **ne (n')** + verbo conjugado + **aucun(e)(s)** + complementos] (*ningún, ninguno, ninguna*). Ej. *Il ne montre aucun intérêt (Él no muestra ningún interés)*.
- ❖ [sujeto + **ne (n')** + verbo conjugado + **plus** + complementos] (*ya no, no ... más*). Ej. *Il ne travaille plus au bureau (Él ya no trabaja en la oficina o Él no trabaja más en la oficina)*.

d. Grupo del verbo: En una oración en francés, el grupo del verbo está constituido por el verbo y los diversos complementos o adverbios que se le añaden. Ej. *jouer à...* + juego o actividad (*jugar algo o a algo*); *jouer de...* + instrumento musical (*tocar...*); *faire de...* + deporte (*hacer o practicar...*), *commencer à...* + acción (*comenzar a*), etc.

E. ERRORES LEXICALES

Siguiendo a Hoyos y Marrero (2008), los errores lexicales se pueden clasificar en dos categorías: errores lexicales de contenido y errores lexicales funcionales.

a. Errores lexicales de contenido: Hacen referencia a los errores en las unidades plenas de significado, como sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios (Hoyos y Marrero, 2008). Por citar algunos ejemplos de errores lexicales de contenido, tenemos: **aréroport (aéroport)*, **Je m'apelle (Je m'appelle)*,

b. Errores lexicales funcionales: Se refieren a los errores en palabras cuyo significado es funcional o estructural, y acompañan a las unidades léxicas de contenido, por ejemplo, las preposiciones, artículos (definidos e indefinidos), pronombres (personales, posesivos, demostrativos, indefinidos, relativos, interrogativos, exclamativos) y conjunciones (Hoyos y Marrero, 2008). Algunos de los errores lexicales en el aprendizaje de una segunda lengua son:

- ❖ **Paronimia:** Consiste en sustituir una palabra por otra, cuya ortografía o pronunciación es muy cercana, pero tienen significados diferentes. Ej. *adopter* y *adapter* (*adoptar* y *adaptar*).
- ❖ **Homonimia:** Hace referencia a la sustitución de una palabra por otra que se pronuncia de la misma manera, pero que tienen una ortografía diferente. Ej. *foi* (*fe*) y *fois* (*vez*), *lait* (*leche*) y *laid* (*feo*), etc.
- ❖ **Redundancia:** Es el uso de palabras innecesarias para expresar una idea o concepto que ya ha sido mencionado o comprendido explícita o implícitamente. Ej. *Elle est mince et maigre* (*Ella es delgada y flaca*).
- ❖ **Palabra inadecuada:** Se refiere al uso de una palabra sinónima que no aplica en un determinado contexto comunicativo. En el aprendizaje de una segunda lengua, este error está relacionado con las traducciones o la búsqueda de un concepto en el diccionario bilingüe, el cual puede presentar múltiples acepciones de una misma palabra. Por ejemplo, al buscar la palabra *carro* en el diccionario español-francés, encontramos los sinónimos: *voiture*, *automobile* (*automóvil*), *char* (*carro o tanque militar*), *chariot* (*carrito de compras de supermercado*).
- ❖ **Transferencia léxica:** Consiste en la utilización de palabras de las lenguas ya adquiridas por el individuo para completar un ‘vacío’ conceptual o comunicativo en la lengua que se aprende. Así mismo, el estudiante puede construir palabras en la segunda lengua recurriendo a la base morfológica de las palabras de su lengua materna. Ej. **sille* en lugar de *chaise* (*silla*), **escritur* en lugar de *bureau* (*escritorio*).

7.2. ERRORES EN LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA

Una vez hemos abordado la definición de error y los tipos de errores en la escritura a nivel general, nos dedicaremos ahora a analizar los errores en la escritura en francés como lengua extranjera. Para ello, es necesario tener en cuenta algunas generalidades de la gramática de la lengua francesa y las posibles dificultades que esta puede implicar en su aprendizaje. De igual manera, resulta importante revisar las diferentes tipologías de errores que se han propuesto acerca de la producción oral y escrita de los aprendientes del francés, con el fin de establecer una tipología de errores adaptada al público objeto de este estudio.

7.2.1. ACOTACIONES SOBRE LA GRAMÁTICA DEL FRANCÉS

El francés y el español (al igual que el italiano, el portugués, el rumano, el catalán, el napolitano, el provenzal, entre otros) son lenguas indoeuropeas de la familia de las lenguas romances. Estas lenguas comparten un mismo origen, dado que representan una evolución del latín vulgar hablado en el Imperio Romano. Por consiguiente, las lenguas romances presentan unas características muy similares, lo cual puede favorecer su aprendizaje a partir de la comparación entre ellas. En el plano sintáctico, por ejemplo, la mayoría de las lenguas romances presentan una estructura similar básica: S + V + O (Sujeto + Verbo + Objeto). En cuanto a la morfología, el francés y el español son lenguas flexivas, es decir, el verbo puede expresar las categorías de persona, número, tiempo y modo gramatical; a través de un sistema de flexión verbal con múltiples formas e irregularidades. Por otra parte, los nombres de personas, animales, objetos e ideas (sustantivos) pueden expresar dos posibilidades de género gramatical (masculino o femenino) y dos posibilidades de número gramatical (singular o plural). Así mismo, se establecen concordancias gramaticales de género y número entre el sustantivo y el adjetivo, y entre el número del sujeto y el número del verbo en la oración.

La flexión se caracteriza por la variación de la palabra (sustantivo, adjetivo o verbo) para expresar el género, el número o la persona en la oración, aunque esta variación no genera cambios en la categoría gramatical a la que pertenece la palabra. De este modo, se habla de una flexión nominal, adjetival y verbal. A continuación, describiremos las reglas gramaticales sobre la flexión nominal, adjetival y verbal del francés, lo cual nos permitirá una mayor comprensión de los errores o las dificultades que pueden presentarse en su aprendizaje. De este modo, se tomó como referencia la *Grammaire méthodique du français* de Riegel, Pellat y Rioul (1994).

A. FLEXIÓN NOMINAL

a. El género en el sustantivo: Es un rasgo gramatical inherente al sustantivo que lo clasifica en *masculino* y *femenino*, lo cual incide en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores, los adjetivos y los participios. En francés, se señalan las siguientes terminaciones del género nominal:

- ❖ **Terminaciones del género masculino:** Pertenecen al género masculino, los sustantivos terminados en: *-age* (le fromage, le voyage, le garage), *-al* (le journal, le capital), *-ier* (le

pommier, l'abricotier), *-isme* (le socialisme, le réalisme), *-ment* (le gouvernement, le bâtiment) y *-oir* (le bavoir, le couloir). Algunas excepciones son: *le bonheur, le malheur; le musée, le lycée; le silence*.

❖ **Terminaciones del género femenino:** Pertenecen al género femenino, los sustantivos terminados en: *-ance* o *-ence* (la confiance, l'intelligence, la romance, l'influence), *-ée* (la durée, la pensée, l'arrivée), *-eur* (la peur, la fleur, la chaleur), *-ie* (la magie, la philosophie, l'économie), *-ion* [en *-tion, -xion, -sion*] (l'opinion, l'information, la connexion, la conversation), *-té* (la beauté, la fidélité, la générosité) y *-ure* (la voiture, la nature, l'ouverture). Algunas excepciones son *la page, la plage, l'image, la rage*.

b. El número en el sustantivo: El número indica si se hace referencia a una (singular) o más personas o cosas (plural). En francés, la formación del plural se realiza de acuerdo con la terminación del sustantivo. Por regla general, el plural del sustantivo se forma agregando la terminación *-s* al singular (*un stylo* → *des stylos, un livre* → *des livres*).

❖ Los sustantivos comunes terminados en *-s, -x, -z*, permanecen invariables (*le nez* → *les nez*).

❖ Los sustantivos comunes terminados en *-al*, forman el plural en *-aux* (*l'animal* → *les animaux*). Algunas excepciones son: *bal, carnaval, cérémonial, chacal, choral, festival, récital, régala, banal, final, fatal, naval, glacial, natal*, los cuales siguen la regla general.

❖ Los sustantivos comunes terminados en *-eau, -eu, -au*, forman el plural agregando *-x* (*le bateau* → *les bateaux, le feu* → *les feux, beau* → *beaux*). Algunas excepciones son: *bleu, pneu* que siguen la regla general.

❖ Los sustantivos comunes terminados en *-ou*, forman el plural en *-ous* (*le clou* → *les clous*). Algunas excepciones son: *bijou, caillou, chou, hibou, joujou, pou, genou* que forman el plural agregando *-x*.

❖ Los sustantivos comunes terminados en *-ail*, forman el plural en *-ails* (*l'éventail* → *les éventails*). Excepciones a la regla son: *vitrail, bail, travail, corail, vantail, émail*, que forman el plural agregando *-aux*.

❖ Algunos sustantivos comunes presentan un plural irregular: *un œil* → *des yeux; un homme* → *des gens; monsieur* → *messieurs; madame* → *mesdames; mademoiselle* → *mesdemoiselles; un bonhomme* → *des bonshommes; un gentilhomme* → *des gentilshommes; le ciel* → *les cieux*.

B. FLEXIÓN ADJETIVAL

a. **El género en el adjetivo:** El género del adjetivo depende del género del sustantivo al cual está modificando, y se expresa mediante un morfema; aunque en algunos casos este morfema puede ser el *morfema cero* o *vacío* (\emptyset). La regla general para la formación del femenino de los adjetivos en francés, consiste en agregar una *-e* al final de la forma masculina (*petit* → *petite*).

Sin embargo:

- ❖ Los adjetivos terminados en *-e*, permanecen invariables en el femenino (*rouge* → *rouge*).
- ❖ Los adjetivos terminados en *-er*, cambian el final por *-ère* (*régulier* → *régulière*).
- ❖ Los adjetivos terminados en *-f*, cambian el final por *-ve* (*attentif* → *attentive*).
- ❖ Los adjetivos terminados en *-x*, cambian a *-se* (*harmonieux* → *harmonieuse*). Algunas excepciones son: *doux* → *douce*; *faux* → *fausse*; *roux* → *rousse*.
- ❖ A los adjetivos terminados en *-g*, se les agrega una *-u-* antes de la terminación *-e* para conservar la pronunciación gutural (*long* → *longue*).
- ❖ Los adjetivos terminados en *-c*, reemplazan la *-c* por *-que* (*public* → *publique*). Algunas excepciones son: *grec* → *grecque*; *blanc* → *blanche*; *franc* → *franche*; *sec* → *sèche*.
- ❖ Los adjetivos terminados en *-el* o *-eil*, cambian a *-elle* y *-eille*, respectivamente (*naturel* → *naturelle*).
- ❖ Algunos adjetivos que tienen dos formas en el masculino: *beau* (*bel*) → *belle*; *nouveau* (*nouvel*) → *nouvelle*; *mou* (*mol*) → *molle*; *vieux* (*vieil*) → *vieille*.
- ❖ Los adjetivos terminados en *-on* y en *-en*, cambian a *-onne* y a *-enne*, respectivamente.
- ❖ Los adjetivos terminados en *-s*, cambian a *-sse* ante una ‘*e*’ muda (*gros* → *grosse*).
- ❖ Los adjetivos terminados en *-et* y *-ot*, cambian a *-ette* y a *-otte*, respectivamente, ante la ‘*e*’ muda (*violet* → *violette*). Aunque: *discret* → *discrète*; *inquiet* → *inquiète*.

b. **El número en el adjetivo:** Todos los adjetivos pueden variar para poder expresar una concordancia con el número del sustantivo o nombre. En francés, la formación del plural de los adjetivos, sigue las mismas reglas de la formación del plural de los nombres anteriormente descritas.

C. FLEXIÓN VERBAL

La flexión verbal hace referencia a la conjugación del verbo. Desde un punto de vista morfológico, el verbo consta de dos partes: la *raíz* o *base*, la cual aporta el significado del verbo; y la *terminación*, que proporciona información referente a la persona, el número, el tiempo y el modo. Los verbos en francés se clasifican en tres grupos, de acuerdo con su terminación y las reglas de conjugación.

- a. **Primer grupo (-er):** Comprende los verbos cuya terminación en infinitivo es *-er* (*chanter, parler, travailler, aimer*). De acuerdo con Riegel *et al.* (1994), se estima que este grupo abarca el 90% de todos los verbos en francés, es decir, alrededor de 4000 verbos.
- b. **Segundo grupo (-ir):** Se incluyen los verbos cuya terminación en infinitivo es *-ir* (*finir, grandir, grossir, vieillir*), e incluyen una base alargada en *-ss-* en el plural del presente de indicativo, imperfecto del indicativo, presente del subjuntivo y participio presente (*finir* → *finissant*). De acuerdo con Riegel *et al.* (1994), estos verbos son menos numerosos y se calculan alrededor de 300.
- c. **Tercer grupo:** En esta categoría se reúnen todos los demás verbos del francés, con diferente terminación o que presentan una conjugación irregular (*sortir, dormir*) respecto a los dos grupos anteriores. Se incluyen todos los verbos terminados en *-re* [*-dre, -tre, -pre, -aindre, -eindre, -oindre, -oudre*], algunos terminados en *-ir* [*-tir, -vrir, -ffrir, -llir, -oir*], y los verbos *être* (*ser, estar*), *avoir* (*tener*), *aller* (*ir*), *faire* (*hacer*).

En las Tablas 4 y 5, se presentan las reglas de conjugación para el presente de indicativo del *verbo modelo* del primer y del segundo grupo, y solamente, el de los verbos terminados en *-dre* del tercer grupo, debido a que, estas tres formas, son las que se enseñan en el nivel principiante de francés y, por ende, se evidenciarán en las producciones escritas de los niños participantes en la investigación. Además, se presenta la conjugación de los verbos básicos *être* (*ser, estar*), *avoir* (*tener*), *aller* (*ir*), *faire* (*hacer*).

Tabla 4 Conjugación de los verbos en francés.

Número de persona	Pronombre personal	Primer grupo <i>parler</i>	Segundo grupo <i>choisir</i>	Tercer grupo (-dre) <i>vendre</i>
1º singular	Je (J')	parl-e	chois-is	vend-s
2º singular	Tu	parl-es	chois-is	vend-s
3º singular	Il / Elle	parl-e	chois-it	vend
1º plural	Nous	parl-ons	chois-issons	vend-ons
2º plural	Vous	parl-ez	chois-issez	vend-ez
3º plural	Ils / Elles	parl-ent	chois-issent	vend-ent

Tabla 5 Conjugación de los verbos básicos en francés.

Número de persona	Pronombre personal	être (<i>ser, estar</i>)	avoir (<i>tener</i>)	aller (<i>ir</i>)	faire (<i>hacer</i>)
1º singular	Je (J')	suis	ai	vais	fais
2º singular	Tu	es	as	vas	fais
3º singular	Il / Elle	est	a	va	fait
1º plural	Nous	sommes	avons	allons	faissons
2º plural	Vous	êtes	avez	allez	faites
3º plural	Ils / Elles	sont	ont	vont	font

7.2.2. DIFICULTADES EN LA ESCRITURA EN FRANCÉS

Como lo hemos indicado con anterioridad, el francés y el español comparten el mismo origen lingüístico y presentan ciertas similitudes en sus estructuras lexicales (Ej. palabras transparentes, raíces griegas y latinas), gramaticales (Ej. sistema de flexión verbal y de concordancia de género y número) y sintácticas (Ej. orden S + V + O en la oración). Sin embargo, el francés suele ser calificado por muchos hispanohablantes, como una lengua compleja, rigurosa y ‘difícil’ de aprender. Una razón que podría explicar esta apreciación, es la evidente separación entre los sonidos y las letras o grupos de letras (Dubois *et al.* 2001); por lo cual, algunas letras (consonantes) o grupo de letras no se pronuncian en lo oral, y algunas otras cambian su pronunciación al unirse a otras letras (en el caso de los diptongos *au, eau, oi, ai, ei, eu, oeu, ou*). Por el contrario, el español presenta una cierta ‘transparencia’ en términos de la relación pronunciación-escritura. Otra posible razón sobre esta percepción, obedece a la multiplicidad de casos en la flexión nominal y adjetival en francés, así como a las diferentes reglas y excepciones para derivar el femenino y el plural a partir de las categorías gramaticales masculina y singular.

Sin embargo, como lo señalan Goicoechea y Tomé (2011)⁵⁶, todo aprendiente de francés o de cualquier otra lengua es susceptible de cometer errores; aunque estos errores pueden diferir de un

56 Goicoechea, N. G. & Tomé, M. (2011) *Fautes typiques des hispanophones*. Burgos, España. MOddou FLE. Recuperado de: <http://www.estudiodefrenco.com/?p=968>

aprendiente a otro o entre grupos de aprendientes, dependiendo de su origen lingüístico. Es decir, los errores cometidos en el aprendizaje de una lengua extranjera están relacionados con la construcción sintáctica, léxica y fonológica de la lengua materna, además de la interferencia lingüística. De este modo, estos mismos autores presentan una tipología de las faltas recurrentes de los hispanohablantes en el aprendizaje del francés, de las cuales enunciaremos sólo aquellas que conciernen a la escritura:

A. ERRORES CON RELACIÓN A LOS ARTÍCULOS

- a. **Ausencia del partitivo:** **Elle mange pain (Elle mange du pain)*.
- b. **Confusión del artículo contrato ‘du’:** **Les élèves de le lycée (Les élèves du lycée)*.
- c. **Confusión del partitivo en la oración negativa:** **Je ne veux pas de l’argent (Je ne veux pas d’argent)*.
- d. **Uso del artículo luego de una expresión de cantidad:** **Je n’ai pas beaucoup des amis (Je n’ai pas beaucoup d’amis)*.

B. ERRORES MORFOLÓGICOS: VERBO

- a. **Utilización del auxiliar *avoir* en lugar de *être* en el pasado compuesto:** **J’ai sorti (Je suis sorti(e))*.
- b. **Pasado compuesto del verbo *être*:** **Je suis été (J’ai été)*.
- c. **Futuro próximo:** **Je vais à manger (Je vais manger)*.

C. ERRORES MORFOLÓGICOS: ADJETIVOS

- a. **Confusión del adjetivo demostrativo plural femenino:** **Cettes filles sont jolies (Ces filles sont jolies)*.
- b. **Adjetivos posesivos en la tercera persona:** **Les enfants jouent avec ses jouets (Les enfants jouent avec leurs jouets)*.
- c. **El adjetivo posesivo *ma, ta, sa* + sustantivo (vocal o h muda):** **Ma amie s’appelle Marie (Mon amie s’appelle Marie)*.

D. ERRORES MORFOLÓGICOS: SINTÁXIS

- a. **Confusión de los pronombres relativos *qui* y *que*:** **La fille que parle (La fille qui parle)*.

- b. **Confusión de la concordancia del verbo con antecedente –qui:** **C'est moi qui a fait le travail* (*C'est moi qui ai fait le travail*).
- c. **En la expresión de la condición, uso del condicional en lugar del imperfecto:** **Si j'aurais su* (*Si j'avais su*).
- d. **Negación e indefinido:** **Je ne dis pas rien* (*Je ne dis rien*).

E. ERRORES EN CUANTO AL ORDEN DE LAS PALABRAS

- a. **Ubicación del pronombre:** **Je le voudrais voir* (*Je voudrais le voir*).
- b. **Ubicación del pronombre y en el pasado compuesto:** **Je suis y allé* (*J'y suis allé*).
- c. **Ubicación de los pronombres en el modo imperativo:** **Passe-moi-le !* (*Passe-le-moi !*).
- d. **Ubicación de la segunda parte de la negación:** **Il n'a dit pas* (*Il n'a pas dit*).

F. ERRORES EN CUANTO AL VOCABULARIO

- a. **'Falsos amigos':** Ej. *salir* (fr.) = *ensuciar* (es.) y *salir* (es.) = *sortir* (fr.).
- b. **Palabras confundidas o mal utilizadas:** Por ejemplo: *an* y *année*, *bizarre* y *rare*, *ces* y *c'est*, *cours* y *classe*, *cours*, *la cour* y *course*, *dont* y *donc*, *magasin* y *magazine*, *midi* y *demi*, *mieux* y *meilleur*, *pourquoi* y *parce que*, *puis* y *depuis*, *rappeler* y *se souvenir*, *tour* y *le tour*.

G. ANGLICISMOS

- a. **Algunas palabras:** **dinner* (*dîner*), **blue* (*bleu*)

H. ORTOGRAFÍA

- a. **Utilización incorrecta de los acentos:** **fenetre* (*fenêtre*), **Je parlé* (*Je parle*), **l'élève* (*l'élève*).
- b. **Concordancia del participio pasado:** **Elle est allé* (*Elle est allée*), **Marie et sa mère sont allé* (*Marie et sa mère sont allées*).
- c. **Ausencia del apóstrofe:** **le enfant* (*l'enfant*).
- d. **Doble consonantes:** **persone* (*personne*).
- e. **Grafía de las vocales:** 'e' en lugar de 'ai' o 'ei', 'o' en lugar de 'au', 'e' en lugar de 'eu'
- f. **Grafía de las consonantes:** Confusión entre 'b' y 'v', 'j' y 'g'.

Respecto a esta tipología de errores que acabamos de presentar, propuesta por Goicoechea y Tomé (2011), vemos dos inconvenientes para su aplicabilidad en nuestra investigación. En primer lugar, podemos suponer que los errores descritos por los autores corresponden a aquellos cometidos por aprendientes jóvenes y adultos de nivel universitario, teniendo en cuenta los tiempos gramaticales descritos: tiempo pasado y condicional. Cabría preguntarnos, entonces, si los errores aquí identificados también podrían ser cometidos por niños aprendientes de francés como tercera lengua, y cuyo nivel es principiante. Por lo tanto, ¿cuáles de estos errores aplicarían para el público infantil y cuáles otros no mencionados podrían identificarse? Es aquí, precisamente, donde vemos el segundo inconveniente, y es que la tipología podría no incluir los errores cometidos por niños aprendientes de francés, y son estos errores los que pretendemos identificar con nuestra investigación. Es necesario, por lo tanto, seguir analizando otras propuestas de tipologías de errores, para finalmente, proponer nuestra propia metodología para el análisis y clasificación de errores.

7.3. TIPOLOGÍAS DE ERRORES

Entendemos por *tipología de errores*, un procedimiento de análisis y de descripción de las formas típicas de los errores lingüísticos, que permiten su clasificación según su naturaleza o categoría a la cual pertenecen. Diferentes tipologías de errores han aparecido desde la década de 1960, en especial, en el campo de la didáctica de las lenguas, con el fin de analizar los errores ortográficos y/o gramaticales de los estudiantes. La mayoría de estas tipologías se han inspirado en la lingüística generativa de Chomsky y el constructivismo piagetiano (Ristea, 2006).

De acuerdo con Ristea (2006), Souque (2014) y Katoozian (2017), la primera tipología de errores en francés se realizó y se aplicó en el continente africano, en el análisis de un corpus de más de 2000 textos (entre dictados y redacciones) escritos por estudiantes francófonos de nivel universitario. Los investigadores Debyser, Houis y Noyau (1967) del BELC (*Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger*)⁵⁷, diseñaron la *Grille de classement typologique des fautes*⁵⁸ con el propósito de identificar todos los errores que pudiesen cometer los aprendientes de francés en cualquier contexto educativo. La tipología incluía 16

57 [Oficina para la enseñanza de la lengua y civilización francesa en el exterior].

58 [Rúbrica de clasificación tipológica de faltas].

categorías de errores, a partir de dos distinciones principales. La primera distinción comprendía las *faltas absolutas* y *faltas relativas*. Las *faltas absolutas* consistían en la producción oral o escrita de una ‘forma’ inexistente en la lengua (invención de una palabra); mientras que las faltas relativas se referían a la producción oral o escrita de una ‘forma’ existente en la lengua, pero que era utilizada incorrectamente en el contexto. La segunda distinción, correspondía a las *faltas gráficas* y las *faltas orales*. Según Souque (2014), una falta se consideraba *oral* si la palabra escrita de manera equívoca también afectaba su pronunciación. Por el contrario, la falta se consideraba *escrita* si la palabra escrita incorrecta no afectaba su pronunciación. De acuerdo con Katoozian (2017), aunque esta tipología incluye 6 categorías de errores de ortografía, no fue diseñada específicamente para la clasificación de este tipo de errores, por lo cual sigue siendo incompleta.

Siguiendo con Katoozian (2017), una de las tipologías más importantes para la clasificación de errores de ortografía en francés como lengua materna, fue la propuesta por el equipo de HESO-CNRS⁵⁹, presentada por Catach, Duprez y Legris (1980). Este método de análisis comprende siete niveles de errores ortográficos (de 0 al 6); sin embargo, los errores de ortografía, propiamente dichos, comienzan a partir del nivel 2 y van hasta el nivel 6, según su grado de complejidad. La Tabla 6 resume los 7 niveles de errores ortográficos de la propuesta del grupo HESO-CNRS.

Tabla 6 Tipología de errores ortográficos (HESO-CNRS, 1980).

Catégories d'erreurs		Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques			
0	a. Erreurs à dominante calligraphique	- Ajout ou absence de jambages, etc.	« <i>mid</i> » pour « <i>nid</i> »
	b. Reconnaissance et coupure des mots	- Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	« <i>lévier</i> » pour « <i>l'évier</i> »
1	Erreurs à dominante extragraphiques (en particulier phonétique)	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles: ex. [ɔ]/[e]	« <i>maitenant</i> » pour « <i>maintenant</i> » « <i>suchoter</i> » pour « <i>chuchoter</i> » « <i>moner</i> » pour « <i>mener</i> »
Erreurs graphiques proprement dites			
2	Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	- Altérant la valeur phonique - N°altérant pas la valeur phonique	« <i>recu</i> » pour « <i>reçu</i> » « <i>guorille</i> » pour « <i>gorille</i> »
3	Erreures à dominante morphogrammique a. Morphogrammes grammaticaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges	« <i>chevaus</i> » pour « <i>chevaux</i> » « <i>les rue</i> » pour « <i>les rues</i> » « <i>ceux que les enfants ont vu</i> » pour « <i>ceux que les enfants ont vus</i> »

59 [Histoire des écritures et des systèmes d'orthographe- Centre national de la recherche scientifique]

	b. Morphogrames lexicaux	- Marques du radical - Marques préfixes/suffixes	« canart » pour « canard » « anterremant » pour « enterrement »
4	Erreurs à dominante logogrammique	- Logogrammes lexicaux - Logogrammes grammaticaux	« j'ai pris du vain » pour « j'ai pris du vin » « ils ce sont dit » pour « ils se sont dit »
5	Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	« l'état » pour « l'État » « et, lui » pour « et lui » « létat » pour « l'État » « mot-composé » pour « mot composé »
6	Erreurs à dominante non fonctionnelle	- Lettres étymologiques - Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles - Accents circonflexes (non distinctif)	« sculteur » pour « sculpteur » « boursouffler » pour « boursoufler » « patisserie » pour « pâtisserie »

A pesar de que la tipología del grupo HESO-CNRS fue propuesta para los errores ortográficos en francés como lengua materna, algunos investigadores del área de la didáctica de las lenguas se han referido a ella para plantear sus otras tipologías de errores en francés como lengua extranjera (Katoozian, 2017). Algunas de las críticas que se le han hecho a la tipología de Catach *et al.* (1980), son, por ejemplo, el uso de una terminología lingüística (caligráfico, fonográfico, morfográfico, logográfico, ideográfico) que podría ser desconocida para los actores educativos que quisieran emplearla (Katoozian, 2017). Así mismo, Souque (2014) señala que esta clasificación se limita a la ortografía y no tiene en cuenta los errores sintácticos ni los errores lexicales.

De manera reciente, Cogis (2005) propone la *Grille typologique des erreurs d'orthographe*⁶⁰, la cual comprende un análisis de errores a partir de 3 polos: el *polo lexical*, el *polo gramatical* y un polo que el autor denomina *complementario*. El *polo lexical* incluye los errores fonéticos, de segmentación, de fonograma y de homofonía lexical. El *polo gramatical*, por su parte, abarca los errores de segmentación, de marca nominal, de marca verbal y errores de homofonía gramatical. Finalmente, el *polo complementario* se refiere a los errores de caligrafía, de signo auxiliar y de mayúsculas o de puntuación, es decir, errores ortográficos. La Tabla 7 presenta la tipología propuesta por Cogis (2005) a partir de los polos de análisis, con sus respectivas subcategorías y ejemplos de los errores descritos.

Tabla 7 Tipología de errores ortográficos (Cogis, 2005).

Pôle lexical	
Type d'erreurs	Exemples
Erreur phonétique	arbe (arbre), criffer (griffer), le lévier (l'évier), envevoir (au revoir), je serai (je saurai)
Erreur de segmentation	l'oympide (l'eau limpide) ja maison na vu (jamais on n'a vu)

60 [Rúbrica tipológica de errores de ortografía] (Nuestra traducción de Cogis, 2005).

Erreur de phonogramme - choix d'un phonogramme - lois de position - choix d'un phonogramme/morphogramme lexical - choix d'un morphogramme lexical - choix d'un phonogramme/série lexicale	<i>mézon (maison), dousse (douce), ogrèse (ogresse), guomme (gomme), matain (matin), cler (clair), gran (grand), galo (galop), bicyclette (bicyclette)</i>
Erreur d'homophone	<i>conte (compte) tante (tente) pain (pin)</i>
Pôle grammatical	
Erreur de segmentation	<i>ils savaient (ils avaient) ils s'ont (ils sont)</i>
Erreur de marque nominale - marque de genre et accord - marque de nombre et accord	<i>les dents pointu</i>
Erreur de marque verbale - marque de nombre - marque de temps, de personne, de mode - participe passé	<i>les robots s'allume ils aimais, je veus, ils arriver ils sont arrivé, elle a chanté, ils sont partient</i>
Erreur d'homophone	<i>ont est arrivés, la machine a écrire, il la vu</i>
Pôle complémentaire	
Erreur de calligraphie - ordre des lettres - omission de lettres - tracé des lettres	<i>avoin (avion) majsucule (majuscule) natin (matin)</i>
Erreur de signe auxiliaire : apostrophe, trait d'union, cédille	<i>l école, il commença, l'après midi</i>
Erreur de majuscule ou de ponctuation	

Posteriormente, Granger (2007), propone una tipología que permite analizar los errores en un corpus de textos de aprendientes de francés. El autor presenta 9 diferentes dominios del error, tales como: errores de *forma*, de *morfología*, de *gramática*, de *léxico*, de *sintaxis*, de *registro*, de *estilo*, de *puntuación* y errores *tipográficos*; los cuales incluyen un total de 36 categorías de error. Granger emplea un sistema estandarizado de etiquetas de error para facilitar el conteo de los errores y extraer estadísticas de errores específicos. La Tabla 8 presenta la tipología propuesta por Granger (2007) con los dominios y categorías del error, y sus respectivas etiquetas.

Tabla 8 Tipología de errores (Granger, 2007).

Domaines d'erreurs		Catégories d'erreurs	
<F>	Forme	<AGL> <MAJ> <DIA> <HOM> <GRA>	Agglutination Majuscule/minuscule Signe diacritique Homonymie Autres erreurs d'orthographe
<M>	Morphologie	<MDP> <MDS> <MFL> <MFC> <MCO>	Dérivation-préfixation Dérivation-suffixation Inflexion Inflexion-confusion Composition
<G>	Grammaire	<CLA> <AUX> <GEN> <MOD> <NBR> <PER>	Classe Auxiliaire Genre Mode Nombre Personne

		<TPS> <VOI> <EUF>	Temps Voix Euphonie
<L>	Lexique	<SIG> <CPA> <CPD> <CPV> <CPN> <FIG>	Signification Complémentation adjectivale Complémentation adverbiale Complémentation verbale Complémentation nominale Figement
<X>	Syntaxe	<ORD> <MAN> <RED> <COH>	Ordre des mots Mot manquant Mot redondant Cohésion
<R>	Registre	<RLE> <RSY>	Lexique Syntaxe
<Y>	Style	<CLR> <LOU>	Obscur Lourd
<Q>	Ponctuation	<CON> <TRO> <OUB>	Ponctuation erronée Ponctuation redondante Ponctuation manquante
<Z>	Coquille		

Finalmente, Souque (2014) retoma la propuesta de Granger (2007) y rediseña esta tipología para el análisis de errores en la escritura mecanográfica (corpus de dictados, resúmenes, correos, y escritos de francés como lengua materna y extranjera). Souque reorganiza los dominios de error del Granger en 6 categorías de análisis: *ortografía*, *concordancia*, *verbo*, *sintaxis*, *léxico* y *puntuación*, y reduce las 36 categorías de Granger a solo 25 en su tipología. La Tabla 9 presenta las categorías y subcategorías del error propuestas por Souque (2014) con sus respectivos ejemplos.

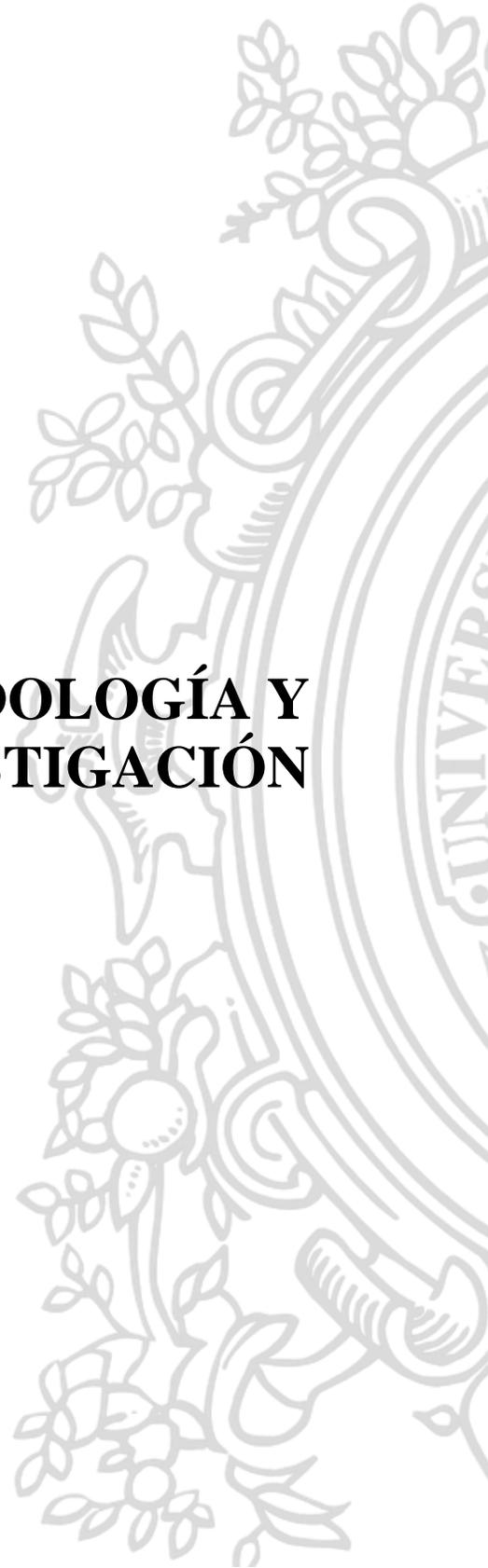
Tabla 9 Tipología de errores (Souque, 2014).

Catégorie	Sous-cat.	Description	Exemple
ORTHO	segm	Erreur de segmentation	<i>*jevois , *pou rêtre</i>
	graph	Erreur de graphie non morphologique	<i>*perçquadéé</i>
	maj	Erreur de majuscule	<i>*grenoble</i>
	morpho	Erreur de construction morphologique	<i>*tenderait</i>
	abrev	Mot abrégé	<i>*tjrs , *pb</i>
	dia	Erreur sur un diacritique (ou apostrophe)	<i>*recu , *l auteur</i>
ACCORD	A	Erreur de genre/nombre de l'adjectif dans un SN ou du participe passé employé comme adjectif	<i>*les attentas terroriste</i>
	D	Erreur de genre/nombre du déterminant	<i>*un position dominante</i>
	N	Erreur de genre/nombre du nom	<i>*Pendant 1 ans</i>
	V	Erreur d'accord du verbe avec son sujet	<i>*Et ceci influencent leurs rendus</i>
	Attr	Erreur d'accord de l'adjectif attribut avec son sujet	<i>*La lumière et la musique sont magistraux</i>
	pp-etre	Accord du participe passé avec le sujet après l'auxiliaire être	<i>*trois cartes seront inséré</i>

	spp-avoir	Accord du participe passé avec le sujet après l'auxiliaire avoir	<i>*elle a attérie</i>
	opp-avoir	Erreur d'accord du participe passé avec l'objet antéposé	<i>*la solution que j'ai utilisé</i>
VERBE	mode	Erreur de mode	<i>*J'aimerai cependant faire une remarque</i>
	temps	Erreur de temps	<i>*On fesait (On a fait)</i>
SYNTAXE	ordre	Mots mal ordonnés	<i>*On tous était super heureux...</i>
	oubli	Oubli d'un mot	<i>*Ca marche pas !</i>
	ajout	Présence d'un mot superflu	<i>*...qui permet de d'unifier...</i>
LEXIQUE	eupho	Euphonie non respectée	<i>*Cet système...</i>
	lemme	Substitution d'un lemme par un autre	<i>fasse/face , bien/mieux</i>
	coref	Pronom non accordé avec son antécédent	<i>*toute question est la bienvenue, quelle que soit son fond ou sa forme</i>
	union	Trait d'union manquant ou superflu	<i>*dix huit , *celles ci</i>
PONCT	esp	Espace manquante ou superflue autour d'une ponctuation	<i>*Pourquoi pas?</i>
	signe	Erreur sur un signe de ponctuation	

A modo de conclusión, hemos revisado algunas de las tipologías planteadas para el análisis de errores en francés. Algunos de estos métodos de clasificación de errores fueron propuestos desde la lengua materna; mientras que otros, fueron diseñados para su aplicación al aprendizaje del francés como lengua extranjera. No obstante, estas tipologías, por lo general, fueron elaboradas a partir de un corpus de textos escritos por estudiantes de nivel de bachillerato y universitario. Si, como nos indica la teoría, la escritura en los niños presenta unas características muy particulares relacionadas con el trazo y el desarrollo progresivo hacia el pensamiento de lo escrito, debemos suponer que los errores cometidos por ellos son diferentes a los cometidos por los adultos, los cuales ya han desarrollado el pensamiento de lo escrito en su lengua materna, en gran medida, gracias a su nivel de escolaridad (Salgado, 2014). Es por ello que se diseñó una tipología de errores propia, la cual hemos denominado *Tipología de Errores Escriturales de los Niños aprendientes de FLE* (en adelante TEEN-FLE), con el fin de caracterizar, clasificar y analizar los errores frecuentes en los niños durante el proceso de producción escrita en francés como lengua extranjera. Para constituir nuestra tipología de errores, nos inspiramos, principalmente, en Souque (2014); aunque también retomamos algunas subcategorías propuestas por autores como Granger (2007) y el laboratorio HESO-CNRS (1980). Esta propuesta será presentada con mayor detalle en el Capítulo 9.

PARTE III: METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO 8: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo nos proponemos delimitar el diseño metodológico que abarca nuestra investigación. De este modo, comenzaremos por hacer una descripción de las implicaciones que tiene el *enfoque mixto*, el cual ha sido adoptado para nuestro trabajo investigativo. Por otra parte, definiremos el tipo de investigación privilegiado en este trabajo, que en este caso se trata de un *estudio de caso múltiple*, y enunciaremos, además, los alcances que corresponden a los niveles *exploratorio* y *descriptivo*. Finalmente, presentaremos el método de investigación, en el cual se describen la población y la muestra (los casos), así como los instrumentos de recolección de datos.

8.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarca dentro de un *enfoque investigativo mixto*, debido a que incorpora elementos tanto del enfoque cuantitativo como del enfoque cualitativo. De acuerdo con Creswell (2013, p.14), la importancia de una investigación fundamentada en un método mixto radica en la combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo, lo cual permite llegar a una comprensión holística de la problemática al minimizar las limitaciones de cada enfoque y complementarlas con las del otro. Así mismo, Jick (1979, p.603) afirma que la triangulación es el núcleo del enfoque mixto dado que, además de favorecer la fiabilidad y validación convergente de los datos, también permite tener un panorama más completo y detallado del objeto de estudio. Otras características inherentes al enfoque metodológico mixto, señaladas por Creswell (2013, p.218) y muy acertadas para los fines del presente trabajo de investigación, son: a) se pueden establecer comparaciones entre las perspectivas cualitativa y cuantitativa; b) se pueden explicar resultados cualitativos a través de la recolección y análisis de datos cuantitativos; y c) se pueden desarrollar mejores instrumentos de medición al recolectar y analizar primero datos cualitativos y luego aplicarlos a una muestra.

Hemos decidido, por lo tanto, adoptar un enfoque investigativo mixto para nuestra investigación, ya que este nos permite posicionar nuestro objeto de estudio dentro de una perspectiva más global y completa, a través de la integración de diversos instrumentos que nos arrojan datos principalmente cuantitativos. Estos, a su vez, pueden ser corroborados, gracias a un

análisis de datos cualitativos complementarios, lo que asegura la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

8.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación es un *estudio de caso múltiple* (Yin, 1994:2013) o *estudio de caso colectivo* (Stake, 1994). En aras de clarificar lo que se entiende por estudio de caso, adoptaremos la definición propuesta por Creswell (2007, p.73), que concibe el estudio de caso como un enfoque investigativo que permite explorar un sistema o múltiples sistemas en un tiempo determinado, a través de la recolección exhaustiva y a profundidad de la información.

De acuerdo con Stake (2008), el estudio de caso puede tener un interés intrínseco o instrumental. Por una parte, el estudio de caso responde a un *interés intrínseco* cuando la única intención del investigador es lograr una mayor comprensión de las particularidades de un caso. Por otra parte, el estudio responde a un *interés instrumental*, cuando la intención del investigador es proporcionar información sobre un tema o reevaluar una teoría. En consecuencia, este autor considera que un estudio de caso colectivo o múltiple consiste en un estudio de caso de interés instrumental, el cual se extiende a varios casos que pueden ser similares o diferentes, y que han sido elegidos con el objetivo de lograr una mejor teorización del tema que se está investigando.

Para Woodside (2010, p.6) el objetivo principal del estudio de caso, como método de investigación, es llegar a una comprensión profunda de los participantes, sus interacciones, sentimientos y conductas que ocurren durante un proceso y tiempo específico. Así mismo, el autor plantea la triangulación como elemento necesario para lograr la comprensión profunda del caso. Esta triangulación puede incluir la observación directa por parte del investigador dentro del entorno en el cual se desenvuelve el caso o los casos; la solicitud de explicaciones o interpretaciones por parte de los individuos, acerca de los datos operacionales; y el análisis de los documentos escritos alrededor de los participantes de la investigación, por ejemplo, los documentos institucionales.

En el campo de la investigación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, Mackey y Gass (2012, p.171) afirman que el estudio de caso permite hacer una descripción detallada y completa del aprendizaje de una lengua o de su uso dentro de un grupo social y contexto específico, así como

de las individualidades de los alumnos en su entorno de aprendizaje. Igualmente, Duff (2008, p.110) afirma que la metodología del estudio de caso está siendo cada vez más utilizada dentro de un enfoque investigativo mixto, con el fin de evaluar programas relacionados con el aprendizaje de las lenguas extranjeras. A pesar de que en un estudio de caso es muy arriesgado llegar a la generalización, Yin (2013, p.47) afirma que los resultados obtenidos a partir de un estudio de caso, a menudo, pueden tener mayor fiabilidad. Duff (2008) afirma, además, que el estudio de caso múltiple puede aumentar el sentido de la representatividad, la credibilidad de una investigación cualitativa, así como la generalización potencial a modelos teóricos y no a poblaciones.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, consideramos pertinente la selección del estudio de caso múltiple como metodología para nuestro trabajo investigativo, debido a que este nos permite recolectar información sobre la consciencia metalingüística en la escritura, a partir del análisis de diversos casos (*cf.* Sección *Población y Muestra*). Si bien, este tipo de estudio no permite extrapolar los resultados a otros contextos, consideramos que, en nuestro contexto específico, puede ser una valiosa herramienta, ya que nos permite una comprensión del fenómeno dentro de la institución educativa donde se desarrolló la investigación.

8.3. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado abordaremos el alcance de la investigación en términos de conocimiento. Es así como el presente trabajo investigativo tiene dos diferentes alcances: un primer alcance inicial, que es de tipo exploratorio y un alcance final que es de orden descriptivo.

En primer lugar, el alcance inicial de la investigación es de tipo exploratorio, ya que consideramos que existen pocos antecedentes con respecto a las condiciones en las que se plantea en esta investigación. Es decir, si bien a nivel mundial se han estudiado los fenómenos del monolingüismo y del bilingüismo en diferentes lenguas, los estudios sobre la escritura de niños en una tercera lengua (multilingüismo), son casi inexistentes, tanto en el contexto nacional como latinoamericano. En consecuencia, la presente investigación prepara el camino para que se lleven a cabo, en el futuro, investigaciones sobre el multilingüismo en el contexto local (Medellín y su área metropolitana) y nacional (el resto del territorio colombiano), abordando el fenómeno de manera más completa e integral. En segundo lugar, el alcance de la investigación es de tipo descriptivo, en tanto que pretendemos estudiar casos múltiples sobre multilingüismo dentro de un

contexto determinado y describirlos de la forma más completa que sea posible. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.80), el alcance descriptivo busca especificar de qué forma sucede un fenómeno y la manera en que este se manifiesta. Del mismo modo, los autores señalan que dentro de un alcance descriptivo, es posible formular hipótesis cuando se pronostica un hecho o dato (p.92). Por lo tanto, en el presente trabajo de investigación se han formulado una serie de hipótesis que parten de la revisión exhaustiva de la literatura, así como la experiencia y de la observación en el aula de clase.

8.4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En el apartado anterior hemos descrito el estudio de caso múltiple como el tipo de investigación adoptado y las razones de selección que tuvimos en cuenta para los fines de nuestra investigación. A continuación, profundizaremos en las etapas que se siguieron en el diseño y desarrollo del trabajo investigativo.

8.4.1. DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASO

Para el diseño del estudio de caso múltiple, se desarrollaron las siguientes cinco etapas con sus respectivas sub-etapas: 1) planteamiento del problema; 2) búsqueda de antecedentes respecto al tema de investigación y al estado del arte; 3) delimitación de las unidades de análisis, la población y el contexto; así como el planteamiento de las preguntas de investigación o de reflexión; 4) planteamiento de los objetivos de investigación, definición de la metodología de investigación (enfoque mixto, alcance, tipo de investigación, etc.); y 5) la selección de los instrumentos de recolección de información.

8.4.2. RECOLECCIÓN DE DATOS

Esta etapa hace referencia a la descripción y caracterización de los casos de estudio, la lectura de documentos institucionales, la recopilación del corpus de textos a partir de las actividades de escritura realizadas en la clase de francés, y las entrevistas metagráficas realizadas después del proceso de escritura. Es necesario resaltar que antes de comenzar la investigación, se consultó a las autoridades institucionales del colegio, entre ellos, al rector, a la directora académica y a la coordinadora de la sección de primaria, quienes nos dieron su consentimiento para desarrollar la

investigación en las aulas de clase, y que permitieron, además, al docente-investigador poder realizar la investigación sin ningún tipo de contratiempos.

Así mismo, se debe aclarar que, durante el desarrollo de la investigación decidimos no informar ni a los estudiantes, específicamente seleccionados para el trabajo de investigación, ni a los grupos a los que estos pertenecían, acerca del estudio de caso sobre la investigación, ya que considerábamos que esto debía hacerse al finalizar el proceso de recolección, análisis del corpus y de los resultados. Esto se debió, principalmente, a la intención de recolectar un corpus de textos dentro de la ‘naturalidad’ de la actividad de escritura en la clase de francés, evitando que el hecho de sentirse observados o analizados en su escritura, pudiera afectar su desempeño habitual en la clase. Al finalizar la recolección de los datos, se les informó a todos los estudiantes sobre el análisis de sus producciones escritas de clase, pero no se mencionó quiénes integraban el estudio de caso. Durante un *Open Day* (día de entrega de boletines escolares), se habló con cada uno de los padres de familia de los alumnos participantes en el estudio de caso múltiple, con el fin de explicarles el desarrollo de la investigación, su rol dentro de la misma, la metodología seguida para la recolección y análisis de la información, las condiciones de publicación y el uso de resultados, la propiedad intelectual y la confidencialidad de la información. Todos los actores escolares implicados en la investigación, firmaron un consentimiento informado de participación y autorización de la publicación del trabajo investigativo realizado en las aulas de clase y con los niños que hicieron parte de la muestra (Ver Anexo 1A, 1B).

8.4.3. ANÁLISIS DE DATOS

Esta etapa integró el procesamiento, tabulación y representación gráfica de los datos: la transcripción de entrevistas metagráficas; la revisión y categorización de la información; el diseño de una tipología y el etiquetaje de errores en el corpus, así como la búsqueda e identificación de patrones o tendencias caso por caso; y posteriormente la comparación entre los casos para determinar convergencias y divergencias. Así mismo, se continuó con la revisión de la literatura buscando validar o justificar los hallazgos.

8.4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población comprendió un total de 246 estudiantes: 116 niñas y 130 niños entre los 8 y los 12 años de edad, de los niveles de 3°, 4° y 5° de primaria (grados 4°, 5° y 6° Internacional), distribuidos en 9 grupos: 3 grupos de grado 3°, 3 grupos de grado 4° y 3 grupos de grado 5°. Esta población pertenece a un estrato socioeconómico medio-alto y alto. A partir de la aplicación de una encuesta (*cf. Encuesta*), se organizaron 3 perfiles de estudiantes de acuerdo con las características de adquisición y dominio de las lenguas, así: niños monolingües, niños bilingües-consecutivos y niños bilingües-secuenciales.

A. NIÑOS MONOLINGÜES

Incluimos en esta categoría, a todos aquellos estudiantes cuya única lengua materna es el español y no han adquirido ninguna otra lengua. También se incluyeron aquellos niños que, a pesar de estudiar el inglés como segunda lengua en la institución, presentan un desempeño bajo en el área y su competencia comunicativa en inglés es de nivel principiante (A0-A1). Este desempeño se calculó de acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica para niños de *Oxford*, la cual se aplica cada año en la institución con el fin de dar a conocer las habilidades lingüísticas de los estudiantes en inglés. Esta prueba los clasifica en los niveles A0, A1, A2, B1, B1+ (MCER).

B. NIÑOS BILINGÜES-CONSECUTIVOS

En esta categoría, se incluyeron a todos aquellos estudiantes que tenían como lenguas maternas el español y el inglés, ya sea por provenir de una familia cuyos padres fuesen hablantes nativos (el padre habla inglés y la madre, español), o por haber nacido y crecido en un país angloparlante. Estos estudiantes pueden presentar una habilidad comunicativa muy similar en las dos lenguas maternas en cuanto a lo oral y lo escrito, o, por el contrario, pueden presentar un menor nivel de desarrollo de la competencia escrita en una de las dos lenguas, generalmente, en español; esto se debe a que sus primeros años de escolaridad y del aprendizaje de la lectoescritura, se llevaron a cabo en una institución anglosajona.

C. NIÑOS BILINGÜES-SECUENCIALES

Integramos en esta categoría a todos aquellos niños cuya lengua materna es el español, pero que adquirieron el inglés como segunda lengua a partir de los 3-4 años en el contexto escolar, además de cualquiera de las siguientes condiciones: 1) haber vivido por lo menos 1 año en algún país angloparlante; 2) haber viajado regularmente a uno de estos países, permaneciendo allí durante los periodos en vacaciones, por lo que han tenido un contacto directo con la cultura y el idioma; 3) asistir o haber asistido a clases extracurriculares de inglés en una institución de enseñanza de idiomas; y 4) dedicar o haber dedicado mucho tiempo en casa para practicar la lengua. Los niños bilingües-secuenciales presentan un dominio prominente de la segunda lengua, casi equiparable al de la lengua materna. Su nivel de competencia (B1+) se determinó a partir de los resultados de la prueba diagnóstica para niños de *Oxford*.

Cabe mencionar que parte de la información requerida para categorizar a los niños en monolingües, bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales, según los criterios mencionados anteriormente, se recopiló gracias a una encuesta aplicada a toda la población y que posteriormente se tabuló en *Excel* (cf. Sección § 9.2.3).

Para la muestra en cuestión, se aplicó la técnica del *muestreo aleatorio estratificado*. Para ello, se consideraron categorías típicas como sexo, edad, grado, desempeño académico, y nivel educativo de los padres. Con el fin de determinar el nivel de desempeño académico de los estudiantes, se consultó el promedio en las asignaturas de *Lengua Castellana*, *ESL (English as Second Language)* y *Français (Francés)*, y esta información se agregó a la tabla de Excel que contenía la información de las encuestas. Posteriormente, a esta tabla se le aplicaron filtros sucesivos para buscar la homogenización de la muestra. Finalmente, se aplicó la *afijación simple*, de modo que, a partir de cada categoría (monolingüe, bilingüe-consecutivo, bilingüe-secuencial), se seleccionó un número igual de elementos muestrales. Además, se tuvo en cuenta que los niños de la muestra no presentaran ningún tipo de diagnóstico clínico en cuanto a trastornos o dificultades que pudieran incidir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o en el desarrollo de la escritura (dislexia, dispraxia, etc.), con el fin de asegurar la imparcialidad de los resultados. De este modo, se obtuvieron los 12 casos –4 niños por cada perfil lingüístico–, a los cuales se les asignó un código para su tratamiento en la investigación y así proteger su identidad.

La primera o las dos primeras letras corresponden al perfil lingüístico del niño: [M] **Monolingüe**, [BS] **Bilingüe-Secuencial** o [BC] **Bilingüe-Consecutivo**. La letra siguiente corresponde al sexo del niño: [M] **Masculino** o [F] **Femenino**. Finalmente, se agregó el número que corresponde a la posición en la que se ubican los casos dentro de la Tabla de *Excel*, la cual reúne la información completa de toda la población.

ESTUDIANTES MONOLINGÜES

- a. **Estudiante MF113:** (*Monolingüe Femenino N° 113*) Niña de 9 años, grado 4°, desempeño alto-superior.
- b. **Estudiante MF150:** (*Monolingüe Femenino N° 150*) Niña de 9 años, grado 4°, desempeño bajo-básico.
- c. **Estudiante MM87:** (*Monolingüe Masculino N° 87*) Niño de 9 años, grado 4°, desempeño alto-superior.
- d. **Estudiante MM100:** (*Monolingüe Masculino N° 100*) Niño de 9 años, grado 4°, desempeño bajo-básico.

ESTUDIANTES BILINGÜES-CONSECUTIVOS

- a. **Estudiante BCF117:** (*Bilingüe-Consecutivo Femenino N° 117*) Niña de 10 años, grado 4°, desempeño alto-superior.
- b. **Estudiante BCF159:** (*Bilingüe-Consecutivo Femenino N° 159*) Niña de 10 años, grado 4°, desempeño bajo-básico.
- c. **Estudiante BCM171:** (*Bilingüe-Consecutivo Masculino N° 171*) Niño de 10 años, grado 5°, desempeño alto-superior.
- d. **Estudiante BCM179:** (*Bilingüe-Consecutivo Masculino N° 179*) Niño de 11 años, grado 5°, desempeño bajo-básico.

ESTUDIANTES BILINGÜES-SECUENCIALES

- a. **Estudiante BSF114:** (*Bilingüe-Secuencial Femenino N° 114*) Niña de 10 años, grado 4°, desempeño alto-superior.
- b. **Estudiante BSF157:** (*Bilingüe-Secuencial Femenino N° 157*) Niña de 10 años, grado 4°, desempeño bajo-básico.

- c. **Estudiante BSM94:** (*Bilingüe-Secuencial Masculino N° 94*) Niño de 9 años, grado 4°, desempeño alto-superior.
- d. **Estudiante BSM155:** (*Bilingüe-Secuencial Masculino N° 155*) Niño de 9 años, grado 4°, desempeño bajo-básico.

8.4.5. VARIABLES DE ESTUDIO

Para el presente trabajo de investigación, se consideraron las siguientes variables intersujeto e intrasujeto.

A. VARIABLES INTERSUJETO

- a. **Género:** 2 niños y 2 niñas por cada perfil lingüístico.
- b. **Edad:** Entre los 9 y los 11 años (Edad promedio (\bar{X}) = 10 años).
- c. **Grado:** 4° y 5° (5° y 6° Internacional).
- d. **Desempeño académico:** Desempeño alto-superior (83 - 100) y desempeño bajo-básico (0 - 82) en las asignaturas de Español, Inglés y Francés; con base en el sistema de calificación de la institución que va de 0 a 100.
- e. **Nivel educativo de los padres:** Dentro de las diferentes opciones que había (bachillerato, técnico, universitario, etc) se optó por aquellos niños, cuyos padres tuviesen una formación de nivel universitario (pregrado y posgrado).

La Tabla 10 resume las características de cada perfil lingüístico a estudiar, así como las variables intersujeto, anteriormente descritas.

Tabla 10 Caracterización de los perfiles de estudio y variables intersujeto

CARACTERÍSTICAS	BILINGÜES		MONOLINGÜES
	Bilingües consecutivos	Bilingües secuenciales	
L1 (1)	Español + Inglés	Ø	Ø
L1 (2)	Ø	Español	Español
L2 (1)	Ø	Inglés	Inglés
L2 (2)	Francés	Ø	Ø
L3	Ø	Francés	Francés
Grados	3°, 4° y 5°	3°, 4° y 5°	3°, 4° y 5°
Edades	8 – 12 años	8 – 12 años	8 – 12 años
Total de estudiantes	16	49	149
Muestra	2 niños – 2 niñas	2 niños – 2 niñas	2 niños – 2 niñas
Desempeño académico: Superior (DS), Alto (DL), Básico (DBS) y Bajo (DBJ)	1 niño: DS-DA 1 niño: DBS-DBJ 1 niña: DS-DA	1 niño: DS-DA 1 niño: DBS-DBJ 1 niña: DS-DA	1 niño: DS-DA 1 niño: DBS-DBJ 1 niña: DS-DA

	1 niña: DBS-DBJ	1 niña: DBS-DBJ	1 niña: DBS-DBJ
Nivel educativo padres	Universitario	Universitario	Universitario

B. VARIABLES INTRASUJETO

- a. **Extensión de los textos:** Número total de palabras producidas por cada sujeto (tokens).
- b. **Variedad lexical:** Número de palabras distintas (types) producidas por cada sujeto.
- c. **Dominio del vocabulario:** Nivel de conocimiento lexical y ortográfico en la escritura de las palabras en francés.
- d. **Dominio de los elementos gramaticales:** Nivel de conocimiento a nivel sintáctico y gramatical.
- e. **Errores en la escritura:** Número total de errores de escritura de cada sujeto.

8.4.6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La variedad de los instrumentos de recolección aplicados permitió asegurar la fiabilidad y la validez de la información recolectada, así como la corroboración de la teoría citada. A continuación, se presentan los instrumentos de recolección de datos en el orden en el cual fueron aplicados.

A. DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Se revisaron los objetivos institucionales con relación a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (inglés-francés). Igualmente, se revisó el programa de francés y la planeación de las clases impartidas por parte del docente-investigador, con el fin de conocer los objetivos, las estrategias y las actividades propuestas para la consecución de los objetivos lingüísticos en francés durante el año escolar. Además, se analizaron los resultados de la prueba diagnóstica para niños de *Oxford*, con el ánimo de determinar el nivel de dominio frente a la lengua inglesa y así asegurar la categorización entre niños bilingües-secuenciales (B1+) y niños monolingües (A0 – A1). Por otra parte, se revisaron los promedios académicos de los estudiantes para determinar su nivel de desempeño en las tres asignaturas: español, inglés y francés.

B. ENCUESTA

Con el propósito de caracterizar y clasificar a los niños en los tres perfiles mencionados anteriormente (monolingües, bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales), se aplicó una encuesta dirigida a los padres de familia de los 246 estudiantes, de las cuales fueron devueltas 214 encuestas diligenciadas. De las 214 encuestas recuperadas, 208 fueron respondidas completamente, mientras que 6 estaban incompletas: en 2 de estas encuestas, no se diligenció la información referente a uno de los padres, por fallecimiento o ausencia de este en el núcleo familiar; sin embargo, estos estudiantes sí se tuvieron en cuenta al momento de seleccionar los casos de estudio, debido a que el padre con el que convivían cumplía con el criterio del nivel educativo. En otras encuestas, no se completó la información relevante para determinar el grupo lingüístico, por lo que no se tuvieron en cuenta para los casos objeto de estudio.

La encuesta se estructuró en dos secciones (Ver Anexo 2): La primera sección buscaba conocer la información sociodemográfica de los padres: edad, ocupación, nivel educativo máximo alcanzado, e idiomas hablados. La segunda parte indagaba por los datos personales y la biografía lingüística del estudiante: nombre, edad, grado; país de nacimiento (si había nacido en un país que hablaba una lengua diferente del español y por cuánto tiempo había vivido allí); país de crianza (si había vivido en un país que hablaba una lengua diferente del español, por cuánto tiempo y entre qué edades); país de viaje (si había viajado a un país que hablaba una lengua diferente del español); si hablaba otras lenguas como lengua materna, o como segunda lengua; si asistía a clases extracurriculares en alguna lengua, desde cuándo; y cuántas horas semanales le dedicaba a dicho aprendizaje. Posteriormente, se recopilaron y organizaron todas las respuestas de las encuestas en una tabla de Excel. Igualmente, se codificaron todas las preguntas y las diferentes respuestas suministradas por los encuestados, con el fin de facilitar su análisis estadístico en el programa *IBM SPSS Statistics 21*. En los Anexos 3, 4 y 5 se describen las variables categóricas de los estudiantes, del padre y de la madre, respectivamente, que resultaron del análisis de las encuestas. Así mismo, se presentan las opciones de respuesta, codificadas de 1 hasta 12.

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de la encuesta, 149 de los 214 estudiantes fueron clasificados como *monolingües* (69,9%); de los cuales, 82 corresponden a niños (55%) y 67 a niñas (45%). Además, 16 de los 214 estudiantes se clasificaron como *bilingües-consecutivos* (7,5%), correspondientes a 7 niños (43,8%) y 9 niñas (56,3%). Finalmente, 49 de los 214

estudiantes se clasificaron como *bilingües-secuenciales* (22,9%), entre ellos, 26 niños (53.1%) y 23 niñas (46,9%). Las tablas siguientes (Tablas 11 y 12) describen la distribución de la población estudiada en los tres perfiles lingüísticos, con relación a las variables de sexo, edad y grado escolar.

Tabla 11 Distribución de los estudiantes según la edad.

Edad	Monolingües		Bilingües-consecutivos		Bilingües-secuenciales		Total por edad y género				TOTAL							
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas								
8 años	30	52%	18	31%	2	3%	2	3%	2	3%	4	7%	34	59%	24	41%	58	27%
9 años	25	31%	32	40%	1	1%	1	1%	12	15%	9	11%	38	48%	42	53%	80	37%
10 años	22	34%	15	23%	2	3%	6	9%	12	18%	8	12%	36	55%	29	45%	65	30%
11 años	5	50%	2	20%	2	20%	0	0%	0	0%	1	10%	7	70%	3	30%	10	5%
12 años	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	1	100%	1	0%
TOTAL	82	38%	67	31%	7	3%	9	4%	26	12%	23	11%	115	54%	99	46%	214	100%

Tabla 12 Distribución de los estudiantes según el grado.

Grado	Monolingües		Bilingües-consecutivos		Bilingües-secuenciales		Total por grado y género				TOTAL							
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas								
Tercero	41	48%	29	34%	3	3%	2	2%	6	7%	5	6%	50	58%	36	42%	86	40%
Cuarto	20	27%	22	29%	2	3%	5	7%	15	20%	11	15%	37	49%	38	51%	75	35%
Quinto	21	40%	16	30%	2	4%	2	4%	5	9%	7	13%	28	53%	25	47%	53	25%
TOTAL	82	38%	67	31%	7	3%	9	4%	26	12%	23	11%	115	54%	99	46%	214	100%

Con relación al nivel educativo de los padres, la encuesta arrojó que 318 de los 428 padres de familia (74%) presentaban una formación académica de nivel universitario. De este modo, 166 de los padres de familia (39%): 77 padres (36%) y 89 madres (42%) tenían una formación a nivel de pregrado; mientras que 152 de los padres de familia (36%): 70 padres (33%) y 82 madres (38%) habían llegado al nivel de especialización. En una menor proporción, 25 de los padres de familia (6%): 14 padres (7%) y 11 madres (5%) manifestaban una formación a nivel de maestría. Por otra parte, 57 de los 428 padres de familia (13%) tenían una formación a nivel de bachillerato. La tabla siguiente (Tabla 13) presenta la distribución porcentual de los padres de familia con relación a su nivel de formación académica.

Tabla 13 Nivel educativo de los padres con relación al dominio de lengua de los estudiantes.

Nivel Educativo	Monolingües		Bilingües-consecutivos		Bilingües-secuenciales		TOTAL									
	Padres	Madres	Padres	Madres	Padres	Madres	Padres	Madres	Padres	Madres						
Sin información	3	75%	0	0%	1	25%	1	100%	0	0%	0	0%	4	2%	1	1%
Bachillerato incom.	3	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	1%	0	0%
Bachillerato	23	64%	15	71%	3	8%	4	19%	10	28%	2	10%	36	17%	21	10%
Técnica/Tecnología	4	80%	6	60%	1	20%	2	20%	0	0%	2	20%	5	2%	10	5%
Pregrado	57	74%	60	67%	5	6%	4	5%	15	19%	25	28%	77	36%	89	42%
Especialización	47	67%	60	73%	4	6%	5	6%	19	27%	17	21%	70	33%	82	38%
Maestría	9	64%	8	73%	0	0%	0	0%	5	36%	3	27%	14	7%	11	5%
Doctorado	3	60%	0	0%	2	40%	0	0%	0	0%	0	0%	5	2%	0	0%

TOTAL	149	70%	149	70%	16	7%	16	8%	49	23%	49	23%	214	100%	214	100%
--------------	------------	------------	------------	------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	------------	-----------	------------	------------	-------------	------------	-------------

En síntesis, hemos presentado el diseño metodológico de nuestro trabajo de investigación en este capítulo. Hemos establecido un enfoque de tipo mixto, el cual favorece el estudio y la comprensión integral del fenómeno, gracias a la inclusión complementaria de los enfoques cualitativo y cuantitativo. Así mismo, hemos señalado el estudio de caso múltiple como el tipo de investigación adoptado, lo cual implica que el alcance de la investigación corresponde a los niveles exploratorio y descriptivo. Además, hemos caracterizado la población y los casos, correspondiente a niños entre los 8 y los 12 años, organizados en 3 perfiles lingüísticos: monolingües, bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales. Finalmente, describimos los instrumentos de recolección de los datos utilizados, entre ellos, los documentos institucionales (planes de estudio en francés, promedio académico de los estudiantes, resultados de competencia en inglés como segunda lengua) y la encuesta que permitió caracterizar la población estudiantil. A continuación, presentaremos la propuesta de investigación para el estudio y la comprensión de la consciencia metalingüística en la escritura de los niños aprendientes de francés como lengua extranjera.

CAPÍTULO 9: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo introduciremos nuestra propuesta de investigación sobre el desarrollo de la consciencia metalingüística, a partir del análisis de errores en un corpus. En la primera parte, enunciaremos nuestro diseño metodológico para la clasificación de errores en la escritura en francés como lengua extranjera, adaptado para el público infantil (TEEN-FLE). Esta tipología de errores presenta un diseño inicial, basado en la revisión de diferentes tipologías propuestas, y un diseño final, el cual fue reestructurado y complementado con nuevas subcategorías de errores halladas en el corpus durante el proceso de etiquetaje. En la segunda parte, explicaremos la manera como se diseñó el etiquetaje de las subcategorías y nuestra decisión para no emplear un método convencional o ya establecido. Finalmente, nos referiremos al corpus de nuestra investigación, detallando la manera como se recopiló y se procesó durante el análisis de los errores.

9.1. PROPUESTA DE TIPOLOGÍA DE ERRORES (TEEN-FLE)

Con base en la revisión teórica sobre la identificación y clasificación de los errores lingüísticos (cf. § 7.1.1), hemos propuesto la *Tipología de Errores Escriturales de los Niños aprendientes de FLE* (TEEN-FLE), adaptada a la escritura de los niños en francés como lengua extranjera, debido a que, como ya lo hemos señalado, los sistemas de clasificación tipológica de las faltas existentes se han elaborado a partir de corpus de aprendientes de nivel bachillerato y universitario. Para conformar nuestra propia tipología de errores nos inspiramos, principalmente, en Souque (2014); aunque también retomamos algunas subcategorías propuestas por autores como Granger (2007) y el equipo HESO-CNRS (1980).

9.1.1. PROPUESTA INICIAL PARA LA TEEN-FLE

Teniendo en cuenta que el diseño tipológico de errores de Souque (2014) clasifica los errores que cometen frecuentemente los hablantes de francés como lengua materna y algunos extranjeros de FLE al escribir en teclado de computador, consideramos necesario hacer adaptaciones del mismo para un público de niños aprendientes de francés como lengua extranjera en un nivel principiante (A1). De este modo, se conservaron las 6 categorías iniciales de errores de Souque, que son: *Ortografía, Concordancia, Verbo, Sintaxis, Léxico y Puntuación*, debido a que son los aspectos donde mejor se puede evidenciar un dominio lingüístico y una reflexión sobre la *forma*

escrita de la lengua. Así mismo, se crearon nuevas subcategorías o se reincorporaron algunas propuestas por el laboratorio HESO-CNRS (1980) y Granger (2007), teniendo en cuenta el desarrollo de la escritura de los niños. Además, se reajustaron algunas categorías y se suprimieron otras, teniendo en cuenta que podían presentarse parcialmente o no presentarse en la escritura en francés como lengua extranjera.

La Tabla 14 presenta la propuesta inicial de tipología de errores con base en Souque (2014). Del mismo modo, se señalan las subcategorías retomadas de los otros autores anteriormente mencionados, y aquellas que nosotros propusimos para el análisis.

Tabla 14 Propuesta inicial para TEEN-FLE.

CATEGORÍAS DE ERROR	SUBCATEGORÍAS	
	<i>Según Souque (2014)</i>	<i>Nuestra propuesta inicial</i>
ORTOGRAFÍA	1. Error de segmentación	1. Aglutinación/segmentación
	2. Error de grafía no morfológica	
	3. Error de mayúscula	2. Uso de mayúsculas
	4. Error de construcción morfológica	3. Construcción morfológica
	5. Palabra resumida, acortada	
	6. Error sobre un diacrítico (o apóstrofe)	4. Acentuación/diacríticos
		5. Inversión de letras (HESO-CNRS, 1980)
		6. Elisión
CONCORDANCIA		7. Sustitución de letras
		8. Artículos contractos/partitivos
	1. Error de género/número del adjetivo en un SN o del participio pasado empleado como adjetivo.	1. Concordancia SN – ADJ.
	2. Error de género/número del determinante	2. Concordancia SN – DET.
	3. Error de género/número del sustantivo	3. Concordancia SN – Número
	4. Error de concordancia del verbo con el sujeto	4. Concordancia Sujeto – V
	5. Error de concordancia del adjetivo atributo con su sujeto	5. Concordancia Sujeto – Atributo
	6. Error de concordancia del participio pasado con el sujeto después del auxiliar <i>être</i>	6. Acuerdo auxiliar <i>avoir/être</i> – V
7. Concordancia del participio pasado con el sujeto después del auxiliar <i>avoir</i>		
8. Error de concordancia del participio pasado con el objeto antepuesto	7. Acuerdo del participio pasado	
VERBO	1. Error de modo	1. Modo verbal
	2. Error de tiempo	2. Tiempo verbal
		3. Flexión verbal
		4. Verbo <i>avoir/être</i>
SINTAXIS	1. Palabras mal ordenadas	1. Orden de las palabras
	2. Olvido de una palabra	2. Omisión de palabras
	3. Presencia de una palabra innecesaria	3. Adición de palabra innecesaria
		4. Repetición de palabra (Granger, 2007)
		5. Uso de conectores lógicos (Granger, 2007)

		6. Realización de la negación
LÉXICO	1. Eufonía no respetada	1. Eufonía no respetada
	2. Sustitución de un lema por otro	2. Cambio de lema
	3. Pronombre no acordado con su antecedente	3. Expresión fuera de contexto
	4. Guion faltante o innecesario	4. Guion faltante o innecesario
		5. Correferencia
		6. Calco/préstamo/trasferencia de palabra
PUNTUACIÓN	1. Espacio faltante o innecesario alrededor de una puntuación.	
	2. Error sobre un signo de puntuación	1. Uso inadecuado de los signos
		2. Signo de puntuación faltante (Granger, 2007)

A partir de esta tipología inicial, se comenzó el proceso de identificación y conteo ‘*manual*’ de los errores en el corpus de los estudiantes. Sin embargo, este conteo manual supuso algunas dificultades para la investigación en cuanto a la validación de los resultados, debido a la inexactitud que implica este tipo de análisis. Por una parte, los resultados de los diferentes conteos siempre daban cifras distintas, atribuibles a fallas humanas; de modo que era necesario contabilizar 4 veces o más cada subcategoría de error para verificar los resultados. Por otra parte, no quedaba registro de cada error enumerado, por lo que cualquier otro investigador en el proceso de validación de los resultados, tendría que ponerse en la difícil tarea de contabilizar nuevamente. Fue entonces como se optó por un método de etiquetaje de errores que permitiera realizar conteos automáticos usando programas computacionales; asignándole una etiqueta o código a cada subcategoría de error, sobre lo cual nos referiremos más adelante.

9.1.2. REESTRUCTURACIÓN DE LA TEEN-FLE

Durante el proceso de etiquetaje de errores en el corpus, se hallaron diversas faltas gramaticales que no pudieron ser etiquetadas, pues no correspondían a ninguna de las subcategorías previamente establecidas. De este modo, fue necesario crear nuevas subcategorías para tratar y clasificar adecuadamente estos errores emergentes. Así, por ejemplo, en la categoría *Ortografía*, se incluyó la subcategoría *Omisión de letras* [OOMIL]; mientras que en la categoría *Sintaxis*, se incluyó *Determinante inadecuado* [SDETIN].

Así mismo, la subcategoría *Aglutinación/segmentación*, que incluía dos tipos de error, fue necesario dividirla y categorizarla por aparte, así: *Aglutinación* [OAGL] y *Segmentación* [OSEG], con el fin de tener un mayor control sobre el número de errores y determinar cuál de los dos era más frecuente y en qué grupo de individuos (monolingües, bilingües-secuenciales y bilingües-

consecutivos). Finalmente, se modificó el nombre de la subcategoría *Selección del verbo avoir/être*, dejando solamente el nombre de *Selección del verbo* [VSEV], debido a que se identificaron errores no sólo en el uso o selección de los verbos *avoir/être*, sino de otros verbos. En la Tabla 15 se presenta la reestructuración de las subcategorías propuestas inicialmente, con sus respectivas etiquetas entre corchetes.

Tabla 15 Reestructuración de TEEN-FLE.

CATEGORÍAS DE ERROR	SUBCATEGORÍAS	
	Propuesta inicial	Reestructuración
ORTOGRAFÍA	1. Aglutinación/segmentación	5. Aglutinación [OAGL] 6. Segmentación [OSEG]
	2. Uso de mayúsculas	7. Uso de mayúsculas [OMAY]
	3. Construcción morfológica	8. Construcción morfológica [OCOMOR]
	4. Acentuación/diacríticos	9. Acentuación/diacríticos [ODIAC]
	5. Inversión de letras (HESO-CNRS, 1980)	10. Inversión de letras [OINLE]
	6. Elisión	11. Elisión [OELI]
	7. Sustitución de letras	12. Sustitución de letras [OSULE]
	8. Artículos contractos/partitivos	13. Artículos contractos /partitivos [OARCO] 14. Omisión de letras [OOMIL]
CONCORDANCIA	1. Concordancia SN – ADJ.	1. Concordancia SN – ADJ. [CSNAD]
	2. Concordancia SN – DET.	2. Concordancia SN – DET. [CSNDE]
	3. Concordancia SN – Número	3. Concordancia SN – Número [CSNNUM]
	4. Concordancia Sujeto – V	4. Concordancia Sujeto – V [CSJV]
	5. Concordancia Sujeto – Atributo	5. Concordancia Sujeto – Atributo [CSJATR]
	6. Acuerdo auxiliar <i>avoir/être</i> – V	6. Acuerdo auxiliar <i>avoir/être</i> – V [CAUXV]
	7. Acuerdo del participio pasado	7. Acuerdo del participio pasado [C-PARTPAS]
VERBO	1. Modo verbal	1. Modo verbal [VMOV]
	2. Tiempo verbal	2. Tiempo verbal [VTIV]
	3. Flexión verbal	3. Flexión verbal [VFLV]
	4. Verbo <i>avoir/être</i>	4. Selección del verbo [VSEV]
SINTAXIS	1. Orden de las palabras	1. Orden de las palabras [SORPA]
	2. Omisión de palabras	2. Omisión de palabras [SOMIPA]
	3. Adición de palabra innecesaria	3. Adición de palabra innecesaria [SADPA]
	4. Repetición de palabra (Granger, 2007)	4. Repetición de palabra [SREPA]
	5. Uso de conectores lógicos (Granger, 2007)	5. Uso de conectores lógicos [SCLOG]
	6. Realización de la negación	6. Realización de la negación [SNEG]
		7. Determinante inadecuado [SDETIN]
LÉXICO	1. Eufonía no respetada	1. Eufonía no respetada [LEUFO]
	2. Cambio de lema	2. Cambio de lema [LCALE]
	3. Expresión fuera de contexto	3. Expresión fuera de contexto [LEXFC]
	4. Guion faltante o innecesario	4. Guion faltante o innecesario [LGUION]
	5. Correferencia	5. Correferencia [LCOR]
	6. Calco/préstamo/transferencia de palabra	6. Calco/préstamo/transferencia de palabra [LCAPR]
PUNTUACIÓN	1. Uso inadecuado de los signos	1. Uso inadecuado de los signos [PSIGN]
	2. Signo de puntuación faltante (Granger, 2007)	2. Signo de puntuación faltante [PPUNF]

9.1.3. PROPUESTA FINAL DE LA TEEN-FLE

La propuesta final de la *Tipología de Errores Escriturales en Niños aprendientes de Francés como Lengua Extranjera* (TEEN-FLE), clasifica los errores en 6 categorías (*Ortografía, Concordancia, Verbo, Sintaxis, Léxico y Puntuación*) y 36 subcategorías distribuidas de la siguiente manera:

A. ORTOGRAFÍA

La categoría *Ortografía* comprende 10 diferentes tipos de errores:

- a. **Acentuación/diacríticos [ODIAC]:** Este tipo de errores consiste en la omisión o uso inadecuado de los acentos en francés: acento agudo (é), grave (à, è, ù) y circunflejo (â, ê, î, ô, û); así como de la diéresis o trema (ë, ï); y la cedilla (ç). Por ejemplo: **pere* (*père*), **oncle prefere* (*oncle préfère*), **Il habite a Cali* (*Il habite à Cali*), **français* (*français*).
- b. **Elisión [OELI]:** Este error se refiere a la omisión o uso inadecuado de la elisión (supresión) de las vocales *a, e, i*, cuando estas se sitúan en posición final de una palabra (*ce* [pronombre], *je, me, te, le, la, se, si, de, ne, que*, etc.) y cuando la palabra siguiente empieza por vocal o por ‘h’ muda (**Excepción:** ante una h aspirada. Ejemplo: *la hauteur*). Esta elisión se representa con el apóstrofe, el cual permite la unión de las dos palabras. Ejemplo: **Je aime* (*J’aime*), **Je habite* (*J’habite*).
- c. **Aglutinación [OAGL]:** Este tipo de error consiste en la omisión de un espacio que causa la aglutinación o la unión de dos palabras. Ejemplo: **Jeme couche* (*Je me couche*).
- d. **Segmentación [OSEG]:** Consiste en dejar espacios al interior de una palabra o elisión, lo que causa segmentación. Ejemplo: **Je m ’_habille* (*Je m ’habille*).
- e. **Uso de mayúsculas [OMAY]:** Se refiere a la omisión de mayúsculas a comienzo de una oración o de nombres propios. Además, es el uso inadecuado de mayúsculas en lexemas que no las requieren. Por ejemplo: **mon frère sebastian* (*mon frère Sebastian*), **Je Me réveille* (*Je me réveille*).
- f. **Inversión de letras [OINLE]:** Consiste en el intercambio en el orden de las letras al interior de una palabra. Ejemplo: **hueres* (*heures*), **apers* (*après*), **direaux* (*rideaux*).

- g. **Sustitución de letras [OSULE]:** Este tipo de errores consiste en el cambio de grafías o introducción de nuevas grafías a la palabra. Ejemplo: **lle prends* (*je prends*), **se douchue* (*se douche*), **se réveillve* (*se réveille*).
- h. **Omisión de letras [OOMIL]:** Se refiere a la omisión de grafías en la construcción de la palabra. Ejemplo: **hures* (*heures*), **pinture* (*peinture*).
- i. **Construcción morfológica [OCOMOR]:** Consiste en un error de construcción morfológica de la palabra. Ejemplo: **le petit jeauner* (*le petit déjeuner*).
- j. **Artículos contractos/partitivos [OARCO]:** Este tipo de errores se refieren a la omisión o uso inadecuado de los artículos contractos o partitivos. Ejemplo: **au-dessous de le coffre-fort* (*au-dessous du coffre-fort*), **à droite de les papiers* (*à droite des papiers*), **à droite des les livres* (*à droite des livres*).

B. CONCORDANCIA

La categoría *Concordancia* se subdivide en 7 tipos de errores:

- a. **Concordancia SN – ADJ. [CSNAD]:** Hace referencia la omisión o error en la concordancia de género y número del adjetivo con el sustantivo o sintagma nominal. Ejemplo: **les cheveux noir* (*les cheveux noirs*), **une petit cuisine* (*une petite cuisine*).
- b. **Concordancia SN – DET. [CSNDE]:** Consiste en la omisión o error en la concordancia de género y número del determinante (artículos definidos e indefinidos, demostrativos, posesivos, indefinidos, interrogativos, etc.) con el sustantivo o sintagma nominal. Ejemplo: **mon mère* (*ma mère*), **la chambres* (*les chambres*).
- c. **Concordancia SN – Número [CSNNUM]:** Se refiere a la omisión o error en la concordancia de género y número del sustantivo o sintagma nominal con el número cardinal u ordinal. Ejemplo: **J'ai trois oncle* (*J'ai trois oncles*), **Il y a dix crayon* (*Il y a dix crayons*).
- d. **Concordancia Sujeto – Atributo [CSJATR]:** Comprende los errores o la omisión de la concordancia de género y número del atributo con el sustantivo o sintagma nominal. Ejemplo: **Elle est beau* (*Elle est belle*), **Elle est grand* (*Elle est grande*).
- e. **Concordancia Sujeto – V [CSJV]:** Consiste en la omisión o error en la concordancia del verbo con el sujeto. Ejemplo: **Ils habite* (*Ils habitent*).

- f. **Acuerdo auxiliar *avoir/être* – V [CAUXV]:** Hace referencia a la selección incorrecta del auxiliar *avoir* o *être* (tener/ser o estar) con relación al verbo principal en la expresión del pasado compuesto. **J'ai né* (*Je suis né*), **Nous avons allés* (*Nous sommes allés*).
- g. **Acuerdo del participio pasado [C-PARTPAS]:** Es el error o la omisión de la concordancia de género y número del verbo en participio pasado y el sujeto, cuando el auxiliar es *être* (ser o estar). Ejemplo: **Elle sont né* (*Elles sont nées*), **Nous sommes allé* (*Nous sommes allés*).

C. VERBO

En esta categoría se incluyen 4 tipos de errores con relación al *Verbo*:

- a. **Flexión verbal [VFLV]:** Este tipo de error se refiere a la omisión de la flexión verbal dentro de la oración. Ejemplo: **Je me coucher* (*Je me couche*), **Je se peigner* (*Je me peigne*).
- b. **Selección del verbo [VSEV]:** Se refiere a la elección errónea del verbo principal, o selección inadecuada del verbo en la forma pronominal y no pronominal. Ejemplo: **Je suis 11 ans* (*J'ai 11 ans*), **Elle a forte* (*Elle est forte*), **Je douche à dix heures* (*Je me douche à dix heures*).
- c. **Modo verbal [VMOV]:** Consiste en el uso inadecuado o incorrecto de un modo verbal en francés (*indicativo, condicional, imperativo, subjuntivo, infinitivo, participio, gerundio*). Ejemplo: **Je vais mange* *du poulet* (*Je vais manger du poulet*). **Je veux un soda, SVP* (*Je voudrais un soda, SVP*).
- d. **Tiempo verbal [VTIV]:** Hace referencia al uso inadecuado o incorrecto del tiempo verbal. Ejemplo: **Je joue au foot demain* (*Je vais jouer au foot demain*), **Hier, je joue au foot* (*Hier, j'ai joué au foot*).

D. SINTAXIS

Los errores de *Sintaxis* se organizan en 7 subcategorías:

- a. **Orden de las palabras [SORPA]:** Se refiere a un orden erróneo o inadecuado de los elementos que integran la oración. Ejemplo: **Il a les bleus yeux* (*Il a les yeux bleus*), **à huit et quart heures* (*à huit heures et quart*).
- b. **Omisión de palabras [SOMIPA]:** Es la omisión de pronombres, determinantes, conjunciones, verbo o cualquier otra palabra relevante en la construcción del sentido de la

oración. Ejemplo: **Est grande et mince (Elle est grande et mince), *Il grand, il fort (Il est grand, il est fort o Il est grand et fort).*

- c. **Repetición de palabra [SREPA]:** Repetición de una misma palabra en la oración. Por ejemplo: **Il a les les yeux marron (Il a les yeux marron), *près de de la table basse (près de de la table basse).*
- d. **Adición de palabra innecesaria [SADPA]:** Consiste en la adición innecesaria de un pronombre, sustantivo, determinante, verbo o cualquier otra palabra. Ejemplo: **Je me s'habille (Je m'habille), *Il c'est grand (Il est grand).*
- e. **Uso de conectores lógicos [SCLOG]:** Es la omisión de conjunciones en la coordinación o subordinación de dos o más oraciones. Repetición o uso excesivo de un mismo conector lógico. Ejemplo: **Il est grand il est fort (Il est grand et il est fort).*
- f. **Realización de la negación [SNEG]:** Consiste en la realización errónea, incompleta o inadecuada de la negación en francés. Ejemplo: **Je n'aime _ le foot (Je n'aime pas le foot).*
- g. **Determinante inadecuado [SDETIN]:** Se refiere a la selección inadecuada de un determinante (*artículo definido o indefinido y cuantificadores*), a pesar de respetar la concordancia de género y número con el sustantivo o sintagma nominal. Ejemplo: **Je mange la banane (Je mange une banane).*

E. LÉXICO

En la categoría *Léxico* se incluyen 6 tipos de errores relacionados con:

- a. **Eufonía no respetada [LEUFO]:** Omisión de reglas de eufonía. **Ma amie s'appelle... (Mon amie s'appelle), *le oncle (l'oncle), *Je aime le foot (J'aime le foot).*
- b. **Cambio de lema [LCALE]:** Sustitución de un lema por otro por caso de paronimia u homonimia. Ejemplo: *minuit - minute, quatre - quart, à - a.*
- c. **Guion faltante o innecesario [LGUION]:** Omisión de un guion necesario o adición de un guion innecesario en palabra. Ejemplo: **grand père (grand-père), *dix huit (dix-huit).*
- d. **Correferencia [LCOR]:** Este tipo de error se refiere a un pronombre sin concordancia con su antecedente (anáforas). Ejemplo: *Ma maison est grande. *Il est belle (Elle est belle).*
- e. **Expresión fuera de contexto [LEXFC]:** Consiste en el uso de una palabra sinónima que no aplica en un determinado contexto comunicativo, por un caso de polisemia. Ejemplo: *classe* y

cours (ambas se traducen como ‘*clase*’ en español), *visiter* y *rendre visite* (las dos se traducen como ‘*visitar*’ en español), *prendre* y *boire* (las dos se traducen como ‘*tomar*’ en español).

- f. **Calco/préstamo/transferencia de palabra [LCAPR]:** Comprende la utilización de calcos, préstamos crudos, préstamos léxicos adaptados, préstamos semánticos, transferencias o invención de palabras con base en la lengua materna. Ejemplo: **le teché (le toit: el techo)*, **Je joue aux vide juego (Je joue aux jeux-vidéo)*.

F. PUNTUACIÓN

Finalmente, la categoría *Puntuación* distingue dos tipos de error:

- a. **Signo de puntuación faltante o innecesario [PPUNF]:** Es la omisión o uso innecesario de los signos de puntuación en la separación de oraciones y al interior de estas. Ejemplo: **Mercredi je joue au football. Jeudi je fais la sieste (Mercredi, je joue au football. Jeudi, je fais la sieste)*.
- b. **Uso inadecuado de los signos [PSIGN]:** Consiste en el uso excesivo de un mismo signo de puntuación, separación de oraciones por comas (,), adición de signos propios del español (¡, ¿). Ejemplo: **¿Comment ça va ? (Comment ça va ?)*.

La Tabla 16 resume la propuesta final de las categorías y subcategorías de errores con su respectiva descripción y ejemplos.

Tabla 16 Propuesta final para TEEN-FLE.

C	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
ORTOGRAFÍA	Acentuación/diacríticos [ODIAC]	Omisión o uso inadecuado de los acentos en francés: acento agudo (é), grave (à, è, ù) y circunflejo (â, ê, î, ô, û); así como de la diéresis o trema (ë, ï); y la cedilla (ç).	<i>*père (père), *oncle préfère (oncle préféré), *français (français)</i>
	Elisión [OELI]	Omisión o uso inadecuado de la elisión, es decir, se debe suprimir la vocal en posición final de palabra cuando la siguiente palabra empieza por vocal o por h muda.	<i>*Je aime (J'aime) *Je habite (J'habite)</i>
	Aglutinación [OAGL]	Omisión de un espacio que causa la aglutinación o la unión de dos palabras.	<i>*Jeme couche (Je me couche)</i>
	Segmentación [OSEG]	Espacios al interior de una palabra o elisión, lo que causa segmentación.	<i>*Je m' _habille (Je m'habille)</i>
	Uso de mayúsculas [OMAY]	Omisión de mayúsculas a comienzo de una oración o de nombres propios. Uso	<i>*mon frère sebastian (mon frère Sebastian), *Je Me réveille (Je me réveille)</i>

		inadecuado de mayúsculas en lexemas que no las requieren.	
	Inversión de letras [OINLE]	Intercambio en el orden de las letras al interior de una palabra.	* <u>h</u> ueres (heures), * <u>a</u> pers (après), * <u>d</u> ireaux (rideaux)
	Sustitución de letras [OSULE]	Cambio de grafías o introducción de nuevas grafías a la palabra.	* <u>l</u> e prends (je prends), * <u>s</u> e douchue (se douche), * <u>s</u> e réveillve (se réveille)
	Omisión de letras [OOMIL]	Omisión de grafías en la construcción de la palabra.	* <u>h</u> ures (heures), * <u>p</u> inture (peinture)
	Construcción morfológica [OCOMOR]	Error de construcción morfológica de la palabra.	* <u>l</u> e petit <u>j</u> eauner (le petit déjeuner)
	Artículos contractos / partitivos [OARCO]	Omisión o uso inadecuado de los artículos contractos o partitivos.	* <u>a</u> u-dessous <u>d</u> e <u>l</u> e coffre-fort (au-dessous du coffre-fort), * <u>à</u> droite <u>d</u> e <u>l</u> es papiers (à droite des papiers), * <u>à</u> droite <u>d</u> es <u>l</u> es livres (à droite des livres).
CONCORDANCIA	Concordancia SN – ADJ. [CSNAD]	Omisión o error en la concordancia de género y número del adjetivo con el sustantivo o sintagma nominal.	* <u>l</u> es cheveux <u>n</u> oir (les cheveux noirs), * <u>u</u> ne petit cuisine (une petite cuisine)
	Concordancia SN – DET. [CSNDE]	Omisión o error en la concordancia de género y número del determinante con el sustantivo o sintagma nominal.	* <u>m</u> on mère (ma mère), * <u>l</u> a chambres (les chambres)
	Concordancia SN – Número [CSNNUM]	Omisión o error en la concordancia de género y número del sustantivo o sintagma nominal con el número cardinal u ordinal.	* <u>J</u> 'ai trois <u>o</u> ncl <u>e</u> (J'ai trois oncles), * <u>I</u> l y a dix <u>c</u> rayon <u>s</u> (Il y a dix crayons)
	Concordancia Sujeto – Atributo [CSJATR]	Errores o la omisión de la concordancia de género y número del atributo con el sustantivo o sintagma nominal.	* <u>E</u> lle est <u>b</u> eau (Elle est belle), * <u>E</u> lle est <u>g</u> rand (Elle est grande)
	Concordancia Sujeto – V [CSJV]	Omisión o error en la concordancia del verbo con el sujeto.	* <u>I</u> ls habit <u>e</u> (Ils habitent)
	Acuerdo auxiliar avoir / être – V [CAUXV]	Selección incorrecta del auxiliar avoir o être (tener/ser o estar) con relación al verbo principal en la expresión del pasado compuesto.	* <u>J</u> ' <u>a</u> i né (Je suis né), * <u>N</u> ous <u>a</u> von <u>s</u> allés (Nous sommes allés)
	Acuerdo del participio pasado [C-PARTPAS]	Error u omisión de la concordancia de género y número del verbo en participio pasado y el sujeto, cuando el auxiliar es être (ser o estar).	* <u>E</u> lle sont <u>n</u> é (Elles sont nées), * <u>N</u> ous sommes all <u>é</u> (Nous sommes allés)
VERBO	Flexión verbal [VFLV]	Omisión de la flexión verbal dentro de la oración.	* <u>J</u> e me couch <u>e</u> r (Je me couche), * <u>J</u> e <u>s</u> e peign <u>e</u> r (Je me peigne)
	Selección del verbo [VSEV]	Elección errónea del verbo principal, o selección inadecuada del verbo en la forma pronominal y no pronominal.	* <u>J</u> e suis <u>11</u> ans (J'ai 11 ans), * <u>E</u> lle a <u>f</u> orte (Elle est forte), * <u>J</u> e douche à dix heures (Je me douche à dix heures)
	Modo verbal [VMOV]	Uso inadecuado o incorrecto de un modo verbal en francés.	* <u>J</u> e vais <u>m</u> ange du poulet (Je vais manger du poulet). * <u>J</u> e veux un soda, <u>SVP</u> (Je voudrais un soda, SVP)
	Tiempo verbal [VTIV]	Uso inadecuado o incorrecto del tiempo verbal.	* <u>J</u> e <u>j</u> oue au foot demain (Je vais jouer au foot demain), * <u>H</u> ier, je <u>j</u> oue au foot (Hier, j'ai joué au foot)
SINTAXIS	Orden de las palabras [SORPA]	Orden erróneo o inadecuado de los elementos que integran la oración.	* <u>I</u> l a les <u>b</u> leus yeux (Il a les yeux bleus), * <u>à</u> huit et quart <u>h</u> eu <u>r</u> es (à huit heures et quart)
	Omisión de palabras [SOMIPA]	Omisión de pronombres, determinantes, conjunciones, verbo o	* <u>Est</u> grande et mince (Elle est grande et mince), * <u>Il</u> grand, il

		cualquier otra palabra relevante en la construcción del sentido de la oración.	<i>fort (Il est grand, il est fort o Il est grand et fort)</i>
	Repetición de palabra [SREPA]	Repetición de una misma palabra en la oración.	<i>*Il a les <u>les</u> yeux marron (Il a les yeux marron), *près de <u>de</u> la table basse (près de de la table basse)</i>
	Adición de palabra innecesaria [SADPA]	Adición innecesaria de un pronombre, sustantivo, determinante, verbo o cualquier otra palabra.	<i>*Je me <u>s</u>'habille (Je m'habille), *Il <u>c</u>'est grand (Il est grand)</i>
	Uso de conectores lógicos [SCLOG]	Omisión de conjunciones en la coordinación o subordinación de dos o más oraciones. Repetición o uso excesivo de un mismo conector lógico.	<i>*Il est grand il est fort (Il est grand et il est fort)</i>
	Realización de la negación [SNEG]	Realización errónea, incompleta o inadecuada de la negación en francés.	<i>*Je n'aime <u>_</u> le foot (Je n'aime pas le foot)</i>
	Determinante inadecuado [SDETIN]	Selección inadecuada de un determinante, a pesar de respetar la concordancia de género y número con el sustantivo o sintagma nominal.	<i>*Je mange <u>la</u> banane (Je mange une banane)</i>
LÉXICO	Eufonía no respetada [LEUFO]	Omisión de reglas de eufonía.	<i>*Ma <u>amie</u> s'appelle... (Mon amie s'appelle), *le oncle (l'oncle), *Je <u>aime</u> le foot (J'aime le foot)</i>
	Cambio de lema [LCALE]	Sustitución de un lema por otro por caso de paronimia u homonimia.	<i>minuit - minute, quatre - quart, à - a.</i>
	Guión faltante o innecesario [LGUION]	Omisión de un guión necesario o adición de un guión innecesario en palabra.	<i>*grand père (grand-père), *dix huit (dix-huit)</i>
	Correferencia [LCOR]	Pronombre sin concordancia con su antecedente (anáforas).	<i>Ma maison est grande. *Il est belle (Elle est belle).</i>
	Expresión fuera de contexto [LEXFC]	Uso de una palabra sinónima que no aplica en un determinado contexto comunicativo, por un caso de polisemia.	<i>classe y cours (clase), visiter y rendre visite (visitar), prendre y boire (tomar)</i>
	Calco/préstamo/transferencia de palabra [LCAPR]	Uso de calcos, préstamos crudos, préstamos léxicos adaptados, préstamos semánticos, transferencias o invención de palabras con base en la lengua materna.	<i>*le teché (le toit: el techo), *Je joue aux vide juego (Je joue aux jeux-vidéo)</i>
PUNTUACIÓN	Signo de puntuación faltante o innecesario [PPUNF]	Omisión o uso innecesario de signos de puntuación en la separación de oraciones y al interior de estas.	<i>*Mercredi je joue au football Jeudi je fais la sieste (Mercredi, je joue au football. Jeudi, je fais la sieste)</i>
	Uso inadecuado de los signos [PSIGN]	Uso excesivo de un mismo signo de puntuación, separación de oraciones por comas (,), adición de signos propios del español (¡, ¿).	<i>*¿Comment ça va ? (Comment ça va ?)</i>

En la Figura 13 se esquematiza la tipología de errores de los niños en la escritura en francés como lengua extranjera.

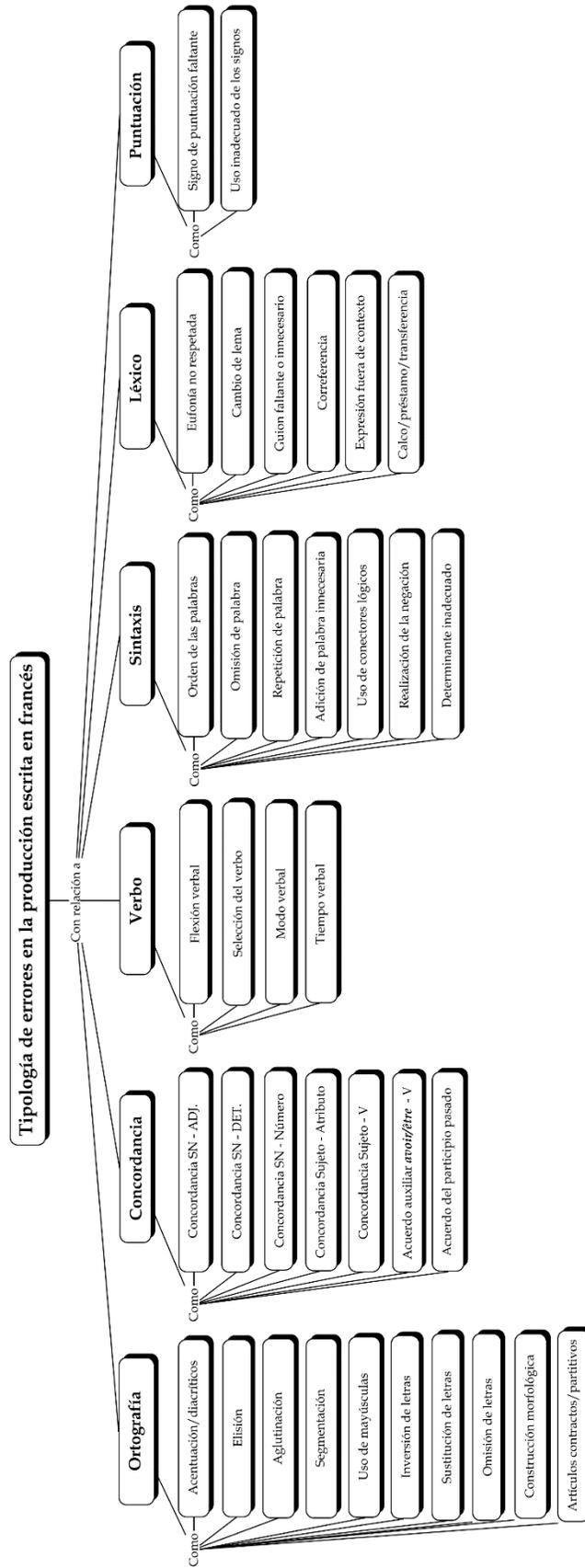


Figura 11 Tipología de errores en la producción escrita en francés como lengua extranjera

9.2. ENFOQUE BASADO EN CORPUS

Dentro de nuestra propuesta de investigación, hemos adoptado un *enfoque basado en corpus*. De acuerdo con Quiroz (2007, p.133), un *corpus* se define como “*un conjunto de textos (escritos u orales) legibles en un computador que representan el uso real del lenguaje en situaciones determinadas [...]*”. Esta colección de textos se establece “*selon un principe de documentation exhaustive, un critère thématique ou exemplaire*”⁶¹ para un propósito investigativo. Por lo tanto, un *enfoque basado en corpus* hace referencia a la recopilación y/o utilización de un corpus con el fin de identificar y analizar uno o varios elementos lingüísticos dentro del uso cotidiano del lenguaje. La principal característica de este tipo de enfoque, según McEnery y Hardie (2012, p.6), es la utilización de los datos del corpus para explorar una teoría o una hipótesis con el fin de validarla, refutarla o refinarla.

Consideramos apropiado la utilización de un enfoque basado en corpus para el análisis de la consciencia metalingüística en la escritura en francés como lengua extranjera, a partir de la identificación de los errores de los niños en la producción escrita, determinando las frecuencias y los patrones de errores en cuanto a la ortografía, la aplicación de concordancias, la conjugación de verbos, el uso del vocabulario, la estructura de las oraciones, entre otros.

9.2.1. CORPUS DE TEXTOS ESCRITOS DE TEEN-FLE

Se recopiló un corpus de 84 textos, correspondientes a 7 actividades de producción escrita de los 12 estudiantes de la muestra. Estos textos fueron realizados en la clase de francés y corresponden a las temáticas propuestas en el plan de estudios para cada grado. Cada texto se transcribió de manera exacta, sin alteraciones, ni correcciones en archivos independientes en formato *.txt (UTF-8) (Figura 14), con el fin de facilitar el análisis computacional. En caso de que el texto presentara borrones o tachones como resultado de un proceso de corrección por parte del docente, se conservaron las faltas originales. Dado que 2 de los 12 estudiantes de la muestra pertenecían al grado 6°, las temáticas de los textos eran diferentes al resto del corpus, como se describe en la Tabla 17.

⁶¹ [según un principio de documentación exhaustiva, un criterio temático o espécimen en vista de su estudio lingüístico] (Nuestra traducción de la definición de corpus del CNRTL). Consultado el 13.04.2017 en: <http://www.cnrtl.fr/definition/corpus>

Tabla 17 Tópicos de las tareas de escritura.

	Grado 4° (10 estudiantes)	Grado 5° (2 estudiantes)
Texto 1	Mes sports et loisirs	Description d'un parent.
Texto 2	Ma routine	Description de mon animal
Texto 3	Indiquer l'emplacement des objets	Devinette sur un animal sauvage
Texto 4	Une annonce immobilière	Description d'un habitat
Texto 5	Mes habitudes alimentaires	Lettre amicale
Texto 6	Una carte postale	Description d'une ville
Texto 7	Mes vacances	Présentation

La última tarea (Texto 7), consistía en elaborar un escrito en el cual los estudiantes pusieran en práctica todos los conocimientos lingüísticos adquiridos en el año. En el caso del grado 4°, los estudiantes debían escribir acerca de sus vacaciones, detallando cómo era su rutina, los deportes que practicaban, sus hábitos alimenticios, descripción de la casa o del lugar donde vacacionaban, así como el clima y la ropa que usaban durante el receso escolar. Para el grado 5°, los estudiantes debían hacer una presentación personal que incluyera sus datos personales, su descripción física y de personalidad, la presentación y descripción de su familia, de su mascota y de la ciudad donde vivían.

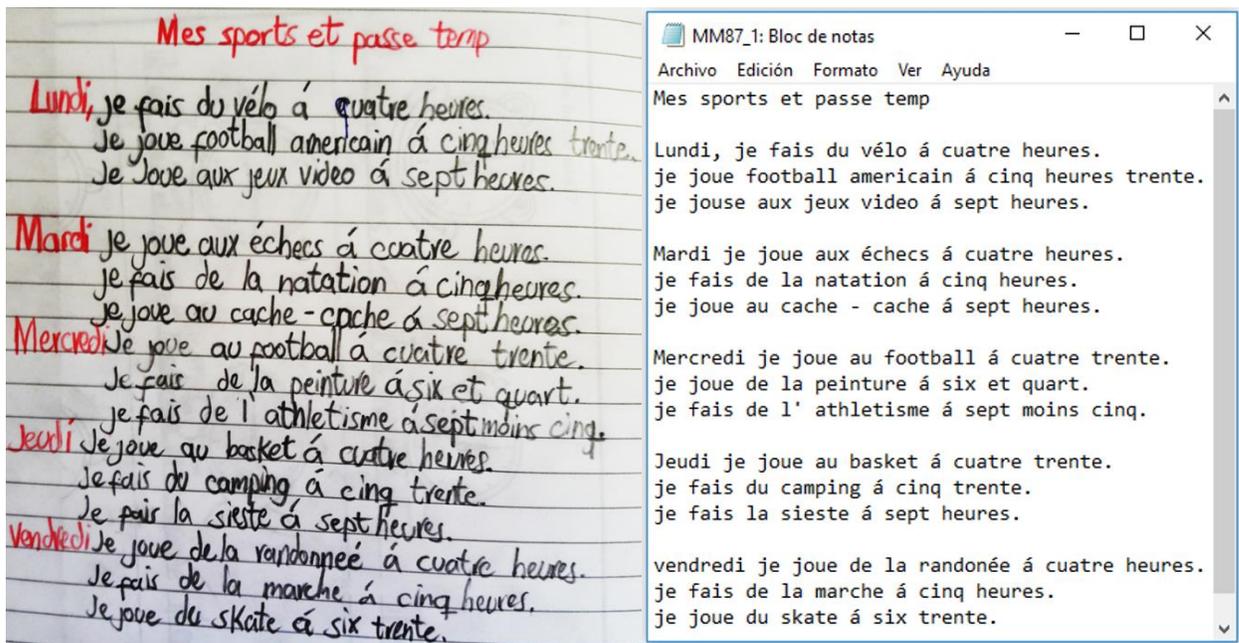


Figura 12 Ejemplo de un texto escrito y su transcripción en formato *.txt (UTF-8).

Cada texto se nombró empleando el código asignado a cada niño del estudio de caso (cf. § 8.4.4); por ejemplo, MM87 (*Monolingüe Masculino N° 87*) más el número del texto (_1), así: (MM87_1).

9.2.2. ETIQUETAJE DE ERRORES

A pesar de que en la actualidad existen diversos sistemas de etiquetaje de errores con reconocimiento internacional, tales como el sistema del *Cambridge Learner Corpus* (CLC), el del proyecto europeo *FreeText* o el sistema del *Computer-Aided Error Analysis* (CEA) de la *Université Catholique de Louvain* (en adelante *Louvaina*), hemos decidido proponer un método de etiquetaje de errores para nuestro trabajo de investigación, teniendo en cuenta que:

- a. El sistema de etiquetaje del *CLC* contiene 31 códigos o etiquetas diseñadas a partir de los errores que cometen los aprendientes de inglés como lengua extranjera en cerca de 200 países del mundo. Si partimos de la idea de que el inglés y el francés son lenguas de orígenes distintos (familia germánica y romance, respectivamente), debemos considerar entonces que los errores que se cometen en inglés pueden ser diferentes a aquellos que se cometen en la lengua francesa; por ejemplo, respecto a la concordancia de género y número (flexiones nominales, adjetivales y verbales), característica de las lenguas romances, o el orden diferente de las unidades lexicales dentro de la oración en inglés y francés. En este sentido, no se abordaría la totalidad de los errores en francés.
- b. La tipología de errores y el sistema de etiquetaje del proyecto europeo *FreeText* comprende 100 etiquetas para el análisis de errores, adaptadas del sistema de etiquetaje de Lovaina. Sin embargo, este sistema se desarrolló a partir de un corpus de aprendientes de francés de nivel intermedio y avanzado. Por consiguiente, pudieron no incluirse los errores cometidos por los niños aprendientes de francés de nivel principiante.
- c. El sistema de anotación de errores de Lovaina incluye cerca de 50 etiquetas en 7 categorías (*Formal, Grammatical, Lexico-grammatical, Lexical, Register, Word redundant/word missing/word order* and *Style*), que como lo hemos mencionado, se desarrolló a partir de un corpus de escritos de aprendientes de francés de nivel intermedio y avanzado. Además, el sistema de Lovaina no categoriza los errores de transferencia ni de sobregeneralización, por considerarlos subjetivos al investigador (Dagneaux, Denness y Granger, 1998); mientras que en nuestra investigación se incluyeron este tipo de errores, al considerarlos importantes para la comprensión de la consciencia metalingüística. Esta subjetividad en la clasificación de este tipo de errores, podría reducirse con la aplicación de las entrevistas metagráficas, a las cuales, nos referiremos más adelante.

d. En los sistemas de etiquetaje de *FreeText* y de *Lovaina*, se hace necesario agregar varias etiquetas para caracterizar un solo error –el de la categoría y el de la(s) subcategoría(s)– lo cual puede ser dispendioso a la hora de realizar el etiquetaje manualmente como se propone en nuestra investigación. En el sistema *FreeText*, por ejemplo, para etiquetar un error del tipo ‘*Otros errores de ortografía*’ en una oración como **Les résultats du développement technique*; es necesario insertar la etiqueta <F> de la categoría *Forma* y la etiqueta <GRA> de la subcategoría *Otros errores de ortografía*, además de la etiqueta <NOM> para indicar que el error se localiza en el sustantivo (nombre). Como resultado, el etiquetaje de este solo error quedaría así: *Les résultats du <F><GRA><NOM>#développement\$ développement technique* (Granger, 2007).

Por ende, consideramos pertinente crear un método de etiquetaje que, en primer lugar, represente los errores típicos de los niños en proceso de desarrollar la escritura en su lengua materna y como aprendientes de francés como lengua extranjera en un nivel principiante; y, en segundo lugar, que sea de fácil manejo y eficiente en la inserción manual de las etiquetas. Además, es necesario resaltar que la validez de esta propuesta de etiquetaje será únicamente a nivel interno.

La etiqueta de cada subcategoría se diseñó, principalmente, a partir de las iniciales o primeras letras de cada palabra. Adicionalmente, la primera letra de la etiqueta alude a la categoría a la cual pertenece el error: (O) Ortografía, (C) Concordancia, (V) Verbo, (S) Sintaxis, (L) Léxico y (P) Puntuación. Así, por ejemplo, la etiqueta [LEXFC] corresponde al error de **L**éxico: **E**xpresión **F**uera de **C**ontexto.

Por consiguiente, se marcó cada error en el corpus usando las etiquetas anteriormente descritas. Estas etiquetas se ubicaron inmediatamente anteriores a la palabra o expresión que contenía el error. Por ejemplo:

Lundi, je fais du vélo [ODIAC]á... (Texto MM87_1)
[ODIAC] Diacrítico

En el caso de errores por omisión o por uso inadecuado de alguna palabra (determinante, sustantivo, verbo, etc.), se agregó la forma faltante o correcta, con el fin de reconocer rápidamente en qué consistía el error. Esto también permitió que, durante el proceso de conteo, se pudiera

identificar cuántas omisiones de esta palabra había en cada texto, en cada grupo de individuos y en el total del corpus. Por ejemplo:

[OMAY]je [LCALE: fais][VSEV: fais]joue de la peinture [ODIAC]á six
[SOMIPA: heures] et quart (Texto MM87_1)

[OMAY] Uso de mayúscula, [LCALE] Cambio de lema, [VSEV] Selección del verbo, [ODIAC] Diacrítico, [SOMIPA] Omisión de palabra

Así mismo, una sola palabra o expresión podía corresponder a diferentes tipos de errores, por lo cual las etiquetas se pusieron contiguas e inmediatamente anteriores a la palabra. Por ejemplo:

[SCLOG][ODIAC]Aprés[PPUNF] [OMAY]Je rentre chez [OCOMOR][OSULE]mos de midi
[SADPA]heures [LEXFC][LCALE: à][ODIAC]a deux heures[PPUNF] (Texto MM87_1)

[SCLOG] Conector lógico, [ODIAC] Diacrítico, [PPUNF] Puntuación faltante, [OMAY] Uso de mayúscula, [OCOMOR] Construcción morfológica, [OSULE] Sustitución de letras, [SADPA] Adición de palabra, [LEXFC] Expresión fuera de contexto, [LCALE] Cambio de lema, [ODIAC] Diacrítico.

La Figura 15 presenta un ejemplo de etiquetaje completo del texto MM87_1 en el corpus.

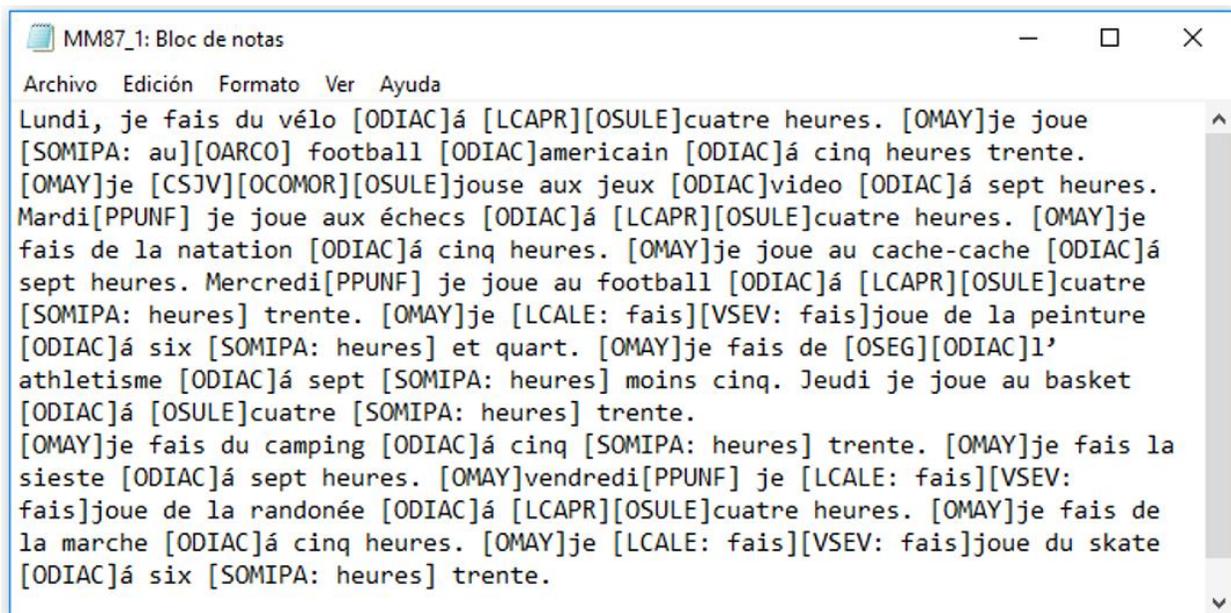


Figura 13 Ejemplo de etiquetaje del corpus (Texto MM87_1).

9.2.3. HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS DE ANÁLISIS

Para el análisis de los datos, se utilizaron principalmente dos programas informáticos, los cuales son *IBM SPSS Statistics*⁶² y *AntConc*⁶³, y el programa ofimático *Excel*.

A. IBM SPSS STATISTICS

Este programa se utilizó para el procesamiento y análisis estadístico de la información recolectada a partir las encuestas que se aplicaron a toda la población estudiantil; con el objetivo de analizar las variables consideradas en la investigación (grupo lingüístico, sexo, edad, grado, nivel educativo de los padres). Los procedimientos desarrollados para el análisis de las variables y los respectivos hallazgos, serán objeto de estudio más adelante (*cf.* Capítulo 11).

B. ANTCONC

La herramienta computacional *AntConc* (Anthony, 2014) se empleó para el procesamiento de los errores en el corpus. Gracias a su diseño para la búsqueda de concordancias, se realizaron búsquedas sucesivas de todas las etiquetas, con el fin de determinar su frecuencia de aparición en todos los textos, y, por lo tanto, el número de errores. Así, por ejemplo, al ingresar la etiqueta [ODIAC] para su búsqueda en el texto MM87_1 (Figura 16), el programa arrojó 18 concordancias o apariciones.

62 IBM SPSS Statistics [*Statistical Product and Service Solutions*] es un programa informático para el tratamiento estadístico producido por IBM. Hay una versión de prueba gratuita disponible en el sitio web: <https://www.ibm.com/analytics/co/es/technology/spss/spss-trials.html#spss-trials>

63 *AntConc* es un programa de análisis de corpus a partir de concordancias producido por Anthony (2014), cuya licencia de uso es gratuita y está disponible para descarga desde el sitio web: <http://www.laurenceanthony.net/software.html>

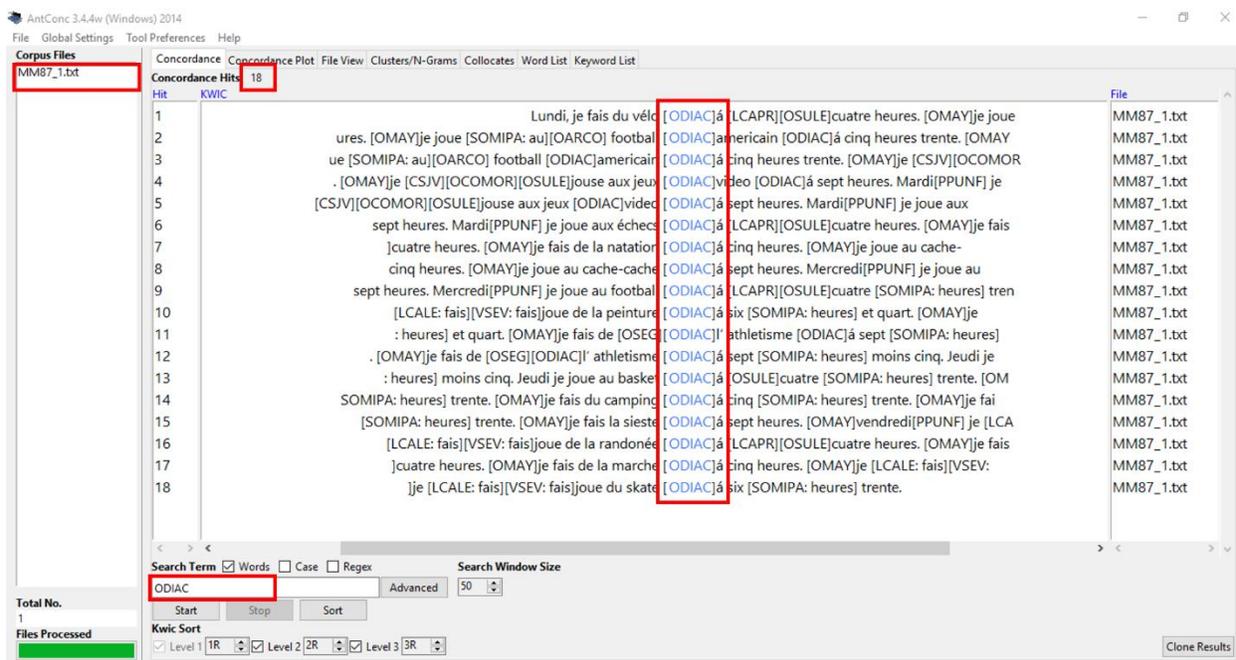


Figura 14 Ejemplo de recuperación de la etiqueta [ODIAC] en AntConc (Anthony, 2014).

C. EXCEL

La herramienta ofimática *Excel*, por su parte, se utilizó de dos maneras. En primer lugar, para registrar el número de errores arrojados por *AntConc* en la recuperación de las etiquetas (errores) en cada texto. De esta manera, se organizó una tabla de totales de doble entrada (lectura vertical y horizontal) para cada grupo lingüístico estudiado (*monolingües, bilingües-consecutivos, bilingües-secuenciales*). En las filas, se agregaron los 4 niños de la muestra por grupo (12 niños en total), cada uno con sus 7 textos escritos. En las columnas, se ubicaron las diferentes categorías y subcategorías de errores. Entre las categorías se agregó una columna para sumar los errores parciales de esa categoría en cada texto. Del mismo modo, se agregó una fila entre los grupos de textos de cada niño, con el fin de sumar el número de errores parciales de cada subcategoría entre los 7 textos de cada niño. Finalmente, se agregó una última fila y una última columna para la suma total de los errores. En la Figura 17 se presenta una parte de la tabla de totales del grupo de niños monolingües; en este caso, los errores de la categoría Ortografía con sus respectivos subtotales.

Cuadro de Totales - Excel

Archivo Inicio Insertar Diseño de página Fórmulas Datos Revisar Vista ACROBAT ¿Qué desea hacer? Iniciar sesión Compartir

GRUPO	SUJETO	TITULO	ORTOGRAFIA										TOTAL Ortografía	TOTAL Tokens sin puntuación	Concordancia SN-ADU	Concordancia SN-DET	Correferencia		
			Diacríticos	Elisión	Aglutinación	Segmentación	Uso de mayúsculas	Inversión de letras	Sustitución de letras	Omisión de letras	Commutación morfológica	Artículos contractos y armos							
MONOLINGÜES	MF113	MF113_1	19	1	1	1	11	0	2	0	2	0	2	0	37	117	0	0	0
		MF113_2	3	1	0	0	0	0	4	0	1	0	1	0	9	45	0	0	0
		MF113_3	4	0	0	1	3	0	2	3	1	2	1	2	16	105	0	2	0
		MF113_4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	87	3	0	0
		MF113_5	5	0	0	0	3	0	3	0	1	0	1	0	12	60	0	0	0
		MF113_6	4	0	0	1	3	0	0	2	1	0	11	34	0	0	0	0	0
		MF113_7	5	1	0	2	8	0	3	4	5	6	34	69	0	0	0	0	
	Total Sujeto	7 Textos	42	3	1	5	28	0	14	9	11	38	121	487	3	2	0	0	
	MF150	MF150_1	21	0	0	1	37	0	12	20	28	2	121	124	0	0	0	0	
		MF150_2	27	1	2	0	32	5	15	2	19	0	103	109	0	0	0	0	
		MF150_3	3	0	0	0	9	0	3	1	2	2	20	64	0	0	0	0	
		MF150_4	0	0	0	0	6	1	4	2	6	0	19	26	1	2	0	0	
		MF150_5	4	0	0	1	16	0	3	5	4	2	35	61	0	3	0	0	
		MF150_6	1	0	0	0	8	0	6	3	1	0	19	47	0	1	0	0	
		MF150_7	1	0	0	0	8	0	6	3	1	0	19	47	0	1	0	0	
	Total Sujeto	7 Textos	57	1	2	2	116	6	49	36	61	6	336	450	1	7	0	0	
	MM87	MM87_1	18	0	0	1	11	0	6	0	1	1	38	120	0	0	0	0	
		MM87_2	8	3	0	0	4	0	2	2	0	0	19	123	0	1	0	0	
		MM87_3	5	0	0	0	0	0	5	0	1	1	12	95	0	4	0	0	
		MM87_4	1	0	6	0	4	0	8	7	5	0	31	64	0	2	0	0	
		MM87_5	2	0	0	1	0	0	11	0	1	10	25	54	0	9	0	0	
		MM87_6	7	0	1	0	1	0	1	1	2	0	13	41	0	0	0	0	
		MM87_7	11	0	3	2	2	0	6	5	6	11	46	169	0	1	0	0	
	Total Sujeto	7 Textos	52	3	10	4	22	0	39	15	16	23	154	666	0	17	0	0	
	MM100	MM100_1	7	0	1	1	25	0	3	17	14	1	69	81	1	2	0	0	
		MM100_2	3	0	0	0	2	2	2	9	8	0	26	43	0	1	0	0	
		MM100_3	28	0	2	1	26	0	4	4	11	11	87	114	0	3	0	0	
		MM100_4	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	6	0	0	0	0	
MM100_5		9	0	0	2	22	1	3	2	6	5	50	63	1	0	0	0		
MM100_6		9	1	1	1	7	0	3	6	5	0	33	62	1	0	0	0		
MM100_7		10	3	7	0	8	0	12	13	5	7	65	66	0	0	0	0		
Total Sujeto	7 Textos	66	4	12	5	90	3	27	52	49	24	332	435	3	6	0	0		
TOTAL GRUPO	4 Sujetos	23 Textos	217	11	26	16	256	9	129	112	137	61	973	2038	7	32	0	0	

MONOLINGÜES | Porcentajes Monolingües | BILINGÜES CONSECUTIVOS | Porcentajes Bilingües Consec | BILINGÜES SECUENCIALES | Porcentajes Bilingües Secuen

80%

Figura 15 Ejemplo de una tabla parcial de totales de errores (niños monolingües).

En segundo lugar, se utilizó *Excel* para organizar y describir la información a través de gráficas y datos estadísticos, que permitieran una mayor comprensión y representación visual del fenómeno estudiado.

9.2.4. FÓRMULAS PARA EL TRATAMIENTO DE LOS ERRORES

Una vez se obtuvieron los totales de errores de todos los textos del corpus en las diferentes categorías analizadas, se procedió a distinguir cuáles de estos errores correspondían a la forma y cuáles al conocimiento y uso del vocabulario; a nivel de cada perfil lingüístico (grupo de monolingües, bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales). Por lo tanto, se diseñaron tres fórmulas: dos fórmulas que permiten determinar el promedio de los errores de *errores de forma* y de los *errores de palabras*, y una última fórmula con el fin de establecer el promedio del *número total de errores* cometidos por cada grupo, y su valor porcentual con relación al número total de tokens o de palabras.

A. FÓRMULA PARA LOS ERRORES DE FORMA (*Ef*)

Los errores de forma (*Ef*) se relacionan con las dificultades de orden gramatical dentro de la organización y la estructura del texto. Los *Ef* corresponden a errores de coherencia y concordancia

entre las unidades lexicales dentro de la oración, así como a errores ortográficos en general. De este modo, nuestra fórmula establece que el promedio de los *errores de forma* (Ef) son el resultado de la sumatoria del total de los *errores de concordancia* ($Econc$) + el total de los *errores de verbo* ($Everb$) + el total de los *errores de sintaxis* ($Esint$) + el total de los *errores de puntuación* ($Epunt$), de cada perfil lingüístico, dividido entre el *número total de Tokens con puntuación* ($NtTcp$).

$$Ef = \frac{\sum(Econc + Everb + Esint + Epunt)}{NtTcp}$$

Es necesario resaltar que, para determinar este promedio, se consideraron los signos de puntuación como tokens, teniendo en cuenta que la puntuación es necesaria a nivel sintáctico para determinar, por ejemplo, dónde comienza y termina una oración, dónde hay un grupo sintáctico, si hay una secuencia de ideas, etc., lo que puede afectar la comprensión de un enunciado o de un escrito en general.

B. FÓRMULA PARA LOS ERRORES DE PALABRAS (Ep)

Los *errores de palabras* (Ep), aunque también tienen en cuenta la forma, son de un carácter mucho más específico al focalizarse en la unidad léxica y en su ortografía. Por lo tanto, en la fórmula para determinar el promedio de los Ep , se tuvo en cuenta la sumatoria del número total de los *errores lexicales* ($Elex$) + el número total de los *errores de ortografía* ($Eort$) de cada perfil lingüístico, dividido entre el *número total de Tokens sin puntuación* ($NtTsp$).

$$Ep = \frac{\sum(Elex + Eort)}{NtTsp}$$

Para determinar el promedio de este tipo de errores, no se consideraron los signos de puntuación como *tokens* (como sí ocurrió en la fórmula anterior), debido a que la puntuación no incide en la escritura de las unidades lexicales o palabras aisladas de su contexto textual.

C. FÓRMULA PARA EL NÚMERO TOTAL DE ERRORES (*Nte*)

Para determinar el promedio del *número total de errores (Nte)* se tuvo en cuenta el total de *errores de forma (Ef)* + el total de *errores de palabras (Ep)*, dividido entre el *número total de Tokens con puntuación (NtT_{cp})*.

$$Nte = \frac{\sum(Ef + Ep)}{NtT_{cp}}$$

La aplicación de las tres fórmulas anteriormente descritas, nos permitirán establecer qué grupo lingüístico presenta un mayor porcentaje de errores con relación al número de palabras producidas, lo que revelaría su nivel de consciencia metalingüística; es decir, un mayor porcentaje de errores representaría un menor grado de consciencia metalingüística y viceversa.

9.2.5. ENTREVISTAS METAGRÁFICAS

La entrevista metagráfica –*meta (más allá) y gráfica (relativo a grafía, escritura)*– es un tipo de entrevista que se lleva a cabo después de la realización de una tarea escrita, con el propósito de indagar sobre el proceso de escritura de un estudiante. A través de una conversación más o menos informal, se orienta al estudiante a reflexionar acerca de su texto escrito, permitiéndole verbalizar sus pensamientos, sus razonamientos o representaciones en torno a la escritura y a la lengua, al pedirle justificar sus elecciones ortográficas, léxicas y gramaticales (Nze-Waghe, 2011). Así mismo, la entrevista metagráfica favorece la reflexión sobre los procedimientos y las estrategias personales implementadas en la resolución de sus problemas ortográficos (Jaffré, 2003; Nze-Waghe, 2011). En otras palabras, este tipo de entrevista puede aportar indicios externos sobre la reflexión metalingüística que se produce durante el proceso de escritura (Jaffré, 2003).

De este modo, hemos utilizado este tipo de entrevistas en el marco de la presente investigación, porque nos permite complementar, cualitativamente, el análisis y la comprensión de los datos cuantitativos sobre los errores cometidos por los niños aprendientes de francés como lengua extranjera. Se aplicaron entrevistas metagráficas a 5 de los 12 niños de la muestra, seleccionando a aquellos niños cuya escritura nos generaba mayores inquietudes con respecto a las elecciones lexicales, y la clasificación de ciertos errores, especialmente, los de transferencia.

Estas entrevistas se llevaron a cabo con base en la revisión del último texto escrito (Texto 7), con el fin de ayudarnos a comprender de qué manera ellos habían procedido a escribirlo, qué estrategias, recursos y conocimientos lingüísticos (ortografía, vocabulario, gramática, sintaxis) habían utilizado, y por qué se habían cometido ciertos errores y no otros. En el Anexo 6 se presenta el esquema seguido para la realización de las entrevistas metagráficas, el cual fue inspirado a partir del protocolo de Nze-Waghe (2011, p.73-75) durante la realización de estas entrevistas en su tesis de doctorado. Por su parte, en los Anexos 7A, 7B, 7C, 7D y 7E se presentan las transcripciones de las entrevistas, aplicadas a los casos [BSF114], [BSM94], [MM87], [MF150] y [BCM171], respectivamente.

Nuestras entrevistas metagráficas se dividen en dos partes. En la primera parte, se pretendía reducir la tensión y generar un ambiente de confianza, al conversar con el niño acerca de la clase de francés: cómo se había sentido en la clase, cómo creía que había sido su desempeño durante el año, si le gustaba o no el francés, si le parecía fácil o difícil escribir en francés, pidiéndole siempre justificar sus respuestas. Una vez se observó una menor inhibición en el niño para expresarse, se procedió con la segunda parte de la entrevista metagráfica, la cual consistía en hablar específicamente sobre el texto escrito. En la segunda parte, se le presentó a cada niño el texto que ellos mismos habían escrito en la clase y se les manifestó la intención de revisar y conversar sobre la actividad escrita: cómo habían logrado escribir el texto, qué estrategias habían utilizado antes, durante y después de escribirlo, qué otras lenguas habían tenido en cuenta al momento de escribir en francés, etc.

Posteriormente, se leyó el texto con el estudiante y el entrevistador iba haciendo preguntas a medida que se avanzaba en la lectura. Estas preguntas giraban en torno al uso de las tildes, las mayúsculas, los partitivos, los verbos; o sobre algunas palabras que parecían ‘inventadas’, la concordancia de género y número, y el orden de las palabras en una determinada oración cuya estructura parecía ‘atípica’. Así mismo, se utilizaron las siguientes estructuras interrogativas que obligaban al niño a explicar la manera de escribir y a justificar sus respuestas, lo cual revelaba un conocimiento metalingüístico: ¿Por qué escribiste/elegiste...? ¿Cómo hiciste para...? ¿Te parece que...? ¿Crees que...? ¿Podrías contarme...? entre otras. Para el análisis de las entrevistas, nos basamos en los 3 niveles de evaluación (*alfa*, *beta* y *gamma*), propuestos por Pinto y El Euch (2015) para la medición de la consciencia metalingüística. De esta manera, frente a cada pregunta

formulada por el entrevistador, que implicara una reflexión sobre un aspecto lingüístico, se le daba una puntuación (de 0 a 2) a la respuesta del niño, de acuerdo con los siguientes criterios (Pinto y El Euch, 2015)

- ❖ **Nivel *alfa* (0 puntos):** El sujeto ignora el conflicto metalingüístico planteado, manifestado a través del silencio, o la repetición del elemento o una de sus partes, o por las respuestas “*no sé*”, o por justificaciones tautológicas como “*es así, porque sí*”.
- ❖ **Nivel *beta* (1 punto):** El sujeto toma en cuenta parcialmente el conflicto cognitivo planteado, pero sin realmente resolverlo.
- ❖ **Nivel *gamma* (2 puntos):** El sujeto captura con precisión la esencia del conflicto y lo enfrenta mediante una consideración sistemática de los elementos relevantes del problema planteado.

Finalmente, la suma de las puntuaciones totales alcanzadas por cada individuo, permitió comparar los niveles de consciencia metalingüística entre los niños de los 3 perfiles, y determinar quiénes presentaban una mayor y una menor reflexión metalingüística.

En conclusión, hemos abordado, en este capítulo, nuestra propuesta de investigación para el estudio de la consciencia metalingüística en los niños monolingües y bilingües en la producción escrita. De este modo, hemos introducido la TEEN-FLE como una propuesta de validación interna para la tipología de los errores en niños aprendientes de francés, a través de su clasificación en 6 categorías (*Ortografía, Concordancia, Verbo, Sintaxis, Léxico y Puntuación*) y 36 subcategorías de errores. Además, hemos presentado la importancia del enfoque basado en corpus, adoptado en el marco de la presente investigación, y hemos descrito el corpus de errores recopilado a partir de las producciones escritas de los niños en las clases de francés. Así mismo, describimos la manera como se diseñó y realizó el proceso de etiquetaje del corpus, y hemos explicado la utilización de las herramientas informáticas para el análisis de los datos, tales como *IBM SPSS Statistics, AntConc* y *Excel*, y la elaboración de fórmulas con el fin de determinar el promedio de errores de forma y de palabras. Finalmente, se presentó la aplicación de las entrevistas metagráficas como un instrumento cualitativo complementario para el análisis y la comprensión de los datos cuantitativos recolectados sobre los errores cometidos por los niños aprendientes de francés. A continuación, presentaremos las hipótesis de nuestra investigación, el análisis de los datos y los hallazgos obtenidos.

PARTE IV: CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS



CAPÍTULO 10: CONSTRUCCIÓN DE HIPÓTESIS

En los capítulos anteriores, se hizo una presentación de los aspectos referentes al problema que aborda nuestra investigación. Así mismo, se realizó una exhaustiva revisión teórica sobre los diferentes aspectos relacionados con nuestro objeto de estudio, entre ellos, los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua, la consciencia metalingüística, el fenómeno del bilingüismo y sus efectos en la cognición, el desarrollo de la escritura y la noción de ‘error’ en la escritura en una segunda lengua. Por otra parte, hemos descrito los procedimientos metodológicos que nos permitirán alcanzar los objetivos propuestos con relación al estudio de la consciencia metalingüística en la escritura.

Nos proponemos ahora, construir un cierto número de hipótesis sobre el desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües en la escritura en francés como lengua extranjera. Se plantean, de este modo, 4 hipótesis generales relacionadas con 4 aspectos que subyacen al objeto de estudio, y construídas con base en la revisión de la literatura: el nivel de desarrollo de la consciencia metalingüística, la interferencia lingüística, los tipos de errores en la escritura en francés, y el diseño y uso de una tipología de errores para el análisis de la consciencia metalingüística. A su vez, cada hipótesis puede contener una o varias Sub-hipótesis que pueden ampliar y especificar nuestros supuestos sobre el tema.

10.1. HIPÓTESIS 1 (H₁): DESARROLLO DE LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Diferencias en los niveles de desarrollo de la consciencia metalingüística entre los niños monolingües, bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales. Teniendo en cuenta que:

- A. Diversos autores, entre ellos, Birdsong (1989) y Bialystock (2008) conciben la consciencia metalingüística, no como una *habilidad monolítica*, sino como un *conjunto de habilidades*, actividades o tareas que corresponden a usos particulares del lenguaje.
- B. Se ha establecido teóricamente la existencia de diferentes dominios de consciencia metalingüística (Tunmer *et al.* 1984; Gombert, 1990; 1991; 1996; Roth *et al.*, 1996; Díaz Camacho, 2006), tales como: *consciencia metafonológica*, *metalexical (metasemántico)*, *metasintáctica*, *metapragmática* y *metatextual*.

C. A través de un sinnúmero de estudios empíricos se ha propuesto ‘medir’ la consciencia metalingüística a partir de la implementación de diversas tareas metalingüísticas (Bialystok, 1988; 2001b; 2009; 2011; 2015; 2016; Pinto y El Euch, 2015), y estos han establecido unos niveles de clasificación más o menos estándares para el desarrollo de estas habilidades, hablando de nivel *bajo, medio* y *alto*.

Es posible suponer que las condiciones en las que los niños de nuestro estudio de caso ‘aprendieron’ el español y el inglés como lengua(s) materna(s) y/o como segunda lengua, es decir, la condición de *simultaneidad* o de *secuencialidad* de las lenguas (Weinreich, 1953; Crystal, 2008; De Groot, 2011; Grosjean, 2015), por un lado, y la condición de *adquisición* o de *aprendizaje* de las lenguas (Krashen, 1982), por el otro, determinan el desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños y, por lo tanto, inciden en su desempeño al momento de la realización de la actividad de escritura en francés como tercera lengua. Este desempeño debería verse reflejado en la extensión, el dominio lexical y gramatical del francés, la capacidad de reflexión sobre los conocimientos lingüísticos, y el número de errores cometidos en la escritura.

10.1.1. SUB-HIPÓTESIS (H_{1.1})

Los niños bilingües-secuenciales presentan un mayor nivel de desarrollo de la consciencia metalingüística en comparación con los niños bilingües-consecutivos y los niños monolingües, debido al precedente de aprendizaje formal del inglés como segunda lengua en el contexto escolar. Los niños monolingües, por su parte, presentan el nivel de desarrollo de la consciencia metalingüística más bajo, como se ha demostrado en estudios comparativos (Thomas, 1985; Bialystok, 1988; 2001b; 2009; 2011; 2015; Quinteros y Billick, 2017).

10.2. HIPÓTESIS 2 (H₂): INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA

Diferencias en cuanto a la interferencia lingüística entre los niños monolingües, bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales. Considerando que:

A. Las lenguas adquiridas previamente por el individuo ejercen una influencia en el aprendizaje de una nueva lengua (*transferencia* o *interferencia*) (Lado, 1957; Lee, 1968; Richards, 1971; Laufer, 2003; Johnson, 2008; Gaonac’h, 2010).

B. Hammarberg (2001) afirma que el aprendiente de una tercera lengua privilegia la transferencia de conocimientos de la segunda lengua, si tiene un alto nivel de dominio de esta y si la ha usado recientemente.

Podemos afirmar que las condiciones en las cuales los estudiantes aprendieron el español y el inglés (*simultaneidad* o *secuencialidad*, y *adquisición* o *aprendizaje*), así como el nivel de competencia en cada uno de estas lenguas, también inciden en la forma como estas lenguas se transfieren o interfieren en el aprendizaje del francés. Por consiguiente:

10.2.1. SUB-HIPÓTESIS (H_{2.1})

Los niños monolingües de nuestro estudio de caso tienden a recurrir a su lengua materna (español) para resolver las dificultades en el conocimiento lexical y sintáctico en la producción escrita en francés. Esto se ve reflejado en el uso de palabras, expresiones y formas gramaticales propias del español, para completar los ‘vacíos’ en el conocimiento lingüístico durante la actividad de escritura en francés. La transferencia del español hacia el francés, en los monolingües, puede obedecer a que estos niños están aprendiendo el inglés de manera simultánea con el francés, por lo que su competencia en inglés es de nivel principiante.

10.2.2. SUB-HIPÓTESIS (H_{2.2})

Los niños bilingües-consecutivos de nuestro estudio de caso tienden a hacer uso de una de sus lenguas maternas, en la cual presentan un nivel de competencia más alto (en nuestro caso, el inglés), para resolver vacíos lexicales y dificultades gramaticales en la comunicación escrita en francés como lengua extranjera. Por ende, en las producciones escritas en francés, se ve reflejado el uso de palabras, expresiones y formas gramaticales propias del inglés, utilizadas para completar los ‘vacíos’ en el conocimiento lingüístico del francés.

10.2.3. SUB-HIPÓTESIS (H_{2.3})

Los niños bilingües-secuenciales de nuestro estudio de caso, por su parte, se basan en su experiencia en el aprendizaje del inglés y en las estrategias lingüísticas, cognitivas y procedimentales desarrolladas en esta lengua, con el fin de lograr un mayor éxito en la realización de las tareas escritas en francés.

10.3. HIPÓTESIS 3 (H₃): TIPOS DE ERRORES

Diferencias en los tipos de errores y faltas cometidos por los niños monolingües, bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales. Teniendo en cuenta que el *error* es un elemento inherente y constante en la adquisición o aprendizaje de toda lengua (Corder, 1967; Cuq y Gruca, 2002), los niños monolingües y bilingües (secuenciales y consecutivos) son susceptibles de presentar errores, aunque de diferente naturaleza en la producción escrita en francés. Esto se debe a diferentes factores: cercanía o distanciamiento de las lenguas, experiencia previa en el aprendizaje de las lenguas, habilidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas. Por consiguiente:

10.3.1. SUB-HIPÓTESIS (H_{3.1})

Los tres grupos de niños presentan numerosos errores de nivel ortográfico en la escritura del francés, debido a los diversos elementos diacríticos (*acento agudo* (é), *grave* (à, è, ù) y *circunflejo* (â, ê, î, ô, û); *diéresis o trema* (ë, ï); y *cedilla* (ç)) y de *elisión* (j', l', de l', c'est, etc.) propios de la lengua francesa, y que no se encuentran en las lenguas aprendidas/adquiridas previamente (español e inglés). Sin embargo, el nivel de errores ortográficos de los niños bilingües puede ser menor al de los niños monolingües, debido a sus ventajas en tareas que implican atención, memoria y recuperación verbal (Bialystok, 2009; 2011; 2015).

10.3.2. SUB-HIPÓTESIS (H_{3.2})

Partiendo de nuestro planteamiento inicial de que los niños monolingües presentan un nivel de desarrollo de la consciencia metalingüística más bajo, con respecto a los dos grupos bilingües (una menor reflexión sobre la gramaticalidad de la oración); entonces los niños monolingües de nuestro estudio de caso deben presentar un porcentaje de errores más alto en todas las categorías de errores analizadas, en comparación con los dos grupos bilingües.

10.3.3. SUB-HIPÓTESIS (H_{3.3})

Teniendo en cuenta que los estudios de neuroimagen (*cf.* § 5.3) revelan que, en los individuos bilingües-consecutivos, las dos lenguas se localizan en las mismas áreas corticales del cerebro (como si se tratase de una sola lengua); mientras que en los bilingües-secuenciales, las dos lenguas

se localizan en áreas corticales diferentes (Kim *et al.* 1997), podríamos afirmar que los niños bilingües-consecutivos, de nuestra investigación, presentan una mayor tendencia a cometer errores de tipo morfosintáctico, al haber desarrollado *una sola representación mental de las dos lenguas* (Crystal, 2008). Por lo tanto, es factible que los niños bilingües-consecutivos no hayan interiorizado las estructuras lingüísticas de cada lengua por separado, lo que podría afectar la elaboración de oraciones adecuadas, en la producción escrita en francés como tercera lengua.

10.3.4. SUB-HIPÓTESIS (H_{3,4})

A partir de los hallazgos en diversos estudios que revelan que los niños bilingües-secuenciales presentan una mayor conciencia metalingüística, en comparación con los niños bilingües-consecutivos y los niños monolingües (Bialystok, 2009; 2011; 2015), se espera, por lo tanto, que los niños bilingües-secuenciales presenten un menor porcentaje de errores en la escritura en francés en comparación con los niños de los otros dos perfiles lingüísticos.

10.4. HIPÓTESIS 4 (H₄): ANÁLISIS DE ERRORES Y CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA

El análisis de los errores como indicador del nivel de conciencia metalingüística. Si establecemos, en principio, que las producciones escritas por los niños reflejan rasgos propios del pensamiento (Salgado, 2014); entonces podríamos afirmar que el análisis y tratamiento de los errores lexicales, morfosintácticos y semánticos deberían permitir conocer aspectos relacionados con la conciencia metalingüística, evidenciando la apropiación y reflexión sobre las estructuras y funciones de la lengua.

En el capítulo siguiente, presentaremos la validación de estas hipótesis a la luz de los resultados obtenidos en el análisis del corpus y de las entrevistas metagráficas.

CAPÍTULO 11: ANÁLISIS DE DATOS Y VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS

En este capítulo, nos proponemos confrontar las hipótesis planteadas con los resultados obtenidos de la implementación de la propuesta metodológica. Para este fin, se tendrá en cuenta el siguiente orden. En primer lugar, elaboraremos una presentación y descripción de los datos extraídos del corpus y de las entrevistas metagráficas, con relación a cada hipótesis planteada. Luego de esto, se efectuará el respectivo análisis, buscando validar o invalidar nuestros supuestos frente al desarrollo de la consciencia metalingüística, la interferencia lingüística, los tipos de errores más frecuentes en cada uno de los perfiles lingüísticos, y la validez del enfoque basado en corpus para el análisis de la consciencia metalingüística. Finalmente, resumiremos los resultados presentados y determinaremos si las hipótesis se validan, o si por el contrario, se infirman.

11.1. VALIDACIÓN DE LA HIPÓTESIS (H1): SOBRE EL DESARROLLO DE LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Para validar esta hipótesis, se tuvo en cuenta el análisis de diversos aspectos que consideramos caraterísticos para un buen desempeño en la escritura: la extensión del texto, la riqueza lexical, el dominio del vocabulario y de los elementos gramaticales del francés, la capacidad de reflexión sobre los conocimientos lingüísticos, y el bajo número de errores en la redacción. Cada uno de estos aspectos anteriormente mencionados, fue analizado a nivel general, haciendo una comparación entre los tres perfiles lingüísticos y, posteriormente, con mayor detalle entre los diferentes casos.

11.1.1. EXTENSIÓN DE LOS TEXTOS

En lo que respecta las diferencias en la extensión de los textos escritos en francés, se hizo un conteo del número de tokens sin la puntuación (en adelante $nTsp$) y con la puntuación (en adelante $nTcp$) de cada uno de los textos 84 textos del corpus, teniendo en cuenta los perfiles lingüísticos. De este modo, el corpus incluye un total de 6445 tokens ($nTsp$) (promedio $(\bar{X}) = 2148$ tokens) y 7507 tokens ($nTcp$) ($(\bar{X}) = 2502$ tokens) de los tres grupos lingüísticos. Los resultados revelan que la suma del número de tokens de los textos escritos por los niños bilingües-consecutivos, es la más

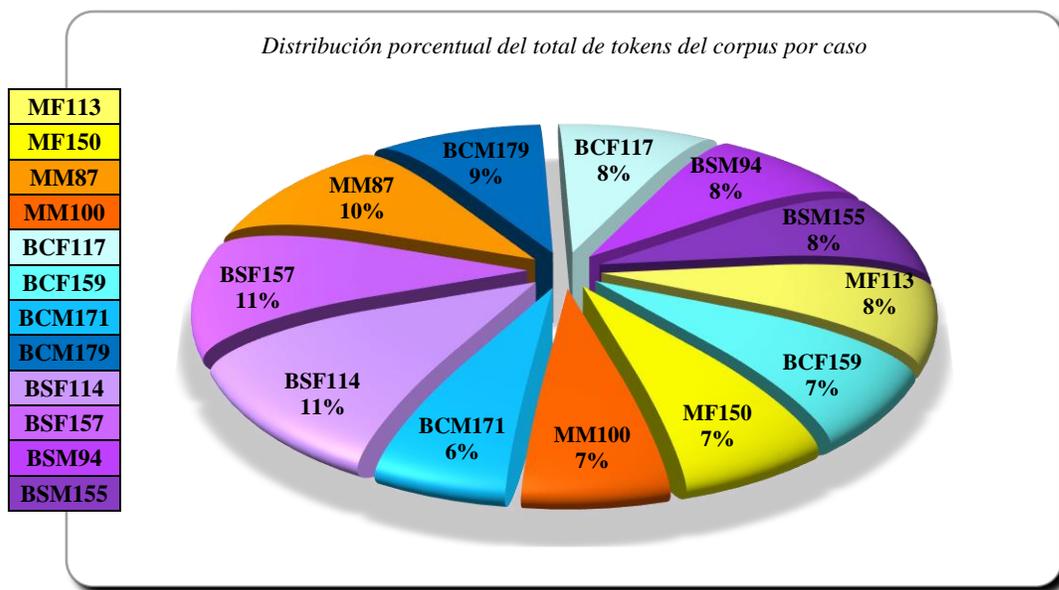
alta de los tres grupos, con 2436 tokens ($nTsp$) (38% del total del corpus) y 2804 tokens ($nTcp$) (37%). Los niños monolingües se encuentran en la segunda posición, con 2038 tokens ($nTsp$) (32% del total del corpus) y 2448 tokens ($nTcp$) (33%). Los niños bilingües-consecutivos, por el contrario, suman un total de 1971 tokens sin puntuación (30% del total del corpus), y 2255 tokens con puntuación (30%). En otras palabras, los niños bilingües-secuenciales escribieron textos más extensos que los demás grupos; mientras que los niños bilingües-consecutivos presentan los textos más cortos de los tres perfiles lingüísticos. La Tabla 18 presenta el número de tokens por cada texto y la suma de tokens por grupo lingüístico.

Tabla 18 Número de Tokens por texto y por perfil lingüístico.

GRUPO	SUJETO	N° DE TOKENS POR TEXTO							TOTAL Tokens sin puntuación		TOTAL Tokens con puntuación	
		T_1	T_2	T_3	T_4	T_5	T_6	T_7				
Monolingües	MF113	117	45	105	57	60	34	69	487	24%	613	25%
	MF150	124	109	64	26	61	47	19	450	22%	537	22%
	MM87	120	123	95	64	54	41	169	666	33%	805	33%
	MM100	81	43	114	6	63	62	66	435	21%	493	20%
	TOTAL	442	320	378	153	238	184	323	2038	32%	2448	33%
Bilingües Consecutivos	BCF117	95	81	101	41	41	37	135	531	27%	613	27%
	BCF159	100	55	106	69	35	29	79	473	24%	532	24%
	BCM171	77	30	32	54	67	107	35	402	20%	500	22%
	BCM179	116	68	25	49	98	89	120	565	29%	610	27%
	TOTAL	388	234	264	213	241	262	369	1971	30%	2255	30%
Bilingües Secuenciales	BSF114	166	120	100	77	62	43	168	736	30%	847	30%
	BSF157	179	143	101	75	67	28	80	673	28%	836	30%
	BSM94	126	82	95	33	51	34	105	526	22%	600	21%
	BSM155	185	40	89	31	45	28	83	501	21%	521	19%
	TOTAL	656	385	385	216	225	133	436	2436	38%	2804	37%
TOTAL TOKENS		1486	939	1027	582	704	579	1128	6445	100%	7507	100%

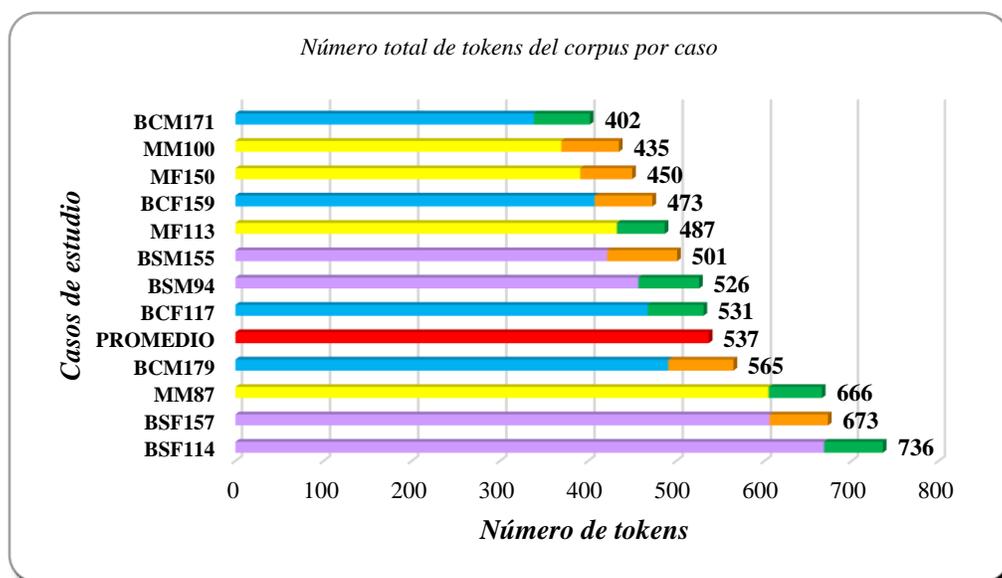
Con relación a las diferencias individuales en la extensión de los textos escritos, el promedio de tokens es $(\bar{X}) = 537$. Por encima de este promedio, se ubican únicamente cuatro sujetos. En primer y segundo lugar, las dos niñas bilingües-secuenciales con diferente nivel de desempeño académico: [BSF114] con 736 tokens (11% del total del corpus), con desempeño alto-superior; y [BSF157] con 673 tokens (11% del total del corpus), con desempeño bajo-básico. En tercera posición, se sitúa el niño monolingüe [MM87] con 666 tokens (10% del corpus), con desempeño académico alto-superior. En la cuarta posición, se encuentra el niño bilingüe-consecutivo [BCM179] con 565 tokens (9% del corpus), con desempeño académico bajo-básico. Por debajo del promedio, se localizan, en orden descendente: la niña bilingüe-consecutiva [BCF117] con 531 tokens, con desempeño alto-superior; el niño bilingüe-secuencial [BSM94] con 526 tokens, con desempeño alto-superior; el niño bilingüe-secuencial [BSM155] con 501 tokens, con desempeño

bajo-básico; y la niña monolingüe [MF113] con 487 tokens, con desempeño académico alto-superior. Cada caso constituye el 8% del total tokens del corpus. Le siguen, la niña bilingüe-consecutiva [BCF159] con 473 tokens con desempeño académico bajo-básico; la niña monolingüe [MF150] con 450 tokens con desempeño académico bajo-básico; y el niño monolingüe [MM100] con desempeño académico bajo-básico, cada uno con el 7% del total de tokens del corpus. Finalmente, el caso del niño bilingüe-consecutivo [BCM171] con 402 tokens (6% del corpus), con desempeño académico alto-superior. La gráfica siguiente (Gráfica 1) presenta los porcentajes de distribución del total de tokens por cada caso de estudio. Para cada perfil lingüístico, se mantuvo el color utilizado en la tabla anterior (amarillo: monolingües; azul: bilingües-consecutivos; violeta: bilingües-secuenciales), y se empleó una gama del mismo para diferenciar los casos.



Gráfica 1 *Distribución porcentual del total de tokens del corpus por caso.*

La Gráfica 2, por su parte, presenta el número de tokens producidos por cada caso estudiado con relación al promedio (en rojo). La barra que representa a cada caso, contiene dos colores: el color de la izquierda, corresponde al color del perfil lingüístico (amarillo, azul y violeta); mientras que, el color de la derecha, corresponde al nivel de desempeño académico (verde: alto-superior; naranja: bajo-básico).



Gráfica 2 *Número total de tokens del corpus por caso.*

A partir del análisis de las dos gráficas anteriores, se podría inferir que en los 12 casos estudiados, la calificación escolar de los estudiantes, no está relacionada con su capacidad de escribir textos extensos o cortos en francés.

11.1.2. VARIEDAD LEXICAL

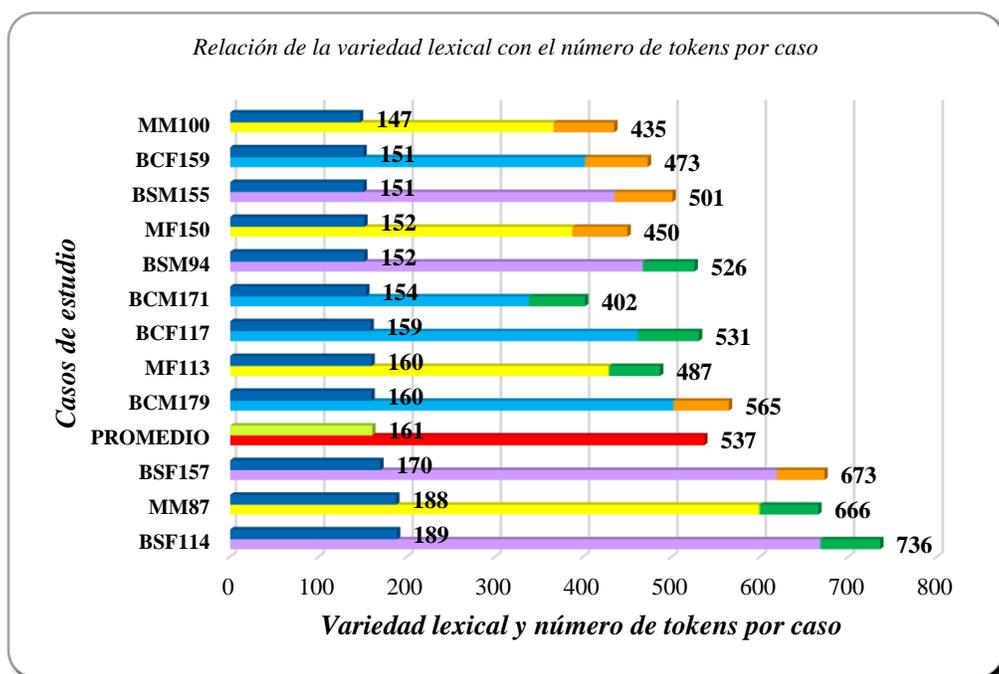
En lo referente a las diferencias en la variedad o repertorio lexical, se utilizó el programa *AntConc* para filtrar las palabras en los textos escritos de cada uno de los 12 casos. A partir de la generación del *Word List* (listado de palabras), se suprimieron todas aquellas palabras repetidas, incomprensibles, con errores morfológicos o que no correspondían a la lengua francesa. En el caso de los verbos y los adjetivos, estos se lematizaron para ser contados como una sola palabra. Una vez se depuró la lista, se estableció el número real de palabras utilizadas por cada caso. De esta manera, a nivel de los tres perfiles lingüísticos no se encontraron diferencias significativas en la variedad lexical utilizada en los textos; sin embargo, los niños bilingües-secuenciales presentaron una mayor variedad de palabras en comparación con los niños monolingües y bilingües-consecutivos, al utilizar un total de 662 palabras diferentes (34%). Los 4 niños monolingües emplearon 647 palabras (34%), mientras que los bilingües-consecutivos, usaron 624 palabras diferentes (32%), como lo muestra la siguiente tabla (Tabla 19).

Tabla 19 Variedad lexical en los tres perfiles.

GRUPO	CASOS	N° TOKENS SP	V. LÉXICAL	TOTAL V. LEXICAL	
Monolingües	MF113	487	160	647	34%
	MF150	450	152		
	MM87	666	188		
	MM100	435	147		
Bilingües Consecutivos	BCF117	531	159	624	32%
	BCF159	473	151		
	BCM171	402	154		
	BCM179	565	160		
Bilingües Secuenciales	BSF114	736	189	662	34%
	BSF157	673	170		
	BSM94	526	152		
	BSM155	501	151		

A nivel de los individuos, el promedio de la variedad lexical se situó en $(\bar{X}) = 161$ palabras. Sobre este promedio, 3 de los niños con el mayor número de tokens son quienes a su vez, presentan la mayor variedad de palabras: la niña bilingüe-secuencial [BSF11] con 189 palabras diferentes; el niño monolingüe [MM87] con 188 palabras; y la niña bilingüe-secuencial [BSF157] con 170 palabras. Por debajo del promedio, aunque muy cerca de éste, se encuentran: el niño bilingüe-consecutivo [BCM179] y la niña monolingüe [MF113], con 160 palabras diferentes cada uno. Le siguen, dos casos de bilingües-consecutivos [BCF117] y [BCF171] con 159 y 154 palabras diferentes, respectivamente. En la última posición, se sitúa el caso del niño monolingüe [MM100] con 147 palabras diferentes utilizadas en sus textos.

La Gráfica 3 muestra la relación entre el número de tokens de los textos de cada caso y la variedad léxica (en color azul oscuro) utilizada en la escritura. Nuevamente, se han utilizado los tres colores para distinguir los perfiles lingüísticos (amarillo, azul y violeta) y los colores verde y naranja, en el extremo derecho de las barras, para diferenciar los desempeños académicos (alto-superior y bajo-básico, respectivamente). De este modo, se observa una reorganización de los 12 casos de acuerdo con la variedad léxica, pero no es posible establecer una tendencia en cuanto a qué individuos, con respecto a su perfil lingüístico o desempeño académico, presentan una mayor variedad o repertorio léxico. Sin embargo, es de destacar que 4 de los 6 niños con desempeño académico bajo-básico, se ubican en las últimas posiciones, superados por 4 de los 6 niños con desempeño académico alto-superior. Así mismo, las dos primeras posiciones con mayor repertorio lexical corresponden a dos niños con desempeño alto-superior y las dos posiciones siguientes, las ocupan dos niños con desempeño bajo-básico.



Gráfica 3 *Relación de la variedad lexical con el número de tokens por caso.*

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de los 12 casos de estudio, se puede observar que un texto extenso puede revelar un amplio repertorio lexical de los niños que los escriben, mientras que un texto corto revelaría un uso reducido de su vocabulario en francés.

11.1.3. DOMINIO DEL VOCABULARIO

Con el fin de determinar y comparar el dominio lexical en el corpus de los tres perfiles lingüísticos, se analizaron los *errores de palabras* (Ep), obtenidos a partir de la sumatoria (Σ) de los *errores lexicales* ($Elex$) y los *errores de ortografía* ($Eort$) de cada perfil, dividido entre el número total de tokens sin puntuación ($NtTsp$) producidos por ellos mismos, expresado en la siguiente fórmula:

$$Ep = \frac{\Sigma(Elex + Eort)}{NtTsp}$$

Se obtuvieron los resultados de los errores de palabras de cada perfil lingüístico, presentados en la Tabla 21.

Tabla 20 Porcentaje de errores de palabras por perfil lingüístico.

GRUPO	Errores de Léxico	Errores de Ortografía	Tokens sin puntuación	ERRORES DE PALABRAS (Ep)	
Monolingües	230	973	2038	$Ep = (230 + 973) / 2038 = 0,590$	59%
Bilingües Consecutivos	174	831	1971	$Ep = (174 + 831) / 1971 = 0,509$	50,9%
Bilingües Secuenciales	168	670	2436	$Ep = (168 + 670) / 2436 = 0,344$	34,4%

Por consiguiente, los niños bilingües-secuenciales de nuestro estudio de caso presentan un menor porcentaje de errores en el uso del léxico en francés con relación al número de tokens (sp) producidos (34,4%), lo que podría indicar un mayor dominio del vocabulario de esta lengua extranjera. Los niños monolingües y bilingües-consecutivos, por su parte, presentan un mayor número de errores en la escritura y uso del vocabulario en francés, con un porcentaje del 59% y 50,9% respectivamente, superando el 50% del total de sus tokens (sp) producidos.

A nivel de los individuos, los resultados de los errores de palabras por caso, se presentan con mayor detalle en la Tabla 22.

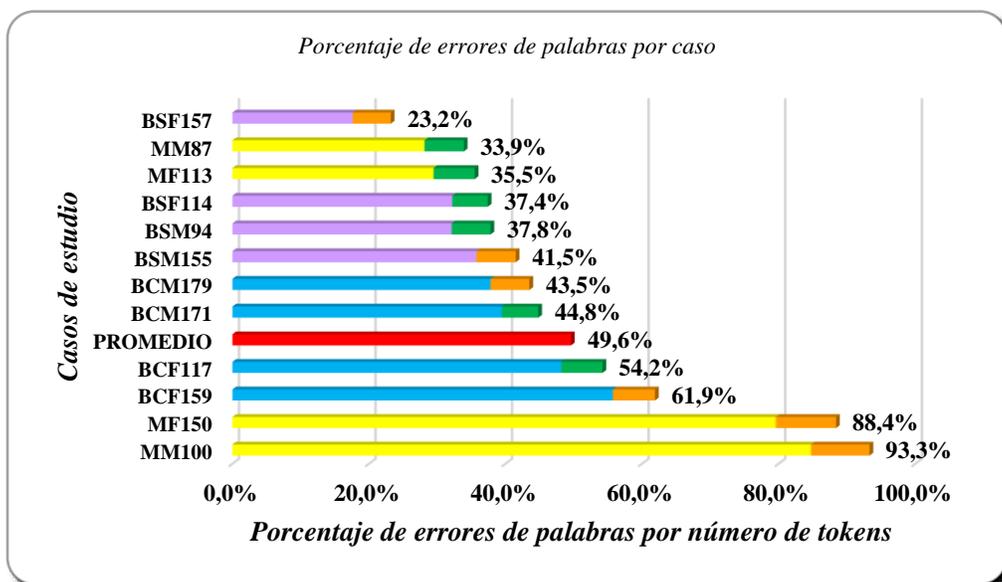
Tabla 21 Porcentaje de errores de palabras por caso de estudio.

GRUPO	SUJETO	Errores de Léxico	Errores de Ortografía	Tokens sin puntuación	ERRORES DE PALABRAS (Ep)	
Monolingües	MF113	52	121	487	$Ep = (52 + 121) / 487 = 0,355$	35,5%
	MF150	62	336	450	$Ep = (62 + 336) / 450 = 0,884$	88,4%
	MM87	42	184	666	$Ep = (42 + 184) / 666 = 0,339$	33,9%
	MM100	74	332	435	$Ep = (74 + 332) / 435 = 0,933$	93,3%
Bilingües Consecutivos	BCF117	40	248	531	$Ep = (40 + 248) / 531 = 0,542$	54,2%
	BCF159	76	217	473	$Ep = (76 + 217) / 473 = 0,619$	61,9%
	BCM171	19	161	402	$Ep = (19 + 161) / 402 = 0,448$	44,8%
	BCM179	41	205	565	$Ep = (41 + 205) / 565 = 0,435$	43,5%
Bilingües Secuenciales	BSF114	72	203	736	$Ep = (72 + 203) / 736 = 0,374$	37,4%
	BSF157	32	124	673	$Ep = (32 + 124) / 673 = 0,232$	23,2%
	BSM94	36	163	526	$Ep = (36 + 163) / 526 = 0,378$	37,8%
	BSM155	28	180	501	$Ep = (28 + 180) / 501 = 0,415$	41,5%

El promedio de errores de palabras fue del 50% con respecto al número de tokens. Por encima de este promedio, se ubican 4 casos: dos niños monolingües [MM100] y [MF150], con desempeño académico bajo-básico, quienes presentan el mayor índice porcentual de errores, con el 93% y el 88% respectivamente; y los dos niños bilingües-consecutivos [BCF159] con el 62% y [BCF117] con el 54% de errores de palabras. Por debajo de este promedio, en orden decreciente, se ubican los otros dos niños bilingües-consecutivos, con un porcentaje de errores del 45% para [BCM171] y del 44% para [BCM179]. Aunque los 4 casos de niños bilingües-consecutivos se ubican de forma contigua, su orden no está determinado por su desempeño académico. Los niños bilingües-

secuenciales, por su parte, se ubican en las posiciones 1, 4, 5 y 6 con los siguientes resultados de menor a mayor número de errores: [BSF157] con el 23%, [BSF114] con el 37%, [BSM94] con el 38% y [BSM155] con el 42%. Los otros dos niños monolingües se sitúan en la segunda y tercera posición con el menor número de errores de palabras: [MM87] con el 34% y [MF113] con el 36%.

La Gráfica 4 presenta, en orden ascendente, los porcentajes de errores de palabras de los 12 casos de estudio. Se conservan los tres colores para distinguir los perfiles lingüísticos (amarillo: monolingües; azul: bilingües-consecutivos; y violeta: bilingües-secuenciales) y los colores verde y naranja, en el extremo derecho de las barras, para diferenciar los desempeños académicos (alto-superior y bajo-básico, respectivamente).



Gráfica 4 Porcentaje de errores de palabras por caso de estudio

11.1.4. DOMINIO DE LOS ELEMENTOS GRAMATICALES

Para determinar el dominio de los elementos gramaticales del francés como lengua extranjera por parte de los niños monolingües, bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales, se analizaron los *errores de forma (Ef)*, cuyo resultado se obtiene de la sumatoria (Σ) del total de los errores de concordancia (*Econc*), los errores de verbo (*Everb*), errores sintácticos (*Esint*) y los errores de puntuación (*Epunt*), dividido por el número total de tokens con puntuación (*NtTcp*).

$$Ef = \frac{\Sigma(Econc + Everb + Esint + Epunt)}{NtTcp}$$

Por consiguiente, se obtuvieron los siguientes resultados de los *errores de forma* por cada perfil lingüístico, descritos en la Tabla 23. Los niños bilingües-secuenciales presentaron un menor porcentaje de errores de forma por número de palabras escritas en francés como lengua extranjera (19%); mientras que los niños bilingües-consecutivos presentaron el nivel porcentual de errores de forma más alto de los tres perfiles (30,9%). Los niños monolingües, por su parte, se ubicaron en la segunda posición con 24,5%.

Tabla 22 Porcentaje de errores de forma por perfil lingüístico.

GRUPO	Errores de Concordancia	Errores de Verbo	Errores de Sintaxis	Errores de Puntuación	Tokens con puntuación	ERRORES DE FORMA (<i>Ef</i>)
Monolingües	128	119	235	120	2448	$Ef = (128 + 120 + 235 + 121) / 2448 = 0,245$ 24,5%
Bilingües Consecutivos	102	75	305	216	2255	$Ef = (102 + 75 + 305 + 216) / 2255 = 0,309$ 30,9%
Bilingües Secuenciales	122	75	185	150	2804	$Ef = (122 + 75 + 185 + 150) / 2804 = 0,190$ 19,0%

Al analizar el dominio de los elementos gramaticales entre individuos, se obtienen los siguientes resultados sobre los *errores de forma* de los 12 casos de estudio, consignados en la Tabla 24.

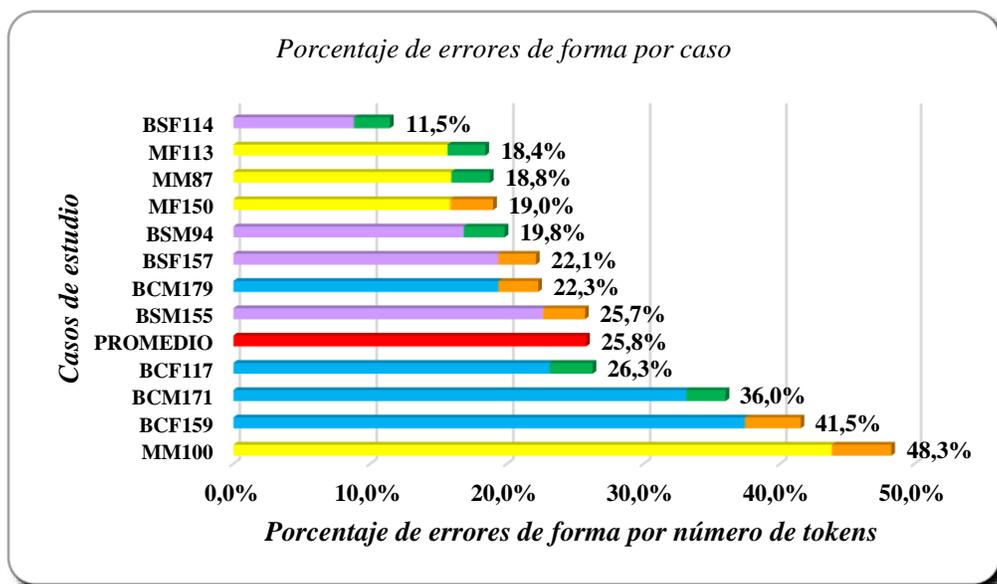
Tabla 23 Porcentaje de errores de forma por caso de estudio.

GRUPO	SUJETO	Errores de Concordancia	Errores de Verbo	Errores de Sintaxis	Errores de Puntuación	Tokens con puntuación	ERRORES DE FORMA (<i>Ef</i>)
Monolingües	MF113	39	30	26	18	613	$Ef = (39 + 30 + 26 + 18) / 613 = 0,184$ 18,4%
	MF150	17	9	56	19	537	$Ef = (17 + 9 + 56 + 19) / 537 = 0,188$ 18,8%
	MM87	36	19	72	24	805	$Ef = (36 + 19 + 72 + 24) / 805 = 0,188$ 18,8%
	MM100	36	61	81	60	493	$Ef = (36 + 61 + 81 + 60) / 493 = 0,483$ 48,3%
Bilingües Consecutivos	BCF117	22	8	58	73	613	$Ef = (22 + 8 + 58 + 73) / 613 = 0,263$ 26,3%
	BCF159	32	51	95	43	532	$Ef = (32 + 51 + 95 + 43) / 532 = 0,415$ 41,5%
	BCM171	30	5	109	36	500	$Ef = (30 + 5 + 109 + 36) / 500 = 0,360$ 36,0%
	BCM179	18	11	43	64	610	$Ef = (18 + 11 + 43 + 64) / 610 = 0,223$ 22,3%
Bilingües Secuenciales	BSF114	29	19	23	26	847	$Ef = (29 + 19 + 23 + 26) / 847 = 0,115$ 11,5%
	BSF157	36	31	107	11	836	$Ef = (36 + 31 + 107 + 11) / 836 = 0,221$ 22,1%
	BSM94	30	25	21	43	600	$Ef = (30 + 25 + 21 + 43) / 600 = 0,198$ 19,8%
	BSM155	27	3	34	70	521	$Ef = (27 + 3 + 34 + 70) / 521 = 0,257$ 25,7%

De esta manera, se obtiene un promedio de *errores de forma* del 25,8%. Por encima de este promedio, se encuentran 4 casos: el niño monolingüe [MM100] con un 48,3% de errores sobre el número de tokens; y 3 de los 4 niños bilingües-consecutivos: [BCF117] con el 26,3%; [BCM171]

con el 36%; y [BF159] con el 41,5% de errores. Por otra parte, 3 de los 4 niños monolingües: [MF113] con 18,4%; [MM87] y [MF150] con el 18,8% de errores de forma, se sitúan en la 2°, 3° y 4° posición, entre los que presentan un menor número de errores con relación al número de palabras escritas. Los niños bilingües-secuenciales, por su parte, se ubican en la primera posición ([BSF114] con el 11,5%) y en las posiciones intermedias: [BSM94] con el 19,8%; [BSF157] con el 22,1%; y el caso [BSM155] con el 25,7%.

La Gráfica 5 presenta en orden creciente, los porcentajes de errores de forma de los 12 casos, utilizando los colores previamente descritos para los perfiles lingüísticos (amarillo, azul y violeta) y los colores verde y naranja para representar el desempeño académico de cada estudiante.



Gráfica 5 Porcentaje de errores de forma por caso

Si bien, 3 de los 4 niños monolingües presentan un mejor desempeño en la no producción de *errores de forma* con respecto a los bilingües-secuenciales, estos últimos obtienen mejores resultados en el ponderado general, debido al caso del niño monolingüe [MM100] cuya tasa de errores es la más alta de los 12 casos (48,3%).

11.1.5. REFLEXIÓN SOBRE LOS CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS

En lo que concierne a la reflexión sobre los conocimientos lingüísticos, las entrevistas metagráficas aplicadas a 5 de los 12 casos de estudio (ver Anexos 7A, 7B, 7C, 7D, 7E), permitieron evidenciar el grado y la naturaleza de la reflexión metalingüística con respecto al texto como

proceso y como producto. Sin embargo, teniendo en cuenta que no se aplicaron estas entrevistas a todos los casos, no es posible hacer comparaciones a nivel de los perfiles lingüísticos, pero sí de los sujetos. Aplicando la metodología propuesta por Pinto y El Euch (2015) que consiste en asignar una puntuación (entre 0 y 2) a cada una de las respuestas de los aprendientes según unos criterios preestablecidos (*cf.* § 9.2.5), se obtuvieron los siguientes resultados consignados en la Tabla 25. Allí se presenta el número de preguntas formuladas para cada caso y los puntos obtenidos. Es necesario resaltar que, aunque se siguió la misma estructura en la entrevista metagráfica, las preguntas formuladas variaron de un sujeto a otro de acuerdo con las particularidades de cada texto, y los diferentes errores encontrados.

Tabla 24 Puntuaciones de las entrevistas metagráficas.

N° PREGUNTA	CASOS ENTREVISTADOS					
	[BSF114]	[BSM94]	[MM87]	[MF150]	[BCM171]	
1)	1	0	0	0	2	PUNTUACIONES ASIGNADAS (0, 1, 2)
2)	0	0	2	1	1	
3)	1	0	0	0	0	
4)	0	0	2	2	0	
5)	1	0	0	0	2	
6)	1	2	0	0	0	
7)	0	2	2	0	1	
8)	0	2	1	0	2	
9)	0	0	0	1	1	
10)	0	2	0	1	0	
11)	1	2	0	0	0	
12)	1	2	0	0	0	
13)	0	2	2	1		
14)	0		0	0		
15)	1		0			
16)	1		2			
17)	1		0			
18)	0		2			
19)	1		1			
20)			2			
<i>Puntos obtenidos</i>	10	14	16	6	9	
<i>Puntos posibles</i>	38	26	40	28	24	
<i>Porcentaje (%)</i>	26%	54%	40%	21%	38%	

Una puntuación de [0] se asignó cuando el sujeto desconoce el conflicto metalingüístico planteado, a través del silencio, o por la repetición del elemento, o por su respuesta como ‘no sé’. La puntuación de [1] se asignó cuando el sujeto responde parcialmente al conflicto metalingüístico formulado, pero sin realmente resolverlo; mientras que la puntuación de [2], se asignó cuando el sujeto explica con exactitud la esencia del conflicto y lo enfrenta mediante una consideración sistemática de los elementos relevantes del problema que se le plantea.

De este modo, el niño bilingüe-secuencial [BSM94] es quien presenta una mejor calificación de sus respuestas metalingüísticas, con un 54%. En efecto, sus respuestas revelan un alto grado de consciencia metalingüística, de elaboración e interiorización del conocimiento de las reglas gramaticales, por ejemplo:

En cuanto al conocimiento de las reglas de ortografía sobre el uso de la mayúscula:

E: [...] Tú, aquí pones una *-E* en mayúscula [*En mes vacances*], y aquí pones una *-e* en minúscula [*en vacances, Je mange...*].

BSM94: Ah, ahí me equivoqué.

E: ¿Dónde?

BSM94: En la mayúscula.

E: ¿Por qué?

BSM94: Porque es una oración apenas empezando y se pone con mayúscula.

El conocimiento y uso del metalenguaje como, masculino, femenino, plural, singular, para referirse al género y al número de las palabras:

E: [...] Aquí pusiste *la pizza*, aquí pusiste *les oeufs*, y aquí pusiste *les crepes*. ¿Cuándo usas *la*, cuándo usas *le*, cuándo *les*?

BSM94: *la*, cuando es femenino, y, *les*, cuando es plural.

E: [...] ¿Tú usas lo de « *du, de la, des* »? ¿Tú recuerdas lo de los partitivos? ¿Cuándo uso « *du* », cuándo uso « *de la* », cuándo « *des* »?

BSM94: Solo recuerdo que '*des*' era para el plural.

E: ¿Y cuándo uso « *du* »?

BSM94: Para masculino singular.

E: ¿Y « *de la* »?

BSM94: Para femenino singular.

E: ¿Y « *de l'* » con el apóstrofe?

BSM94: ¿Para resumir?

El conocimiento explícito de las reglas gramaticales del francés en cuanto a la formación del género femenino a partir del masculino, y del plural a partir del singular (aunque en el texto no fueron aplicadas), por ejemplo:

E: Bueno, tú tienes aquí « *e-x-p-a-c-i-e-s-u-x* » y « *genial* ». Esta casa es femenina, masculina o plural ¿Tú qué crees?

BSM94: La casa es *femenina*.

E: Entonces, ¿cómo va este adjetivo aquí [*grand*]?

BSM94: Sería « *grande* », con una *-e* al final.

E: Entonces, la palabra « *spacieux* » ¿cómo quedaría en femenino?

BSM94: « *espacieuse* », sin la *-x*, y pongo una *-s-* y una *-e* [*spacieuse*].

E: Entonces, la palabra « *génial* » ¿cómo quedaría en femenino?

BSM94: Yo creo que con *-e*.

E: « *Deux bains* » Tienes una *-s* aquí al final.

BSM94: Porque, ¿no se supone que cuando hay dos o más objetos, es plural?

En el segundo lugar con una mejor calificación en las respuestas metalingüísticas, se encuentra el niño monolingüe [MM87] con un 40%. En este caso, se observa una reflexión sobre la lengua francesa como sistema y sus diferencias con otros sistemas lingüísticos:

MM87: Tratar de escribirlo correcto, porque, así como el francés tiene sus reglas, el español tiene sus reglas, el inglés tiene sus reglas. Entonces yo trato de cumplirlas todas, pero algunas no me las sé bien, entonces...

Así mismo, es posible apreciar el conocimiento explícito y la aplicación de las reglas gramaticales, como el de la elisión en francés:

E: [...] « *Je m'habille à cinq heures dix* ». Aquí tú pusiste una *m* con una comita arriba (apóstrofe [']) y después, el verbo, ¿por qué?

MM87: Sí, porque siempre que, ¿este es un verbo, cierto? Porque siempre que el verbo empieza con 'h' o con una vocal, tiene que ir la inicial de ese [*me*] y una coma arriba (apóstrofe) [*m'*].

Además, del conocimiento 'parcial' sobre el uso de los partitivos en francés:

E: Esos son los partitivos, ¿sí los recuerdas?

MM87: No

E: ¿Cuándo uso « *de la* »?

MM87: ¿Es cuando es algo en mayúscula?

E: ¿Y cuándo uso « *des* »?

MM87: ¿*Des*? Cuando es algo en plural.

E: ¿Y « *de l'* » apostrophe?

MM87: Es cuando una palabra empieza por *h-* o por vocal.

O la consciencia sobre la escritura de algunas palabras:

E: [...] ¿Aquí qué dice [**cuatre*]?

MM87: **Cuatre*.

E: ¿Está bien o está incorrecta? ¿Tú que piensas?

MM87: Es con *q-* [*quatre*].

En la tercera posición, se encuentra el niño bilingüe-consecutivo [BCM171] con un nivel porcentual del 38%, quien también reflexiona sobre la complejidad de la lengua francesa:

E: ¿Qué es lo más duro del francés?

BCM171: Para mí, que uno tiene que entender bien las cosas que a uno le dicen, porque por una simple palabra te puedes equivocar haciendo un escrito o algo.

Así mismo, el estudiante reflexiona sobre las estrategias que emplea para el aprendizaje del francés, con base en el español como lengua materna:

BCM171: En mi caso, yo con las palabras uso una técnica que es, las uno en español y me las aprendo. Me acorde de esta cosa, ah, así se dice en francés.

Y reconoce el infinitivo de algunos verbos irregulares cuando están conjugados:

E: Y ya este verbo [*ai*], ¿es el verbo?

BCM171: « *avoir* »

Igualmente, se evidencia una reflexión sobre el género gramatical de las palabras y su relación semántica con el género natural en las personas:

E: Ok, sigamos. « *Je suis américain* ». Esa palabrita [*américain*] puede tener dos formas. Hay veces que se escribe así, pero hay veces que tiene una *-e* al final.

BCM171: ¿Esa no es para femenino?

E: [...] « *Je suis grand* ». Este adjetivo está así: « *grand* » ¿por qué?

BCM171: Por que *Yo soy grande*.

E: ¿Por qué no le pusiste una *-e*?

BCM171: Porque esa es para el femenino y yo soy hombre.

También se observa una reflexión sobre los elementos constitutivos de la oración, principalmente del verbo, para la construcción de su significado, por ejemplo:

E: Ok, sigamos: « *cheveux courts* ». ¿Ahí qué dice?

BCM171: El *pelo corto*.

E: *Los cabellos cortos*, Ok ¿Crees tú que le falta algo o no?

BCM171: Sí.

E: ¿Qué le falta?

BCM171: Tengo que decir que ‘*(Yo) tengo el cabello corto*’, porque estoy hablando sobre mi.

E: ¿Cómo digo eso?

BCM171: « **Je suis les cheveux courts* ».

En el extracto anterior, el niño bilingüe-consecutivo presenta una confusión en el uso de los verbos *avoir* y *être* en francés (*tener* y *ser*), que no puede ser explicada en términos de transferencia lingüística del inglés, dado que en esta lengua no se dice **I am short hair*; aunque sí podría explicarse por el lado del español. Si bien, la forma regular sería decir ‘*Yo tengo el pelo corto*’ (verbo *tener*) como en francés; también suele ser común adjetivar el sintagma [sustantivo+adjetivo] (*pelo corto, pelo largo, pelo negro*, etc.), a través de un proceso morfológico

de composición, y utilizar el verbo copulativo (*ser*), así: ‘*Yo soy pelicorto*’ (*pelilargo, pelinegro, pelirrojo, pelirrubio*).

La bilingüe-secuencial [BSF114], en la cuarta posición, presenta un nivel porcentual de 26% con relación a la capacidad de reflexionar metalingüísticamente sobre su texto o sobre la lengua francesa. La mayoría de sus respuestas se ubican en un nivel 1, es decir, aborda parcialmente al conflicto metalingüístico formulado, pero sin realmente resolverlo. En consecuencia, la niña puede tener una consciencia sobre ciertos elementos lingüísticos, pero no logra hacerlos explícitos, o no emplea un lenguaje metalingüístico para hacerlo.

E: [...] ¿Por qué hiciste ese verbo así? El verbo ‘*se reveiller*’.

BSF114: Yo me levanto, Yo. Yo me...

E: [...] Hay *mon*, hay *ma*, y hay *mes*. Tú, aquí tienes *mon* ¿Por qué? Si hay *mon*, *ma* y *mes*.

BSF114: Porque, *mes* es para varias personas, *ma*, no sé para qué es, y *mon*... no sé qué es.

En ocasiones, a pesar de conjugar de forma correcta el verbo, la niña no logra reflexionar sobre la conjugación.

E: [...] ¿por qué lo hiciste aquí sin la *-r*: ‘*Je me réveille*’?

BSF114: No sé, me confundo.

O sobre algunas reglas ortográficas como la *elisión*:

E: Esta tiene una *e* [*mɛ*] y hay una *h* aquí [*habille*] ¿Qué pasa cuando hay una *-e* y una vocal, o una *h-* como acá [*Je me habille*]?

BSF114: Yo no sé...

E: ¿No pasa nada?

BSF114: ¿No se le pone aquí una comita?

Además, se observa un bajo nivel de reflexión acerca de la importancia de los diacríticos en francés para diferenciar las categorías de las palabras, por ejemplo, [à] como preposición y [a] como verbo conjugado en tercera persona del singular.

E: « *Je vais à la piscine...* » Yo veo aquí que hay una *a* con tilde hacia atrás [à], hay una *a* sin tilde [a], y hay una *a* con una tilde hacia adelante [á], como en este caso. ¿Cuándo usas cada una? O ¿Cómo sabes tú cuál es cuál? *a* con tilde y *a* sin tilde, ¿son iguales o no son iguales?

BSF114: Yo no sé, profe. Yo creo que eso es igual.

Igualmente, la niña bilingüe-consecutivo ignora el problema metalingüístico que se le plantea con relación a la concordancia sujeto-verbo y sustantivo-adjetivo.

E: Y aquí dice... **des chambres est spacieuse*. Este *e-s-t* [*est*] ¿Qué es?

BSF114: *son* espaciosas.

E: Bueno, entonces *des chambres sont spacieuse*, ‘espaciosa’ ¿Por qué pusiste este adjetivo así? ¿Crees que están unidos *chambres* con *spacieuse*? ¿Crees que hay una relación entre los dos?

BSF114: Sí, porque una habitación puede ser espaciosa, que hay mucho espacio.

Finalmente, la niña monolingüe [MF150] presenta un nivel del 21% de reflexión metalingüística sobre su texto y sobre la gramática del francés, pues obtuvo puntuaciones principalmente de [0] y de [1]. Por una parte, la niña parece ignorar el conflicto metalingüístico formulado respecto a la flexión o conjugación de los verbos pronominales, aludiendo a su intuición, más que al conocimiento de las reglas gramaticales.

E: [...] « *Je me brosse...* » ¿Cuál es este verbo?

MF150: « Me lavo los dientes »

E: Ok. Este es el verbo « *se brosser* », y tú tienes acá « *Je me brosse* », ¿por qué cambiaste « *se* » por « *me* »? ¿Cómo llegaste a esta decisión?

MF150: Creí que era así, pues, porque me sonaba... « *Yo ‘me’ cepillo* ».

Además, la niña parece desconocer las reglas de conjugación:

E: [...] Aquí tú tienes « *Je reVellier* ». Es un verbo pronominal, ¿Sí sabes lo que significa?

MF150: « *reVellier* », « Me levanto ».

E: Entonces, ¿aquí le falta algo?

MF150: « *Je me reveiller* »

E: Ok. Tengo otra pregunta: Aquí tú escribes « *Je mange [de la hamburger]* » sin la *-r*, y aquí escribiste « *Je manger [du les creps]* » con la *-r* al final. ¿Cuál de las dos es la correcta?

MF150: Esta está correcta [*Je mange*]

E: La que no tiene *-r* al final. ¿Por qué?

MF150: Porque esto es en singular. No esto es en pasado [*Je manger*] y esto es en presente [*Je mange*].

E: [...] este verbo tiene una terminación en *-er* [*Je manger*]. ¿Sabes a qué grupo pertenece?

MF150: Al pasado, creo.

Aunque conoce y emplea algo del léxico metalingüístico, tales como masculino, femenino, singular y plural.

E: Tengo una duda acá. ¿Cuándo usas « *des* »?

MF150: Cuando es en plural.

E: Ok, esta palabra « *cake* » ¿está en plural o en singular?

MF150: En singular.

Si bien, en las entrevistas metagráficas, casi todos los niños demostraron un conocimiento explícito acerca de las reglas de la lengua, la aplicación de algunas de estas reglas no se ve reflejada en sus textos. Esto podría estar relacionado con las funciones de atención y la memoria, necesarias en la realización de cualquier tarea cognitiva, por ejemplo, la escritura. De acuerdo con Bialystok (2001a), la atención es un elemento importante de la consciencia metalingüística, al ser requerida como mecanismo adicional para centrarse activamente en el dominio del conocimiento lingüístico. Por lo tanto, Bialystok (2001b) señala que el control de la atención es lo que determina el rendimiento en la solución de las tareas metalingüísticas. Citando a Tolchinsky (2000), sería necesario distinguir entre el *trabajo metalingüístico* y *reflexión metalingüística* en el proceso de escritura. El *trabajo metalingüístico* se refiere al monitoreo y corrección automática que el sujeto realiza durante el proceso de redacción, sobre las ideas, la ortografía, el vocabulario y las estructuras sintácticas; mientras que la *reflexión metalingüística* consiste en dirigir la atención para analizar un elemento lingüístico fuera de su función comunicativa. Por lo tanto, con el análisis de los errores en el corpus, se analiza el *trabajo metalingüístico* de los niños, mientras que, con las entrevistas metagráficas, la capacidad de *reflexión metalingüística* sobre el lenguaje.

11.1.6. ERRORES EN LA ESCRITURA

Con el fin de determinar las diferencias en la escritura entre los tres perfiles lingüísticos, a nivel general, se analizó el *número total de errores (Nte)*, como producto de la sumatoria (Σ) de los *errores de palabras* y los *errores de forma*, dividido por el *número total de Tokens con puntuación*.

$$Nte = \frac{\Sigma(Ep + Ef)}{NtTcP}$$

De este modo, se obtuvieron los resultados del *total de errores* de cada grupo lingüístico, descritos en la tabla siguiente (Tabla 26).

Tabla 25 Porcentaje del total de errores por perfil lingüístico.

GRUPO	Errores de Palabras	Errores de Forma	Tokens con puntuación	ERRORES DE PALABRAS (E_p)
Monolingües	1203	602	2448	$E_p = (1203 + 602) / 2448 = 0,737$ 73,7%
Bilingües Consecutivos	1005	698	2255	$E_p = (1005 + 698) / 2255 = 0,755$ 75,5%
Bilingües Secuenciales	838	532	2804	$E_p = (838 + 532) / 2804 = 0,490$ 49,0%

En concordancia con la tabla anterior, los niños bilingües-secuenciales de nuestro estudio de caso presentan una diferencia significativa con respecto a sus pares monolingües y bilingües-consecutivos, con un menor indicador porcentual del *total de errores* en el corpus (49%). Los niños monolingües y bilingües-consecutivos, por el contrario, presentan un mayor porcentaje de errores, sobre el 70% y con resultados muy cercanos entre sí (73,7% y 75,5%, respectivamente).

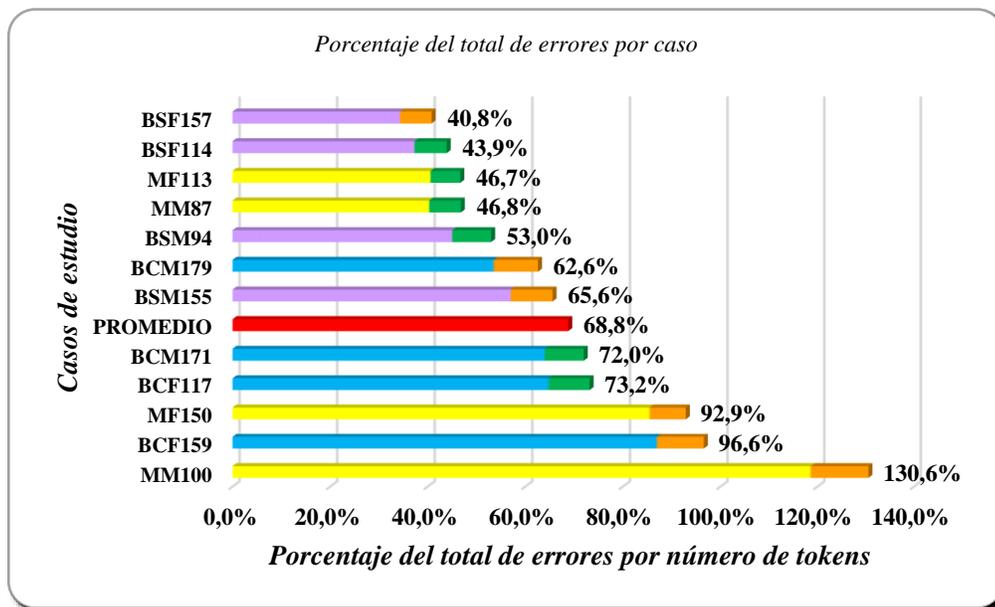
Con respecto al análisis del *total de errores* por cada caso, los resultados se resumen en la Tabla 27.

Tabla 26 Porcentaje del total de errores por caso de estudio.

GRUPO	SUJETO	Errores de Palabras	Errores de Forma	Tokens con puntuación	ERRORES DE PALABRAS (E_p)
Monolingües	MF113	173	113	613	$E_p = (173 + 113) / 613 = 0,467$ 46,7%
	MF150	398	101	537	$E_p = (398 + 101) / 537 = 0,929$ 92,9%
	MM87	226	151	805	$E_p = (226 + 151) / 805 = 0,468$ 46,8%
	MM100	406	238	493	$E_p = (406 + 238) / 493 = 1,306$ 130,6%
Bilingües Consecutivos	BCF117	288	161	613	$E_p = (288 + 161) / 613 = 0,732$ 73,2%
	BCF159	293	221	532	$E_p = (293 + 221) / 532 = 0,966$ 96,6%
	BCM171	180	180	500	$E_p = (180 + 180) / 500 = 0,720$ 72,0%
	BCM179	246	136	610	$E_p = (246 + 136) / 610 = 0,626$ 62,6%
Bilingües Secuenciales	BSF114	275	97	847	$E_p = (275 + 97) / 847 = 0,439$ 43,9%
	BSF157	156	185	836	$E_p = (156 + 185) / 836 = 0,408$ 40,8%
	BSM94	199	119	600	$E_p = (199 + 119) / 600 = 0,530$ 53,0%
	BSM155	208	134	521	$E_p = (208 + 134) / 521 = 0,656$ 65,6%

Es así como se obtuvo un promedio de 68,8% en el *total de errores* en la escritura. Por encima de este promedio, se encuentran 5 de los 12 casos, quienes presentan el mayor porcentaje de errores. Estos 5 casos corresponden a 2 niños monolingües con desempeño académico bajo-básico: [MM100] (130,6%) y [MF150] (92,9%); y a 3 niños bilingües-consecutivos: [BCF159] (96,6%) con desempeño académico bajo-básico; y [BCF117] (73,2%) y [BCM171] (72%) con desempeño académico alto-superior. Por debajo del promedio, se posicionan de menor a mayor número de errores, los 4 niños bilingües-secuenciales. Las dos niñas de este perfil, se sitúan en las dos primeras posiciones con el menor promedio de errores: [BSF157] (40,8%) y [BSF114] (43,9%); mientras que los niños [BSM94] (53%) y [BSM155] (65,6%) se ubican en la quinta y la séptima

posición. Así mismo, los otros dos niños monolingües con desempeño académico alto-superior, [MF113] (46,7%) y [MM87] (46,8%), se sitúan en la 3° y 4° posición con menor promedio de errores. La Gráfica 6 presenta el porcentaje del total de errores de cada caso.



Gráfica 6 Porcentaje del total de errores por caso.

Luego de haber analizado los datos, podemos concluir con respecto a la primera hipótesis (H_1) que, a nivel de los perfiles lingüísticos, que las condiciones de *simultaneidad* o *secuencialidad*, y de *adquisición* o *aprendizaje* de la(s) lengua(s) materna(s) y la segunda lengua, podrían influir en aspectos de la escritura como extensión del texto, repertorio y dominio lexical, y cantidad de errores de forma, y por lo tanto, en el nivel de consciencia metalingüística.

Con relación a la Sub-hipótesis ($H_{1.1}$), se valida la primera parte que establece que los niños bilingües-secuenciales de la muestra, presentan un mejor desempeño en la escritura en francés, en los diferentes aspectos considerados como característicos de la consciencia metalingüística. En primer lugar, estos niños bilingües-secuenciales suelen escribir textos más extensos en comparación con sus pares bilingües-consecutivos y monolingües. En segundo lugar, los niños bilingües-secuenciales presentan un mayor repertorio lexical que los niños monolingües y bilingües-consecutivos; aunque las diferencias entre los tres perfiles no son significativas a nivel porcentual. En tercer lugar, el grupo de niños bilingües-secuenciales también presenta un menor porcentaje de *errores de palabras* y de *errores de forma*, con respecto a los niños de los otros dos

perfiles lingüísticos; lo cual indicaría un mayor dominio lexical y de las estructuras gramaticales de esta lengua extranjera. Finalmente, niños bilingües-secuenciales también presentaron un menor porcentaje del *total de errores* en el corpus, con respecto a los niños monolingües y bilingües-consecutivos quienes se situaron por encima del 70%. No obstante, a nivel del estudio comparativo de los casos, 3 de los 4 niños monolingües también presentan un desempeño comparable al de los niños bilingües-secuenciales.

Sin embargo, no se valida la segunda parte de esta Sub-hipótesis (**H_{1.1}**), que planteaba que los niños monolingües de nuestro caso tendrían el nivel de desarrollo de la consciencia metalingüística más bajo de los tres perfiles, como lo sugieren Bialystok (1988; 2001b; 2009; 2011; 2015); Jessner (2006; 2008b) y Thomas (1988). De hecho, los datos revelan que, al menos en nuestro estudio de caso, los niños bilingües-consecutivos son quienes presentan el nivel de consciencia metalingüística más bajo de los tres grupos. Es así como los casos de este perfil lingüístico presentan la colección de textos escritos menos extensos, así como el menor repertorio léxico utilizado. Esto puede ir en concordancia con lo expresado por Grosjean (2015), quien señala que, si bien los individuos bilingües-consecutivos presentan un número total de palabras que puede llegar a ser superior al de los monolingües, el vocabulario en cada una de las lenguas puede a ser un poco menor al que maneja un individuo monolingüe. Así mismo, los niños bilingües-consecutivos presentan el mayor porcentaje de *errores de forma* y del *total de errores* hallados en el corpus. Los niños monolingües, por su parte, solamente presentan el mayor nivel porcentual en los *errores de palabras*.

Aunque en el marco de la presente investigación, se logró validar la hipótesis general (**H₁**) sobre las diferencias en el desempeño de las tareas de escritura de los tres perfiles, se invalidó una parte de la Sub-hipótesis (**H_{1.1}**) sobre el bajo desempeño de los monolingües, en comparación con los dos perfiles de niños bilingües.

11.2. VALIDACIÓN DE LA HIPÓTESIS (H₂): SOBRE LA INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA

Con el propósito de verificar la segunda hipótesis acerca de la interferencia lingüística y determinar la incidencia de la(s) lengua(s) materna(s) y segunda lengua (español o inglés) en la

escritura en francés como lengua extranjera (la de mayor transferencia o de préstamos), se analizaron las recuperaciones de la etiqueta [LCAPR] (en *AntConc*), correspondiente a la subcategoría *Lexical: Calco/préstamo/transferencia de palabra*. Posteriormente, se aisló cada palabra etiquetada y al frente se escribió la lengua de procedencia. Así mismo, se tuvo en cuenta el texto donde se encontraba la palabra con el fin de verificar si la transferencia sucedía en todos los casos, o la mayoría, o en casos aislados. De esta manera, los niños bilingües-secuenciales presentan un mayor número de palabras transferidas del español y del inglés: 24 palabras transferidas, es decir, el 0,99% del total de tokens (*sp*) producidos (24 de 2436 palabras). Los niños monolingües presentan un total de 16 palabras producto de un préstamo de las lenguas aprendidas previamente, lo que equivale al 0,79% del total de palabras del grupo en el corpus (16 de 2038 tokens). Los niños bilingües-consecutivos, por su parte, presentan un total de 11 transferencias en un corpus de 1971 tokens, lo que equivale al 0,56%. Como se puede observar, el porcentaje de palabras como resultado de la transferencia lingüística parece no ser significativa, al ubicarse por debajo del 1%; no obstante, es de nuestro interés investigativo, determinar la lengua a la cual los niños recurren con mayor frecuencia en la escritura en francés. La Tabla 28 presenta el listado de palabras transferidas de la lengua materna y de la segunda lengua en los tres perfiles lingüísticos.

Tabla 27 *Transferencia interlingüística del español y del inglés.*

Monolingües			Bilingües-Consecutivos			Bilingües-Secuenciales		
Palabra	Origen	Texto	Palabra	Origen	Texto	Palabra	Origen	Texto
1. cuatro	Español	MM87_1	1. natacion	Español	BCF117_7	1. cuatro	Español	BSF114_1
2. cuatro	Español	MM87_1	2. nota	Español	BCF159_3	2. mansion	Español	BSF114_4
3. cuatro	Español	MM87_1	3. puerta	Español	BCF159_3	3. mansion	Español	BSF114_4
4. cuatro	Español	MM87_1	4. a (art. indef.)	Inglés	BCF159_7	4. las	Español	BSF114_4
5. mansion	Español	MM87_4	5. camise	Español	BCF159_7	5. mansion	Español	BSF114_4
6. mansion	Español	MM87_4	6. camise	Español	BCF159_7	6. télévisions	Español	BSF114_4
7. mansion	Español	MM87_4	7. camise	Español	BCF159_7	7. las	Español	BSF114_4
8. cuatro	Español	MM87_4	8. su (adj. pos.)	Español	BCM171_1	8. chimeneés	Español	BSF114_4
9. chess	Inglés	MM87_7	9. su (adj. pos.)	Español	BCM171_1	9. mansion	Español	BSF114_4
10. cuatro	Español	MM87_7	10. cuatro	Español	BCM171_3	10. las	Español	BSF114_4
11. cuatro	Español	MM87_7	11. bamboo	Inglés	BCM171_3	11. mansion	Español	BSF114_4
12. juego	Español	MM100_1				12. mis	Español	BSF114_7
13. como (comer)	Español	MM100_2				13. by	Inglés	BSF114_7
14. dinner	Inglés	MM100_7				14. tarde	Español	BSF157_2
15. games	Inglés	MM100_7				15. tarde	Español	BSF157_2
16. dinner	Inglés	MM100_7				16. dinner	Inglés	BSF157_7
						17. dance	Inglés	BSM94_1
						18. firme	Español	BSM94_6
						19. natacion	Español	BSM94_7
						20. on (Lundi)	Inglés	BSM155_5
						21. on (Mardi)	Inglés	BSM155_5
						22. on (Vendredi)	Inglés	BSM155_5
						23. Estados Unidos	Español	BSM155_6
						24. mis	Español	BSM155_7
Transferencia del español	12	75%	Transferencia del español	9	82%	Transferencia del español	18	75%
Transferencia del inglés	4	25%	Transferencia del inglés	2	18%	Transferencia del inglés	6	25%

<i>Casos en los que ocurre</i>	2	50%	<i>Casos en los que ocurre</i>	3	75%	<i>Casos en los que ocurre</i>	4	100%
--------------------------------	---	-----	--------------------------------	---	-----	--------------------------------	---	------

En concordancia con la información presentada en la tabla anterior, la interferencia lingüística ocurre con mayor frecuencia del español y en una menor medida, del inglés, en los tres perfiles lingüísticos, lo que contradice nuestra segunda hipótesis relacionada con las diferencias en la lengua de transferencia en la escritura en la lengua extranjera.

Con respecto a los datos que hacen referencia al grupo de los niños bilingües-secuenciales, puede decirse que es más generalizable, debido a que, como se puede observar, en los cuatro casos ([BSF114], [BSF157], [BSM94], [BSM155]) hay evidencia de transferencia o interferencia lingüística del español como lengua materna (75%) y del inglés (25%) como segunda lengua. Dentro de este perfil lingüístico, la niña [BSF114] (desempeño académico alto-superior) presenta 13 de los 24 casos de transferencia; seguida por el niño [BSM155] (desempeño académico bajo-básico) con 5 de los 24 préstamos de palabras. Los otros dos niños [BSF157] y [BSM94] presentan un igual número de palabras transferidas (3 de 24).

En el grupo de los niños bilingües-consecutivos se observa el préstamo de palabras en 3 de los 4 casos ([BCF117], [BCF159] y [BCM171]), de las dos lenguas maternas; aunque el porcentaje de préstamos del español es superior (82%), comparado con la transferencia del inglés (28%). En este grupo lingüístico, la niña [BCF159] (desempeño bajo-básico) presentó 6 de los 11 casos de transferencia, seguida por el niño [BCM171] (desempeño alto-superior) con 4 préstamos; y, por último, la niña [BCF117] (desempeño alto-superior) con una palabra transferida. En el caso del grupo de niños monolingües, la transferencia se presenta únicamente en 2 de los 4 casos: los dos niños [MM87] (desempeño alto-superior) con 11 casos, y [MM100] (desempeño bajo-básico) con 5 casos; por lo cual, no es posible hablar de una tendencia en este perfil lingüístico.

Con respecto a las palabras de mayor transferencia del español al francés entre los 12 casos, se encuentra, en primer lugar, **cuatre* (*quatre = cuatro*) con 9 apariciones. En segundo lugar, la palabra **mansion* (*maison = casa*) con 8 apariciones. En tercer lugar, las palabras **camise* (*chemise = camisa*) y **las* (*les*). En cuarto lugar, las palabras **mis* (*mes*), **natacion* (*natation*), **su* (*son, sa*) y **tarde* (*tard*). En cuanto al inglés, se encuentran las palabras **dinner* (*dîner = cena*) y la preposición **on* para referirse a los días de la semana (*on Monday = le lundi*), ambas con 3 apariciones.

Con base en el análisis efectuado a la recuperación de la etiqueta [LCAPR] en todo el corpus, es posible concluir que la segunda hipótesis (**H₂**) no logra ser validada, por las siguientes razones: Por una parte, no es posible afirmar, en el marco de nuestro estudio de caso múltiple, que el nivel de competencia que presentan los niños en las lenguas previamente adquiridas determine la lengua de transferencia. Como hemos observado, los tres perfiles lingüísticos presentan una mayor interferencia del español (L1), además de utilizar su lengua materna como recurso para resolver los ‘vacíos’ en la escritura en francés como lengua extranjera. Respecto a la Sub-hipótesis (**H_{2.2}**), sobre el uso del inglés por parte de los niños bilingües-consecutivos del estudio de caso, para resolver vacíos lexicales y dificultades gramaticales en la comunicación escrita en francés como lengua extranjera, no logró validarse para los aspectos lexicales, ya que la interferencia lexical ocurre con mayor frecuencia del español como lengua materna, y en una menor medida, del inglés. Sin embargo, sí se logró validar una transferencia del inglés para los aspectos gramaticales, a nivel de concordancias, conjugación y estructuras sintácticas, como se describe en el análisis de la Hipótesis (**H₃**), relacionada con los tipos de errores. De este modo, suelen aparecer casos en los bilingües-consecutivos, en los cuales, el inglés sí resulta ser la lengua dominante y, por lo tanto, la lengua de transferencia, como se evidencia en el siguiente extracto de una entrevista metagráfica:

E: Tú hablas dos lenguas, el inglés y español ¿Cuando tú escribes en mi clase, tú piensas en qué idioma? Tú dices... “Esto es así en mi lengua, entonces esto es así en francés”.

BCM171: Yo pienso en inglés.

E: ¿En inglés, todo el tiempo, más que en español?

BCM171: Sí.

En el caso de la Sub-hipótesis (**H_{2.3}**), la cual establece que la transferencia lingüística en la muestra de los niños bilingües-consecutivos del estudio de caso, ocurre mayoritariamente del inglés, en razón de su dominio como lengua materna, no logró validarse para los aspectos lexicales, teniendo en cuenta que se observó una mayor interferencia del español como lengua materna. No obstante, se identificó una interferencia del inglés a nivel de concordancias, conjugación y estructuras sintácticas, que demuestran estrategias de escritura a partir de la segunda lengua, tal y como se describe en el análisis de la Hipótesis (**H₃**), relacionada con los tipos de errores.

Respecto a la Sub-hipótesis (**H_{2.1}**) que afirma que los niños monolingües tienden a usar su lengua materna para resolver las dificultades en el conocimiento lexical y sintáctico en la producción escrita en francés, no logró ser validada, debido a que los casos de transferencia, sólo

se encontraron en 2 de los 4 casos, y también se observó la influencia del inglés como lengua en proceso de aprendizaje. Además, porque en las entrevistas metagráficas aplicadas a los dos niños monolingües, [MM87] y [MF150], se evidencia la influencia del español (L1) y del inglés como lengua en proceso de aprendizaje:

E: Pero cuando tú escribes, ¿tú piensas en que idioma? ¿En inglés?

MM87: En español. Yo pienso qué voy a decir en español y de ahí lo transcribo al francés.

En el extracto anterior, el niño monolingüe [MM87] manifiesta pensar la oración en español para posteriormente escribir su ‘traducción’ al francés; mientras que, en el extracto siguiente, la niña [MF150] recurrió al vocabulario inglés, a pesar de no dominar la lengua, para superar una dificultad en el dominio lexical de la lengua extranjera.

E: Ok, esa palabra [cake], ¿está en francés?

MF150: No, está en inglés.

E: ¿Por qué pusiste esa palabra en inglés?

MF150: Es que no sabía cómo se decía.

En el marco de la presente investigación, el porcentaje de errores de transferencia o interferencia lexical de la(s) lengua(s) materna(s) en la escritura en francés como tercera lengua, no supera el 1%, lo que podría estar en concordancia con los resultados de Dulay y Burt (1973), los cuales sugieren que los errores de interferencia son tan solo un 3%, mientras que el 85% de los errores se debe a lo que ellos denominan: *errores de desarrollo*. Por otra parte, no es posible corroborar, como lo afirma Taylor (1975), que los alumnos de nivel básico son quienes presentan una mayor tendencia a cometer errores de transferencia, debido a que este tipo de errores también se halló en los niños con desempeño académico alto-superior en los tres idiomas. Sin embargo, sí es posible coincidir con Taylor (1975) en que el léxico es el área que presenta una mayor probabilidad de transferencia por parte de los aprendientes, como se observa en las listas recuperadas en *AntConc*.

En cuanto a la lengua de mayor interferencia lexical en la escritura es la tercera lengua; así, en la revisión teórica se da por sentado que la lengua materna puede influir de manera positiva o negativa en el aprendizaje de una segunda lengua, dependiendo de si comparten o no aspectos en común (Johnson, 2008). Esto quedó en evidencia en nuestra investigación, ya que todos los niños del estudio de caso múltiple recurrieron al español (L1). Sin embargo, y aunque Hammarberg

(2001) sugiere que el aprendiente de una tercera lengua privilegia la transferencia de conocimientos de la segunda lengua por encima de la lengua materna, si el individuo tiene un alto nivel de dominio de esta y si la ha usado recientemente; los resultados en nuestro estudio de caso parecen no coincidir con esta afirmación. Para ello se tiene en cuenta que los niños bilingües-consecutivos y secuenciales, a pesar de dominar las dos lenguas y usar el inglés con mayor frecuencia en el contexto escolar, privilegian la transferencia de conocimientos del español.

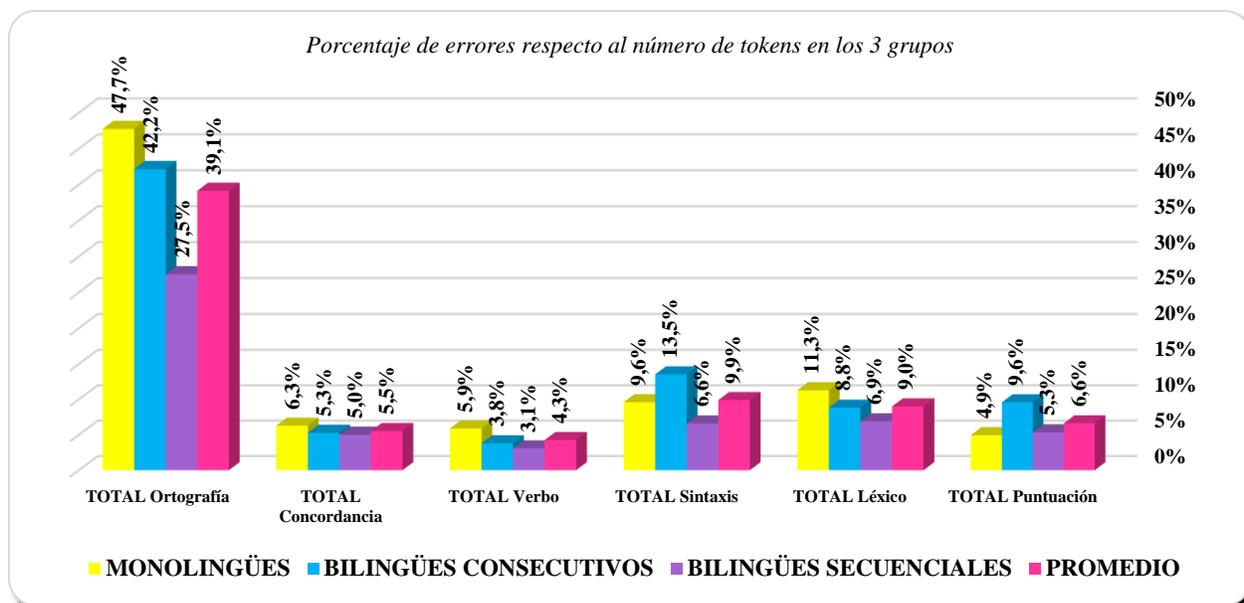
11.3. VALIDACIÓN DE LA HIPÓTESIS (H₃): SOBRE LOS TIPOS DE ERRORES

Para el análisis de los resultados sobre la tercera hipótesis (H₃), la cual establece diferentes tipos de errores en la escritura en francés, de acuerdo con el perfil lingüístico de los aprendientes; se analizaron las diferentes categorías y subcategorías de la tipología de errores (TEEN-FLE): *Ortografía, Concordancia, Verbo, Sintaxis, Léxico y Puntuación*. La Tabla 29 presenta el total de errores en cada una de las categorías y su respectivo porcentaje con respecto al número de tokens producidos. Para las categorías de *Sintaxis* y *Puntuación*, el porcentaje se calcula con relación al número de tokens con signos de puntuación, mientras que, para las demás categorías, se calcula sobre el número de tokens sin la puntuación.

Tabla 28 Errores por perfil lingüístico.

GRUPO	TOTAL <i>Ortografía</i>		TOTAL <i>Concordancia</i>		TOTAL <i>Verbo</i>		TOTAL <i>Sintaxis</i>		TOTAL <i>Léxico</i>		TOTAL <i>Puntuación</i>		Tokens (sp)	Tokens (cp)
Monolingües	973	47,74%	128	6,28%	120	5,89%	235	9,60%	230	11,29%	121	4,94%	2038	2448
Bilingües Consecutivos	831	42,16%	102	5,18%	75	3,81%	305	13,53%	174	8,83%	216	9,58%	1971	2255
Bilingües Secuenciales	670	27,50%	122	5,01%	75	3,08%	185	6,60%	168	6,90%	150	5,35%	2436	2804
<i>Promedio</i>	825	39,14%	117	5,49%	90	4,26%	242	9,92%	191	9,00%	162	6,62%	2148	2502

La Gráfica 7 presenta la comparación porcentual de las seis categorías de error de los tres perfiles lingüísticos, lo que nos permitirá hacer nuestros primeros análisis.



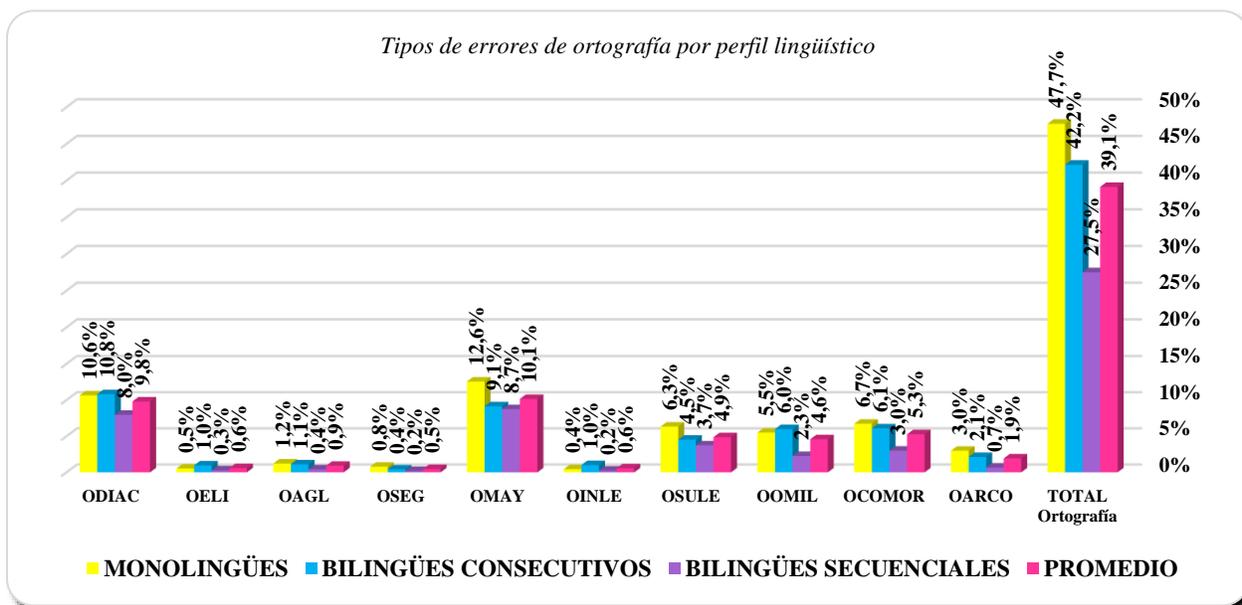
Gráfica 7 *Porcentaje de errores respecto al número de tokens por perfil lingüístico.*

11.3.1. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE ORTOGRAFÍA

En primer lugar, los tres grupos de niños presentan un porcentaje considerable de errores de *Ortografía*, con un promedio de 39,1%. Por encima de este promedio de errores ortográficos, se sitúan los niños monolingües con un 47,7% y los niños bilingües-consecutivos con 42,2% del total de palabras producidos. Los niños bilingües-secuenciales, por el contrario, parecen tener un mejor desempeño en el manejo de la ortografía del francés, situándose por debajo del promedio (27,5%). De este modo, es posible validar la Sub-hipótesis (**H_{3.1}**), la cual establece que los tres grupos presentan numerosos errores de nivel ortográfico en la escritura en francés, teniendo en cuenta los diversos elementos diacríticos, la diéresis, la cedilla y el apóstrofe que integran la ortografía del francés, y que no se encuentran en las lenguas aprendidas o adquiridas previamente como el español o el inglés. Además, se comprueba que el nivel de errores ortográficos de los niños bilingües (secuenciales y consecutivos) de nuestro estudio de caso es menor al nivel de errores presentados por los niños monolingües, debido a sus ventajas en tareas que implican atención, memoria y recuperación verbal, según Bialystok (2009; 2011; 2015).

Al analizar los diferentes tipos de errores al interior de la categoría *Ortografía* (Gráfica 8), es posible observar que algunos errores que cometen los niños no corresponden a la lengua francesa propiamente dicha, sino a los procesos de lectoescritura en lengua materna en la escuela, cuya

adquisición y desarrollo aun están en proceso. De esta manera, los tres grupos lingüísticos presentan un número considerable de errores respecto al *uso de las mayúsculas* [OMAY] en el enunciado (648 errores en total); por ejemplo, la mayúscula inicial en los nombres propios (**manuela*), o en la primera palabra de una oración (**lundi, je joue...*), o al colocar algunas letras en mayúscula al interior de una palabra (Ej. **mereRedi*). No obstante, los niños monolingües son quienes presentan el mayor porcentaje de errores de este tipo (12,6%), mientras que los bilingües-secuenciales tienen el menor porcentaje, con un 8,7%.



Gráfica 8 *Tipos de errores de ortografía por perfil lingüístico.*

Otros tipos de errores que no están relacionados con la gramática del francés, sino con el afianzamiento de los procesos lectoescritura en los niños, son la *Agglutinación* [OAGL] y la *Segmentación* [OSEG]. Aunque estos errores se cometen en una menor proporción, estos se presentan en la mayoría de los 12 casos: 51 errores de aglutinación en 11 casos (4 niños monolingües, 4 niños bilingües-consecutivos, 3 niños bilingües-secuenciales): (Ej. **ala corde*, **maroutine*, **quaratecinq*, **lemur*); y 29 errores de segmentación en 10 casos de niños (4 niños monolingües, 3 niños bilingües-consecutivos, y 3 niños bilingües-secuenciales): (Ej. **de jouner*, **randonne'e*, **au-de ssous*). Igualmente, los niños monolingües tienen el mayor número de errores de aglutinación y de segmentación, aunque las diferencias no son significativas.

Respecto a los otros tipos de errores de la categoría *Ortografía* estrechamente relacionados con la lengua francesa, son el uso de los *Diacríticos* [ODIAC], *Elisión* [OELI], *Inversión de letras* [OINLE], *Sustitución de letras* [OSULE], *Omisión de letras* [OOMIL], *Construcción morfológica de las palabras* [OCOMOR] y el uso de *Artículos contractos* y *partitivos* [OARCO], los cuales, analizaremos a continuación.

Con relación a los errores en el uso de los *Diacríticos*, los niños monolingües y bilingües-consecutivos presentan el mayor índice porcentual, con el 10,6% y el 10,8%, respectivamente. Los niños bilingües-secuenciales, por su parte, presentan el menor porcentaje de errores, con el 8%, ubicándose por debajo del promedio (9,8%). De esta manera, los niños monolingües presentan 134 errores por omisión o uso inadecuado del acento grave (à, è, ù), 56 errores por omisión o uso inadecuado del acento agudo (é), 27 errores por omisión o uso inadecuado del acento circunflejo (â, ê, î, ô, û), y 3 errores por agregar acentuación a palabras que no las requieren. No se encontraron palabras o errores relacionados con el uso de la diéresis (ë, ï) o la cedilla (ç). Los niños bilingües-consecutivos presentan 123 errores por omisión o uso inadecuado del acento grave, 66 errores por omisión o uso inadecuado del acento agudo, 20 errores por omisión o uso inadecuado del acento circunflejo, y 2 errores por agregar acentuación a palabras que no las requieren. Los niños bilingües-secuenciales, por su parte, registran 153 errores por omisión o uso inadecuado del acento grave, 35 errores por omisión o uso inadecuado del acento agudo, 3 errores por omisión o uso inadecuado del acento circunflejo, 3 errores por acentuación innecesaria, y 1 error en el uso de la cedilla.

En cuanto a los errores de *Elisión* y uso de apóstrofes, el grupo de los niños bilingües-consecutivos presentó un mayor número de errores, con 19 casos (1%), seguido por el grupo de los niños monolingües con 11 casos (0,5%) y finalmente, los niños bilingües-secuenciales, con 7 casos (0,3%). Este tipo de errores ocurren principalmente en la elisión del pronombre personal, primera persona del singular (*Je*) ante un verbo que empieza por vocal o por *h muda* (**Je aime*, **Je adore*, **Je habite*, **Je étudie*); la elisión del pronombre reflexivo (*me*, *te*, *se*) ante el verbo que empieza por vocal o por *h muda* (**Je me habille*); y la elisión del artículo definido, singular, masculino o femenino (*le*, *la*) cuando precede un sustantivo que empieza por vocal o por *h muda* (**le aéroport*). Así mismo, se han identificado errores en los cuales se emplea una elisión

innecesaria, muy similar al posesivo anglosajón ([*sustantivo*]'s), pero no con la misma función semántica (Ej. **appelle*'s, **grandn*'s, **aéroport*'s).

En lo que concierne a la *Inversión de letras*, si bien esta subcategoría también podría estar relacionada con el desarrollo de la lectoescritura en lengua materna, aquí se incluye como parte del aprendizaje del francés, debido a los errores encontrados, principalmente, en la inversión de vocales contiguas que forman diptongos (*ai, ei, au, oi, ou*) y triptongos (*eau, oeu, oue, ieu*); así como la inversión intersilábica de consonantes (Ej. **direaux* en lugar de *rideaux*). Algunos de los errores encontrados son: **nuef* (*neuf*), **qautre* (*quatre*), **revielle* (*réveille*), **beuroux* (*bureaux*), **duox* (*deux*), **joeru* (*jouer*) **ets* (*est*), **apers* (*après*), **chimenées* (*cheminées*), **espangole* (*espagnole*), **masion* (*maison*). De esta manera, los niños bilingües-consecutivos presentan un mayor porcentaje de estos errores, con 20 registros (1%), seguido por los niños monolingües, con 9 casos (0,4%). Los niños bilingües-secuenciales, por el contrario, solo registran 6 errores de inversión de letras (0,2%).

En lo que respecta a los errores de *Sustitución de letras*, los casos del grupo monolingüe presentan el mayor número de errores, con 129 registros. En segundo lugar, se encuentran los niños bilingües-secuenciales, con 91 casos y finalmente, los niños bilingües-consecutivos, con 89 casos. A nivel de porcentajes, los niños bilingües-consecutivos cometieron un mayor número de errores de esta clase, con respecto al número de palabras producidas (4,52%), mientras que los niños bilingües-secuenciales produjeron el 3,74%. Algunos de los errores de sustitución de letras en los tres perfiles pueden estar relacionados con la pronunciación de la palabra y su equivalente gráfonémico en la lengua materna (español e inglés): **bian* (*bien*), **Il i a* (*Il y a*), **prandre* (*prendre*), **trante* (*trente*), **téléfone* (*téléphone*) **studie* (*étude*). Otros errores pueden explicarse a partir de la ortografía de la palabra en la lengua materna: **cuatre* (*quatre*), *cuart* (*quart*), **douce* (*douze*), **once* (*onze*), **quinze* (*quinze*), **dance* (*danse*), **deyuner* (*déjeuner*). De acuerdo con estos resultados, podemos tipificar los errores de sustitución de letras, como aquellos que ocurren, principalmente, en el cambio de consonantes ($q \rightarrow c$, como en *quatre*/**cuatre*), ($z \rightarrow c$, como en *onze*/**once*), ($ph \rightarrow f$, como en *téléphone*/**téléfone*), ($j \rightarrow y$, como en *déjeuner*/**deyuner*) y en el cambio de vocales nasales por su equivalente fonológico en el español (*bien*/**bian*). Este cambio, nos permitiría revelar una consciencia de los niños frente a la pronunciación del francés y su

relación con la escritura, aunque ellos no hayan logrado interiorizar por completo, la correcta relación entre fonemas y grafemas en la lengua-meta.

En lo referente a los errores de *Omisión de letras*, los casos de niños bilingües-consecutivos presentan el mayor número de errores, con 118 (5,99%); seguido muy de cerca por los niños monolingües, con 112 errores (5,50%). Lo niños bilingües-secuenciales, por su parte, registran 55 errores (2,26%), es decir, menos de la mitad de errores cometidos por sus otros pares. Una de las principales características de esta clase de errores es la escritura, una sola vez, de aquellas consonantes que se duplican (*nn, pp, tt, ss, ff, mm*), por ejemplo: **citronade* (*citronnade*), **personelles* (*personnelles*), **tenis* (*tennis*), **s'apelle* (*s'appelle*), **botes* (*bottes*), **toilettes* (*toilettes*), **table base* (*table basse*), **cofre-fort* (*coffre-fort*), **basketbal* (*basketball*), **mamifère* (*mammifère*). Igualmente, los niños del estudio de caso, tienden a omitir en la escritura de una palabra, aquella vocal o consonante que no se pronuncia en lo oral, por ejemplo: **basball* (*baseball*), **vetments* (*vêtements*), **temp* (*temps*), **catre* (*quatre*). Además, los niños tienden a omitir la escritura del diptongo o el triptongo, al reemplazarlo por su pronunciación (equivalencia ortográfica en español): **bonjur* (*bonjour*), **culoir* (*couloir*), **duche* (*douche*), **juer* (*jouer*), **rutine* (*routine*).

En lo que se refiere a los errores de *Construcción morfológica* de las palabras, el grupo monolingüe presenta un total de 137 errores (6,72%). En la segunda posición, se encuentra el grupo de los niños bilingües-consecutivos con 120 errores (6,09%); mientras que el grupo bilingüe-secuencial es el que presenta menos errores de construcción morfológica, con 73 en total (3%). La tabla siguiente (Tabla 30) presenta los errores de construcción morfológica hallados en el corpus. Se presenta el número de apariciones de cada forma errónea entre paréntesis.

Tabla 29 Principales errores de construcción morfológica en los tres perfiles lingüísticos.

PRINCIPALES ERRORES DE CONSTRUCCIÓN MORFOLÓGICA DE PALABRAS						
déjeune(r) (7) déjune(r)* (2) deyune(r)* (1) de jouner* (1) de jauner* (1) déjemer* (1) jeauner* (1) jeuner* (1) jouner* (1) jounoujer*	joue(r) (2) juer* (2) jove* (2) joure* (1) juego* (4) jour* (1) joeru* (1) jeure* (1) jouse*	heures (17) hures* (6) heurs* (4) heures* (3) heoures* (1) heours* (1) heres*	après (10) aperes* (2) apers* (1) aeperes* (1) aperés* (1) aperès*	douze (3) douce* (2) dous* (1) doce* (1) dose* (1) douse*	quatre (2) qautre* (2) quart* (1) quarte* (1) quate* (1) catre*	et (4) e* (1) é* (1) el* (1) at*
spacieux (-se)	trouve(r)	mercredi	baigner	vingt	demie	au

(2) espaxiece* (1) espacieuse* (1) expaciesux*	(3) troure(ent)* (2) trove* (1) deutrouve*	(3) mercedi* (1) mecredi* (1) mereredi*	(1) bagne* (1) baign* (1) bainer*	(1) veingt* (1) vent-sept* (1) vinght*	(2) medi* (2) midi* (1) dimie*	(2) am* (1) ao* (1) a*
maison (8) mansion* (1) masion*	deux (4) duox* (3) doux*	routine (2) rutine* (1) rotine*	football (2) fotboll* (1) footbal*	(se) réveille(r) (2) reville (1) revielle	beaucoup (1) beacups* (1) becouples*	bureau(x) (1) bereau* (1) beuraux*
bonjour (1) bonjur* (1) bounjour*	chambre(s) (1) chambres* (1) chamres*	toilette(s) (1) toilette* (1) toiletts*	mur (1) mure* (1) murée*	je (1) lle* (1) ye*	onze (6) once*	chemise (2) camise*

Como se ha mencionado anteriormente, algunos errores de construcción morfológica pueden surgir como consecuencia de la influencia de la(s) lengua(s) materna(s) y de la aplicación de sus reglas ortográficas. Del mismo modo, otros errores relacionados con la morfología de las palabras, pueden ser el resultado de la confusión con palabras de escritura similar (*quatre* y *quart*, *demie* y *midi*, *deux* y *doux*). Además, otros errores pueden ser resultado de un intento, por parte de los niños, de representar en grafemas la pronunciación del francés, con base en su lengua materna (*Je* → **lle*, **ye*; *déjeuner* → **deyuner*).

Para terminar con la categoría *Ortografía*, analizaremos la subcategoría de errores sobre el uso de *Artículos contractos* y *partitivos*. Al respecto, los niños monolingües registran un total de 61 errores (2,99%), seguidos por los niños bilingües-consecutivos, con 42 errores (2,13%). Nuevamente, los niños bilingües-secuenciales presentan el número de errores más bajo de los tres perfiles, con un total de 16 (0,66%). Entre los tres grupos, se identificaron 50 errores relacionados con la omisión o uso inadecuado de los partitivos (*du*, *de la*, *de l'*, *des*) al referirse a cantidades indefinidas sobre los alimentos: **Je prends pain avec poiso* (*Je prends du pain avec du poisson*), **Je bois une lait* (*Je bois du lait*), **Je mange la pizza* (*Je mange de la pizza*), **une fromage* (*du fromage*), **une beurrr* (*du beurrr*), **une oeufs* (*des oeufs*), **les spaghettis* (*des spaghettis*). Estos errores suelen ser comunes entre los niños aprendientes de francés, debido a que estos artículos no existen en español (*Yo como pizza* = **Je mange pizza*; *Yo bebo leche* = **Je bois lait*).

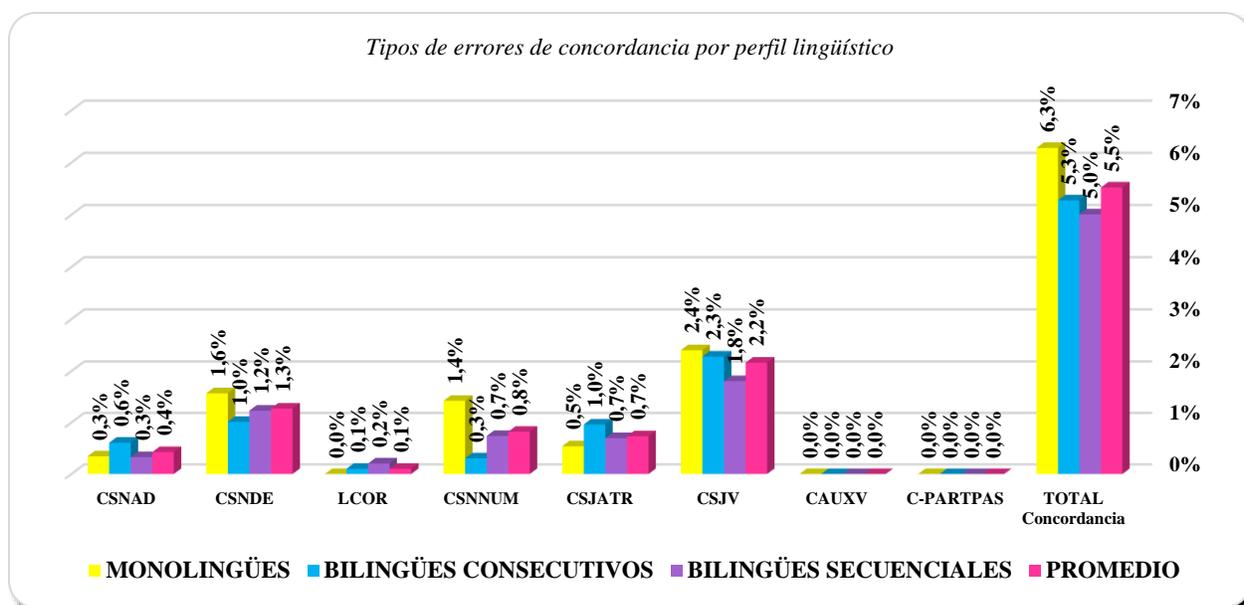
Además, se identificaron 26 errores relacionados con la omisión o uso inadecuado de los artículos contractos (*du*, *des*) en las preposiciones de lugar, por ejemplo: **...à gauche le fauteuil* (*à gauche du[de+le] fauteuil*), **Le couteau est sur de le canapé* (*Le couteau est sur le canapé*), **La tache sont au-dessus de le parapluie* (*La tache est au-dessus du parapluie*), **Le teLePhone portable Loin du Les Lives* (*Le téléphone portable est loin des[de+les] livres*). Igualmente, se encontraron 23 errores de omisión o uso inadecuado de los artículos contractos para hablar de los deportes y pasatiempos con los verbos *jouer* y *faire*, por ejemplo: **Je jouer football à deux heures*

(*Je joue au football à deux heures*), **je jove basket (Je joue au basket)*, **je fais apres a la natation à qautre heurs (Après, je fais de la natation à quatre heures)*, **faire de 'equitation (Je fais de l'équitation)*). Algunos de estos errores están relacionados con la elección del verbo *jouer* y *faire*, por ejemplo: **Je fais au tennis (Je joue au tennis)*, **Je Joue au la natation á trois Hures (Je fais de la natation à trois heures)*. Del mismo modo, se identificaron 11 errores relacionados con el uso innecesario de artículos contractos: **Au sept heurs, je... (À sept heures, je...)*, **Mercredi, Je fais de la sieste de trois Heures a cinq hures (Mercredi, je fais la sieste de trois heures à cinq heures)*, **le aéroport du punta cana c'est tres grand (L'aéroport de Punta Cana est très grand)*. Otros errores se refieren al uso de los artículos contractos con los países, por ejemplo: **Je suis à Estados Unidos (Je suis aux[à+les] États-Unis)*, **il viens de Etats-Unis (Il vient des[de+les] États-Unis)*.

Para resumir el análisis de la categoría *Ortografía*, los niños de grupo monolingüe presentan el mayor número de errores en 6 de las 10 subcategorías: *aglutinación, segmentación, uso de mayúsculas, sustitución de letras, construcción morfológica y artículos contractos*. Los niños bilingües-consecutivos, presentan el mayor número de errores en las 4 subcategorías restantes: *uso de diacríticos, elisión, inversión de letras y omisión de letras*.

11.3.2. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE CONCORDANCIA

La segunda categoría a analizar corresponde a la *Concordancia*, la cual integra 8 subcategorías: concordancia *Sintagma Nominal–Adjetivo* (CSNAD), concordancia *Sintagma Nominal–Determinante* (CSNDE), *Correferencia* (LCOR), concordancia *Sintagma Nominal–Número* (CSNNUM), concordancia *Sujeto–Atributo* (CSJATR), concordancia *Sujeto–Verbo* (CSJV), *Acuerdo auxiliar Avoir/Être–Verbo* (CAUXV), y *Acuerdo del Participio Pasado* (C-PARTPAS). De esta manera, los niños monolingües presentan el mayor número de errores de esta categoría, con 6,3%. Los niños bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales presentan niveles porcentuales muy cercanos entre sí, con 5,3% y 5,0%, respectivamente. A continuación, analizaremos cada subcategoría, comenzando por aquellas en las cuales se presenta un porcentaje elevado de errores. La Gráfica 9 presenta los porcentajes de errores de los tres perfiles lingüísticos en las diferentes subcategorías.



Gráfica 9 *Tipos de errores de concordancia por perfil lingüístico*

Con relación a la concordancia *Sujeto–Verbo*, se presentó un total de 138 errores, distribuidos casi uniformemente entre los tres perfiles lingüísticos. Los casos de niños monolingües presentan un total de 49 errores (2,40%), los niños bilingües-consecutivos registran 45 errores (2,28%); mientras que se contabilizaron 44 errores (1,81%) para los niños bilingües-secuenciales. Dentro de este tipo de errores, 76 corresponden a casos en los cuales el verbo se coloca en infinitivo dentro del enunciado, por lo cual no hay concordancia entre el sujeto y el verbo: **Je faire (Je fais)* (17 apariciones), **Je jouer (Je joue)* (16 apariciones), **Je déjeuner (Je déjeune)* (8 veces), **Je se doucher (Je me douche)* (5 veces), **Je se réveiller (Je me réveille)* (4 veces), y **Je manger (Je mange)* y **Je se coucher (Je me couche)* (3 apariciones). Igualmente, 32 errores corresponden a flexiones verbales inventadas o como resultado de la aplicación de las reglas de conjugación de los verbos en –ER para los verbos irregulares (sobregeneralización): **Je fair (Je fais)* (5 apariciones), **Il / Elle ets... (Il / Elle est...)* (4 apariciones), **Je jour (Je joue)* (4 veces), *Je joue (Je joue)* (2 apariciones), **Je prendes (Je prends)* (2 apariciones), entre otros. Finalmente, 30 errores corresponden a conjugaciones o flexiones verbales correctas, pero inadecuadas para el sujeto de la oración, por ejemplo: **Ils / Elles est... (Ils / Elles sont...)* (10 apariciones), **Je manges (Je mange)* (4 apariciones), **Je boit (Je bois)* (2 apariciones), **Ils / Elles se trouve... (Ils / Elles se trouvent)*, entre otros.

La segunda subcategoría de *Concordancia* con un mayor nivel de errores, corresponde a la concordancia *Sintagma Nominal–Determinante*. Los niños monolingües registran un total de 32 errores, lo que equivale al 1,57% del total de palabras escritas en el corpus. En segundo lugar, se encuentran los niños bilingües-secuenciales, con un total de 30 errores (1,23%). Los niños bilingües-consecutivos, presentan el menor número de errores de los tres perfiles, con 20 (1,01%). Por consiguiente, se identificaron 7 errores de concordancia SN-DET que podrían estar relacionados con el género de estos sustantivos en la lengua materna (español) y que difieren en francés: **la dîne[r]* (*la cena = le dîner*), **la parapluie* (*la sombrilla = le parapluie*), **une beurre* (*la mantequilla = le beurre*), **une lait* (*la leche = le lait*), **une soda* (*una soda o gaseosa = un soda*), **une tee-shirt* (*una camiseta = un tee-shirt*). Además, se identificaron 12 errores en los cuales, los niños escribieron los determinantes de su(s) lengua(s) materna(s) (español y/o inglés): **las chambres* (*les chambres*), **mis amis* (*mes amis*), **las salle[s]* (*les salles*), **on Lundi* (*le lundi*), **Su adresse* (*Son adresse*), **Su numero* (*Son numéro*).

Así mismo, se registraron algunos errores en los cuales se coloca un determinante en singular ante un sustantivo plural, o un determinante plural delante de un sustantivo singular: **le rideaux* (*les rideaux*), **une oeuf* (*des oeufs*), **Les parapluie* (*le parapluie*). También se identificaron otros errores que consisten en anteponer el pronombre personal de la tercera persona del singular (*Il*), como determinante del sustantivo: **il pelage* (*le pelage*), **il adresse* (*son adresse*), **il numero de telephone* (*son numéro de téléphone*). Por otra parte, se identificaron 50 errores de concordancia del determinante con el sustantivo, que no se relaciona con el español, debido a que el género de estas palabras es el mismo tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera (francés): **la dejeuner* (*el almuerzo = le déjeuner*), **la pain* (*el pan = le pain*), **la petit dejeuner* (*el desayuno = le petit-déjeuner*), **la stylo* (*el lapicero / bolígrafo = le stylo*), **le cle* (*la llave = la clé*), **le cuisine* (*la cocina = la cuisine*), **un salle* (*una sala = une salle*), **une thé* (*el té = le thé*), **une poulet* (*un pollo = un poulet*), entre otros. Consideramos que este tipo de error corresponde a los que Richards (1971) y Johnson (2008) evalúan como *errores de desarrollo*, los cuales suelen ser similares a los errores que cometen los niños cuando aprenden su lengua materna, y que representan intentos de construir hipótesis sobre la lengua.

La tercera subcategoría con mayor número de errores, corresponde a la concordancia *Sintagma Nominal–Número*. El grupo monolingüe presentó el mayor número de errores de los tres

perfiles, con un total de 29 (1,42%), mientras que el grupo bilingüe-consecutivo registró el menor índice, con un total de 6 (3,30%). El grupo bilingüe-secuencial se situó en la mitad, con un total de 18 errores (0,30%). Uno de los errores más frecuentes de esta subcategoría consiste en omitir sufijo de número (generalmente, -s) en el sustantivo, frente a una cantidad (1+) expresada previamente. Sobre el tema de las partes y objetos de la casa, y los lugares de la ciudad, este error aparece 26 veces, por ejemplo: **deux salle de bains (deux salles de bains)*, **trois salon (trois salons)*, **8 chambre (8 chambres)*, **10 porte-photo (dix porte-photos)*. Otro de los errores recurrentes, se refiere a la expresión de la hora: **à une heures (à une heure)* (14 apariciones) y **à [número 1+] heure (à [número 1+] heures)* (8 apariciones), **3 commissariat de police (3 commissariats de police)*.

La cuarta subcategoría analizada hace referencia a la concordancia *Sujeto–Atributo*. El grupo de los niños bilingües-consecutivos presentan el mayor número de errores, con un total de 19 (1,0%). El grupo bilingüe-secuencial le sigue de cerca, con un total de 17 errores (0,7%); mientras que los niños monolingües suman un total de 11 errores (0,54%). De acuerdo con el análisis del corpus, el error más frecuente entre los niños del estudio de caso es la omisión del sufijo del femenino (-e) y/o del plural (-s) al adjetivo cuando cumple la función de atributo del sujeto. Algunos ejemplos relacionados con la descripción de personas: **Des personnes de Québec son ordonne, sociable, gentil (Les personnes de Québec sont ordonnées, sociables, gentilles)*. Otros ejemplos relacionados con la descripción de lugares: **la chambre de mon parents est petit (la chambre de mes parents est petite)*, **Ma maison est grand, est tranquille, est propre, est luxueux (Ma maison est grande, tranquille, propre et luxueuse)*. Además, se encontraron errores en los cuales se adiciona innecesariamente el sufijo del femenino (-e) al adjetivo atributo de una persona masculina: **IL est forte (Il est fort)*, **il est laide (il est laid)*.

En cuanto a la descripción de las ciudades, se encontró una dificultad sobre el género de estas en francés, por lo que, en la escritura de los textos, se les dió la libertad a los niños de elegir si utilizaban la forma “*La ville de [Paris] est [ADJ. FEM.]*” o “[*Paris] est une ville [ADJ. FEM.]*”, o si se referían directamente a la ciudad como “[*Paris] est [ADJ. MASC. ò FEM.]*”. La única condición era que todos los adjetivos debían expresar el mismo género elegido para la ciudad (MASC. o FEM.). De esta manera, se encontraron los siguientes errores: **Paris est grande, belle ets geniax (Paris est une ville grande, belle et géniale)*, **Boston est moyenne, est beau (Boston est*

une ville moyenne et belle), **Je suis: a Paris la capitale de France. La ville est grand et luxue* (*Je suis à Paris, la capitale de France. La ville est grande et luxueuse*), **Je suis a Rome, Rome est grands et beau* (*Je suis à Rome. Rome est grand et beau*), **san francisco est grande, belle, elegant* (*La ville de San Francisco est grande, belle et élégante*).

En lo que concierne la quinta subcategoría: concordancia *Sintagma Nominal–Adjetivo*, el grupo de niños bilingües-consecutivos presentó el mayor número de errores, con un total de 12 (0,61%); seguido por el grupo de niños bilingües-secuenciales, con un total de 8 errores (0,33%). Los niños monolingües, por su parte, presentaron la menor cantidad de errores de los tres perfiles; sin embargo, su índice porcentual con respecto al número de palabras producidos, los sitúan ligeramente por encima de los bilingües-secuenciales, con 0,34%. Este tipo de errores se encontraron en los textos de 8 de los 12 casos (3 bilingües-consecutivos, 2 bilingües-secuenciales y 3 monolingües). Es necesario resaltar que, al interior de esta subcategoría, se hallaron menos errores de lo esperado. Esto no se debe a que textos de los niños presentaran una adecuada concordancia de género y número entre SN-ADJ; sino porque la producción escrita en francés de los niños del estudio de caso, se caracteriza por la construcción de oraciones sencillas y el uso limitado de adjetivos, aún cuando estos cuentan con el material de apoyo necesario para describir adecuadamente a personas, animales, objetos, lugares y espacios. En consecuencia, creemos que los datos arrojados en esta subcategoría no serían suficientes para definir cuál de los tres grupos de estudio hace un mejor uso de la concordancia SN-ADJ.

Algunos ejemplos de errores encontrados se relacionan con la formación del género femenino del adjetivo en concordancia con el sustantivo o sintagma nominal: **petit piste cyclable* (*une petite piste cyclable*), **çulotte blanc* (*culotte blanche*), **une jupe bleu* (*une jupe bleue*), **petit animalerie* (*petite animalerie*), **petit cuisine* (*petite cuisine*); o la adición innecesaria del género femenino al adjetivo frente a un sustantivo o sintagma nominal masculino: **grande centre comercial* (*un grand centre commercial*), **les cheveux blanches* (*les cheveux blancs*), **3 salons grandes* (*3 salons grands*). Así mismo, se reconocen errores de concordancia de número del adjetivo con el sustantivo que califica; ya sea porque el adjetivo permanece en la forma singular ante un sustantivo plural: **les cheveux brun* (*les cheveux bruns*), **25 caves propre* (*25 caves propres*); o porque el sustantivo permanece en la forma singular cuando los demás elementos del enunciado (determinante, adjetivo o verbo) indican que es plural. De este modo, el adjetivo presenta la

concordancia indicada, pero el sustantivo no expresa el número: **grands gratte-ciel (de grands gratte-ciels)*, **il y a petits magasin (il y a de petits magasins)*.

Con relación a la subcategoría de *Correferencia*, sólo se encontró un total de 7 errores, 5 de ellos pertenecientes al grupo de los niños bilingües-secuenciales, y los 2 restantes, son del grupo de niños bilingües-consecutivos. Algunos ejemplos son: **Je t'écris pour raconter mon experience (Je t'écris pour te raconter mon expérience)*, **Je veux raconter que (Je veux te raconter que)*, *[*La maison*] *Il a sal de bain (Elle a une salle de bains)*, **il a chambre confortable (Elle[la maison] a une chambre confortable)*, **Il a petit cuisine (Elle[la maison] a une petite cuisine)*. Este tipo de errores podría estar relacionado, principalmente, con la atención prestada por los niños durante el proceso de escritura, teniendo en cuenta los enunciados anteriores para establecer una coherencia entre las oraciones que componen el texto.

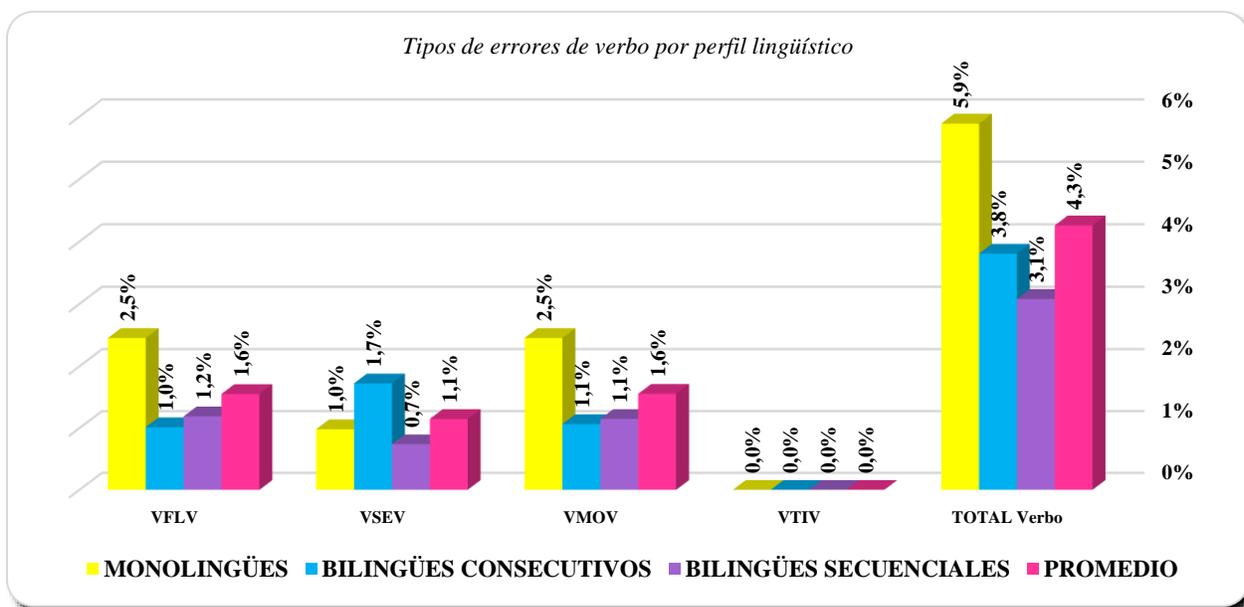
Finalmente, en las subcategorías de *Acuerdo entre Auxiliar Avoir/Être-Verbo*, y de *Acuerdo del Participio Pasado*, no se encontraron errores, debido a que los niños del estudio se encuentran en una clase de francés de nivel básico, por lo cual, los tiempos pasados aún no se han trabajado. No obstante, consideramos dejar estas dos categorías dentro de la tipología de errores para futuras investigaciones.

A manera de síntesis de los resultados de la categoría *Concordancia*, encontramos que los niños monolingües presentan un mayor número de errores en 3 de las 6 subcategorías analizadas: concordancia *SN-DET.*, concordancia *SN-Número* y concordancia *Sujeto-Verbo*. Los niños bilingües-consecutivos, por su parte, presentan el mayor número de errores en las subcategorías de concordancia *SN-ADJ.*, concordancia *Sujeto-Atributo*, lo que podría ser comprensible teniendo en cuenta que la lengua inglesa (una de las lenguas maternas de este perfil lingüístico) no presenta concordancia de género ni de número del adjetivo. Los niños bilingües-secuenciales, presentan un mayor número de errores en la subcategoría de *Correferencia*, aunque el número de errores hallados al respecto no es significativo.

11.3.3. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE VERBO

La tercera categoría en nuestro análisis tipológico de errores, corresponde al *Verbo*, la cual integra las subcategorías de *Flexión verbal (VFLV)*, *Selección del verbo (VSEV)*, *Modo verbal*

(VMOV) y *Tiempo verbal* (VTIV). La Gráfica 10 presenta la distribución porcentual de los errores de esta categoría. De esta manera, se contabilizó un total de 272 errores de este tipo. Los niños monolingües presentan el mayor número de errores, con 120, el 5,9% del número de tokens de su corpus. Los niños bilingües-secuenciales y bilingües-consecutivos registran un nivel casi equiparable, con 75 errores cada uno. Sin embargo, con relación al número de tokens producidos, los niños bilingües-consecutivos presentan un porcentaje de errores mayor (3,8%) al de los niños bilingües-secuenciales (3,1%). A continuación, presentaremos y analizaremos los errores al interior de cada subcategoría, comenzando por aquellas subcategorías con un mayor nivel de errores.



Gráfica 10 *Tipos de errores de verbo por perfil lingüístico*

La primera subcategoría a analizar es la *Flexión verbal*, cuyo número de errores contados asciende a 99. El grupo de niños monolingües suman el mayor número de errores con un total de 50 (2,45%). En segundo lugar, los niños bilingües-consecutivos registran un total de 29 errores (1,19%); mientras que los niños bilingües-secuenciales, suman un total de 20 errores (1,01%), representando la menor cantidad de errores de los tres perfiles. Algunos ejemplos son: **Après, je regarder la télé* (*Après, je regarde la télé*), **Je me se lever* (*Je me lève*), **Je me réveiller* (*Je me réveille*). Los errores en los cuales se omite la conjugación del verbo dentro de la oración, podría revelar un bajo nivel de consciencia del individuo respecto a la lengua extranjera que aprende, y en especial, una reflexión sobre las relaciones y similitudes existentes con su lengua materna

(español), teniendo en cuenta que tanto el español como el francés presentan sistemas de flexión verbal ‘equiparables’. Por lo tanto, el individuo podría monitorear automáticamente si un verbo en francés debe ser conjugado o no dentro de una oración, al extrapolar el significado del enunciado a su lengua materna.

La segunda subcategoría con mayor número de errores, corresponde a la del *Modo verbal*, con un total de 99 errores. Los niños monolingües presentan el mayor número de errores, con un total de 50 (2,5%), mientras que los niños bilingües-consecutivos y bilingües-secuenciales presentan un igual número de errores, con un total de 75 cada uno (1,1%). De acuerdo con Riegel *et al.* (1994), la lengua francesa distingue 7 modos verbales (*indicativo, condicional, imperativo, subjuntivo, infinitivo, participio y gerundio*). Teniendo en cuenta que los niños aprendientes de francés del estudio de caso, se encuentran en un nivel principiante (A0-A1), los únicos modos verbales aprendidos son hasta ahora, son el modo el indicativo (tiempo presente, futuro próximo) y el infinitivo. Por tal motivo, los errores que se analizaron en esta subcategoría, se refieren, en primer lugar, a los casos de errores en los cuales los niños debían conjugar el verbo en presente del indicativo y lo escribieron en infinitivo; y, en segundo lugar, a los casos de errores en los cuales los niños debían colocar el verbo en infinitivo (como en el futuro próximo), pero lo escribieron en presente del indicativo. De este modo, todos los errores recuperados del corpus, corresponden al primer tipo de error señalado, es decir, los niños escribieron en infinitivo un verbo que debía estar en presente del indicativo. Sobre el segundo tipo de error, no se encontró ningún caso.

La tercera subcategoría con un mayor porcentaje de errores, se refiere a la *Selección del verbo*, con un total de 72 errores. Cerca de la mitad de estos errores corresponden a los niños bilingües-consecutivos, con un total de 34 (1,73%), 20 errores corresponden a los niños monolingües (0,98%), mientras que los 18 restantes pertenecen a los niños bilingües-consecutivos (0,73%). Entre los tipos de errores identificados, 25 errores corresponden a la selección de la forma no pronominal de los verbos, principalmente, para referirse a las actividades de la rutina, por ejemplo: **Je brosser (Je me brosse), *Je doucher (Je me douche), *Je coucher (Je me couche), *Je peigner (Je me peigne), *Le stylo trouve sur le bureau (Le stylo se trouve sur le bureau)*, entre otros. Además, 15 errores corresponden a la confusión en el uso de los verbos *avoir* y *être*, por ejemplo: **il a Agressif (Il est agréssif), *il a intelligent (Il est intelligent), *il a serieux (Il est serieux), *La maison est la terrasse (La maison a une terrasse), *La maison est la salle (La maison a une salle), *Ma maison*

et[est] trois chambres (La maison a trois chambres). Así mismo, 14 errores se refieren a la confusión en el uso de los verbos *jouer* y *faire* al hablar de los deportes y pasatiempos, por ejemplo: **J' faire á la corde (Je joue á la corde)*, **j' fair aux quilles (Je joue aux quilles)*, **Je faire ches (Je joue aux échecs)*, **Je Joue au la natation (Je fais de la natation)*, **Je joue du karaté (Je fais du karaté)*, **Je joue du velo (Je fais du vélo)*.

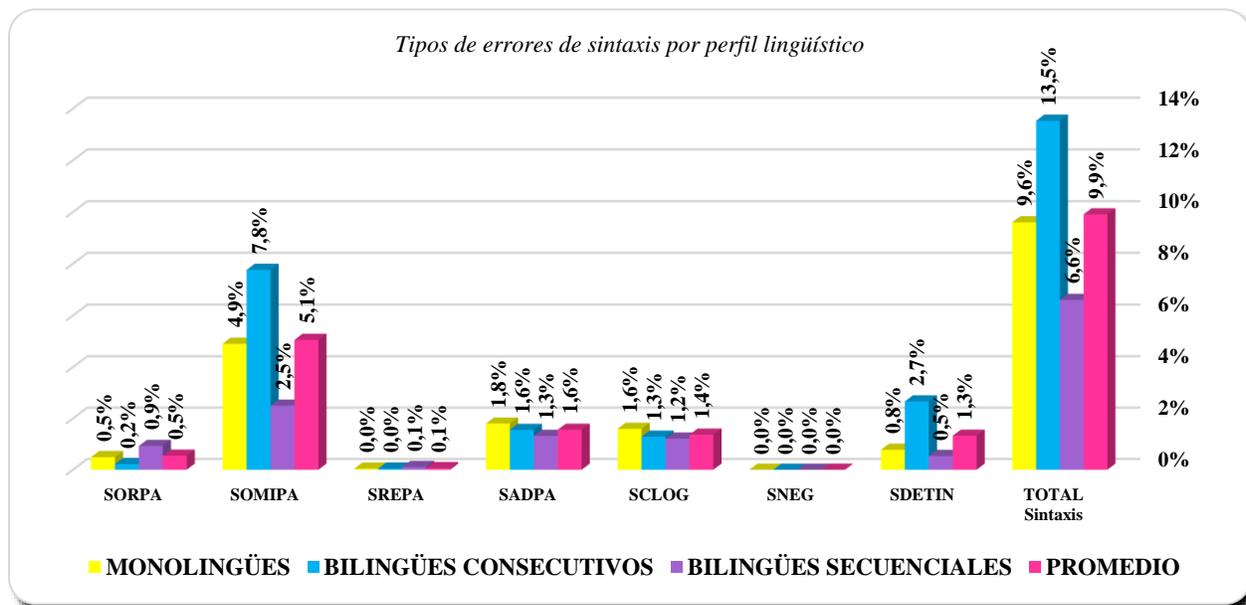
También, se registraron 6 errores en los cuales los niños colocan un verbo (transitivo o intransitivo) en una forma pronominal, por ejemplo: **Je me studie á cinq heures (J'étudie à cinq heures)*, **Je me prends le petit déjeune (Je prends le petit-dejeuner)*, **Je me vais au college (Je vais au collège)*. Este tipo de errores en los cuales el verbo toma una forma reflexiva, podría estar relacionado con la influencia del español, debido a que, en el uso común, algunos verbos como *ir*, *desayunar*, *comer*, *tomar* y *estudiar* suelen expresarse en forma reflexiva, por ejemplo: *(Yo) me voy al colegio*, *(Yo) me desayuno con cereal*, *(Yo) me como un sandwich*, *(Yo) me tomo un café*, o *(Yo) me estudio el tema*. Otros errores encontrados, son los siguientes: **Je manger de la soupe (Je prends de la soupe)*, **Je suis une pizza (Je mange de la pizza)*, **Je prends un short, un chemisier (Je porte / mets un short, un chemisier)*.

Finalmente, en la subcategoría de *Tiempo verbal* no se encontraron errores, debido a que en todas las actividades de producción escrita, se trabajó el presente del indicativo; y en algunos casos, el futuro próximo. No obstante, esta subcategoría se dejó como parte de la *TEEN-FLE* propuesta, con el fin de trabajarse en futuras investigaciones. Como resumen de la categoría de errores del *Verbo*, hemos visto que el grupo de los niños monolingües presenta el mayor porcentaje de errores en 2 de las 3 subcategorías: *Modo verbal* y *Flexión verbal*, en las cuales duplica el número de errores de los dos grupos de niños bilingües. Los niños bilingües-consecutivos, presentan el mayor índice de errores en la subcategoría de *Selección del verbo*. Los niños bilingües-secuenciales, por su parte, permanecen con el menor número de errores de este tipo a nivel general.

11.3.4. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE SINTAXIS

La siguiente categoría a analizar corresponde a la *Sintaxis*, que integra un total de 726 errores, distribuidos en 7 subcategorías: *Orden de las palabras* (SORPA), *Omisión de palabras* (SOMIPA), *Repetición de palabra* (SREPA), *Adición de palabra innecesaria* (SADPA), *Uso de*

conectores lógicos (SCLOG), Realización de la negación (SNEG), Determinante inadecuado (SDETIN). La Gráfica 11 presenta los porcentajes de errores de sintaxis por perfil lingüístico.



Gráfica 11 Tipos de errores de sintaxis por perfil lingüístico.

Por consiguiente, los niños bilingües-consecutivos presentan la mayor tasa de errores de sintaxis, con un total de 305 (13,53%); seguido por los niños monolingües, con un total de 236 errores (9,60%). Finalmente, los niños bilingües-secuenciales suman un total de 185 errores (6,60%). A continuación, describiremos y analizaremos los errores encontrados en cada subcategoría, abordando en primer lugar, aquellas con mayor índice porcentual.

En cuanto a la subcategoría *Omisión de palabras*, se registró un total de 365 errores. Los niños bilingües-consecutivos suman el mayor número de errores, con 175 (7,76%), seguido por los niños monolingües, con un total de 120 errores (4,90%); mientras que los niños bilingües-secuenciales registran el menor número de errores, con 70 (2,50%). Entre los errores más frecuentes se encuentran: omisión del artículo indefinido (*un, une, des*) (55 ocurrencias); omisión del sustantivo (*heures, jeux, dents, salle*) (55 ocurrencias); omisión del pronombre personal (*je [j]', il, elle*) (49 ocurrencias); omisión del verbo principal (formas *suis, est, sont, ai, bois, fais, mange, prends, porte*) (43 ocurrencias), lo que coincide con Dulay y Burt (1973), quienes afirman que la omisión del verbo es un error común en los aprendientes, representando una etapa normal en el proceso de adquisición de toda lengua. Así mismo, se encontró la omisión del artículo contracto o partitivo

(*du, de l', de la, des*) (30 ocurrencias); omisión del pronombre reflexivo (*me [m']*, *te*, *se*) (27 ocurrencias); omisión de la preposición *à* (26 ocurrencias); omisión de la conjunción *et* (22 ocurrencias); omisión del artículo definido (*le, l', la, les*) (21 ocurrencias); omisión de la preposición *de [d']* (10 ocurrencias); omisión del pronombre relativo (*que, qui*) (5 ocurrencias); omisión de la preposición *dans* (5 ocurrencias), entre otros.

En lo que se refiere a la subcategoría *Adición de palabra innecesaria*, se contabilizó un total de 116 errores; siendo los niños monolingües quienes presentan el mayor número, con 44 errores (1,80%). Le siguen los niños bilingües-secuenciales con 37 errores (1,32%), y por último, los niños bilingües-consecutivos, con 35 errores (1,55%). Los errores más frecuentes de este tipo, son: adición innecesaria del verbo *être* (15 ocurrencias), al describir una persona, objeto o lugar, enumerando sus características: **La maison est grand, est tranquille, est propre, est lux-ueux (La maison est grande, tranquille, propre et luxueuse)*; o al expresar la hora en la cual se desarrolla una determinada actividad: **Je Jouer au tennis Il est huit quinze (Je joue au tennis à huit heures quinze)*. También se registran errores de adición innecesaria de la conjunción *et* (15 ocurrencias), al expresar la hora: **Après, Je me parfumer à cinq et cinq-quante heures (Après, je me parfume à cinq heures cinquante)*; o al describir a una persona, objeto o lugar, listando sus características: **Ma maison est grand et tranquille et propre et moderne (Ma maison est grande, tranquille, propre et moderne)*.

Del mismo modo, algunos casos de adición innecesaria de la preposición *à* (13 ocurrencias): **à punta cana il y a á grand-théâtre (À Punta Cana, il y a un grand théâtre)*. Igualmente, se encontraron errores de adición innecesaria de las siglas *a.m.* (*ante meridiem*) y *p.m.* (*post meridiem*) al expresar la hora en el sistema de 12 horas (12 ocurrencias): **Je fair du roller a 8:00 am (Je fais du roller à huit heures du matin)*, **Á nuit pm hures, Je prends Le dîner (À huit heures, je prends le dîner)*; adición innecesaria del pronombre reflexivo (9 ocurrencias): **Je me dejeune (Je déjeune)*, **Je me se lever (Je me lève)*; adición innecesaria del pronombre personal: **Je porte Je pantalón (Je porte un pantalon)*, **Je Jouer au tennis Il est huit quinze (Je joue au tennis à huit heures quinze)*; adición innecesaria del artículo definido del sustantivo común: **2 le salón (2 salons)*, **le bureau est au-dessous du le le coffre-fort (Le bureau est au-dessous du coffre-fort)*, entre otros.

Con respecto a la subcategoría *Uso de conectores lógicos*, se identificaron 102 errores en total; de los cuales, los niños monolingües presentan un total de 39 errores (1,59%). En segundo lugar, se encuentran los niños bilingües-secuenciales con un total 34 errores, mientras que los niños bilingües-consecutivos registran 29 errores en total. A nivel porcentual (con relación al número de tokens), los niños bilingües-consecutivos se sitúan por encima de los niños bilingües-secuenciales, con una tasa del 1,29% y 1,21%, respectivamente. Uno de los errores más frecuentes hallados en el corpus, es el uso de un solo conector *après* (*después*) para establecer secuencias cronológicas de eventos. De esta manera, se contabilizó 65 veces el uso repetitivo del conector *après* en oraciones contiguas. Así mismo, se identificó la omisión de la conjunción *et* (30 ocurrencias) al unir dos o más ideas relacionadas entre sí, o al cerrar una lista: **Je mange trois fraise, Je bois du lait* (*Je mange trois fraises et je bois du lait*), **[...] des chaussettes, un bermuda, des lunettes. (des chaussettes, un bermuda et des lunettes)*; o al expresar la hora y *cuarto* o la hora y *media*: **je etudie à sept heures quart* (*J'étudie à sept heures et quart*). Finalmente, se contabilizó tres veces el uso repetitivo de la conjunción *et* al enumerar palabras en una lista, por ejemplo: [palabra 1] *et* [palabra 2] *et* [palabra 3].

En lo que concierne la subcategoría de *Determinante inadecuado*, se registraron 94 errores en total; de los cuales, más de la mitad, corresponden a los niños bilingües-consecutivos, con un total de 60 (2,66%); mientras que los niños monolingües y bilingües-secuenciales, presentan un total de 19 (0,78%) y 15 errores (0,53%), respectivamente. Entre ellos, 49 errores corresponden a la omisión del artículo indefinido (*un, une, des*) para indicar uno o varios objetos o personas sin particularizarlas: **La foret a lac* (*Dans la forêt, il y a un lac*) **La foret a cerfs* (*Dans la forêt il y a des cerfs*), **Dans la savane il y a zebres leopards et girafes* (*Dans la savane, il y a des zèbres, des léoprads et des girafes*); 22 errores corresponden al uso del artículo definido (*le, l', la*) en lugar del artículo indefinido (*un, une, des*): **le ville il y a le cinema* (*Dans la ville il y a un cinéma*), **la maison a le salle de bains* (*La maison a une salle de bains*), **je mange le mague, la banane, la ponme* (*Je mange une mange, une banane, une pomme*). Así mismo, 14 errores se refieren al uso del artículo definido (*le, l', la*) en lugar del artículo partitivo (*du, de l', de la, des*), al expresar cantidades incontables: **Je prends le petit dejeuner normalement les oeufs, la pain, la citronnade* (*Normalement, je prends au petit-déjeuner, des oeufs, du pain et de la citronnade*); y 4 errores corresponden al uso del artículo indefinido en lugar del artículo definido, al hablar de uno o varios

objetos o personas identificadas o específicas: **Des personnes de Quebec sont sympathice (Les personnes de Quebec sont sympathiques)*, **il a des yeux marron (il a les yeux marron)*.

En cuanto a la subcategoría *Orden de palabras*, los niños bilingües-secuenciales sumaron un total de 26 errores (0,93%), duplicando el porcentaje de los niños monolingües, quienes registran un total de 12 errores (0,49%). Los niños bilingües-consecutivos, por el contrario, presentan el menor número de errores, con un total de 5 errores (0,22%). Entre los errores clasificados, 35 se refieren al orden de las palabras al expresar la hora: **a quatre quinze heures (à quatre heures quinze)*, **À cinq cuarante cinq heures (À cinq heures quarante-cinq)*; y 3 errores se refieren a la posición de un adjetivo de más de dos sílabas antes del sustantivo: **il a moderne cheminée (il y a une cheminée moderne)*, **dans la ville il y a moyenne place (*Dans la ville il y a une place moyenne)*. Otros errores son: **3 salons grandes (3 grands salons)*, **cuisines petites (petites cuisines)*.

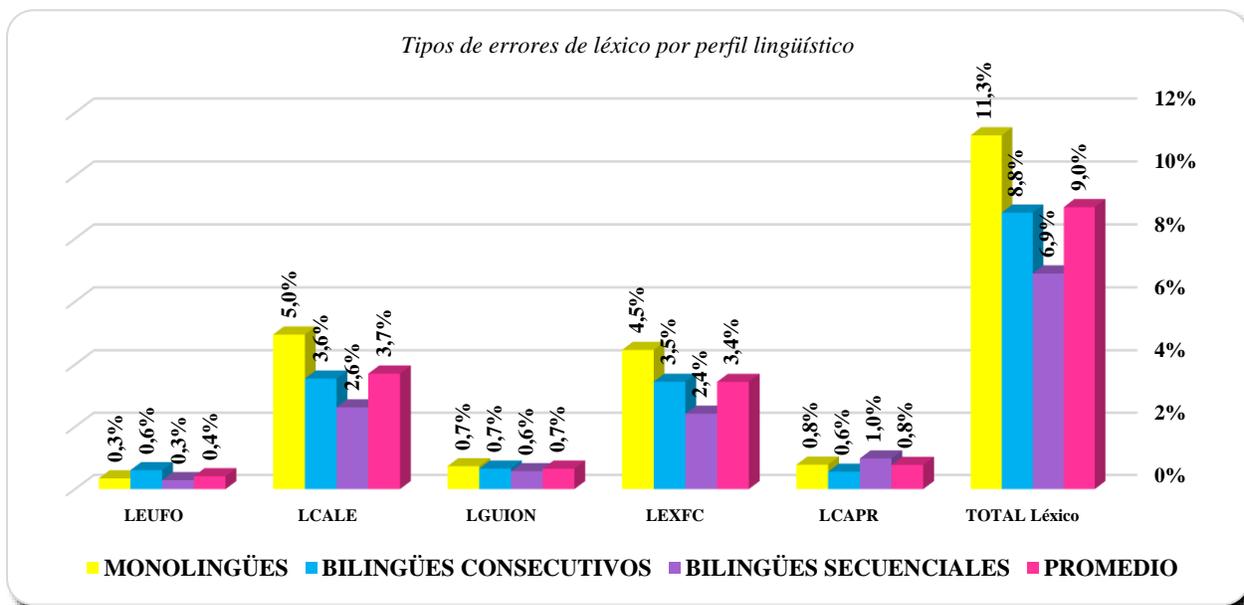
Con referencia a la subcategoría *Repetición de palabra*, se registraron solamente 5 errores: 3 de ellos pertenecen al grupo de los bilingües-secuenciales (0,11%), mientras que en los niños monolingües y bilingües-consecutivos, se registró 1 error por cada grupo (0,04%). Algunos ejemplos son: *Je vais au collège à six heures heures cinq (Je vais au collège à six heures cinq)*, **Il a petit cuisine est petit (Il y a une petit cuisine)*, **Je preparer le un sac à dos à sept et cinquante heures (Je fais mon sac à dos à sept heures cinquante)*. Finalmente, con relación a la subcategoría *Realización de la negación*, no se encontró ninguna oración expresada en la forma negativa, de modo que no se registraron errores al respecto.

Recapitulando los resultados de la categoría *Sintaxis*, hemos observado que los niños bilingües-consecutivos presentan una tasa de errores superior a la presentada por los niños monolingües y bilingües-secuenciales. Si bien, el grupo de los bilingües-consecutivos, presenta el mayor índice porcentual únicamente en 2 de las 6 subcategorías analizadas (*Omisión de palabra*, y *Determinante inadecuado*), la cantidad de errores en cada una de estas, es significativamente mayor a la de los otros dos grupos lingüísticos. El grupo de los niños monolingües, presentan el mayor porcentaje de errores en 2 de las 4 subcategorías restantes (*Adición de palabra innecesaria*, y *Uso de conectores lógicos*), aunque no presenta diferencias significativas con respecto a sus pares bilingües. Del mismo modo, el grupo de los niños bilingües-secuenciales presentan los

niveles porcentuales más altos en los errores de *Orden de palabras* y *Repetición de palabra*. Sin embargo, a nivel general, este último grupo lingüístico, presenta la tasa de errores más baja a nivel sintáctico.

11.3.5. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE LÉXICO

La quinta categoría que estudiaremos corresponde a *Léxico*, cuyas subcategorías de análisis son: *Eufonía* (LEUFO), *Cambio de lema* (LCALE), *Uso del guion* (LGUION) y *Expresión fuera de contexto* (LEXFC), y *Calco, préstamo o transferencia* (LCAPR). Se contabilizó un total de 572 errores lexicales, de los cuales, 230 pertenecen a errores hallados en los textos del grupo monolingüe (11,3%); 174 errores corresponden al grupo bilingüe-consecutivo (8,8%), y 168 errores del grupo bilingüe-secuencial (6,9%). La Gráfica 12 describe los resultados de las diferentes subcategorías de *Léxico*.



Gráfica 12 Tipos de errores de léxico por perfil lingüístico.

La subcategoría con el mayor número de errores corresponde a *Cambio de lema*, con un total de 235 casos etiquetados. El grupo monolingüe suma un total de 101 errores (4,96%), seguido por el grupo bilingüe-consecutivo, con 70 errores (3,55%); por último, el grupo bilingüe-secuencial, con 64 errores (2,63%). Entre los errores más frecuentes, se encontró el cambio de la preposición *à*, por el verbo *avoir* en tercera personal del singular (*a*), debido a la omisión del acento grave (151 ocurrencias): **a punta cana il fait chaud* (*À Punta Cana, il fait chaud*), **en vacances je me reveille*

a 9 heures (*En vacances, je me réveille à 9 heures*). Así mismo, se registró el cambio del lema *côté* (*lado, costado*) por *cote* (*popularidad*), al omitir el acento circunflejo sobre la *o* (*ô*) y el acento agudo sobre la *e* (*é*) (7 ocurrencias): **La Note se trouve a cote de Le coffre-fort* (*La note se trouve à côté du coffre-fort*). Además, el cambio de lema *onze* (*once*) por *once* (*onza*), debido a un cambio de consonante (*z* por *c*) (6 ocurrencias): **Je me brosse à onze heures* (*Je me brosse [les dents] à onze heures*). Otros errores son, el cambio del lema *jouer* (*jugar*) por *jour* (*día*) (4 ocurrencias); el cambio del lema *quatre* (*cuatro*) por *quart* (*cuarto* [fracción]) (4 ocurrencias); el cambio de lema *douze* (*doce*) por *douce* (*dulce, suave* [f.]) (3 ocurrencias); cambio de lema *demie* (*media* [fracción]) por *midi* (*mediodía*) (2 ocurrencias); de *poisson* (*pescado*) por *poison* (*veneno*); de *cuisine* por *cousine* (*prima*); de *basse* (*baja* [adj. f.]) por *base* (*base*). También se incluyó el cambio del verbo *jouer* (*jugar*) por *faire* (*hacer*) y viceversa (13 ocurrencias), presentado previamente.

La segunda subcategoría con mayor número de errores se refiere a las *Expresiones fuera de contexto*, con 218 casos de faltas. En primer lugar, el grupo de los niños monolingües suman 91 errores (4,47%); en segundo lugar, los niños bilingües-consecutivos registran 68 errores (3,45%); por último, el grupo de los niños bilingües-secuenciales, con un total de 59 errores (2,42%). Aquí también se incluyeron los errores mencionados en la subcategoría de *Cambio de lema*, debido a que estos cambios lexicales anteriormente descritos, implican el uso inadecuado de una palabra o expresión en un contexto determinado, afectando la oración semánticamente. Otros casos de expresiones fuera de contexto, son el uso de la palabra *parent* (*padre o madre*) en lugar de *père* (*padre, papá*): **Mon cher parent* (*Mon cher père*); la palabra *talle* (*retoño, vástago*) en vez de *taille* (*talla, medida, estatura*): **ma mere est de talle mojaine* (*Ma mère est de taille moyenne*); o *limoger* (*despedir, sacar*) en lugar de *promener* (*pasear*): **limoger mon chien pour une promenade* (*Je promène mon chien*), al querer expresar que la niña saca el perro a pasear. Otros ejemplos, son el uso de *zone de lavage* (*zona de lavado, lavadero de autos*) en vez de *buanderie* (*lavandería, lavadero de ropa*); el uso del verbo *emballer* (*empacar, envolver*) para referirse a la acción de preparar el morral (*faire le sac à dos*): **J'emballe le sac á dos* (*Je fais le sac à dos = (Yo) empaco el morral*). De esta manera, este tipo de errores podría estar asociado con una traducción de palabras y expresiones empleadas por los niños en su lengua materna, tratando de llevarlas a la lengua extranjera.

La tercera subcategoría con mayor número de errores corresponde al uso de *Calcos, préstamos o transferencias* de la lengua materna, cuyos resultados también se describieron en la validación de la hipótesis (**H₂**) (cf. § 11.2). Los niños bilingües-secuenciales presentan un mayor número de palabras transferidas del español y del inglés, con un total de 24. Le siguen los niños monolingües con 16; y finalmente, los niños bilingües-consecutivos, con 11 palabras. De las 51 palabras etiquetadas como producto de préstamo o transferencia, 39 provienen del español, mientras que las 12 palabras restantes, son el resultado de la influencia del inglés. Entre las palabras de mayor préstamo o transferencia, se encuentra: **cuatre* (*cuatro = quatre*) con 9 ocurrencias; **mansion* (*casa = maison*), con 8 ocurrencias; **camise* (*camisa = chemise*), **las* (*las = les*), **dinner* (*comida o cena en inglés = dîner*), y **on Lundi* (*le lundi*), con 3 apariciones cada una; **natacion* (*natación = natation*) con 2 apariciones.

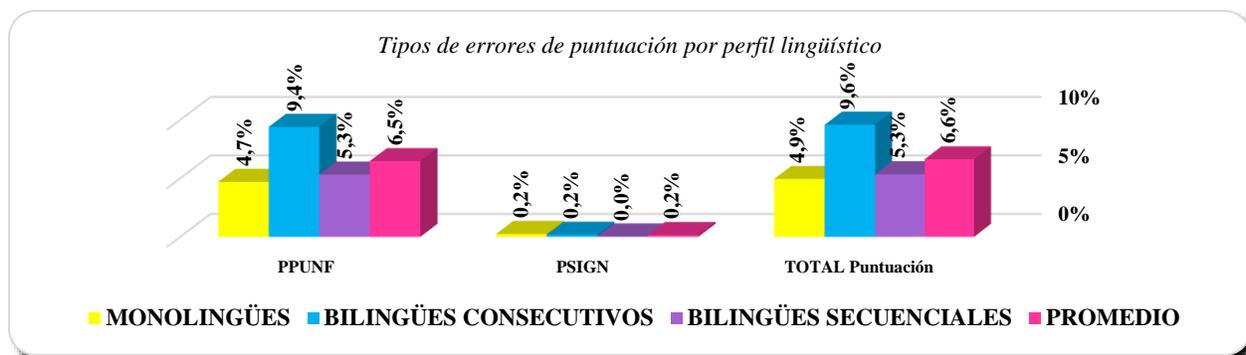
En cuanto a la subcategoría *Guion faltante o innecesario*, se registraron 42 errores distribuidos, casi uniformemente, entre los tres perfiles lingüísticos: los niños monolingües con 15 errores, los bilingües-secuenciales con 14; y los niños bilingües-consecutivos, con 13 errores. Entre los errores más frecuentes, se encuentran: omisión del guion en la palabra *petit-déjeuner* (21 ocurrencias); omisión del guion en números (*vingt-cinq, quarante-cinq, dix-sept*) (7 errores); omisión del guion en otras palabras compuestas como *jeux-vidéo* (5 ocurrencias), *cache-cache* y *station-service*. Así mismo, se registraron 4 casos en los cuales se agregó el guion innecesario: **Je-fais*, **cinq-quante*, **grand-théâtre*, **Le dîner – Je mange*.

Finalmente, con relación a la subcategoría *Eufonía no respetada*, se contabilizaron 26 errores; de los cuales, 12 errores corresponden a los niños bilingües-consecutivos, lo que equivale al 0,61% del total de tokens de su corpus (*sp*). El grupo de los niños monolingües y bilingües-secuenciales suman 7 errores cada uno, lo que representa el 0,34% y el 0,29% (respectivamente) del total de tokens de su corpus (*sp*). De este modo, 11 errores se refieren a la elisión del pronombre *Je* (*J'*) delante del verbo principal que empieza por una vocal o por *h muda* (no aspirada): **Je adore* (*J'adore*), **Je aime* (*J'aime*), **Je habite* (*J'habite*), **Je estudie* (*J'étudie*); 8 errores pertenecen a la omisión de la elisión del pronombre reflexivo (*me, te, se*) ante un verbo que empieza por una vocal o por *h muda* (no aspirada): **Je me habille* (*Je m'habille*); 6 errores corresponden a la omisión de los artículos definidos (*le, la*) ante un sustantivo que empieza por vocal o por *h muda* (no aspirada): **le aéroport* (*l'aéroport*).

Retomando, *grosso modo*, el análisis de la categoría Lexical, los niños monolingües de nuestro estudio de caso presentan el mayor número de errores en la escritura del vocabulario en francés, lo que podría sugerir un nivel más bajo por parte de este perfil, con respecto al dominio lexical de la lengua extranjera y la consciencia sobre la palabra. Los niños bilingües-secuenciales, por el contrario, presentan la tasa más baja de errores lexicales de los tres perfiles. Esta misma tendencia se mantiene a nivel de las subcategorías analizadas, a excepción de las subcategorías *Eufonía* y *Calco, préstamo o transferencia*, en las cuales los niños bilingües presentan más altos niveles de errores.

11.3.6. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE PUNTUACIÓN

En lo que respecta la última categoría: *Puntuación*, se analizaron dos subcategorías: *Puntuación faltante* (PPUNF) y *Uso inadecuado de los signos de puntuación* (PSIGN). Se contabilizaron 487 errores en total; de los cuales, 216 errores (9,58%) corresponden a los niños bilingües-consecutivos, 150 errores (5,35%) a los niños bilingües-secuenciales, y 121 errores (4,94%) a los niños monolingües. La Gráfica 13 presenta la tasa de cada subcategoría.



Gráfica 13 Tipos de errores de puntuación por perfil lingüístico

Con referencia a la subcategoría *Puntuación faltante*, el grupo de los niños bilingües-consecutivos presentaron el mayor número de errores, con un total de 212; seguido por el grupo bilingüe-secuencial, con un total de 149 errores. Los niños monolingües, presentaron el menor índice de errores por puntuación faltante, lo que permitiría pensar que son poseen una mayor consciencia respecto al uso de los signos de puntuación al interior del enunciado y en la relación de las ideas en el párrafo. La puntuación faltante más recurrente es la *coma* (,) después de un conector lógico como *après*. Así mismo, se omite el punto al final de una oración; de manera que resulta difícil al lector comprender dónde empieza y dónde termina cada oración.

En cuanto a la subcategoría *Uso inadecuado de los signos de puntuación*, se registró un total de 11 errores. Los niños monolingües suman 6 errores lo que equivale al 0,25% del total de tokens (*cp*) de su corpus; los niños bilingües-consecutivos registran 4 (0,18%), mientras que los niños bilingües-secuenciales presentan solamente 1 error (0,04%). Algunos de estos errores corresponden al uso de signos de puntuación propios del español, por ejemplo, el signo de exclamación al comienzo del enunciado: **¡Mes Vacances!* (*Mes vacances !*); o la adición de la coma (,) entre el verbo y el COD: **Je mange, une sándwich* (*Je mange un sandwich*); o el uso de la coma para separar ideas diferentes: *[*Ma mère*] *elle est genereuse, mon frere est grand* (*Ma mère est génèreuse. Mon frère est grand*).

En esta sección, hemos presentado detalladamente los resultados obtenidos a partir de la recuperación y conteo de las etiquetas de la TEEN-FLE en el corpus de textos escritos de los casos de estudio de los tres perfiles lingüísticos (monolingüe, bilingüe-consecutivo y bilingüe-secuencial). Además, hemos caracterizado los diferentes casos de errores que se presentan en la producción escrita de los niños aprendientes de francés como lengua extranjera, a través de la presentación de las frecuencias de aparición a lo largo de los 84 textos que integran el corpus. Del mismo modo, hemos presentado y analizado las entrevistas metagráficas aplicadas a 5 de los 12 casos objeto de estudio, con el fin de complementar los resultados cuantitativos.

Con relación a la tercera hipótesis (**H₃**), la cual establece una diferencia en la naturaleza del error que presentan los tres perfiles lingüísticos en la escritura en francés, de acuerdo a diversos factores como la cercanía o distanciamiento entre las lenguas, la experiencia previa en el aprendizaje de las lenguas y las habilidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas; podemos concluir que, en el marco de la presente investigación, los tres grupos de estudio presentan diferencias en el tipo de error que cometen. Estos diferentes errores pueden ser de tipo ortográfico, de concordancia, de verbo, de sintaxis, de léxico o de puntuación. En otras palabras, el dominio de la lengua extranjera fluctúa entre los diferentes perfiles lingüísticos y en cada una de estas categorías; por lo cual, es posible referirnos a diferentes niveles o dominios de reflexión (Gombert, 1990) en cuanto a la fonología, la sintaxis, el léxico, la semántica, la pragmática y los textos. Es así como, los resultados revelan que ciertos perfiles lingüísticos presentan una mayor tendencia a cometer ciertos errores y no otros, teniendo en cuenta la lengua materna dominante;

esto es debido a que la lengua materna presenta una influencia positiva o una interferencia en el aprendizaje de la lengua extranjera.

De esta manera, el grupo de los niños monolingües presentó la mayor tasa de errores en la escritura en francés, en 4 de las 6 categorías analizadas: *Ortografía*, *Concordancia*, *Verbo*, y *Léxico*; mientras que los niños bilingües-consecutivos presentaron el mayor índice de errores en las 2 categorías restantes: *Sintaxis* y *Puntuación*. No obstante, en el análisis de subcategorías, se presentaron resultados variados, que nos llevan a pensar que cada perfil lingüístico de nuestro estudio de caso, presenta un ‘dominio parcial’ de algunas categorías y elementos lingüísticos del francés como lengua extranjera. Por lo tanto, ninguno de los grupos estudiados presenta un *mejor* o *peor* desempeño en la totalidad de las categorías analizadas, sino en algunas de ellas; del mismo modo, los niños de los diferentes perfiles lingüísticos pueden presentar *mejores* o *peores* desempeños a nivel de las 33 subcategorías, tal y como se muestra en la Tabla 31, la cual resume el mayor número de errores encontrados por cada perfil lingüístico, y señala el nivel general de errores en cada categoría, por colores: *Verde* = El nivel de errores más bajo; *Amarillo* = El nivel de errores medio; *Naranja*: El nivel de errores más alto de la categoría, de acuerdo con los resultados estadísticos.

Tabla 30 Resumen del mayor número de errores por perfil lingüístico.

CATEGORÍA	MAYOR NÚMERO DE ERRORES POR PERFIL LINGÜÍSTICO		
	<i>Monolingües</i>	<i>Bilingües-consecutivos</i>	<i>Bilingües-secuenciales</i>
ORTOGRAFÍA	- Aglutinación - Segmentación - Uso de mayúsculas - Sustitución de letras - Construcción morfológica - Artículos contractos	- Uso de diacríticos - Elisión - Inversión de letras - Omisión de letras	
<i>Nivel de error</i>	ALTO	MEDIO	BAJO
CONCORDANCIA	- Concordancia SN-DET. - Concordancia SN-Número - Concordancia Sujeto-Verbo	- Concordancia SN-ADJ. - Concordancia Sujeto-Atributo	Correferencia
<i>Nivel de error</i>	ALTO	MEDIO	BAJO
VERBO	- Modo verbal - Flexión verbal	- Selección del verbo	
<i>Nivel de error</i>	ALTO	MEDIO	BAJO
SINTAXIS	- Adición de palabra innecesaria - Uso de conectores lógicos	- Omisión de palabra - Determinante inadecuado	- Orden de palabras - Repetición de palabra
<i>Nivel de error</i>	MEDIO	ALTO	BAJO
LÉXICO	- Cambio de lema - Uso del guion - Expresión fuera de contexto	- Eufonía no respetada	- Calco, préstamo, transferencia
<i>Nivel de error</i>	ALTO	MEDIO	BAJO

PUNTUACIÓN	- Uso inadecuado de los signos de puntuación	- Puntuación faltante	
<i>Nivel de error</i>	BAJO	ALTO	MEDIO

A partir de estos resultados, podemos validar nuestra tercera hipótesis (**H₃**) planteada para nuestro estudio de caso: *cada perfil lingüístico presenta errores de diferente naturaleza o tipo*. Sin embargo, es necesario referirnos ahora a las Sub-hipótesis (**H_{3.2}**; **H_{3.3}**; **H_{3.4}**), con el propósito de validar o invalidar lo establecido en cuanto a qué tipo de errores presenta cada grupo de niños.

Respecto a la Sub-hipótesis (**H_{3.2}**), que establece que los niños monolingües presentan el índice de errores más alto en las 6 categorías de la TEEN-FLE; podemos decir que se invalida, debido a que los niños de este perfil lingüístico, no presentan la mayoría de errores en todas las categorías, sino solamente en 4 de las 6 categorías analizadas (*Ortografía, Concordancia, Verbo, y Léxico*). Así mismo, este grupo de niños se sitúa en segunda posición con mayor número de errores en la categoría de *Sintaxis*. No obstante, los resultados también revelan que los niños monolingües presentan el menor número de errores de los tres perfiles en la categoría *Puntuación*; además de presentar mejores resultados que sus pares bilingües-consecutivos en 11 de las 33 subcategorías estudiadas.

A nivel general, podríamos concluir que los niños monolingües de nuestro estudio de caso presentan un mayor número de errores que los niños bilingües-consecutivos y secuenciales, lo que indicaría un desempeño más bajo en el *trabajo metalingüístico* (Tolchinsky, 2000) para la escritura; el cual involucra el monitoreo y la corrección del texto durante su redacción. Si nos detenemos a mirar los tipos de errores en los cuales los niños monolingües presentan una mayor cantidad de errores, podemos ver que estos se refieren a aquellos aspectos de la lengua que involucran un mayor nivel de consciencia o de reflexión sobre la gramaticalidad de la oración, cómo funciona la lengua-meta y su relación con la lengua materna. Así, por ejemplo, un niño con un alto nivel de consciencia metalingüística podría establecer semejanzas y diferencias entre las reglas de conjugación del francés y del español como lengua materna y a partir de esta reflexión, sacar sus propias conclusiones que lo lleven a aplicar estrategias de aprendizaje para la correcta conjugación de los verbos en la segunda lengua. Sin embargo, los niños monolingües presentaron errores significativos en subcategorías relacionados con el verbo, tales como, concordancia sujeto-verbo, la flexión verbal y modo verbal.

A propósito de la Sub-hipótesis (**H_{3.3}**), la cual establece que los niños bilingües-consecutivos del estudio de caso, presentan una mayor tendencia a cometer errores de tipo *morfosintáctico* en la lengua extranjera. Esto se debe a que, neurológicamente, las dos lenguas se superponen en las mismas áreas corticales, como si se tratase de una sola lengua (Kim *et al.*, 1997); por tanto, se desarrolla una sola representación mental de las dos lenguas (Crystal, 2008). Al respecto, se puede concluir que se valida esta sub-hipótesis, dado que este grupo de niños presentó, a nivel general, mayor número de errores en la categoría *Sintaxis*. Sin embargo, la mayoría de errores se concentró en dos subcategorías: *Omisión de palabra* y *Determinante inadecuado*; mientras que en otras subcategorías como *Orden de palabras* y *Repetición de palabra*, presentó un número de errores más bajo que sus pares monolingües y bilingües-secuenciales. Por otra parte, el grupo de niños bilingües-consecutivos también presenta un número significativo de errores en algunas subcategorías de *Concordancia*, tales como *concordancia SN-ADJ.*, y *concordancia Sujeto-Atributo*, las cuales están relacionadas con los cambios morfológicos que sufren las palabras en los procesos de flexión del sustantivo, adjetivo y determinantes para expresar el género y el número. Estos resultados parecen coincidir con aquellos presentados por Thomas (1985; 1988), los cuales revelaron que los estudiantes universitarios bilingües (inglés-español) presentaron menos errores que sus pares monolingües, en las diferentes tareas metalingüísticas sobre el francés como lengua extranjera; además, dentro de este grupo de bilingües, los estudiantes que habían adquirido las dos lenguas en su entorno familiar, presentaban un mayor número de errores que aquellos que habían adquirido la segunda lengua en el contexto escolar.

En consecuencia, estos errores sintácticos y de concordancia en los bilingües-consecutivos en la escritura en la lengua extranjera, podrían estar condicionados por las lenguas maternas y, especialmente, por la lengua dominante (inglés), en cuyo sistema no se presenta el caso de declinación adjetival para establecer la concordancia de género y número con el sustantivo. Esta Sub-hipótesis también se considera validada porque los niños bilingües-consecutivos presentaron un mejor desempeño en cuanto al orden correcto de las palabras dentro del enunciado, algo que no se esperaba dentro de los resultados; debido a que, se consideraba que el inglés como la lengua materna dominante, podría afectar el reconocimiento de la estructura interna de las oraciones en francés y por tanto, los niños de este grupo adaptarían su escritura en francés a la estructura del inglés. Se hace necesario, sin embargo, corroborar estos resultados en una investigación de mayor alcance investigativo y con una muestra mucho más representativa.

Finalmente, en lo que concierne la Sub-hipótesis (**H_{3,4}**), la cual establece que los niños bilingües-secuenciales presentan un menor porcentaje de errores en la escritura en francés en comparación con los niños de los otros dos perfiles lingüísticos, podemos validar este planteamiento, teniendo en cuenta que, los niños de este perfil lingüístico presentaron el menor número de errores en 5 de las 6 categorías analizadas, y solamente en la categoría *Puntuación*, presentó un nivel de errores mayor al de los niños monolingües. Estos resultados coinciden con lo hallado en la teoría (Thomas, 1985; 1988; Bialystok, 2009; 2011; 2015; Jessner, 2006), acerca de un mejor desempeño de los niños bilingües sobre sus pares monolingües; de este modo, los niños bilingües-secuenciales presentan una mayor consciencia metalingüística en comparación con los niños bilingües-consecutivos y los niños monolingües.

Sin embargo, es necesario analizar las subcategorías o tipos de errores en los cuales, los casos de este perfil lingüístico, presentaron un mayor número de errores, con el fin de comprender el *por qué* de su naturaleza. A nivel de la *Correferencia*, estos niños cometieron 5 de los 7 errores contabilizados, los cuales se caracterizaron por el uso inadecuado de un pronombre que no coincide en género y/o número con un sujeto o sustantivo previamente mencionado. Desde la lengua materna (español), este tipo de error no tendría ninguna justificación en los bilingües-secuenciales, debido a que ambas lenguas presentan un sistema similar en cuanto a género y número en los sustantivos, y es posible emplear pronombres personales y demostrativos bien diferenciados para referirnos a un objeto, lugar, persona o cosa determinada; por ejemplo, para [*casa*] ([*ella / esta / esa / aquella*] *tiene 3 habitaciones*). No obstante, en lo que concierne al inglés, no se presenta una variación de los pronombres demostrativos para distinguir el género, como en *this* (este, esta), *that* (*eso, esa, aquello, aquella*); y en el caso de los pronombres personales, el *it* reemplaza cualquier sustantivo común, sea masculino o femenino. Esto podría haber tenido influencia en este tipo de errores, por ejemplo, al emplear el pronombre personal *il* para referirse a *la maison* (*la casa*): **il a chambre confortable* (*It has 3 bedrooms*).

En cuanto a la categoría *Sintaxis*, los errores presentados por los niños bilingües-secuenciales, corresponden al *Orden de palabras* y a la *Repetición de palabras*. Los errores más comunes relacionados con el orden de las palabras, se refieren a la posición del adjetivo con respecto al sustantivo. En la gramática del inglés, la mayoría de los adjetivos que modifican al sustantivo, se ubican antes de éste. En la gramática del francés, la regla general establece que el adjetivo se ubica

después del sustantivo, y sólo en casos de adjetivos monosílabos o cortos, se pueden ubicar antes del sustantivo. Dentro de los errores tipificados anteriormente, se aprecia una tendencia a anteponer el adjetivo al sustantivo, siguiendo la estructura de la lengua inglesa aprendida formalmente en el contexto escolar. De acuerdo con lo planteado por Thomas (1985; 1988), el conocimiento y la instrucción formal en una segunda lengua en el contexto escolar, favorece el aprendizaje de una tercera lengua, desarrollando sensibilidad hacia la lengua-meta, lo que le permite evitar cometer ciertos errores.

Finalmente, en lo que concierne a la categoría del *Léxico*, los niños bilingües-secuenciales presentan un mayor número de errores en la subcategoría de *Calco, préstamo, transferencia*. Como se mencionó anteriormente, la revisión teórica da por sentado el fenómeno de la transferencia lingüística de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera (Lado, 1957; Lee, 1968; Richards, 1971; Taylor, 1975; Johnson, 2008). De este modo, se observó un mayor préstamo de palabras del español que del inglés; además de que algunas palabras inventadas, presentan una construcción morfológica con base en el español y una terminación del francés, principalmente en *-e (camis-e)*.

11.4. VALIDACIÓN DE LA HIPÓTESIS (H₄): SOBRE EL ANÁLISIS DE ERRORES Y LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Una vez hemos presentado los resultados de la investigación y su relación con las hipótesis conexas con el tema de la consciencia metalingüística, en la escritura en francés como lengua extranjera, conviene ahora referirnos a la cuarta y última hipótesis; la cual hace referencia a la validación del enfoque basado en corpus (propuesta de tipología de errores TEEN-FLE, etiquetaje y conteo de los errores del corpus) como método de investigación acertado para la exploración y comprensión del nivel de desarrollo de la consciencia metalingüística en los tres perfiles lingüísticos estudiados. De este modo, la Hipótesis (H₄) establece que el análisis y tratamiento de los errores ortográficos, lexicales, morfosintácticos y semánticos, permiten conocer aspectos relacionados con la consciencia metalingüística, evidenciando la apropiación y reflexión sobre las estructuras y funciones de la lengua, teniendo en cuenta lo expresado por Salgado (2014), quien afirma que las producciones escritas por los niños, reflejan rasgos propios de la estructuración de

su pensamiento. Al respecto, consideramos que esta cuarta hipótesis se valida para el análisis del trabajo lingüístico, por las siguientes razones.

En primer lugar, la recopilación de un corpus de producciones escritas de los niños clasificados en los tres perfiles lingüísticos, nos ha permitido abordar el fenómeno de la consciencia metalingüística desde una perspectiva mucho más amplia y completa, pues nos permite establecer la frecuencia de aparición de los errores en los 84 textos del corpus, pertenecientes a los 12 sujetos del estudio de caso (7 producciones escritas diferentes por cada sujeto). Los 84 textos analizados suman un total de 6445 tokens sin puntuación, o 7507 tokens con puntuación, distinción ya explicada en la metodología de investigación (*cf.* § 9.2.4). Esto nos lleva a pensar, que lo hallado dentro del corpus, puede ser representativo a nivel de la muestra (12 casos) y del universo del contexto escolar donde se llevó a cabo la investigación. Así mismo, la selección de una muestra estratificada en nuestro estudio de caso permite una mayor representatividad de los resultados, como lo señala Biber (1993, p.244), debido a su ventaja de garantizar que todos los subgrupos de la población estudiada se encuentran representados en la muestra.

En segundo lugar, la propuesta de una tipología de errores escriturales en niños aprendientes de francés (TEEN-FLE), nos ha permitido establecer, focalizar y delimitar el análisis de los errores en el corpus, teniendo en cuenta los siguientes criterios específicos: por una parte, el grupo de estudio que corresponde a los niños monolingües en español y bilingües en español e inglés. Por otra parte, en cuanto al francés como lengua extranjera; y finalmente, en cuanto a los tipos de errores que se pretendían analizar, los cuales se clasificaron en 6 categorías (*Ortografía, Concordancia, Verbo, Sintaxis, Léxico y Puntuación*) y 33 subcategorías lingüísticas. La identificación de cada uno de estos errores en el texto, permitió analizar las habilidades escriturales de los niños, así como el conocimiento y trabajo metalingüístico que tienen lugar durante el proceso de producción escrita en francés.

En tercer lugar, el etiquetaje manual de estos errores en el corpus y su posterior conteo a través de herramientas computacionales como *AntConc*, permitió hallar las ocurrencias de los diferentes errores por sujeto y por grupo. De acuerdo con McEnery y Wilson (2001), la anotación de un corpus en el estudio gramatical, permite ir más allá de la formulación de juicios subjetivos sobre la frecuencia y la particularidad de aspectos lingüísticos. En el campo de la psicolingüística, los

autores señalan que esta permite, entre otras cosas, analizar el lenguaje de los niños que están desarrollando sus habilidades lingüísticas y establecer frecuencias de diferentes tipos de errores y su relación con el desempeño general de quienes los cometen.

En cuarto lugar, el análisis de las frecuencias de los errores permite la comprensión de los niveles de desarrollo de la consciencia metalingüística en los niños del estudio de caso. De acuerdo con Corder (1967), los errores de los aprendientes de una lengua no deben ser considerados como señales de dificultades, sino indicios de una estrategia utilizada en el aprendizaje, proporcionando evidencia del estado del desarrollo lingüístico y del conocimiento de la lengua en un determinado momento de este desarrollo. Además, el análisis de los errores también permitió identificar aquellos que se cometían como resultado de la influencia de la(s) lengua(s) materna(s).

Por otra parte, Camps y Milian (2000) y Camps, Guasch, Milian y Ribas (2000, p.103) reconocen que la actividad metalingüística es inherente al uso del lenguaje, dado que toda actividad de producción y comprensión oral y escrita, implica procesos de monitoreo y control del lenguaje, así como habilidades para analizar el lenguaje empleado. Tolchinsky (2000) también se refiere al *trabajo metalingüístico* como una actividad inherente a la escritura, que comprende un monitoreo y corrección sobre las ideas, la ortografía, la elección de palabras y la redacción, lo que ocurre de manera simultánea con la redacción. Por lo tanto, el proceso de escritura en una lengua extranjera como el francés, también involucra el uso de un conjunto de habilidades metalingüísticas para monitorear y corregir su redacción, la ortografía, la coherencia textual o la puntuación. Así mismo, permite emplear y manipular la lengua-meta en lo que se refiere a la elección del léxico, el conocimiento de las reglas gramaticales y de las estructuras sintácticas. En consecuencia, analizar los errores en las producciones escritas en francés, nos permitió comprender las habilidades metalingüísticas desplegadas en la producción escrita y comprender qué estrategias y conocimientos se emplearon en el momento de la redacción.

No obstante, esta hipótesis no se valida para la reflexión metalingüística; para lo cual fue necesario emplear otros instrumentos como las entrevistas metagráficas que permitieran complementar el análisis de la consciencia metalingüística de los niños participantes en el estudio de caso, es decir, la capacidad de verbalizar el pensamiento metalingüístico con respecto a su producción escrita y los errores cometidos. En efecto, el solo hecho de etiquetar y hallar las

frecuencias de aparición de los mismos, no permite conocer cuál es nivel de abstracción y de reflexión de los niños sobre la lengua; lo cual se logra a través de una conversación sobre el texto que ellos produjeron.

11.5. SÍNTESIS DE VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS

A lo largo de este capítulo, hemos desarrollado el análisis de los datos recogidos, con el fin de verificar las hipótesis planteadas desde el comienzo para nuestro trabajo de investigación. La Tabla siguiente recapitula dichas hipótesis y presenta los hallazgos y resultados específicos que validan o invalidan estos planteamientos. Como veremos a continuación, la mayoría de hipótesis establecidas, se validan en cuanto a los resultados esperados sobre el desempeño de los niños de los tres perfiles lingüísticos.

Tabla 31 Síntesis de validación de las hipótesis.

Hipótesis planteada	Validación	Datos que validan o invalidan la hipótesis
Hipótesis (H₁): “Las condiciones en que los niños aprendieron el español y el inglés como lengua(s) materna(s) y/o como segunda lengua (<i>simultaneidad / secuencialidad, y adquisición / aprendizaje</i>), determinen el desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños y, por lo tanto, inciden en su desempeño al momento de la realización de la actividad de escritura en francés como tercera lengua”.	<i>Validada</i>	Las condiciones de <i>simultaneidad</i> o <i>secuencialidad</i> , y de <i>adquisición</i> o <i>aprendizaje</i> podrían influir en aspectos de la escritura como extensión del texto, repertorio y dominio lexical, y cantidad de errores de forma.
Sub-hipótesis (H_{1.1}): “Los niños bilingües-secuenciales presentan un mayor nivel de desarrollo de la consciencia metalingüística en comparación con los otros grupos, debido al precedente de aprendizaje formal del inglés como segunda lengua en el contexto escolar. Los niños monolingües, por su parte, presentan el nivel de desarrollo de la consciencia metalingüística más bajo de los tres perfiles”.	<i>Validada para los bilingües-secuenciales.</i> <i>No validada para los monolingües.</i>	Los niños bilingües-secuenciales presentan un mejor desempeño que sus pares monolingües y bilingües-consecutivos en la escritura en francés, en los diferentes aspectos considerados como característicos de la consciencia metalingüística. Sin embargo, los niños bilingües-consecutivos son quienes presentan el nivel de desempeño más bajo de los tres perfiles en los aspectos analizados, lo podría implicar un menor nivel de consciencia metalingüística.
Hipótesis (H₂): “Las condiciones en las cuales los estudiantes aprendieron el español y el inglés (<i>simultaneidad / secuencialidad, y adquisición /</i>	<i>No validada</i>	En los tres perfiles estudiados, la interferencia lingüística ocurre con mayor frecuencia del español y en una menor medida, del inglés, incluso, si el

<p><i>aprendizaje</i>), así como el nivel de competencia en cada uno de estas lenguas, también inciden en la forma como estas lenguas se transfieren o interfieren en el aprendizaje del francés”.</p>		<p>nivel de ‘proficiencia’ en inglés es alto, como en el caso de los niños bilingües-consecutivos y secuenciales.</p>
<p>Sub-hipótesis (H_{2.1}): Los niños monolingües del estudio de caso tienden a recurrir a su lengua materna (español) para resolver las dificultades en el conocimiento lexical y sintáctico en la producción escrita en francés”.</p>	<p><i>No validada</i></p>	<p>No es posible determinar su validez debido a que el fenómeno de la transferencia se presentó únicamente en 2 de los casos, lo que no permite hablar de tendencia. Además, porque en las entrevistas metagráficas aplicadas a los dos niños monolingües, se evidencia la influencia del español (L1) y del inglés como lengua en proceso de aprendizaje.</p>
<p>Sub-hipótesis (H_{2.2}): Los niños bilingües-consecutivos del estudio de caso tienden a hacer un mayor uso del inglés, para resolver vacíos lexicales y dificultades gramaticales en la comunicación escrita en francés como lengua extranjera”.</p>	<p><i>No validada para lo lexical.</i> <i>Validada para lo gramatical</i></p>	<p>La interferencia lexical ocurre con mayor frecuencia del español como lengua materna, y en una menor medida, del inglés. En lo gramatical, se identificó una interferencia del inglés a nivel de concordancias, conjugación y estructuras sintácticas.</p>
<p>Sub-hipótesis (H_{2.3}): “Los niños bilingües-secuenciales del estudio de caso se basan en su experiencia en el aprendizaje del inglés y en las estrategias lingüísticas, cognitivas y procedimentales desarrolladas en esta lengua, con el fin de lograr un mayor éxito en la realización de las tareas escritas en francés”.</p>	<p><i>No validada para lo lexical.</i> <i>Validada para lo gramatical</i></p>	<p>Se identificó una interferencia del inglés a nivel de concordancias, conjugación y estructuras sintácticas, que demuestran estrategias de escritura a partir de la segunda lengua. Sin embargo, a nivel lexical, se observó una mayor interferencia del español como lengua materna.</p>
<p>Hipótesis (H₃): “Los niños monolingües y bilingües (secuenciales y consecutivos) presentan errores de diferente naturaleza en la producción escrita en francés”.</p>	<p><i>Validada</i></p>	<p>Los tres grupos de estudio presentan diferencias en el tipo de error que cometen. Estos diferentes errores pueden ser de tipo ortográfico, de concordancia, de verbo, de sintaxis, de léxico o de puntuación.</p>
<p>Sub-hipótesis (H_{3.1}): “Los tres perfiles lingüísticos presentan numerosos errores de nivel ortográfico en la escritura del francés, debido a los numerosos elementos ortográficos propios de la lengua francesa. Sin embargo, el nivel de errores ortográficos de los niños bilingües puede ser menor al de los niños monolingües, debido a sus ventajas en tareas que implican atención, memoria y recuperación verbal”.</p>	<p><i>Validada</i></p>	<p>Los tres grupos de niños presentan un porcentaje considerable de errores de <i>Ortografía</i>, con un promedio de 39%. Además, se comprueba que el nivel de errores ortográficos de los niños bilingües (secuenciales y consecutivos) de nuestro estudio de caso es menor al nivel de errores presentados por los niños monolingües, debido a sus ventajas en tareas que implican atención, memoria y recuperación verbal, según Bialystok (2009; 2011; 2015).</p>

<p>Sub-hipótesis (H_{3,2}): “Los niños monolingües del estudio de caso presentan un porcentaje de errores más alto en todas las categorías de errores analizadas, en comparación con los dos grupos bilingües”.</p>	<p><i>No validada</i></p>	<p>Los niños de este perfil lingüístico, no presentan la mayoría de errores en todas las categorías, sino solamente en 4 de las 6 categorías analizadas (<i>Ortografía, Concordancia, Verbo, y Léxico</i>).</p>
<p>Sub-hipótesis (H_{3,3}): “Los niños bilingües-consecutivos de la investigación, presentan una mayor tendencia a cometer errores de tipo morfosintáctico”.</p>	<p><i>Validada</i></p>	<p>Los niños bilingües-consecutivos presentaron, a nivel general, el mayor número de errores en la categoría <i>Sintaxis</i>. Sin embargo, la mayoría de errores se concentró en dos subcategorías: <i>Omisión de palabra</i> y <i>Determinante inadecuado</i>; mientras que en otras subcategorías presentó un número de errores más bajo que sus pares monolingües y bilingües-secuenciales. Además, el grupo de niños bilingües-consecutivos presentó un número significativo de errores en algunas subcategorías de <i>Concordancia</i>, tales como <i>concordancia SN-ADJ.</i>, y <i>concordancia Sujeto-Atributo</i>, las cuales están relacionadas con los cambios morfológicos que sufren las palabras en los procesos de flexión del sustantivo, adjetivo y determinantes para expresar el género y el número.</p>
<p>Sub-hipótesis (H_{3,4}): “Los niños bilingües-secuenciales presentan un menor porcentaje de errores en la escritura en francés en comparación con los niños de los otros dos perfiles lingüísticos”.</p>	<p><i>Validada</i></p>	<p>Los niños bilingües-secuenciales presentaron el menor número de errores en 5 de las 6 categorías analizadas, y solamente en la categoría <i>Puntuación</i>, presentó un nivel de errores mayor al de los niños monolingües. Estos resultados coinciden con lo hallado en la teoría, sobre un mejor desempeño de los niños bilingües sobre sus pares monolingües.</p>
<p>Hipótesis (H₄): “El análisis y tratamiento de los errores lexicales, morfosintácticos y semánticos permiten conocer aspectos relacionados con la consciencia metalingüística, evidenciando la apropiación y reflexión sobre las estructuras y funciones de la lengua”.</p>	<p><i>Validada para la apropiación.</i> <i>No validada para la reflexión metalingüística.</i></p>	<p>Analizar los errores en las producciones escritas en francés, permitió conocer las habilidades metalingüísticas desplegadas en la producción escrita y comprender qué estrategias y conocimientos se emplearon al momento de la redacción. No obstante, es necesario emplear otros instrumentos como las entrevistas metagráficas para analizar la capacidad de reflexionar y de verbalizar el pensamiento metalingüístico respecto a su producción escrita y los errores cometidos.</p>

PARTE V: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS



CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Este último capítulo de nuestro trabajo de investigación, se ha destinado para desarrollar las conclusiones y posibles perspectivas que genera el estudio de la consciencia metalingüística, en la escritura de niños monolingües y bilingües-consecutivos y secuenciales (español e inglés) aprendientes de francés como lengua extranjera. Para ello, se planteó, como metodología, un estudio de caso múltiple de 12 niños, seleccionados a través de un muestreo estratificado para los 3 perfiles lingüísticos. Además, se recopiló un corpus de 84 textos escritos, en los cuales se etiquetaron los errores a partir de una tipología de errores preestablecida, con base en algunos autores, y complementada durante el proceso de etiquetaje de errores. Teniendo en cuenta las características metodológicas propuestas para la presente investigación, reiteramos que todos los hallazgos descritos en el capítulo anterior, presentan una validez a nivel interno (de la muestra y de la población), y en ningún momento deben interpretarse como resultados generalizables.

De este modo, abordaremos las conclusiones con respecto al presente trabajo de investigación, y particularmente con lo que tiene que ver con los objetivos y la validación de las hipótesis. De igual forma, enunciaremos los aportes que esta investigación conlleva para el campo de estudio y las posibles perspectivas que ella genera para futuros trabajos sobre el tema.

12.1. CON RELACIÓN A LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En lo que respecta al objetivo principal de la investigación, que consistía en analizar las diferencias en el desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales), en la producción escrita en francés como lengua extranjera, a partir del etiquetaje y conteo sistematizado de errores en un corpus de textos. Consideramos que esta investigación permitió hacer un gran aporte en la exploración y comprensión de la consciencia metalingüística de los tres perfiles lingüísticos del estudio de caso. El enfoque basado en corpus y el análisis y tratamiento de los errores ortográficos, lexicales, morfosintácticos y semánticos, permitieron comprender múltiples aspectos relacionados con la consciencia metalingüística, evidenciando la apropiación y reflexión sobre las estructuras y funciones de la lengua por parte del público objeto de estudio.

Con relación al objetivo de determinar los efectos de las variables *simultaneidad-secuencialidad*, *aprendizaje-adquisición* y *nivel de competencia* en la transferencia lingüística efectuada por los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales): El análisis de los datos reveló la transferencia, principalmente del español como lengua materna, en el vocabulario en francés. Y, en menor medida, la influencia del inglés en las estructuras sintácticas empleadas por los niños bilingües en la escritura en francés. No obstante, se sugiere para futuras investigaciones, ampliar los estudios de caso o pasar a una muestra mucho más amplia por cada perfil lingüístico, de manera que se puedan establecer correlaciones entre las variables categóricas nominales y los aspectos textuales considerados característicos de la consciencia metalingüística.

En cuanto al objetivo de diferenciar los errores lingüísticos, cometidos por los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) en la escritura en francés, efectuando una clasificación de los tipos de errores según el grupo de estudio: Se propuso, en primer lugar, una tipología de errores adaptada a las características escriturales de los niños, debido a que las tipologías existentes previamente habían sido elaboradas con base en corpus de textos de adolescentes y de adultos de nivel de bachillerato y universitario. En segundo lugar, el etiquetaje de todos los errores permitió recuperar todas estas etiquetas en cada uno de los textos, llevando así un registro de los tipos de errores por texto, por sujeto y por perfil lingüístico. De esta manera, se logró identificar en qué categorías y subcategorías presentaban un mayor número de errores los 3 perfiles lingüísticos.

En lo que concierne al objetivo de estudiar el nivel de reflexión metalingüística de los niños monolingües y bilingües-consecutivos y secuenciales, con respecto a su propio proceso escritural y a su texto como producto: Se realizaron algunas entrevistas metagráficas (5 de los 12 casos), con el fin de determinar la capacidad de verbalizar el conocimiento y la reflexión sobre la lengua; además de clarificar dudas con respecto a las elecciones lexicales, para una adecuada clasificación de ciertos errores, especialmente, los de transferencia. Las entrevistas metagráficas permitieron complementar el análisis y la comprensión de los datos cuantitativos sobre los errores cometidos por los niños aprendientes de francés como lengua extranjera, de forma cualitativa. Por lo tanto, con el tratamiento de los errores en el corpus, se analizó el *trabajo metalingüístico* de los niños; mientras que, con las entrevistas metagráficas, se evaluó la capacidad de *reflexión metalingüística* sobre el lenguaje.

Finalmente, y con respecto al objetivo de evaluar la pertinencia de la propuesta metodológica del enfoque basado en corpus (etiquetaje y conteo sistematizado de errores), con el fin de analizar los niveles de desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües-consecutivos y secuenciales en la escritura en una lengua extranjera: Se logró establecer que estas estrategias son importantes en el reconocimiento y comprensión del trabajo metalingüístico de los aprendientes en la redacción en una lengua extranjera. Nuestro trabajo de investigación, no se limitó a la simple identificación de patrones de errores o a las frecuencias de errores; sino que, a partir de su tipificación, se pudo vislumbrar el nivel de conocimiento y de reflexión metalingüística de los estudiantes de cada uno de los perfiles lingüísticos estudiados.

12.2. CON RELACIÓN A LA VALIDACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

En lo que concierne a la primera hipótesis, sobre los niveles de la consciencia metalingüística y sus sub-hipótesis: Los resultados de nuestro estudio de caso sugieren que las condiciones en las que los niños de esta muestra aprenden las lenguas, *simultaneidad* o *secuencialidad*, y *adquisición* (proceso inconsciente) o *aprendizaje* (proceso consciente y formal), pueden influir en aspectos de la escritura como la extensión del texto, el repertorio y dominio lexical (errores de palabras) y cantidad de errores de forma que los aprendientes pueden cometer en la redacción en Francés como Lengua Extranjera. Por consiguiente, los niños bilingües-secuenciales estudiados presentan un mejor desempeño que sus pares monolingües y bilingües-consecutivos en la escritura en francés, en los diferentes aspectos considerados como característicos de la consciencia metalingüística. Esto podría atribuirse a su experiencia previa en el aprendizaje formal del inglés dentro del entorno escolar. Contrario a lo que se ha sugerido en los diversos estudios sobre las diferencias en los niveles de consciencia metalingüística, entre los individuos bilingües y monolingües, los niños bilingües-consecutivos son quienes han presentado el nivel de desempeño más bajo de los tres perfiles lingüísticos en la escritura en francés. Esto podría implicar un menor nivel de consciencia metalingüística para los sujetos pertenecientes a este último grupo.

En lo que se refiere a la segunda hipótesis sobre interferencia lingüística y sus respectivas sub-hipótesis: Se encontró que, en los tres perfiles estudiados, la interferencia lingüística ocurre con mayor frecuencia desde el español, y desde el inglés en una menor medida; incluso, si el nivel de ‘competencia’ en inglés es alto, como en el caso de los niños bilingües-consecutivos y

secuenciales. En el caso de los niños monolingües, no fue posible determinar su validez debido a que el fenómeno de la transferencia se presentó únicamente en 2 de los casos, lo que no permite hablar de tendencia. Además, en las entrevistas metagráficas aplicadas a los dos niños monolingües, puede evidenciarse la influencia del español (L1) y del inglés como lengua en el proceso de aprendizaje. Con respecto a los niños bilingües-consecutivos, se encontró una mayor interferencia de la lengua materna en los aspectos lexicales, y del inglés en menor medida. Sin embargo, en los aspectos gramaticales, se identificó una mayor interferencia del inglés a nivel de concordancias, conjugación y estructuras sintácticas. Finalmente, en los niños bilingües-secuenciales, se observó el uso o interferencia de la segunda lengua (inglés) en la escritura en la lengua extranjera; lo que demuestra el uso de estrategias de escritura a partir de la segunda lengua.

En cuanto a la tercera hipótesis, sobre los tipos de errores en la producción escrita en francés como lengua extranjera: Los tres perfiles lingüísticos del estudio presentan diferencias en cuanto al tipo de error que cometen. Estos diferentes tipos de errores pueden ser de tipo ortográfico, de concordancia, de verbo, de sintaxis, de léxico o de puntuación. Los tres grupos de niños presentan un porcentaje considerable de errores de Ortografía, aunque el nivel de errores ortográficos de los niños bilingües (secuenciales y consecutivos), es menor al nivel de errores presentados por los niños monolingües. Esto puede obedecer a las ventajas que poseen los primeros para realizar tareas que implican atención, memoria y recuperación verbal.

Los niños monolingües presentan la mayoría de errores en 4 de las 6 las categorías analizadas (*Ortografía, Concordancia, Verbo, y Léxico*). Los niños bilingües-consecutivos presentaron, a nivel general, el mayor número de errores en la categoría *Sintaxis*, y un número significativo de errores en algunas subcategorías de *Concordancia*, tales como concordancia SN-ADJ, y concordancia Sujeto-Atributo; relacionadas con los cambios morfológicos que sufren las palabras en los procesos de flexión del sustantivo, adjetivo y determinantes para expresar el género y el número. Los niños bilingües-secuenciales, por su parte, presentaron el menor número de errores en 5 de las 6 categorías analizadas, y solamente en la categoría *Puntuación*, presentaron un nivel de errores mayor al de los niños monolingües. Estos resultados coinciden con lo hallado en la teoría, sobre un mejor desempeño de los niños bilingües sobre sus pares monolingües.

Finalmente, en lo que concierne la cuarta hipótesis sobre el análisis de errores para el estudio de la consciencia metalingüística: Concluimos que la adopción de un enfoque basado en corpus (propuesta de tipología de errores, etiquetaje y caracterización de estos errores a partir de sus frecuencias), así como la aplicación de las entrevistas metagráficas, constituyen una metodología de investigación sistemática y objetiva que permite estudiar las habilidades metalingüísticas desplegadas en la producción escrita, y comprender qué estrategias y conocimientos se emplearon al momento de la redacción. Las entrevistas metagráficas, constituyen, además, un complemento importante para el análisis de la capacidad de reflexionar y de verbalizar el pensamiento metalingüístico, respecto a la producción escrita y a los errores cometidos.

12.3. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN AL CAMPO DE ESTUDIO

A pesar de que nuestra investigación corresponde a un estudio de caso múltiple, consideramos que este trabajo logra realizar aportes importantes en 2 diferentes áreas del conocimiento, principalmente: La psicolingüística del bilingüismo y la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE).

En cuanto a sus aportes a la psicolingüística del bilingüismo: Nuestro estudio de caso se presenta como un trabajo exploratorio-descriptivo que establece un punto de partida importante para el estudio de la consciencia metalingüística en la producción escrita en francés de los niños monolingües en español y bilingües en inglés-español. Además, propone una metodología sistemática, objetiva y confiable basada en corpus y en el análisis de los errores. En la revisión de la literatura, se analizaron diversas metodologías (tareas metalingüísticas y tipologías de errores) que han sido aplicadas al estudio de la consciencia metalingüística, en una segunda lengua, en grupos de niños y de adultos monolingües y bilingües. Sin embargo, en el presente trabajo, se evidenció que ninguna de estas metodologías se adaptaba a nuestros objetivos de investigación; por lo que fue necesario efectuar adaptaciones importantes, además de combinar instrumentos cualitativos y cuantitativos para lograr una comprensión más holística y objetiva del fenómeno estudiado.

En lo que respecta al área de la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE), uno de los principales aportes del presente trabajo investigativo fue la TEEN-FLE, una propuesta de caracterización de los errores de los niños monolingües en español y bilingües en inglés-español,

aprendientes del francés. Reconocemos, no obstante, que esta tipología no es completa, dado que se limita a los errores encontrados en el corpus de los 12 casos de niños del estudio. Se hace necesario, entonces, para futuras investigaciones, la ampliación de la muestra de niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales), así como la ampliación del corpus de textos escritos; lo que permitiría complementar la TEEN-FLE, al incluir nuevas subcategorías de errores. Otro aporte importante para la Enseñanza del francés, ha sido la identificación de las frecuencias de cada uno de los errores clasificados; de modo que se ha podido determinar en qué aspectos ortográficos y gramaticales, los niños presentan un mayor número de errores, de acuerdo con su perfil lingüístico. Consideramos, que para un docente de francés en un contexto escolar esto puede ser de gran utilidad, puesto que el hecho de conocer con anterioridad las dificultades que pueden presentar sus estudiantes en el aprendizaje de la lengua-meta, le permite implementar estrategias y actividades que puedan ayudar a sus estudiantes a superar estas dificultades.

Finalmente, y de acuerdo con las consultas realizadas en bases de datos y revistas especializadas, durante el proceso de revisión de antecedentes sobre el tema estudiado; consideramos que el presente trabajo podría ser ‘pionero’ en nuestro país en lo que respecta a la investigación de la consciencia metalingüística en la producción escrita en francés por parte de niños monolingües y bilingües-secuenciales y consecutivos. De este modo, esperamos que este trabajo pueda contribuir a futuras investigaciones sobre la enseñanza bilingüe y multilingüe en Colombia.

12.4. PERSPECTIVAS

En primer lugar, consideramos necesario aplicar esta misma metodología a un corpus de textos escritos más grande, con el propósito de validar los resultados aquí obtenidos y poderlos extrapolar a otros contextos. Lo cual podría permitir generalizar acerca de los datos y validar la metodología de trabajo expuesta en esta tesis.

En segundo lugar, la construcción de una tipología de errores (TEEN-FLE), así como el reconocimiento de los errores más frecuentes de los niños hispanohablantes aprendientes de francés, permitiría diseñar manuales o materiales de enseñanza de esta lengua, adaptados a las necesidades de los niños monolingües y/o bilingües. Esto podría tener una aplicación en el campo de la didáctica del Francés como Lengua Extranjera, ayudando a paliar los problemas presentados

por los distintos grupos, gracias a una enseñanza focalizada en el error y a su carácter positivo. Esto podría explotarse en lo que concierne al trabajo de corrección propuesto a los aprendientes de FLE, a partir de una reflexión metalingüística que permita, justamente, visualizar el error y corregirlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), pp.207-45.
- Ahukanna, J. G., Lund, N. J., & Gentile, J. R. (1981). Inter-and Intra-Lingual Interference Effects in Learning a Third Language. *The Modern Language Journal*, 65(3), pp.281-287.
- Albrecht, J. (2003). El paradigma incompleto de E. Coseriu: Tarea pendiente para la tercera generación. *Odisea*, pp.41-54.
- Albrechtsen, D., Haastrup, K., & Henriksen, B. (2008). *Vocabulary and writing in a first and second language: Processes and development*. New York: Palgrave MacMillan.
- Anthony, L. (2014). AntConc (Version 3.4.3) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.laurenceanthony.net/>
- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), pp.441-469.
- Arsenian, S. (1937). Bilingualism and mental development: A study of the intelligence and the social background of bilingual children in New York City (No. 712). Philadelphia: AMS Press.
- Austin, J., Blume, M., & Sánchez, L. (2013). Syntactic Development in the L1 of Spanish-English Bilingual Children. *Hispania*, 96(3), pp.542-561.
- Avendaño, F. (2006). Lectura y escritura. En Desinano, N. & Avendaño, F. (Eds.). *Didáctica de las Ciencias del lenguaje. Enseñar Ciencias del Lenguaje* (pp.45-82). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning* 21, pp.235-243.
- Bentin, S. (1992). Phonological awareness, reading, and reading acquisition: A survey and appraisal of current knowledge. *Advances in psychology*, 94, pp.193-210.
- Benveniste, É. (1999:1974). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Bermúdez Jiménez, J., & Fandiño Parra, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista Universidad de la Salle*, (59), pp.99-124.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development*, pp.498-510.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental psychology*, 24(4), p.560.

- Bialystok, E. (1990). Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. *Le Français dans le monde*, pp.50-58.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. *Language processing in bilingual children*, pp.113-140.
- Bialystok, E. (2001a). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001b). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, pp.169-181.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and cognition*, 12(1), pp.3-11.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229.
- Bialystok, E. (2015). Bilingualism and the development of executive function: The role of attention. *Child Development Perspectives*, 9(2), pp.117-121.
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp.1-14.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental science*, 7(3), pp.325-339.
- Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Bloomfield, L. (1933:1984). *Language*. New York: University of Chicago.
- Botetano, C. (2014). La teoría de los hemisferios cerebrales y el método Botetano. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(1), pp.253-267.
- Bowey, J. A., & Tunmer, W. E. (1984). Word awareness in children. In Tunmer, W. E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* (pp. 73-91). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Bravo Valdivieso, L. (2013). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Cambourne, B. (1988). *The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. Jefferson City: Scholastic.
- Camps, A., & Milian, M. (Eds.). (2000). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2017). Metalinguistic Activity: the link between writing and learning to write. In Camps, A., & Milian, M. (Eds.). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cansigno, Y. (2006). El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo. *Revista ReLingüística*, 4.
- Cárdenas, M. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* [en línea]. Ponencia presentada en la 19th EA Annual Education Conference. URL: https://www.researchgate.net/publication/238773867_Bilingual_Colombia_Are_we_ready_for_it_What_is_needed
- Carnap, R. (1934). *La science et la métaphysique devant l'analyse logique du langage*. Paris: Hermann.
- Catach, N., Duprez, D., & Legris, M. (1980). *L'enseignement de l'orthographe: l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*. Paris: Nathan.
- Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 10, mis en ligne le 10 octobre 2005. URL: <http://journals.openedition.org/aile/612>
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. *English in Europe: The acquisition of a third language*, 14(6), pp.39-53.
- Cenoz, J. (2003a). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), pp.71-88.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), pp.71-86.
- Cenoz, J. (2016). *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer International Publishing.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31). Clevedon: Multilingual Matters.
- Centeno, J. G. (2007). Bilingual development and communication: Implications for clinical language studies. In Centeno, J. G., Anderson, R. T., & Opler, L. K. (Eds.). *Communication Disorders in Spanish Speakers: Theoretical, Research and Clinical Aspects*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chareille, S. (2001). Deux cents ans d'enseignement du français en Colombie: 200 years of french teaching in Colombia. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, (45), pp.5-26.
- Chee, M. W., Caplan, D., Soon, C. S., Sriram, N., Tan, E. W., Thiel, T., & Weekes, B. (1999a). Processing of visually presented sentences in Mandarin and English studied with fMRI. *Neuron*, 23(1), pp.127-137.

- Chee, M. W., Tan, E. W., & Thiel, T. (1999b). Mandarin and English single word processing studied with functional magnetic resonance imaging. *Journal of neuroscience*, 19(8), pp.3050-3056.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensas Ibéricas.
- Chunpeng, C., & Hee-Don, A. (2017). The Influence of L2 on L1 Lexical Competence and Grammatical Properties in Written Expressions. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(2), pp.181-191.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles. École/Collège* (p. 428). Québec: Delagrave.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, serie guías N° 22.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2012). Proyecto de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. URL: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327001_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa Nacional de Inglés 2015-2025 Documento de socialización. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. URL: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). Basic Learning Rights of English: Transition to 5th grade. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. URL: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/94028>
- Comte-Sponville, A. (2013). *Dictionnaire philosophique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris: CLE International.
- Coseriu, E. (1977:1991). *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística* (2^o Ed.). Madrid: Editorial Gredos.
- Coupland, N. (Ed.). (2011). *The handbook of language and globalization* (Vol. 64). Hoboken: John Wiley & Sons.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oakes: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th Ed.). Thousand Oakes: Sage.
- Crystal, D. (2008-1980). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th Ed.). *The language library*. Oxford: Blackwell.
- Cuetos, F. V. (2009). *Psicología de la escritura (diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. España: Wolters Kluwer Educación.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations. Tome 1*. Paris: Ophrys.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Fontaine: Presses universitaires de Grenoble.
- Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26(2), 163-174.
- Dahm, R. (2013). Effets des approches plurielles sur la maîtrise de l'anglais L2 au collège. L'apport des activités métasyntactiques. In Bigot, V.; Bretegnier, A. & Vasseur, M. (Eds.). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp.287-298). Paris: France
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. *Bilingual Education and Bilingualism*, pp.42-58.
- De Groot, A. M. B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An Introduction*. New York: Psychology Press.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.
- De Mejía, A. M., López Mendoza, A. A., & Peña Dix, B. (2011). *Bilingüismo en el contexto colombiano: Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Debyser, F., Houis, M., & Rojas, C. N. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. Paris: Centre International d'Études Pédagogiques.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 19(73), pp.49-63.
- Dewaele, J. M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), pp.471-490.
- Di Cesare, D. (1999). *Wilhelm von Humboldt y el estudio filosófico de las lenguas*. Anthropos Editorial.

- Díaz Camacho, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico*, (8).
- Dubois, J., Dubois-Charlier, F., & Kannas, C. (2001). *Livres de bord: Orthographe*. Milan: Larousse.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. Routledge: Taylor & Francis.
- Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax?. *Language learning*, 23(2), pp.245-258.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language learning*, 24(1), pp.37-53.
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. *Viewpoints on English as a second language*, 2, pp.95-126.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- Ekiert, M. (2003). *The bilingual brain*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fabris, M. (1978) The acquisition of English grammatical functors by child second language learners. *TESOL Quarterly*, 12, 482.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educ.* 15(3), pp.363-381.
- Flege, J. E. (1987). Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds. *Sound patterns in second language acquisition*, pp.9-39.
- Flick, W. (1980). Error types in adult English as a second language. In James, A., & Kettemann, B. (Eds.). (1983). *Dialektphonologie und Fremdsprachenerwerb* (Vol. 199). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* [online], 32(4), 365–387.
- Forsyth, H. (2014). The influence of L2 transfer on L3 English written production in a bilingual German/Italian population: a study of syntactic errors. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4(03), 429.
- Gaonac'h, D. (2010). L'enseignement précoce des langues. In Dortier, J.-F. (Ed.). *Le langage: Introduction aux sciences du langage* (pp. 164-174). Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions
- García, O., & Otheguy, R. (1988). The language situation of Cuban Americans. *Language diversity: Problem or resource*, pp.166-192.

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gass, S. (1996). Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. In Ritchie, W., & Bhatia, T. (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. (pp.317-345) San Diego: Academic Press.
- George, H. (1972). *Common Errors in Language Learning: Insights from English*. Rowley: Newbury House.
- Geschwind, N. (1979). Specializations of the human brain. *Scientific American*, 241(3), pp.180-201.
- Godijns, R. (1996). La edad más idónea para aprender un segundo idioma ¿es necesariamente la primera infancia?. En *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela: [ponencias y comunicaciones presentadas en el XIX Seminario Internacional sobre " Lengua y Educación" celebrado en Sotges 1994]* (p.171-180). Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Goicoechea, N. et Tomé, M. (2011). Fautes typiques des hispanophones [En ligne]. URL: <http://www.estudiodefrees.com/?p=968>
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 3(1), 143-156.
- Gombert, J. E. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of psychology*, 28(5), 571-580.
- Gombert, J. É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 8.
- González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 29(57), pp.496-504.
- Granger, S. (2007). Corpus d'apprenants, annotation d'erreurs et ALAO: une synergie prometteuse. *Cahiers de lexicologie*, 91, 117.
- Grauberg, W. (1971). An error analysis in German of first-year university students. In Perren, G. E., & Trimm, J. L. M. (Eds.). *Applications of linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- Guiora, A.Z. (1972). Construct validity and transpositional research: Toward an empirical study of psychoanalytic concepts. *Comprehensive Psychiatry*, 13, pp.139-50.
- Hall, R. A. (1952). Bilingualism and applied linguistics. *STUF-Language Typology and Universals*, 6(1-2), pp.13-30.

- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, 31, p.21.
- Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), pp.45-74.
- Harmer, J. (2004). *How to teaching writing*. Essex: Pearson Education.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Haugen, E. I. (1956). *Bilingualism in the Americas*. Alabama: American Dialect Society.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial The McGraw-Hill.
- Higher-grade English: *History of the Language* (1890): T. Nelson and Sons. URL: <https://books.google.com.co/books?id=t3ETAQAAMAAJ>.
- Hjelmslev, L. (1943:1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.
- Hoyos, A., & Marrero, V. (2008). Errores léxicos de habla: una perspectiva lingüística. In *Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (Vol. 25, pp. 1014-1025).
- Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch as zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Jaffré, J. P. (2003). Les commentaires métagraphiques. *Faits de langues*, (22), 67-76.
- Jakobson, R. (1980). Metalanguage as a linguistic problem. *Roman Jakobson. The framework of language. Ann Arbor: Michigan Studies in the Humanities*, pp.81-92.
- Jamieson, E., & Sandiford, P. (1928). The mental capacity of Southern Ontario Indians. *Journal of Educational Psychology*, 19(8), pp.536-551.
- Jessner, U. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. In Pütz, M. (Ed.). *Language Choices: Conditions, constraints, and consequences* (pp.17-30). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language awareness*, 8(3-4), pp.201-209.
- Jessner, U. (2005). Multilingual metalanguage, or the way multilinguals talk about their languages. *Language Awareness*, 14(1), pp.56-68.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008a). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching*, 41(1), pp.15-56.

- Jessner, U. (2008b). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), pp.270-283.
- Jessner, U. (2014). On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. In Pawlak, M., & Aronin, L. (Eds.). *Essential topics in applied linguistics and multilingualism. Studies in honor of David Singleton*. Cham: Springer International Publishing.
- Jessner, U. (2017). Language Awareness in Multilingual Learning and Teaching. In Garrett, P., & Cots, J. M. (Eds.). *The Routledge handbook of language awareness*. Abingdon: Routledge.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602-611.
- Johanson, L. (2005). Converging codes in Iranian, Semitic and Turkic. *Linguistic convergence and areal diffusion. Case studies from Iranian, Semitic and Turkic*, pp.3-31.
- Johnson J.S. & Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cogn Psychol*, 21, pp.60-99.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción*. Colección Educación y Pedagogía. Traducción de Beatriz Álvarez Klein. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jones, W. R., y Stewart, W. A. C. (1951). Bilingualism and verbal intelligence. *British Journal of Statistical Psychology*, 4(1), pp.3-8.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), pp.207-225.
- Katoozian, K. (2017). Revue critique de différentes typologies des erreurs d'orthographe française/A critical review of various typologies of french misspellings / Revizie critică a diferitelor tipologii de greșeli de ortografie franceză. *Studii si Cercetari Filologice & Seria Limbi Straine Aplicate*, 113(13), 113-126.
- Kecskés, I. (2008). The effect of the second language on the first language. *Babylonia*, 2(3).
- Kecskés, I., & Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. Mahwah: Psychology Press.
- Kessler, C., & Idar, I. (1977). The acquisition of English syntactic structures by a Vietnamese child. In Los Angeles Second Language Acquisition Forum, UCLA. *TESOL Quarterly*, 11(2), pp. 213-216.
- Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K.-M., & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, pp.171-174.

- Klein, D., Milner, B., Zatorre, R. J., Meyer, E., & Evans, A. C. (1995). The neural substrates underlying word generation: a bilingual functional-imaging study. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 92(7), pp.2899-2903.
- Klein, D., Zatorre, R. J., Milner, B., Meyer, E., & Evans, A. C. (1994). Left putaminal activation when speaking a second language: evidence from PET. *Neuroreport*, 5(17), pp.2295-2297.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kwon, E. Y. (2005). The “natural order” of morpheme acquisition: A historical survey and discussion of three putative determinants. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 5(1).
- Lacan, J. (1966). Acerca de la estructura como mixtura de una Otredad, condición sine qua non de absolutamente cualquier sujeto. *Acheronta [revista electrónica]*, 13, 94.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lagane, R. (2005). *Livres de bord: Difficultés grammaticales*. Baume-les-Dames: Larousse.
- Laufer, B. (2003). The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. *Effects of the second language on the first*, pp.19-31.
- Lee, W. R. (1968). Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, (21), p.185.
- Llach, M. P. A. (2011). *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Llorach, E. A., Borel-Maisonny, S., Mecaen, H., Mandin, D., & Guiraud, P. (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Longa, V. M., & Reynares, C. M. (2010). La jerarquía en el lenguaje: necesidad conceptual y auto-organización. *Entornos*, 23, pp.105-116.
- Lott, D. (1983). Analysing and counteracting interference errors. *ELT journal*, 37(3), pp.256-261.
- Loureda, Ó. (2009). De la función metalingüística al metalenguaje: Los estudios sobre el metalenguaje en la lingüística actual. *Revista signos*, 42(71), pp.317-332.
- Lozano Arango, C. M. (2017). *Influencia de la reflexión metalingüística de la L1 en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Lüdi, G. (1996). *Cours III/IV: Bilinguisme: aspects linguistiques, cognitifs, sociaux et éducationnels*. Basel: Universität Basel.
- Mackey, A., & Gass, M. (2012). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.

- Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 7(02), 51-85.
- Mackey, W. F. (1968). The description of bilingualism. En Fishman, J. A. (Ed.). *Readings in the Sociology of Language*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, Nursery Rhymes, and Reading in Early Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), pp.255-281.
- MacNamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In L. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar, University of Moncton, June 6-14, 1967*. Toronto: University of Toronto Press. p.80-97.
- Makino, T. (1980) *Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Adolescents*. Tokyo: Shinozaki Shorin Press.
- Malakoff, M. E. (1992). Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. *Advances in psychology*, 83, pp.515-529.
- Manero, E. (2005). *Aproximación a un estudio del refrán. El refranero español de contenido metalingüístico*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. In *Cerebrum: the Dana forum on brain science* (Vol. 2012).
- Marot, T. (2009). *Lecture-écriture: apprendre autrement*. Coudray-Macouard: Editions Cheminements.
- Marouzeau, J. (1933). *Lexique de la terminologie linguistique*. Paris: Geuthner.
- Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. *Exploring the dynamics of second language writing*, 1, 15-34.
- McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics: An Introduction* (2nd Ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Meisel, J. M. (1983). Transfer as a second-language strategy. *Language & communication*, 3(1), pp.11-46.
- Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. In Bhatia, T. K., & William C. R. (Eds). *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Möhle, D. (1989). Multilingual interaction in foreign language production. *Interlingual processes*, pp.179-194.

- Molina Mejía, J. M. (2015). *EliTe-[FLE]²: Un environnement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLE en Colombie*. PhD diss., Université Grenoble-Alpes.
- Morais, J. (1992). Le Développement métalinguistique (Notes critiques). *Revue française de pédagogie*, 98, pp.117-119. URL: <http://www.jstor.org/stable/41163197>
- Mukattash, L. (1977). Problematic areas in English syntax for Jordanian students. Unpublished MS. The University of Jordan.
- Nafria Ramos, A. M. (2005). El innatismo lingüístico de N. Chomsky y sus antecedentes históricos (Tesis de maestría). Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Antiguo Cuscatlán.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1995). Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages. *Center for the Study of Reading Technical Report*, 618.
- Navarro-Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, (26), pp.321-347.
- Nesdale, A. R., Herriman, M. L., & Tunmer, W. E. (1984). Phonological awareness in children. In Tunmer, W. E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* (pp. 56-72). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Niiniluoto, I. (2003). Carnap on truth. In Bonk, T. (Ed.). (2003). *Language, truth and knowledge: contributions to the philosophy of Rudolf Carnap* (Vol. 2). Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Nze-Waghe, A. D. (2011). *Les erreurs et les stratégies d'orthographe chez les élèves du premier cycle du secondaire du Gabon*. Doctoral dissertation, Université Laval.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D.R. (1991). Literacy as metalinguistic activity. In Olson, D. R. & Torrance, N. (Eds.). *Literacy and Orality* (pp.251-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Orioles, V. (2004). Plurilinguisme: modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles, *Revue française de linguistique appliquée*, 2(9), pp.11-30.
- Ortega y Gasset, J. (1966). Problemas culturales: sobre la lengua francesa. En *Obras Completas*, Tomo I (1902-1916) (7° Ed.). Madrid: Revista de Occidente.
- Owens Jr., R. E. (2016). *Language Development: An Introduction* (9th Ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Pallier, C., & Argenti, A. M. (2002). Imagerie cérébrale du cerveau bilingue. *Cerveau et Langage*, pp.183-198.

- Palomar-García, M. Á., Bueichekú, E., Ávila, C., Sanjuán, A., Strijkers, K., Ventura-Campos, N., & Costa, A. (2015). Do bilinguals show neural differences with monolinguals when processing their native language? *Brain and language*, 142, pp.36-44.
- Pavlenko, A. (2000). L2 influence on L1 in late bilingualism. *Issues in Applied Linguistics*, 11(2).
- Pavlenko, A. (2003). 'I Feel Clumsy Speaking Russian': L2 Influence on L1 in Narratives of Russian L2 Users of English. In Cook, V. (Ed.). *Effects of the second language on the first* (pp.32-61). Clevedon: Multilingual Matters.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, pp.1-23.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Abingdon: Routledge.
- Perani, D., Abutalebi, J., Paulesu, E., Brambati, S., Scifo, P., Cappa, S. F., & Fazio, F. (2003). The role of age of acquisition and language usage in early, high-proficient bilinguals: An fMRI study during verbal fluency. *Human brain mapping*, 19(3), pp.170-182.
- Perani, D., Dehaene, S., Grassi, F., Cohen, L., Cappa, S. F., Dupoux, E., & Mehler, J. (1996). Brain processing of native and foreign languages. *Neuroreport*, 7(15-17), pp.2439-2444.
- Perani, D., Paulesu, E., Galles, N. S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V., & Mehler, J. (1998). The bilingual brain: Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain*, 121(10), pp.1841-1852.
- Piaget, J. (1929). *The child's concept of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pinker, S. (1995). Language acquisition. *Language: An invitation to cognitive science*, 1, pp.135-82.
- Pintner, R., y Arsenian, S. (1937). The relation of bilingualism to verbal intelligence and school adjustment. *The Journal of Educational Research*, 31(4), 255-263.
- Pinto, M. A., & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique: théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pinto, M. A., & El Euch, S. (2017). Développement métalinguistique chez de jeunes enfants bilingues comparés à des monolingues. *OLBI Working Papers*, 8.
- Plomin, R., y DeFries, J. C. (1998). Genética y cognición. *Investigación y ciencia: Edición Española de Scientific American*, (262), pp.16-23.
- Porto Dapena, J. Á. (2000). Metalenguaje y lexicografía. *Revista de Lexicografía*, 6, pp.127-151.
- Pratt, C., & Grieve, R. (1984). The development of metalinguistic awareness: An introduction. In Tunmer, W. E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* (pp. 2-11). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.

- Pratt, C., & Nesdale, A. R. (1984). Pragmatic awareness in children. In Tunmer, W. E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* (pp. 105-125). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S., & Snow, C. (2006). The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 159.
- Quinteros, B. C., & Billick, S. B. (2017). Positive Cognitive Effects of Bilingualism and Multilingualism on Cerebral Function: A Review. *Psychiatric Quarterly*, pp.1-11.
- Quiroz, G. (2007). Preparación y procesamiento de un corpus para la creación de materiales en la clase de español para propósitos específicos. In *Actas del X Congreso Brasileño de Profesores de Español* (pp. 131-150). Natal, Brasil: Thesaurus Editora de Brasília.
- Rey-Devobe, J. (1978). *Le Métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*. Paris: Armand Colin.
- Rey-Devobe, J. (1979). Les logiciens et le métalangage naturel. In *Histoire Épistémologie Langage* (Tome 1, Fascicule 1). Sciences du Langage et Métalangage. pp.15-22.
- Richards, J. C. (1971). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *ELT Journal*, 25(3), pp.204-219.
- Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ristea, P. M. (2006). Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère. Thèse de master, Université Lumière Lyon 2.
- Rodríguez, D. (1994). La place du français en Colombie. Des pionniers de l'indépendance aux débuts de la République. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 13, pp.20-37.
- Rodriguez-Fornells, A.; Rotte, M.; Heinze, H. J., Nösselt, T., & Münte, T. F. (2002). Brain potential and functional MRI evidence for how to handle two languages with one brain. *Nature*, 415(6875), pp.1026-1029.
- Rojas, D. (2010). La alianza para el progreso de Colombia. *Análisis Político*, 23(70), pp.91-124.
- Romero, R. F., Pacheco, M. C. T., Rodríguez, Í. A., Güechá, C. M., Bohórquez, S. M., & Vanegas, C. P. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: Un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Librairie Ancienne H. Champion.

- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., & De la Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading?. *The Journal of Special Education*, 30(3), pp.257-277.
- Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology. General Section*, 14(1), pp.25-38.
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- San Martín Martínez, C., Boada Calbet, H. & Forns Santacana, M. (2014). Habla privada en los mensajes de niñas y niños bilingües y monolingües. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 52(1), pp.59-77.
- Sánchez, A. C., & Obando, G. V. (2008). Is Colombia ready for “bilingualism”?. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (9), pp.181-196.
- Schneuwly, B. (1995). Qu'est-ce qu'écrire ? Outils et apprentissage de l'écriture. *Babylonia, Trimestrale plurilingüe [en ligne]*, 3(2), 7–10.
- Schroeder, S.R., & Marian, V. (2016). Cognitive consequences of trilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), pp.754-773.
- Schumann, J. H. (1976). La adquisición de segundas lenguas: la hipótesis de la pidginización. *Language Learning*, 26(2), pp.123-141.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), pp.379-392.
- Scott, J., & Nagy, W. (2009). Developing word consciousness. Reprinted in M. Graves (Ed.). *Essential readings on vocabulary instruction* (pp. 106-117). Newark: International Reading Association.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language Learning*. London: Longman.
- Signoret, A. D. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos*, 25(102), pp.6-21.
- Singleton, D. (1987). Mother and other tongue influence on learner French: A case study. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(3), pp.327-345.
- Singleton, D. (2003). Critical Period or General Age. *Age and the acquisition of English as a foreign language*, 4, pp.1-22.
- Skinner, B. F. (1957:1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Souque, A. (2014). *Modèle de vérification grammaticale automatique gauche-droite*. PhD diss., Université Grenoble-Alpes.

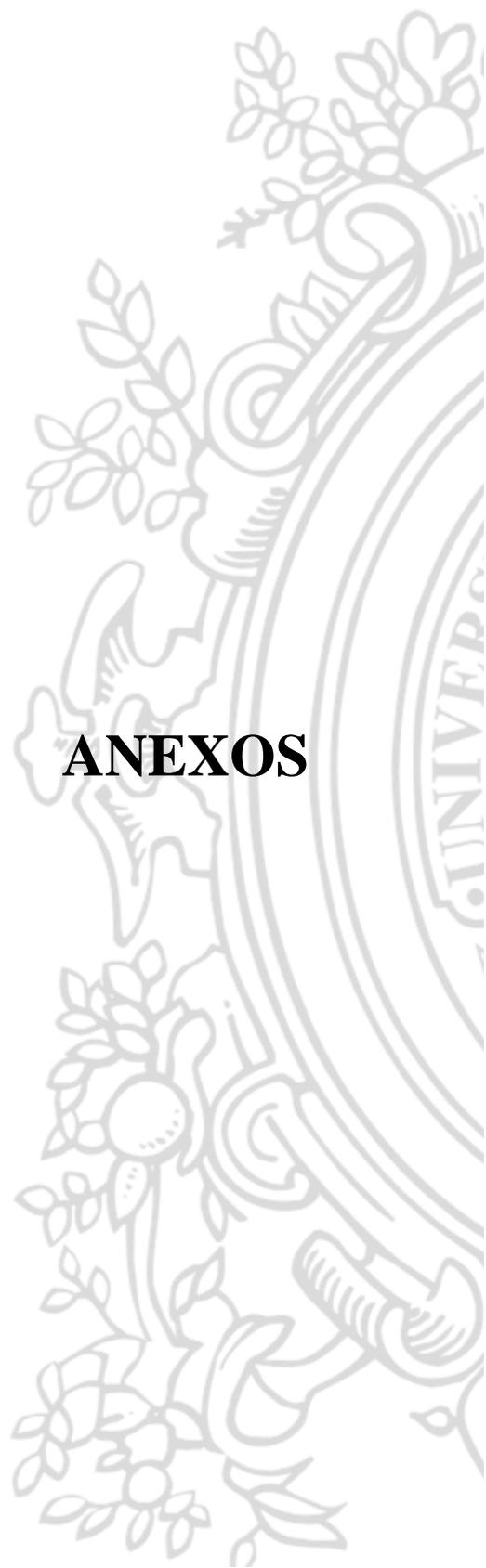
- Spoerl, D. T. (1944). The academic and verbal adjustment of college age bilingual students. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 64(1), 139-157.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp.236-247).
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oakes: Sage.
- Stengel, E. (1939). On learning a new language. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 20, 471.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Stromswold, K. (2001). The heritability of language: A review and metaanalysis of twin, adoption, and linkage studies. *Language*, pp.647-723.
- Swing, E. S. (1981). The politicolinguistics of education in Belgium. *Word*, 32(3), pp.213-224.
- Tarski, (1944). La concepción semántica de la verdad y los fundamentos de la semántica. En Villanueva, L. M. V. (1991). *La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje*. Murcia: EDITUM.
- Taylor, B. P. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language learning*, 25(1), pp.73-107.
- Thomas, J. (1985). The role played by prior linguistic experience in second and third language learning. In Hall, R. Jr. (Ed.). *The Eleventh Linguistic Association of Canada and United States Forum* (1984). Columbia: Hornbeam Press.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 9(3), pp.235-246.
- Thomas, J. (1992). Metalinguistic awareness in second-and third-language learning. *Advances in psychology*, 83, pp.531-545.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica. En Milian, M., & Camps, A. (Eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Toussaint, N. (1929). Problèmes et experiences. Le bilinguisme et l'éducation. *Genève Bureau International d'Éducation*. pp.146-156.
- Tran-Chi-Chau (1975). Error analysis, contrastive analysis and students' perceptions: a study of difficulty in second language learning'. *International Review of Applied Linguistics* 13, pp.119-43.

- Tremblay, M. C. (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure. *Clo/Opl*, 34(1), pp.109-119.
- Tse, C. S., & Altarriba, J. (2014). The relationship between language proficiency and attentional control in Cantonese-English bilingual children: evidence from Simon, Simon switching, and working memory tasks. *Frontiers in psychology*, 5, 954.
- Tunmer, W. E., & Grieve, R. (1984). Syntactic awareness in children. In Tunmer, W. E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* (pp. 92-104). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Tunmer, W. E., & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In Tunmer, W. E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications* (pp. 12-35). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Usma, J. (2013). Law 1651, 2013 or Law of Bilingualism: Changes to the General Law of Education, cultural and educational implications, and challenges. Presentación en ASOCOPI Conference, octubre 11, 2013. Bogotá D.C. URL: http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/39dcab9e-9fec-482a-840e-5e139a51adc7/asocopi_pres.pdf?MOD=AJPERES
- Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans Chartrand, S. G. (1999). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire: propositions didactiques*. Montréal: Éditions Logiques.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Velázquez, M. (2005). Breve introducción al fenómeno del bilingüismo en México. *Sincronía: A journal for the humanities and social sciences* [en línea]. Recuperado de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm>
- Verheyen, J. E. (1929). Le bilinguisme en Belgique. *Le bilinguisme et éducation*. Genève: Bureau International d'Éducation.
- Vygotsky, L. S. (1962:1995). *Pensamiento y lenguaje*. Kozulin, A., & Abadía, P. T. (Eds.) (1995). Barcelona: Paidós.
- Weinreich, U. (1953:1979). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Werker, J. F. (1995). Exploring developmental changes in cross-language speech perception. *Language: an invitation to cognitive science*, 1, pp.87-106.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, 19(3), pp.295-333.
- Woodside, A. G. (2010). *Case study research: Theory, methods and practice*. Bradford: Emerald Group Publishing.

Yin, R. K. (1994:2013). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Yules, G. (2014). *The Study of Language* (5th Ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

Zelasko, N., & Antunez, B. (2000). If your child learns in two languages: A parent's guide for improving educational opportunities for children acquiring English as a second language. National Clearinghouse for Bilingual Education. URL: http://www.ncela.us/files/rcd/BE019820/If_Your_Child_Learns.pdf



ANEXOS

ANEXO 1A: Consentimiento Informado del Colegio Canadiense

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE COMUNICACIONES MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

Consentimiento Informado del Colegio Canadiense para la realización de trabajo de investigación de posgrado en sus instalaciones

Señores, Colegio Canadiense.

Yo, **Juan Carlos Padilla Villada**, identificado con documento de identidad _____ de Medellín, docente de Francés del Colegio Canadiense en la Sección de Elementary y estudiante de Maestría en Lingüística en la Universidad de Antioquia, solicito su autorización para el desarrollo de mi trabajo de investigación en mi lugar de trabajo. Esta investigación tiene por nombre: "*Estudio de la consciencia metalingüística de niños monolingües y bilingües en la producción escrita en francés como lengua extranjera*", la cual se describe a continuación:

- 1. Propósitos de la investigación.** Esta investigación tiene por objetivo: 1) Analizar las diferencias en el desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) en la producción escrita en francés; 2) Determinar los efectos de las variables simultaneidad-secuencialidad, aprendizaje-adquisición y nivel de competencia en las lenguas en la transferencia lingüística efectuada por los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) en la producción escrita en francés; 3) Diferenciar los errores lingüísticos cometidos por los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) en la escritura en francés, haciendo una clasificación de los tipos de errores según el grupo de estudio; y 4) Estudiar el nivel de reflexión metalingüística de los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) con respecto a su propio proceso escritural y a su texto como producto.
- 2. Método:** La investigación consiste en un Estudio de Caso Múltiple, en el cual participarán 12 estudiantes de acuerdo a 3 perfiles: 4 niños monolingües, 4 niños bilingües-consecutivos y 4 niños bilingües-secuenciales. El estudio de caso comprende la descripción exhaustiva del entorno sociocultural, las habilidades lingüísticas y cognitivas de cada uno de los estudiantes. Así mismo, se revisará su desempeño académico en clase de francés, español e inglés, se analizará su producción escrita y se tendrán conversaciones grabadas sobre el trabajo realizado.
- 3. Participación de los estudiantes.** Todos los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5º participarán inicialmente en la investigación con diligencia una encuesta sociodemográfica y sociolingüística. A partir del análisis de la encuesta, se determinará la muestra de 12 estudiantes. Los estudiantes y/o padres de familia de la muestra tienen total libertad de negarse a participar en la investigación sin que este motivo repercuta en sus resultados académicos.
- 4. Participación de la institución.** El Colegio Canadiense autoriza al investigador a tener acceso a la información académica de los estudiantes participantes (notas de las asignaturas de lengua, resultados del nivel de competencia en inglés). Así mismo, el Colegio Canadiense autoriza al investigador recopilar evidencia fotográfica de los textos y de las actividades de clase que sean de interés para la investigación (quices, talleres, producciones escritas).
- 5. Beneficios.** El desarrollo de la presente investigación no representa ningún beneficio o recompensa económica para la institución, ni para los participantes. Sin embargo, al término de la investigación, la institución tendrá acceso a los hallazgos, resultados y conclusiones del trabajo realizado, lo cual podrá aprovechar para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (francés).
- 6. Publicación de resultados.** El diseño, la implementación del trabajo de investigación, el análisis de la información recolectada y los resultados obtenidos, se consignarán en un trabajo de grado que será divulgado en la comunidad académica universitaria. Sin embargo, dada la importancia del proyecto, no se descarta la publicación de la investigación a nivel local, nacional o internacional, para lo cual y de antemano, solicitamos su consentimiento para mencionar el nombre de la institución.
- 7. Confidencialidad.** La información personal, familiar o académica de estudiante obtenida del estudio de los documentos institucionales, así como la información suministrada por los estudiantes en encuestas y entrevistas, no será utilizada para ningún propósito diferente al de la investigación mencionada. Así mismo la información será manejada con absoluto anonimato. Los nombres reales serán cambiados y en ningún caso se mencionará información que permita la identificación de los estudiantes.
- 8. Duración de la investigación:** La investigación durará aproximadamente, 2 años (2016 al 2017). El Colegio Canadiense es libre de expresar en cualquier momento su deseo de suspender el desarrollo de la investigación en sus instalaciones, sin que por ello haya repercusión alguna.

Nosotros, abajo firmantes, en representación del Colegio Canadiense (La Estrella, Antioquia), autorizamos para que el señor **Juan Carlos Padilla Villada** lleve a cabo la investigación anteriormente descrita en las instalaciones de nuestra institución.

Fecha: 23 de marzo de 2016.

Rector del Colegio Canadiense

Directora Académica

Coordinadora de Elementary

ANEXO 1B: Consentimiento Informado del Padre de Familia y del Estudiante

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA ESCUELA DE IDIOMAS

Consentimiento Informado del Padre de Familia para la participación del Estudiante Menor de Edad en Proyecto de Investigación

Estimado(a) padre/madre de familia,

Reciba un cordial saludo. Mi nombre es **Juan Carlos Padilla Villada**, soy docente de Francés del Colegio Canadiense en la Sección de Elementary y estudiante de Maestría en Lingüística en la Universidad de Antioquia. Me complace informarle que su hijo(a) ha sido invitado a participar en el trabajo de investigación: "*Estudio de la consciencia metalingüística de niños monolingües y bilingües en la producción escrita en francés como lengua extranjera*", el cual se describe a continuación:

- 1. Propósitos de la investigación.** Esta investigación tiene por objetivo: 1) Analizar las diferencias en el desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) en la producción escrita en francés; 2) Determinar los efectos de las variables simultaneidad-secuencialidad, aprendizaje-adquisición y nivel de competencia en las lenguas, en la transferencia lingüística efectuada por los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) en la producción escrita en francés; 3) Diferenciar los errores lingüísticos cometidos por los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) en la escritura en francés, haciendo una clasificación de los tipos de errores según el grupo de estudio; y 4) Estudiar el nivel de reflexión metalingüística de los niños monolingües y bilingües (consecutivos y secuenciales) con respecto a su propio proceso escritural y a su texto como producto.
- 2. Método:** La investigación consistió en un Estudio de Caso Múltiple, en el cual participaron 12 estudiantes de acuerdo a 3 perfiles: 4 niños monolingües, 4 niños bilingües-consecutivos y 4 niños bilingües-secuenciales. El estudio de caso comprendió la descripción exhaustiva del entorno sociocultural, las habilidades lingüísticas y cognitivas de cada uno de los estudiantes. Así mismo, se revisó su desempeño académico en clase de francés, español e inglés; se analizó su producción escrita y se tuvieron conversaciones grabadas sobre el trabajo realizado.
- 3. Participación de los estudiantes.** Todos los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° participaron inicialmente en la investigación, al diligenciar una encuesta sociodemográfica y sociolingüística. A partir del análisis de la encuesta, se determinó la muestra de 12 estudiantes. Los estudiantes y/o padres de familia tienen total libertad de negarse a participar en la investigación sin que este motivo repercuta en sus resultados académicos.
- 4. Participación de la familia.** La familia autoriza al investigador a tener acceso a la información académica de los estudiantes participantes (notas de las asignaturas de lengua, resultados del nivel de competencia en inglés). Así mismo, la familia autoriza al investigador a recopilar evidencia fotográfica de los textos y de las actividades de clase que sean de interés para la investigación (quices, talleres, producciones escritas).
- 5. Beneficios.** El desarrollo de la presente investigación no representa ningún beneficio o recompensa económica para la familia ni para los niños participantes. Sin embargo, al término de la investigación, las familias de los niños de la muestra, pueden solicitar acceso a la información recolectada sobre su hijo(a) y a los resultados individuales de su desempeño en sus textos en francés.
- 6. Publicación de resultados.** El diseño, la implementación del trabajo de investigación, el análisis de la información recolectada y los resultados obtenidos, se consignarán en un trabajo de grado que será divulgado en la comunidad académica universitaria. Sin embargo, dada la importancia del proyecto, no se descarta la publicación de la investigación a nivel local, nacional o internacional, para lo cual y de antemano, solicitamos su consentimiento para mencionar el nombre de la institución.
- 7. Confidencialidad.** La información personal, familiar o académica de estudiante obtenida del estudio de los documentos institucionales, así como la información suministrada por los estudiantes en encuestas y entrevistas, no será utilizada para ningún propósito diferente al de la investigación mencionada. Así mismo la información será manejada con absoluto anonimato. Los nombres reales serán cambiados por códigos, como, por ejemplo, [MF113], [BCF117], [BSF114], etc. Estos códigos se asignan de acuerdo al perfil lingüístico (Monolingüe, Bilingüe-Consecutivo, Bilingüe-Secuencial), al sexo (Masculino o Femenino), y a la posición en la cual se registró en la recepción de las encuestas.
- 8. Duración de la investigación:** La investigación dura aproximadamente, 2 años (2016 al 2017). Si usted acepta que su hijo(a) participe en la investigación, es libre de retirarlo del proyecto cuando lo desee. Igualmente, si usted tiene alguna pregunta o inquietud acerca de esta investigación o acerca de sus derechos como participante de la misma, puede contactar a Juan Carlos Padilla al correo juan.carlos.padilla57@gmail.com

Al firmar este documento, yo: _____ doy mi consentimiento para que mi hijo(a): _____ participe en esta investigación-acción, bajo las condiciones mencionadas anteriormente.

Firma del padre de familia _____ Fecha _____

Firma del estudiante participante _____

ANEXO 2: Estructura de la Encuesta

Cara anterior de la encuesta:



Estimada familia:

Esta encuesta hace parte de una investigación educativa que busca conocer las condiciones en las que su hijo(a) ha aprendido o está aprendiendo uno o más idiomas extranjeros. Sus respuestas son muy importantes para el éxito de la investigación y permitirán a futuro implementar estrategias pedagógicas más acertadas en el aula ¡Muchas gracias!

1. Información sociodemográfica de los padres:

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #cccccc;">Edad del padre:</td> <td style="background-color: #cccccc;">Edad de la madre:</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #cccccc;">Ocupación del padre:</td> <td style="background-color: #cccccc;">Ocupación de la madre:</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #cccccc;">Nivel educativo máximo alcanzado por el padre:</td> <td style="background-color: #cccccc;">Nivel educativo máximo alcanzado por la madre:</td> </tr> <tr> <td> <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Pregrado <input type="checkbox"/> Especialización <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? </td> <td> <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Pregrado <input type="checkbox"/> Especialización <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #cccccc;">Idiomas que habla el padre:</td> <td style="background-color: #cccccc;">Idiomas que habla la madre:</td> </tr> <tr> <td> <input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Alemán <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? </td> <td> <input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Alemán <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? </td> </tr> </table>	Edad del padre:	Edad de la madre:	Ocupación del padre:	Ocupación de la madre:	Nivel educativo máximo alcanzado por el padre:	Nivel educativo máximo alcanzado por la madre:	<input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Pregrado <input type="checkbox"/> Especialización <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?	<input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Pregrado <input type="checkbox"/> Especialización <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?	Idiomas que habla el padre:	Idiomas que habla la madre:	<input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Alemán <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?	<input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Alemán <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?	
Edad del padre:	Edad de la madre:												
Ocupación del padre:	Ocupación de la madre:												
Nivel educativo máximo alcanzado por el padre:	Nivel educativo máximo alcanzado por la madre:												
<input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Pregrado <input type="checkbox"/> Especialización <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?	<input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Pregrado <input type="checkbox"/> Especialización <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?												
Idiomas que habla el padre:	Idiomas que habla la madre:												
<input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Alemán <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?	<input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Alemán <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?												

2. Información del estudiante:

Nombre del estudiante:	
Edad:	Grado:

3. ¿Hace cuánto tiempo que su hijo(a) estudia en el Colegio Canadiense?

Menos de 1 año 3 años
 1 año 4 años
 2 años 5 años o más

4. ¿Su hijo(a) nació en un país que habla un idioma diferente al español? Sí No

Si respondió SÍ:
 ¿En qué país? _____
 ¿Cuánto tiempo vivió su hijo allí desde su nacimiento? _____

5. ¿Su hijo(a) ha vivido en un país que habla un idioma diferente al español? Sí No

Si respondió SÍ:
 ¿En qué país? _____
 ¿Cuánto tiempo? (años o meses) _____ ¿Entre qué edades? _____

Continúa por detrás

Cara posterior de la encuesta:

6. **¿Su hijo(a) ha recibido clases de algún idioma por fuera del colegio?** Sí No

Si respondió SÍ:

¿En qué idioma? _____

¿Hace cuánto? (meses, años) _____

¿Tipo de estudio? Clase privada Instituto Un familiar Usted

7. **¿Su hijo(a) habla o domina un idioma diferente al español?** Sí No

Si respondió SÍ:

¿Qué idioma(s)? _____

¿En qué circunstancias? En viajes Con un familiar Con amigos

Televisión Internet Otro ¿Cuál?

8. **Su hijo(a) practica otro idioma en casa a través de...**

lectura conversación

escritura escucha

9. **¿Cuál es el tiempo dedicado a estudio o repaso de una lengua extranjera en casa?**

Entre 1 y 2 horas por semana Entre 4 y 6 horas por semana

Entre 2 y 4 horas por semana Otro ¿Cuál?

¡Muchas gracias por su colaboración!

*(Por favor, devolver la encuesta en la agenda
y entregarla al director o directora de grupo)*

ANEXO 3: Variables Categóricas del Estudiante

Nombre de la categoría	Código de la categoría	Opciones de respuesta a la categoría	Código de las respuestas
Edad del estudiante	EDE	8 años	1
		9 años	2
		10 años	3
		11 años	4
		12 años	5
		13 años +	6
Sexo del estudiante	SDE	Masculino	1
		Femenino	2
Grado del estudiante	GDE	Grado 3°	1
		Grado 4°	2
		Grado 5°	3
Dominio de segunda lengua	DSL	Sí	1
		No	2
<i>Segunda lengua de dominio</i>	SLD	Francés	1
		Inglés	2
		Italiano	3
		Inglés, Francés	4
		Inglés, Holandés, Papiamento	5
<i>Circunstancias de aprendizaje de segunda lengua</i>	CADSL	Amigos	1
		Familia	2
		Medios de entretenimiento	3
		Medios informáticos	4
		Viajes	5
		Todos los anteriores	6
<i>Habilidades trabajadas en otra lengua</i>	HTSL	Comprensión	1
		Producción	2
		Comprensión y Producción	3
Dominio de lenguas del estudiante	DDLE	Monolingüe	1
		Bilingüe-consecutivo	2
		Bilingüe-secuencial	3
Desempeño académico del estudiante en lengua española	DAELE	Superior	1
		Alto	2
		Básico	3
		Bajo	4
Desempeño académico del estudiante en lengua inglesa	DAELI	Superior	1
		Alto	2
		Básico	3
		Bajo	4
Desempeño académico del estudiante en lengua francesa	DAELF	Superior	1
		Alto	2
		Básico	3
		Bajo	4
Tiempo de estudio colegio canadiense	TDECC	Menos 1 año	1
		1 año	2
		2 años	3
		3 años	4
		4 años	5
		5 años o más	6

Nacimiento en país no hispanohablante		NPNH	Sí	1
			No	2
Si respondió SÍ a la categoría anterior	<i>País no hispanohablante donde nació</i>	PNHDN	Bélgica	1
			Bermudas	2
			Canadá	3
			EE.UU.	4
			Francia	5
			Holanda	6
	<i>Periodo de permanencia en el país no hispanohablante desde nacimiento</i>	PPPDN	Menos 1 año	1
			Entre 1 y 2 años	2
			Entre 2 y 3 años	3
			Entre 3 y 4 años	4
Entre 4 y 5 años			5	
Entre 5 y 6 años			6	
Entre 6 y 7 años			7	
Más de 7 años			8	
Residencia temporal en país no hispanohablante		RTPNH	Sí	1
			No	2
Si respondió SÍ a la categoría anterior	<i>País no hispanohablante donde residió temporalmente</i>	PNHDRT	Bélgica	1
			Bermudas	2
			Canadá	3
			EE.UU.	4
			Francia	5
			Holanda	6
	<i>Periodo de permanencia en país no hispanohablante</i>	PPPNH	Menos 1 año	1
			Entre 1 y 2 años	2
			Entre 2 y 3 años	3
			Entre 3 y 4 años	4
Entre 4 y 5 años			5	
Entre 5 y 6 años			6	
Entre 6 y 7 años			7	
Más de 7 años			8	
<i>Rango de edades de permanencia en país no hispanohablante</i>	REPPNH	Entre 0 y 3 años	1	
		Entre 3 y 5 años	2	
		Entre 5 y 7 años	3	
		Entre 7 y 9 años	4	
		Entre 0 y 5 años	5	
		Entre 0 y 9 años	6	
		Entre 0 y 11 años	7	
Clases extraescolares en otra lengua		CEOL	Sí	1
			No	2
Si respondió SÍ a la categoría anterior	<i>Lengua que aprende extraescolarmente</i>	LAE	Alemán	1
			Holandés	2
			Inglés	3
			Francés	4
			Inglés, Francés	5
	<i>Periodo de aprendizaje extraescolar de la lengua</i>	PAEL	De 1 a 6 meses	1
			De 6 a 12 meses	2
			De 1 a 2 años	3
			De 2 a 4 años	4
			Más de 4 años	5
	MAEL	Clase privada	1	

<i>Modalidad de aprendizaje extraescolar de lengua</i>	Instituto	2
	Familia	3
	Padres	4

ANEXO 4: Variables Categóricas del Padre

Nombre de la categoría	Código de la categoría	Opciones de respuesta a la categoría	Código de las respuestas
Edad del padre	EDP	Sin información	0
		Entre 30 y 39 años	1
		Entre 40 y 49 años	2
		Entre 50 y 59 años	3
		Más de 60 años	4
Nivel educativo del padre	NEDP	Sin información	0
		Bachillerato Incompleto	1
		Bachillerato	2
		Técnica y Tecnología	3
		Pregrado	4
		Especialización	5
		Maestría	6
Doctorado	7		
Profesión del padre	PDP	Sin información	0
		Agronomía, Veterinaria y Afines	1
		Bellas Artes	2
		Ciencias de la Educación	3
		Ciencias de la Salud	4
		Ciencias Sociales y Humanas	5
		Comercio, Negocios y Ventas	6
		Economía, Administración, Contaduría y Afines	7
		Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y Afines	8
		Matemáticas y Ciencias Naturales	9
		Independiente, Otro	10
Dominio de lenguas del padre	DDL	Sin información	0
		Español	1
		Español, Alemán	2
		Español, Francés	3
		Español, Inglés	4
		Español, Portugués	5
		Español, Inglés, Árabe	6
		Español, Inglés, Francés	7
		Español, Inglés, Italiano	8
		Español, Inglés, Portugués	9
		Español, Inglés, Francés, Alemán	10
		Español, Inglés, Alemán, Holandés	11
Español, Inglés, Papiamento, Holandés	12		

ANEXO 5: Variables Categóricas de la Madre

Nombre de la categoría	Código de la categoría	Opciones de respuesta a la categoría	Código de las respuestas
Edad de la madre	EDP	Sin información	0
		Entre 30 y 39 años	1
		Entre 40 y 49 años	2
		Entre 50 y 59 años	3
		Más de 60 años	4
Nivel educativo de la madre	NEDP	Sin información	0
		Bachillerato Incompleto	1
		Bachillerato	2
		Técnica y Tecnología	3
		Pregrado	4
		Especialización	5
		Maestría	6
Doctorado	7		
Profesión de la madre	PDP	Sin información	0
		Agronomía, Veterinaria y Afines	1
		Bellas Artes	2
		Ciencias de la Educación	3
		Ciencias de la Salud	4
		Ciencias Sociales y Humanas	5
		Comercio, Negocios y Ventas	6
		Economía, Administración, Contaduría y Afines	7
		Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y Afines	8
		Matemáticas y Ciencias Naturales	9
		Independiente, Otro	10
Dominio de lenguas de la madre	DDL	Sin información	0
		Español	1
		Español, Alemán	2
		Español, Francés	3
		Español, Inglés	4
		Español, Portugués	5
		Español, Inglés, Árabe	6
		Español, Inglés, Francés	7
		Español, Inglés, Italiano	8
		Español, Inglés, Portugués	9
		Español, Inglés, Francés, Alemán	10
		Español, Inglés, Alemán, Holandés	11
Español, Inglés, Papiamento, Holandés	12		

ANEXO 6: Estructura y Puntuación de las Entrevistas Metagráficas

- ❖ Saludar al estudiante.
- ❖ Explicarle el propósito de la conversación: Revisar el último texto escrito en la clase de francés y comprender la manera como este fue escrito.

Parte I: Preguntas generales

1. ¿Cómo te has sentido en clase de francés? ¿Te gusta el francés? ¿Por qué?
2. ¿Te consideras bueno en francés? ¿Por qué?
3. ¿Sabes qué es la gramática? ¿Consideras que la gramática del francés es fácil o difícil? ¿Por qué?

Si el estudiante no comprende qué es gramática, el entrevistador dará una breve definición.

4. ¿Qué te parece fácil de escribir en francés?
5. ¿Qué te parece difícil de escribir en francés?

Si el estudiante presenta dificultades para nombrar los diferentes aspectos de la escritura, el entrevistador podrá ofrecerle algunas precisiones:

- *Conjugación de verbos*
- *Concordancia de género y número del adjetivo*
- *Concordancia del verbo*
- *Artículos partitivos*
- *Orden de las palabras*
- *Letras que no suenan al final de la palabra*

Parte II: Entrevista metagráfica

6. ¿Qué haces tú para asegurarte de que tu texto está bien escrito?
7. ¿Cómo lograste escribir este texto de *Las vacaciones/La presentación*? ¿Qué estrategias, recursos utilizaste?

Ejemplos: Usar el diccionario, revisar el cuaderno, preguntarles a los compañeros, al profesor, escribir un borrador, etc.

8. ¿Qué haces antes de comenzar a escribir?
Ejemplos: Usar el diccionario, revisar el cuaderno, preguntarles a los compañeros, al profesor, etc.

9. ¿Qué haces después de terminar el texto?
Ejemplos: Usar el diccionario, revisar el cuaderno, preguntarles a los compañeros, al profesor, etc.

10. Cuando escribes en francés ¿Tienes en cuenta otras lenguas, por ejemplo, el español o el inglés? Si es así, en qué casos: para escribir palabras que pueden parecer difíciles, para colocar las tildes, para escribir los verbos.

11. Uso de tildes:

- ¿Cómo hiciste para escribir la palabra...? ¿Podrías escribirla?
- ¿Por qué la escribiste así...?

12. Uso de mayúsculas (mayúscula inicial, en nombres propios, etc.):

- A. *Si la escribió con mayúscula:* ¿Por qué escribiste esta palabra con una mayúscula inicial?
- B. *Si la escribió con minúscula:* ¿Por qué escribiste esta palabra con minúscula inicial?

13. Uso de artículos partitivos:

- Por qué escribiste aquí *du, de la, des, de l' ?*
- Sabes cuándo se debe utilizar *du, de la, des, de l' ?*

14. Verbo:

- Cuando usas un verbo ¿Eres consciente de por qué lo hiciste?
- ¿Por qué usaste este verbo aquí y no otro?
- ¿Sabes lo que es conjugar un verbo?
- ¿Cómo hiciste para escribir este verbo?
- ¿Sabes las reglas para conjugarlo? ¿Al utilizar este sujeto por qué elegiste este tipo de conjugación?

15. Palabras inventadas:

- ¿Cómo hiciste para escribir la palabra...?
- ¿Podrías escribirla?
- ¿Por qué la escribiste de esta manera...? ¿Te parece que esta palabra está en francés o será que la tomaste de otro idioma? *Si es así* ¿De qué idioma?

16. Concordancia

- ¿Esta palabra [...] es masculina o femenina? ¿Está en plural o en singular?
- ¿Te parece que estas dos palabras concuerdan?
- ¿Por qué escribiste esta palabra con *-s / -e / -es* al final?

17. Sintaxis

- ¿Cómo hiciste para escribir esta oración?
- ¿Podrías contarme lo que dice esta oración?
- ¿Crees que esta oración tiene todas las palabras necesarias para que se pueda comprender?

- ❖ Agradecer al estudiante y despedirse.

Puntuación de las Entrevistas Metagráficas, inspirado de Pinto y El Euch (2015):

- ❖ **Nivel alfa (0 puntos):** El sujeto ignora el conflicto metalingüístico planteado, manifestado a través del silencio, o por la repetición del elemento o una de sus partes, o por las respuestas “*no sé*”, o por justificaciones tautológicas como “*es así porque es sí*”.
- ❖ **Nivel beta (1 punto):** El sujeto toma en cuenta parcialmente el conflicto cognitivo planteado, pero sin realmente resolverlo.
- ❖ **Nivel gamma (2 puntos):** El sujeto captura con precisión la esencia del conflicto y lo enfrenta mediante una consideración sistemática de los elementos relevantes del problema que se le plantea.

<p>BSF114: Yo me levanto. E: Entonces ¿cuál de las dos sería la opción correcta? BSF114: Con la <i>-r</i>. E: Entonces sería <i>*Je me réveiller</i>, es decir, <i>*Yo me levantar</i>. BSF114: Ah, no entonces esa no es. E: Estaba correcta tu opción. Sigamos: « <i>Je me douche</i> » BSF114: Yo me ducho. E: ¿Cierto? Lo mismo. ¿Por qué pusiste esta <i>J</i> en mayúscula? BSF114: Yo no sé. Lo estaba haciendo, así como en lista: <i>Yo</i>, a tal hora yo hago tal cosa, a otra hora otra cosa, así. E: Pero ¿es porque empieza otra frase o son comas? BSF114: Sí, una frase. Como un párrafo de frases. E: Listo ¿Cuando tú empiezas una frase, tú la haces en mayúscula la primera palabra? BSF114: Sí. E: Listo, <i>*Je me habille... ¿Aquí qué dice?</i> BSF114: ¿<i>Yo me peino?</i> E: ¿<i>Je me peigne?</i> BSF114: No, espere: <i>me reveille, doucher... ‘Yo me visto’</i>. E: Esta tiene una <i>e</i> [<i>mɛ</i>] y hay una <i>h</i> aquí [<i>habille</i>] ¿Qué pasa cuando hay una <i>-e</i> y una vocal, o una <i>h-</i> como acá [<i>Je me habille</i>]? BSF114: Yo no sé... E: ¿No pasa nada? BSF114: ¿No se le pone aquí una comita? E: Apóstrofe, sí, exacto... à dix... ¿Esto qué es, una <i>n-</i> o una <i>h-</i>? [<i>heures et demie</i>] BSF114: Una <i>h-</i> E: Es que tiene el palito muy cortico. « ...<i>Dix heures et demie. Je me brosse à onze heures.</i> » Aquí, tú pusiste así: <i>o-n-c-e (once)</i>. Es que hay varias palabras: está <i>once</i> y está <i>onze</i> ¿Cuál es la correcta? BSF114: Con <i>-z-</i> E: ¿Con <i>-z-</i>? BSF114: Sí. E: Listo, « <i>Je prends mon petit déjeuner</i> », Aquí, tú pusiste este verbo [<i>prends</i>] ¿Por qué? BSF114: <i>Yo desayuno.</i> E: <i>Yo desayuno: Je prends... mon petit déjeuner.</i> BSF114: <i>Mi desayuno.</i> E: ¿<i>Mon</i> es ‘<i>mi</i>’? BSF114: Sí. E: Esto qué es... <i>petit déjeuner.</i> BSF114: Desayuno. E: Entonces, <i>prends</i> ¿Qué es? BSF114: <i>Yo tomo mi desayuno.</i> E: <i>Yo tomo mi desayuno.</i> Y <i>mon</i>. Hay <i>mon</i>, hay <i>ma</i>, y hay <i>mes</i>. Tú, aquí tienes <i>mon</i> ¿Por qué? Si hay <i>mon</i>, <i>ma</i> y <i>mes</i>. BSF114: Porque, <i>mes</i> es para varias personas, <i>ma</i>, no sé para qué es, y <i>mon...</i> no sé qué es.</p>	<p>1 punto</p> <p>0 puntos</p> <p>1 punto</p> <p>1 punto</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------

<p>E: « <i>Je vais á la piscine...</i> » Yo veo aquí que hay una <i>a</i> con tilde hacia atrás [à], hay una <i>a</i> sin tilde [a], y hay una <i>a</i> con una tilde hacia adelante [á], como en este caso. ¿Cuándo usas cada una? O ¿Cómo sabes tú cuál es cuál? <i>a</i> con tilde y <i>a</i> sin tilde, ¿son iguales o no son iguales?</p> <p>BSF114: Yo no sé, profe. Yo creo que eso es igual.</p> <p>E: ¿Es igual? Ok, sigamos mirando: « <i>Je vais á la piscine à onze heures et demie.</i> *<i>Je dejeuner à deux heures et demie.</i> »</p> <p>Vamos con este verbo [<i>dejeuner</i>] ¿Qué dice ahí?</p> <p>BSF114: Yo almuerzo.</p> <p>E: ¿Por qué hiciste este verbo así: *<i>Je dejeuner</i></p> <p>BSF114: Porque, <i>Yo almuerzo.</i></p> <p>E: Listo, pero tiene una <i>-r</i> al final, es decir, está sin conjugar.</p> <p>BSF114: ¿Sin conjugar o conjugada?</p> <p>E: ¿Crees tú que conjugado? Mira <i>dejeuner</i></p> <p>BSF114: <i>Dejeune</i></p> <p>E: <i>Je déjeune.</i> Los verbos en <i>-er</i> ¿Sí los recuerdas? Como <i>parler</i> ¿Sí recuerdas <i>parler</i>?</p> <p>BSF114: Sí.</p> <p>E: Listo, yo tomo esta raíz ¿cierto? Entonces ¿cómo quedaría este verbo? El verbo <i>parler</i>: <i>Je...</i></p> <p>BSF114: <i>parle</i></p> <p>E: ¿Qué pongo aquí [parl_]?</p>	<p>0 puntos</p>
<p>BSF114: <i>-er</i></p> <p>E: Ok, ¿una <i>-er</i>? Y aquí: <i>tu...</i></p> <p>BSF114: <i>Parle</i></p> <p>E: ¿Cómo quedaría?</p> <p>BSF114: <i>p-a-r-l-e</i></p> <p>E: *<i>Tu parle.</i> Listo, sigamos mirando: *<i>Je jouer avec mis amis a trois heures.</i></p> <p>Seguimos con este verbo [<i>jouer</i>]</p> <p>BSF114: <i>Yo juego con mis amigos.</i></p> <p>E: ¿<i>Mis</i>? Este <i>m-i-s</i> ¿Sí es correcto?</p>	<p>0 puntos</p>
<p>BSF114: Yo no sé...</p> <p>E: Tú qué crees, dime.</p> <p>BSF114: Yo creo que no, porque eso es en español.</p> <p>E: Listo, <i>Je dîne a sept heures.</i></p> <p>Yo tengo una duda. Hay unos verbos que no tienen <i>-r</i> y hay unos que sí tienen <i>-r</i>. Entonces, aquí: *<i>Je dejeuner</i> con <i>-r</i> al final, pero aquí dice <i>Je dîne</i> sin la <i>-r</i>, o, <i>Je regarde</i> sin la <i>-r</i>... ¿Por qué esa diferencia?</p> <p>BSF114: No sé, porque hay veces que me confundo y la pongo así, sin la <i>-r</i> o unos con <i>-e</i>... Se me olvida la <i>-r</i>.</p> <p>E: Está bien.</p>	<p>0 punto</p> <p>0 puntos</p>
<p>« *<i>Je regarde la tele a huit heures, Je me couche a dix heures. En vacances Je fais du velo a cinq heures.</i> »</p> <p>Este verbo: <i>fais</i>... El verbo es así: <i>faire</i>, y aquí está así con <i>f-a-i-s</i> [<i>fais</i>] ¿Por qué?</p> <p>BSF114: Porque está conjugado.</p> <p>E: ¿Está conjugado? Listo.</p> <p>« *<i>En ma maison Il i a 3 chambres, des chambres est spacieuse. Il i a 2 salle de bains, des salles de bains est petit. Il i a 1 cuisine, le cuisine est luxueuse. Ma maison est grand et tranquille et propre et moderne.</i> »</p>	<p>1 punto</p>

<p><i>*Il i a</i> [Il y a] ¿Qué es <i>Il i a</i> ?</p> <p>BSF114: Hay</p> <p>E: <i>Il i a 3 chambres</i></p> <p>BSF114: Hay tres habitaciones.</p> <p>E: Exacto. Entonces aquí tienes el número <i>tres</i>, y tienes <i>chambres</i> con una <i>-s</i> al final.</p> <p>BSF114: Porque es más de uno.</p> <p>E: Y aquí dice... <i>*des chambres est spacieuse</i>. Este <i>e-s-t</i> [<i>est</i>] ¿Qué es?</p> <p>BSF114: <i>son</i> espaciosas.</p> <p>E: Bueno, entonces <i>des chambres sont spacieuse</i>, ‘espaciosa’ ¿Por qué pusiste este adjetivo así? ¿Crees que están unidos <i>chambres</i> con <i>spacieuse</i>? ¿Crees que hay una relación entre los dos?</p> <p>BSF114: Sí, porque una habitación puede ser espaciosa, que hay mucho espacio.</p> <p>E: ¿Y cuando son varias?</p> <p>BSF114: <i>spacieuses</i>, con <i>-s</i> al final, ¿no?</p> <p>E: ¿Con <i>-s</i> al final?</p> <p>BSF114: Sí.</p> <p>E: <i>Il I a ...</i> ¿Qué dice acá [Il I a 2 salle de bains]?</p> <p>BSF114: Dos salas, pues dos baños, dos salas de baños.</p> <p>E: <i>2 salle de bains...</i> ¿Crees tú que entre este <i>dos</i> y <i>sala</i>, hay una relación o no? Entre el adjetivo y el género, el número, el plural...</p> <p>BSF114: ¿No sería como <i>-s</i>?</p> <p>E: ¿Una <i>-s</i>?</p> <p>BSF114: ¡Ajá!</p> <p>E: ¿Por qué?</p> <p>BSF114: Porque son dos.</p> <p>E: Bueno, entonces ¿uno dice ‘<i>el sala</i>’ o ‘<i>la sala</i>’?</p> <p>BSF114: <i>La sala</i>.</p> <p>E: Listo, <i>*des salles de bains est petit</i> ¿Esto tiene una <i>-t</i> o una <i>e</i> al final?</p> <p>BSF114: <i>petit: p-e-t-i-t</i>. Son pequeñas.</p> <p>E: Bueno, « <i>*Il i a 1 cuisine, le cuisine est luxueuse</i>. »</p> <p>Tengo una duda aquí ‘<i>le cuisine</i>’ ¿Por qué pusiste <i>le cuisine</i>?</p> <p>BSF114: Es <i>la</i> cocina.</p> <p>E: <i>La cuisine</i>. Ok, sigamos: « <i>En vacances Je porte un short, un chemisier, des baskets et une casquette</i> » ¿Por qué pusiste aquí ‘<i>des baskets</i>’?</p> <p>BSF114: Porque son dos zapatos: uno, dos ¿no?</p> <p>E: Listo, está bien. Muchas gracias por todo.</p>	<p>1 punto</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>1 punto</p> <p>1 punto</p> <p>1 punto</p> <p>0 puntos</p> <p>1 punto</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 7B: Entrevista Metagráfica – Sujeto [BSM94]

(E) Entrevistador

(BSM94) Caso de Niño Bilingüe-Secuencial de 9 años, grado 4°, desempeño superior.

TRANSCRIPCIÓN	PUNTUACIÓN
<p>E: Siéntate para que hablemos sobre francés, ¿Te parece?</p> <p>BSM94: Sí.</p> <p>E: Quiero que me cuentes, ¿cómo te sentiste en francés este año en el colegio?</p> <p>BSM94: Profe, me gustó mucho porque la materia no es tan complicada, solo es de poner atención. También me gustó mucho escribir lo que uno hacía en las vacaciones. A veces sí me perdía, y hacía cosas malas, equivocadas... pero a uno como que le va sirviendo también aprender diferentes idiomas. Por ejemplo, mis papás solo hablan inglés, y a veces yo los molesto hablando francés.</p> <p>E: Cuando tú estudias en inglés, ¿tú piensas en qué idioma o cómo lo haces?</p> <p>BSM94: Yo solo escucho el inglés, llego a mi casa y busco las palabras que no sé. Solo que no me gusta tanto buscarlas en francés, porque a veces el traductor no siempre dice la verdad, yo he visto muchos problemas. Entonces yo a veces pongo películas en francés con traducción en español, pero a veces no, porque por ejemplo, en inglés pueden decir una palabra, y la cambian por otra en español.</p> <p>E: ¿Tú crees que eres bueno en inglés o en francés?</p> <p>BSM94: No, yo creo que me va bien en las dos.</p> <p>E: ¿Qué es lo más difícil del francés?</p> <p>BSM94: Si uno escucha a alguien que es de Estados Unidos, uno le entiende; pero cuando una persona como usted habla en francés, uno no le entiende casi nada.</p> <p>E: ¿De las clases qué fue lo más durito?</p> <p>BSM94: No, no me pareció tan durito.</p> <p>E: ¿Y qué fue lo más fácil?</p> <p>BSM94: En el primer período, los días de la semana.</p> <p>E: Ok. Tengo este texto tuyo sobre tus vacaciones. Este texto reúne todo lo que vimos en el año. Queremos saber acerca de cómo piensas tú cuando creas un texto. Por eso, quiero que me cuentes ¿cómo hiciste este texto?</p> <p>BSM94: Yo empezaba, yo leía en el tablero lo que había que hacer [<i>No comprensible</i>]</p> <p>E: Bueno, vamos a comenzar leer... « <i>Mes Vacances</i> <i>En mes vacances, Je me reveille à 9 heures</i> » Este verbo [<i>*Je me réveille</i>] sin conjugar ¿Cómo quedaría sin conjugar?</p> <p>BSM94: ¿Cómo así que sin conjugar?</p> <p>E: Por ejemplo, <i>Yo me levanto</i> del verbo <i>levantarse</i>. Entonces, mira, el verbo es <i>Se reveiller</i>, pero tú acá tienes, <i>*Je me réveille</i> ¿por qué?</p> <p>BSM94: No sé, porque <i>Soy yo</i>.</p> <p>E: Listo, <i>Je me...</i> ¿Qué dice aquí?</p> <p>BSM94: <i>*Je me baigne...</i></p> <p>E: Listo, « <i>*Je me baigne à dix heures</i> »</p> <p>E: Veo que tienes dos <i>a</i>: una <i>a</i> que tiene tilde como acá [<i>à 9 heures</i>] y otra <i>a</i> que no tiene tilde como acá [<i>*a six heures</i>].</p> <p>BSM94: Yo creo que a esta le puse tilde [<i>à 9 heures</i>] porque yo miré en el tablero que usted le puso la tilde; pero ya como que no puse cuidado y no les puse tilde [<i>*a six heures</i>].</p>	<p>0 puntos</p>

<p>E: ¿Qué dice acá en la línea 3? BSM94: <i>Je me... *Je prande le petit dejeuner a 11 heures.</i> E: <i>Je Jouer...</i> ¿Por qué pusiste aquí este verbo así [<i>Je jouer</i>], y este verbo así [<i>Je dejeuner</i>]? BSM94: Porque, aquí estaba almorzando, y aquí, primero vi televisión. E: ¿Aquí dice ‘<i>Yo juego</i>’ [... la televisión]? BSM94: No, ¿cómo era? <i>Faire</i> no era...? E: ¿Qué es <i>faire</i>? BSM94: Yo creo que <i>faire</i> era jugar, y <i>jouer</i> era hacer. E: ¿<i>faire</i> es jugar y <i>jouer</i> es hacer? BSM94: Sí, <i>hacer</i>. E: Entonces, aquí dices « <i>Je Jouer la Television a 1 heures</i> » ¿Qué fue lo que quisiste decir? BSM94: ‘<i>Yo veo la televisión</i>’. E: Ok, cuando tú escribes una frase como esta ¿tú piensas en el verbo, lo buscas en el cuaderno y lo pones, o miras cuál es el verbo que debes poner acá en el texto? BSM94: Yo siempre cogía el cuaderno, y buscaba en la ficha. E: Listo, sigamos: « <i>*Je me couche a 9 heures</i> <i>Je fais de la natacion</i> » ¿Por qué acá pusiste <i>fais</i> (<i>f-a-i-s</i>)? BSM94: Es <i>fair</i> sólo que me equivoque y lo pongo con –s. E: ¿Es una –r o una –s? BSM94: Una –r E: Listo, y aquí pusiste <i>de la natacion</i> con –c– ¿Es así? ¿Tú qué piensas? BSM94: Yo no sé. E: Listo: <i>Je jouer...</i> ¿qué dice aquí <i>clash royale</i>? BSM94: Sí, es un juego. E: Ok, tengo una duda. Tú aquí pones una –E en mayúscula [<i>En mes vacances</i>], y aquí pones una –e en minúscula [<i>en vacances, Je mange...</i>]. BSM94: Ah, ahí me equivoqué. E: ¿Dónde? BSM94: En la mayúscula. E: ¿Por qué? BSM94: Porque es una oración apenas empezando y se pone con mayúscula. E: Listo. « <i>en vacances, Je mange la pizza</i> » Aquí pusiste <i>la pizza</i>, aquí pusiste <i>les oeufs</i>, y aquí pusiste <i>les crepes</i>. ¿Cuándo usas <i>la</i>, cuándo usas <i>le</i>, cuándo <i>les</i>? BSM94: <i>la</i>, cuando es femenino, y, <i>les</i>, cuando es plural. E: Listo, entonces aquí dice « <i>Je mange la pizza</i> » BSM94: <i>Yo como la pizza</i>. E: <i>la pizza...</i> ¿Tú usas lo de « <i>du, de la, des</i> »? ¿Tú recuerdas lo de los partitivos? ¿Cuándo uso « <i>du</i> », cuándo uso « <i>de la</i> », cuándo « <i>des</i> »? BSM94: Solo recuerdo que ‘<i>des</i>’ era para el plural. E: ¿Y cuándo uso « <i>du</i> »? BSM94: Para <i>masculino singular</i>. E: ¿Y « <i>de la</i> »? BSM94: Para <i>femenino singular</i>. E: ¿Y « <i>de l’</i> » con el apóstrofe? BSM94: ¿Para resumir?</p>	<p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>2 puntos</p> <p>2 puntos</p> <p>2 puntos</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>E: ¿Para resumir? OK. Vamos con esta última parte: « <i>Ma maison est grand...</i> » ¿Qué dice ahí [<i>Ma maison</i>]?</p> <p>BSM94: Mi casa es grande.</p> <p>E: ¿Crees que este adjetivo [<i>grand</i>] está unido con este [<i>maison</i>]?</p> <p>BSM94: Sí, porque puede ser grande.</p> <p>E: Ok ¿qué dice acá [<i>*boue, expaciesux, et genial</i>]?</p> <p>BSM94: Es bonita o bella, espaciosa, genial.</p> <p>E: Bueno, tú tienes aquí « <i>e-x-p-a-c-i-e-s-u-x</i> » y « <i>genial</i> ». Esta casa es femenina, masculina o plural ¿Tú qué crees?</p> <p>BSM94: La casa es <i>femenina</i>.</p> <p>E: Entonces, ¿cómo va este adjetivo aquí [<i>grand</i>]?</p> <p>BSM94: Sería « <i>grande</i> », con una <i>-e</i> al final.</p> <p>E: Entonces, la palabra « <i>spacieux</i> » ¿cómo quedaría en femenino?</p> <p>BSM94: « <i>espacieuse</i> », sin la <i>-x</i>, y pongo una <i>-s-</i> y una <i>-e</i> [<i>spacieuse</i>].</p> <p>E: Entonces, la palabra « <i>génial</i> » ¿cómo quedaría en femenino?</p> <p>BSM94: Yo creo que con <i>-e</i>.</p> <p>E: Listo, sigamos: « <i>dan ma maison Il y a...</i> ». ¿Qué es « <i>Il y a</i> » ?</p> <p>BSM94: <i>Es</i></p> <p>E: ¿<i>Es</i>? « <i>dan ma maison Il y a 4 chambres</i> »</p> <p>BSM94: <i>Hay</i>.</p> <p>E: « <i>Quatre chambres</i> »</p> <p>BSM94: <i>Cuatro habitaciones</i>.</p> <p>E: « <i>Deux bains</i> ».</p> <p>BSM94: <i>Dos baños</i>.</p> <p>E: Dos baños... Tienes una <i>-s</i> aquí al final.</p> <p>BSM94: Porque, no se supone que cuando hay dos o más objetos es plural.</p> <p>E: Listo.</p> <p>« <i>Il fait soleil et il fait chaud, Je porte...</i> ¿Qué dice acá ?</p> <p>BSM94: <i>un chemise</i></p> <p>E: <i>Chemise</i> ¿es masculina o femenina?</p> <p>BSM94: <i>Femenina</i>.</p> <p>E: Acá tienes <i>un chemise</i>.</p> <p>BSM94: Creo que me equivoqué. Debí haber ‘<i>ponido</i>’ en femenino.</p> <p>E: ‘<i>puesto</i>’. Ok... « <i>un pantalon, des</i> »... ¿Qué dice acá ?</p> <p>BSM94: Ahí dice... « <i>des chaussettes</i> »</p> <p>E: Ok, « <i>...des chaussures et un casquette</i> ».</p> <p>Cuando tienes dudas sobre una palabra que no sabes ¿qué haces?</p> <p>BSM94: A veces, la opción es... una, cojo el diccionario; dos, probablemente saco algo parecido; tres, voy y pregunto; cuatro lo ‘tradujo’ [traduzco] por traductor, pero puede ser la menos.</p> <p>E: ¿Cuándo tu escribes en francés, tú piensas en qué idiomas?</p> <p>BSM94: No, yo pienso en francés, solo que a veces me complico.</p> <p>E: O sea, tú dices ‘<i>yo me baño</i>’, y lo copias en francés; o dices ‘<i>Je me douche</i>’, y lo copias tal cual.</p> <p>BSM94: No, a ver... ‘<i>yo me baño</i>’, entonces si no me acuerdo, voy y lo busco y lo escribo.</p> <p>E: [...], muchísimas gracias.</p>	<p>0 puntos</p> <p>2 puntos</p> <p>2 puntos</p> <p>2 puntos</p> <p>2 puntos</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>MM87: No. E: Listo. Sigamos entonces... ¿Qué dice acá, perdón? MM87: « <i>Veingt</i> ». E: Es decir <i>v-e-i-n-g-t</i> MM87: Sí. E: Listo. ¿Crees qué esta palabra está bien escrita o no? MM87: No sé. E: Lo que creas, yo no te digo si está bien o está mal, solo quiero saber si la sabes. MM87: No. E: ¿No? ¿Por qué? MM87: Yo creo que es « <i>vingt</i> ». E: ¿O sea v...? MM87: <i>v-i-n-g-t</i> E: Listo, ¿por qué pusiste entonces esa palabra así? MM87: No sé. E: Listo. Entonces sigamos. « <i>Je dejeune à douze heures trente</i> » Este es el verbo ‘<i>déjeuner</i>’ ¿cierto? ¿Por qué escribiste entonces así? « <i>Je dejeune</i> », sin la <i>-r</i> al final. MM87: Es que yo a veces, me pasa mucho que me trago letras. E: Pero, ven y miramos... ¿Tú recuerdas los verbos del primer grupo? MM87: ¿Cuáles? E: Los que terminan en <i>-er</i>, ¿sí los recuerdas? MM87: « <i>jouer, parler, lever</i> » E: « <i>se lever</i> », bien. Entonces, estos verbos hay que conjugarlos. Entonces, ¿cómo hago para que este verbo quede conjugado? MM87: « <i>Je parle...</i> » E: ¿Qué le quito o qué le pongo? MM87: Quito la <i>-r</i>. E: ¿La <i>-r</i>? Y me queda entonces... MM87: « <i>Je parle</i> » E: Entonces este verbo [<i>Je dejeune</i>] ¿Está bien o está mal? MM87: No sé. E: Listo, no hay problema. Sigamos: « <i>...à douze heures</i> ». Acá, tú pusiste... MM87: Ahí es « <i>douze</i> » E: ¿Por qué? MM87: Eso es <i>doce</i>, solo que me tragué, la <i>-e</i>. E: La <i>-e</i>, listo. « <i>*Je dîne à sept heures trente. En vacances, je jouer...</i> » Entonces aquí mira lo que hiciste: « <i>Je jouer</i> » ¿Por qué escribiste esto así? MM87: No me acuerdo. E: Bueno, no importa. « <i>Je faire la sieste à deux heures</i> » Aquí tienes una <i>-e</i> [<i>Je faire la sieste</i>] y aquí no tienes la <i>-e</i> [<i>Je fair du vélo</i>] MM87: Ahí me falta. E: ¿Cuál es la correcta y cuál es la incorrecta? MM87: Me falta la <i>-e</i>. La correcta es esta [<i>Je faire</i>] ¿no? E: ¿Qué es <i>faire</i>? MM87: <i>Hacer</i> E: <i>Hacer</i>. Entonces aquí dice: ‘<i>Yo...</i>’ MM87: ‘<i>Yo hago</i>’ E: ¿Hago? ‘<i>Yo hacer la siesta</i>’ MM87: Entonces, la buena es el sin <i>-e</i>.</p>	<p>0 puntos</p> <p>2 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>2 puntos</p> <p>1 punto</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>E: ¿Sin la <i>-e</i>? Aunque <i>faire</i> es un verbo irregular, entonces es distinto: <i>Je fais</i>. Sigamos... ¿Aquí qué dice [<i>*cuatre</i>]?</p> <p>MM87: <i>*Cuatre</i>.</p> <p>E: ¿Está bien o está incorrecta? ¿Tú que piensas?</p> <p>MM87: Es con <i>q-</i> [<i>quatre</i>]</p> <p>E: ¿Con la <i>q-</i>?</p> <p>MM87: Sí.</p> <p>E: Listo, ¿qué es esto [<i>je mange le mague</i>]?</p> <p>MM87: <i>Mangüe, mange</i></p> <p>E: Dice: « <i>En vacances, je mange le...</i> »</p> <p>MM87: <i>Le... 'mango'</i>.</p> <p>E: ¿<i>Mango</i>? Ok. ¿Qué es <i>je mange</i>? Ahí dice « <i>je mange le mague, la banane, la pomme...</i> ».</p> <p>MM87: Ah, a mí me gusta el mango [<i>le mangue</i>], el banano [<i>la banane</i>], la manzana [<i>la pomme</i>], el pan [<i>le pain</i>], la mantequilla [<i>le beurre</i>], los huevos [<i>les oeufs</i>], el sándwich [<i>le sandwich</i>], la pizza [<i>la pizza</i>], las papitas [<i>les frites</i>], las galletas [<i>le biscuits</i>] y la soda [<i>le soda = la gaseosa</i>].</p> <p>E: Listo, ¿tú sí te acuerdas de « <i>du, de la, des y de l'</i> »?</p> <p>MM87: No me acuerdo.</p> <p>E: Esos son los partitivos, ¿sí los recuerdas?</p> <p>MM87: No</p> <p>E: ¿Cuándo uso « <i>de la</i> »?</p> <p>MM87: ¿Es cuando es algo en mayúscula?</p> <p>E: ¿Y cuándo uso « <i>des</i> »?</p> <p>MM87: ¿<i>Des</i>? Cuando es algo en plural.</p> <p>E: ¿Y « <i>de l'</i> » <i>apostrophe</i>?</p> <p>MM87: Es cuando una palabra empieza por <i>h-</i> o por vocal.</p> <p>E: Listo. Miremos esta: « <i>ma maison</i> » Tú tienes aquí '<i>ma</i>' ¿Por qué pusiste '<i>ma</i>'?</p> <p>MM87: '<i>Mi</i>'</p> <p>E: Sí, '<i>ma</i>' ¿Por qué pusiste « <i>ma maison</i> »?</p> <p>MM87: Porque yo vi que en la ficha de la casa ahí también aparecía « <i>ma maison</i> ».</p> <p>E: ¿Sí recuerdas lo de « <i>mon, ma, mes</i> »? ¿Cuándo uso '<i>mon</i>'? ¿Cuándo uso '<i>ma</i>'? ¿Cuándo uso '<i>mes</i>'?</p> <p>MM87: No.</p> <p>E: Listo. Sigamos: « <i>Ma maison est grand</i> ». Este es un adjetivo [<i>grand</i>], ¿cierto?</p> <p>MM87: Sí.</p> <p>E: Bueno, este adjetivo esta en unión con « <i>ma maison</i> ». ¿Es decir <i>mi casa es...</i>?</p> <p>MM87: <i>grande</i>.</p> <p>E: ¿La palabra <i>Casa</i> es masculina, femenina o plural? ¿Cuál piensas tú que es?</p> <p>MM87: ¿Sería femenina?</p> <p>E: Entonces tú tienes acá « <i>grand</i> » ¿Cómo iría entonces en femenino?</p> <p>MM87: Toca ponerle <i>-e</i>.</p> <p>E: Listo. « <i>...est tranquille, est propre, est luxueux</i> ». Entonces « <i>luxueux</i> » ¿Cómo iría? Si esta casa es...</p> <p>MM87: <i>Luxueuxe</i>. Ah, no, ese es masculino pero en plural.</p> <p>E: Es, « <i>la casa es lujosa</i> ». Entonces ¿cómo irá aquí al final?</p> <p>MM87: Entonces... « <i>Luxueuxe</i> »</p> <p>E: ¿Con qué?</p> <p>MM87: con <i>-e</i>.</p> <p>E: Así: <i>-xe</i> [<i>luxueuxe</i>]</p> <p>MM87: Sí.</p>	<p>2 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>2 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>2 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>2 puntos</p> <p>1 punto</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>E: Listo. « <i>Ma maison ili a un canape, un coussin, les rideaux, une table basse, une television, un lit, une couverture, un cadre, une commode, un ordinateur,etc</i> ». Ok. Cuando tu escribes en francés, ¿tú piensas en que idioma?</p> <p>MM87: Tratar de escribirlo correcto, porque así como el francés tiene sus reglas, el español tiene sus reglas, el inglés tiene sus reglas. Entonces yo trato de cumplirlas todas, pero algunas no me las sé bien, entonces...</p> <p>E: Pero cuando tú escribes, ¿tú piensas en que idioma? ¿En inglés?</p> <p>MM87: En español. Yo pienso que voy a decir en español y de ahí lo transcribo al francés.</p> <p>E: Listo. Y cuando hay una palabra que no sabes ¿tú qué haces?</p> <p>MM87: Busco en el diccionario.</p> <p>E: En el diccionario.</p> <p>MM87: Listo, gracias.</p>	<p>2 puntos</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------

ANEXO 7D: Entrevista Metagráfica – Sujeto [MF150]

(E) Entrevistador

(MF150) Caso de Niña Monolingüe de 9 años, grado 4°, desempeño básico.

TRANSCRIPCIÓN	PUNTUACIÓN
<p>E: Para empezar, este año se nos acabó. Quiero que tú me cuentes, fuera de clases, cómo te fue este año en francés.</p> <p>MF150: Bien y mal.</p> <p>E: ¿Por qué?</p> <p>MF150: Bien, porque gané un quiz y mal porque perdí todos los otros.</p> <p>E: ¿Tú crees que eres buena para el inglés?</p> <p>MF150: Maso [más o menos].</p> <p>E: ¿Y para el francés?</p> <p>MF150: También [más o menos].</p> <p>E: ¿Para ti qué es lo más difícil del francés?</p> <p>MF150: Hablar.</p> <p>E: ¿Y lo más fácil del francés?</p> <p>MF150: Escribir.</p> <p>E: De la parte de escritura ¿Qué es lo más difícil?</p> <p>MF150: En los quices, yo no identifico cómo se dice porque suena diferente y se escribe diferente, entonces hay que veces que me equivoco; pero en lo otro, para escribir me va bien porque tengo tu ayuda y todo.</p> <p>E: Cuando yo te digo cuál es el trabajo: ¿Tú como empiezas el trabajo? ¿Haces un plan primero de lo que vas a hacer?</p> <p>MF150: No, yo comienzo a hacerlo y voy escribiendo.</p> <p>E: Y tú cuando piensas en francés, ¿en qué idioma piensas?</p> <p>MF150: Como tú ya nos has enseñado todas las palabras, entonces, yo veo una imagen y digo eso es tal cosa.</p> <p>E: Ok, vamos a hablar sobre tu texto. Las preguntas que te haga no es porque tu trabajo esté bien o mal, sino es mirar cómo tú piensas y cómo hiciste el texto.</p> <p>« <i>Les habits alimentaires</i> »</p> <p>¿Por qué pusiste esta palabra así [<i>alimenteres</i>]? ¿Tú la viste en alguna parte?</p> <p>MF150: Como tú nos habías dicho, yo la escribí así.</p> <p>E: Ok, tengo una pregunta con estas dos palabras: « <i>vacances</i> » con una <i>-c-</i> y « <i>vacanses</i> » con una <i>-s-</i>. ¿Cuál es la correcta y cuál es la incorrecta y por qué?</p> <p>MF150: Esta es la correcta [<i>vacances</i>] y esta es la incorrecta [<i>vacanses</i>].</p> <p>E: Ok, sigamos: « <i>Je manger</i> », está el verbo « <i>manger</i> » con terminación en <i>-er</i>. ¿Por qué pusiste este verbo de esta manera y no de otra? Cuando buscas un verbo en el diccionario, ¿tú lo pones tal y como está en el diccionario o piensas en cómo debe ir el verbo?</p> <p>MF150: Yo pienso en el verbo.</p> <p>E: Ok, este verbo tiene una terminación en <i>-er</i>. ¿Sabes a qué grupo pertenece?</p> <p>MF150: Al pasado, creo.</p> <p>E: ¿Pasado? OK. ¿Qué dice acá?</p> <p>MF150: « <i>des cake</i> »</p> <p>E: Tengo una duda acá. ¿Cuándo usas « <i>des</i> »?</p> <p>MF150: Cuando es en plural.</p> <p>E: Ok, esta palabra « <i>cake</i> » ¿está en plural o en singular?</p> <p>MF150: En singular.</p>	<p>0 puntos</p> <p>1 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>2 puntos</p>

<p>E: Ok, esa palabra [<i>cake</i>], ¿está en francés? MF150: No, está en inglés. E: ¿Por qué pusiste esa palabra en inglés? MF150: Es que no sabía cómo se decía. E: Ok. Sigamos: « <i>a dix...</i> » ¿Qué dice acá? MF150: « <i>...houres</i> » E: Como en inglés ¿también? o ¿Cómo lo hiciste? MF150: No, ya habíamos trabajado mucho lo de la hora y yo me acordé y yo pensé que se escribía así. E: Ok, entonces dices « <i>Aperes</i> », ¿es decir...? MF150: « <i>Después</i> » E: ¿Tú crees que esta palabra está correcta? MF150: Sí, está bien. E: Listo, « <i>Je mange...</i> » ¿Qué es « <i>manger</i> »? Dice « <i>*Je mange du le creps...</i> » MF150: « Hago » E: « <i>'Yo hago'... du les creps et de la viande</i> ». MF150: « <i>Yo hago los crepes</i> » E: « <i>Yo hago los crepes y la carne</i> » MF150: ¿Ahí dice '<i>carne</i>'? E: Sí, o ¿qué quisiste decir cuando pusiste la palabra « <i>viande</i> »? ¿Qué era lo que tú creías que era? MF150: Me confundí, es que iba a poner dos veces la '<i>a</i>'. E: Ok. Tengo otra pregunta: Aquí tú escribes « <i>Je mange [de la hamburger]</i> » sin la <i>-r</i>, y aquí escribiste « <i>Je manger [du les creps]</i> » con la <i>-r</i> al final. ¿Cuál de las dos es la correcta? MF150: Esta está correcta [<i>Je mange</i>] E: La que no tiene <i>-r</i> al final. ¿Por qué? MF150: Porque esto es en singular. No esto es en pasado [<i>Je manger</i>] y esto es en presente [<i>Je mange</i>]. E: O sea que, ¿cuando tiene una <i>-r</i> es en pasado, y cuando no tiene la <i>-r</i>, como « <i>Je mange</i> », es en presente? MF150: Sí. E: Listo. « <i>... de la hamburger</i> ». Esa palabra está en... MF150: Inglés. E: Ok, « <i>...á douze heures</i> ». Tengo una pregunta. Esta <i>a</i> tiene una tilde hacia adelante [<i>á</i>] y esta <i>a</i> no tiene tilde [<i>*a 11 heures</i>]. ¿Por qué ? MF150: Yo creo que esta es la correcta [<i>á</i>] y esta es la incorrecta [<i>a</i>]. E: O sea, ¿la que tiene tilde es la correcta, y la que no tiene tilde es la incorrecta? MF150: Sí. E: Y aquí dice « <i>Apers Je sorte restaurant</i> », es decir... MF150: « <i>Después, yo voy a un restaurante</i> ». E: OK, vamos con esta última parte. Aquí tú tienes « <i>Je reVellier</i> ». Es un verbo pronominal, ¿Sí sabes lo que significa? MF150: « <i>reVellier</i> », « <i>Me levanto</i> ». E: Entonces, ¿aquí le falta algo? MF150: « <i>Je me reveiller</i> » E: « <i>Je me réveille</i> », listo. « <i>...a 9 :00 heures Ensuite Je petit dejeuner...</i> » O sea, ahí dice... MF150: « <i>Yo desayuno</i> »</p>	<p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>1 puntos</p> <p>1 punto</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>E: Ok, solo que esto es « <i>el desayuno</i> » [<i>petit dejeuner</i>]. Entonces, ¿cómo digo « <i>Yo tomo el desayuno</i> »?</p> <p>MF150: No sé.</p> <p>E: Ok, « <i>Je me brosse...</i> » ¿Cuál es este verbo?</p> <p>MF150: « <i>Me lavo los dientes</i> »</p> <p>E: Ok. Este es el verbo « <i>se brosser</i> », y tú tienes acá « <i>Je me brosse</i> », ¿por qué cambiaste « <i>se</i> » por « <i>me</i> »? ¿Cómo llegaste a esta decisión?</p> <p>MF150: Creí que era así, pues, porque me sonaba... « <i>Yo 'me' cepillo</i> ».</p> <p>E: « <i>Je sors de la massion</i> » ¿Tú crees que esta palabra es correcta o incorrecta?</p> <p>MF150: Incorrecta, porque acá debe ir una <i>-i-</i>.</p> <p>E: ¿Dónde?</p> <p>MF150: Después de la <i>a</i>.</p> <p>E: O sea ¿<i>m-a-i-s-i-o-n</i>?</p> <p>MF150: Sí.</p> <p>E: Listo. Tú empiezas aquí por una letra <i>E</i>– mayúscula ¿Por qué?</p> <p>MF150: Es que ya me acostumbré a escribir así.</p> <p>E: ¿Todo en mayúscula?</p> <p>MF150: No todo, sino algunas palabras. A veces se me va.</p> <p>E: Ok, muchas gracias.</p>	<p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>1 punto</p> <p>0 puntos</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 7E: Entrevista Metagráfica – Sujeto [BCM171]

(E) Entrevistador

(BCM171) Caso de Niño Bilingüe-Consecutivo de 10 años, grado 5°, desempeño superior.

TRANSCRIPCIÓN	PUNTUACIÓN
<p>E: ¿Cómo crees tú que fue tu trabajo en clase de francés este año?</p> <p>BCM171: A mí me gusta trabajar, pero a veces me dejo llevar.</p> <p>E: ¿De qué?</p> <p>BCM171: Uno es buscando y buscando, y uno a veces le pregunta al profe y como uno pregunta entonces se lo toman a charla, pero entonces a uno le llaman la atención que es normal y ya uno trabaja. Yo digo que este año, me fue más o menos.</p> <p>E: ¿Crees tú que eres bueno para el francés?</p> <p>BCM171: Sí</p> <p>E: ¿Por qué?</p> <p>BCM171: Yo me he querido esforzar. Mi papa tiene planeado irse para Canadá, y él está estudiando mucho francés y yo estudio con él en la casa.</p> <p>E: ¿Qué es lo más duro del francés?</p> <p>BCM171: Para mí, que uno tiene que entender bien las cosas que a uno le dicen, porque por una simple palabra te puedes equivocar haciendo un escrito o algo.</p> <p>E: ¿Cómo en qué casos?</p> <p>BCM171: Cuando a uno le están explicando.</p> <p>E: ¿Y qué ha sido lo más fácil?</p> <p>BCM171: En mi caso, yo con las palabras uso una técnica que es, las uno en español y me las aprendo. Me acorde de esta cosa, ah, así se dice en francés.</p> <p>E: Tú hablas dos lenguas, el inglés y español ¿Cuando tu escribes en mi clase, tú piensas en qué idioma? Tú dices... “<i>Esto es así en mi lengua, entonces esto es así en francés</i>”.</p> <p>BCM171: Yo pienso en inglés.</p> <p>E: En inglés, todo el tiempo, más que en español.</p> <p>BCM171: Sí.</p> <p>E: Listo, vamos a hablar sobre tu trabajo. La idea es conocer cómo piensas tú cuando escribes un texto en francés. Dice: « <i>Je m’apelle...</i> ». Entonces en esa primera parte tú empiezas por una <i>J-</i> en mayúscula ¿Por qué?</p> <p>BCM171: Yo, para empezar, escribo así.</p> <p>E: Y aquí tiene « <i>m’apelle...</i> », o sea una ‘m’ con <i>apostrophe</i> [<i>m’</i>], tiene una a-p-e-l-l-e... ¿Aquí, esa <i>m-</i> con una comita arriba [apóstrofe : <i>m’</i>].</p> <p>BCM171: No me acuerdo.</p> <p>E: Este apóstrofe aquí también [<i>j’ai</i>], es el mismo de acá ¿Porque crees tú que eso va así [<i>j’</i> o <i>m’</i>]?</p> <p>BCM171: No sé.</p> <p>E: ¿Esta <i>j-</i> es de qué ?</p> <p>BCM171: De <i>Je</i>.</p> <p>E: Y ya este verbo [<i>ai</i>], ¿es el verbo?</p> <p>BCM171: « <i>avoir</i> »</p> <p>E: O sea, ‘<i>Yo tengo</i>’ sería así: « <i>Je ai</i> », pero tú tienes esto así : « <i>J’ai</i> » <i>J’ai</i>, y no así: « <i>Je ai</i> » ¿Por qué?</p> <p>BCM171: Para que salga.</p> <p>E: ¿Pero por qué uno pone esa apóstrofe allá arriba y quita la <i>-e</i> [<i>Je</i> → <i>J’</i>]?</p> <p>BCM171: No sé.</p>	<p>2 puntos</p> <p>1 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p> <p>2 puntos</p> <p>0 puntos</p>

<p>E: Ok, sigamos. « <i>Je suis americain</i> ». Esa palabrita puede tener dos formas. Hay veces que se escribe así, pero hay veces que tiene una <i>-e</i> al final.</p> <p>BCM171: ¿Esa no es para femenino?</p> <p>E: ¿Para femenino? Ok, sigamos: « <i>Je suis grand</i> ». Este adjetivo está así: « grand » ¿por qué ?</p> <p>BCM171: Por que <i>Yo soy grande</i>.</p> <p>E: ¿Por qué no le pusiste una <i>-e</i> ?</p> <p>BCM171: Porque esa es para el femenino y yo soy hombre.</p> <p>E: Ok, sigamos: « <i>cheveux courts</i> ». ¿Ahí qué dice?</p> <p>BCM171: El <i>pelo corto</i>.</p> <p>E: <i>Los cabellos cortos</i>, Ok ¿Crees tú que le falta algo o no?</p> <p>BCM171: Sí.</p> <p>E: ¿Qué le falta?</p> <p>BCM171: Tengo que decir que '<i>(Yo) tengo el cabello corto</i>', porque estoy hablando sobre mi.</p> <p>E: ¿Cómo digo eso?</p> <p>BCM171: « <i>Je suis les cheveux courts</i> ».</p> <p>E: Ok, « <i>Je suis sociable, aimable, gentil, gourmand, parasite, bavard, et malin</i> ». Lo mismo acá « <i>Je habite avec mon...</i> », « <i>Je habite</i> ».</p> <p>BCM171: A mí me dijeron que así se escribía.</p> <p>E: ¿Cómo se escribe entonces esta palabra?</p> <p>BCM171: Doble b [habbite].</p> <p>E: Ya aquí llegaste hasta « avec » y quedó sin terminar. Bueno, eso era todo. Yo solo quería mirar como llegaste a este trabajo. Muchas gracias.</p>	<p>1 punto</p> <p>2 puntos</p> <p>1 puntos</p> <p>0 punto</p> <p>0 puntos</p> <p>0 puntos</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------