

**INTERFERENCIAS DE LA ESCRITURA ESPAÑOL/FRANCÉS EN DOS GRUPOS  
DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**Presentado por:**

**Andrea Marcela Rico Parra y Diana Lucía Correa Cortés**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS  
2014**

## **Resumen**

La interferencia –comprendida en su sentido más amplio- de la lengua materna a la lengua extranjera es un fenómeno lingüístico que se ha abordado por diferentes autores y corrientes teóricas. Por ello existen visiones tanto positivas como negativas de este concepto. La presente investigación tiene como fin comparar las interferencias lingüísticas a nivel pragmático, sintáctico y semántico que se presentan en dos niveles de francés diferentes de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana. Cada nivel corresponde a un estado diferente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Nuestro marco teórico está conformado por una serie de autores que definen la interferencia desde diversas perspectivas y que nos permiten presentar nuestra propia definición: Clyne (1980), Lado (1957), Kellerman y Sharwood (1986) y finalmente la visión positiva de teóricos como Domínguez (2001), Ellis (1985), Corder (1978), Krashen (1981), Cummins (1980), Strazny (2005), entre otros.

A nivel metodológico, los participantes redactaron dos textos tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera, que fueron revisados y analizados para posteriormente clasificar las interferencias encontradas.

A partir de dicha clasificación se pudo ver una influencia significativa de la lengua materna, el español, en la producción escrita en francés y cómo esta permite crear una interlengua, la cual ayuda en el proceso de aprendizaje de la L2. También se descubrieron interferencias del francés o de otros idiomas a la redacción en español. Finalmente, el trabajo permite concluir que este fenómeno puede llegar a ser una herramienta útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

**Palabras clave:** Interferencia lingüística, interlengua (IL), primera lengua, lengua extranjera

## **Abstract**

Interference of the mother tongue to the foreign language is a linguistic phenomenon which has been studied by different authors and theories. Therefore, there are many views either positive or negative about this concept. The current investigation aims to compare the linguistic interferences at pragmatic, syntactic and semantic level, which were presented in two different French levels of the Modern Languages Degree at Pontifical University Javeriana. Each French level corresponds to a different stage of the learning and teaching process of the foreign language.

Our theoretical framework consists of a set of authors, who define the concept of linguistic interference since different perspectives and allow us to present our proper definition of the concept: Clyne (1980), Lado (1957), Kellerman y Sharwood (1986) and the positive view of authors like Domínguez (2001), Ellis (1985), Corder (1978), Krashen (1981), Cummins (1980), Strazny (2005), among others.

At the methodological framework, the participants wrote two texts in their mother tongue as well as in the foreign language, which were examined and analyzed to classify afterwards the interferences founded. Once we analyzed and classified the interferences, we were able to observe a remarkable influence of the mother tongue in the writing productions in the foreign language, as well as its important role in the creation of interlanguage, which enables the learning of the foreign language.

Furthermore, there were interferences founded from French into the Spanish compositions. Therefore, the investigation allows concluding that this phenomenon may be an advantage in the process of learning and teaching of the foreign language. Once we analyzed and classified the interferences, we were able to observe a remarkable influence of the mother tongue in the writing productions in the foreign language, as well as its important role in the creation of interlanguage, which enables the learning of the foreign language.

**Key words:** Interference, Interlanguage (IL), mother tongue, foreign language.

## **Agradecimientos**

Principalmente queremos agradecerle a Javier Reyes quien fue nuestro guía en este largo caminar y nos ayudó a sacar adelante esta investigación. Asimismo agradecemos a todos los profesores que formaron parte de nuestra formación académica, profesional y personal durante los últimos cinco años.

Igualmente, a nuestros padres pues desde el primer día depositaron en nosotras toda su confianza y nos han respaldado a lo largo de nuestra formación académica.

Finalmente queremos agradecernos la una a la otra por la responsabilidad, la disciplina, la paciencia y el compromiso para poder culminar satisfactoriamente nuestra formación y nuestro trabajo de grado.

## CONTENIDO

<b>1. Justificación</b> .....	7
<b>2. Introducción</b> .....	8
<b>3. Contextualización</b> .....	9
<b>4. Hechos Problemáticos</b> .....	11
<b>5. Interrogante</b> .....	15
<b>6. Objetivos</b> .....	15
<b>6.1. Objetivo general</b> .....	15
<b>6.2. Objetivos específicos</b> .....	15
<b>7. Antecedentes</b> .....	16
<b>8. Marco Conceptual</b> .....	26
<b>9. Marco Teórico</b> .....	36
<b>9.1. Competencias lingüísticas</b> .....	48
<b>10. Marco Metodológico</b> .....	51
<b>10.1. Marco metodológico general</b> .....	51
<b>10.1.1. Tipo de investigación</b> .....	51
<b>10.1.2. Unidad de análisis</b> .....	53
<b>10.1.3. Tipo de muestra</b> .....	54
<b>10.1.4. Técnica e instrumento de recolección de datos</b> .....	56
<b>10.2. Marco metodológico específico</b> .....	57
<b>11. Análisis de resultados</b> .....	64
<b>11.1. Hallazgos en L1</b> .....	67
<b>11.2. Carta formal tanto en L1 como en L2</b> .....	68
<b>11.2.1. Argumentación</b> .....	69

<b>11.2.2.</b> Pragmática.....	70
<b>11.2.3.</b> Sintaxis.....	73
<b>11.2.4.</b> Semántica.....	76
<b>11.3.</b> Texto informal tanto en L1 como en L2.....	77
<b>11.3.1.</b> Argumentación.....	77
<b>11.3.2.</b> Sintaxis.....	79
<b>11.3.3.</b> Semántica.....	82
<b>11.4.</b> Otros hallazgos generales tanto en L1 como en L2.....	84
<b>12.</b> Conclusiones.....	91
<b>13.</b> Bibliografía.....	99
<b>14.</b> Anexos	
<b>14.1.</b> Anexos 1. Entrevista a profesores y estudiantes de francés	
<b>14.2.</b> Anexos 2. Prueba piloto	
<b>14.3.</b> Anexos 3. Cartas formales en L1 y L2	
<b>14.4.</b> Anexos 4. Textos informales en L1 y L2	
<b>14.5.</b> Anexos 5. Cuadros de la clasificación de las interferencias	

## **1. Justificación**

A lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes deben enfrentarse a diferentes aspectos propios de este proceso tales como la interferencia lingüística, tema a investigar en esta pesquisa. Este fenómeno se presenta tanto en la producción escrita como en la producción oral y lleva al estudiante a cometer errores en todos los niveles de la lengua (semántico, sintáctico, pragmático y morfológico).

La interferencia lingüística ha sido objeto de investigación por muchas corrientes teóricas y por muchos lingüistas. Sin embargo, la pertinencia de esta investigación radica en el hecho de estar enfocada en un contexto específico como la Pontificia Universidad Javeriana y por ser un estudio comparativo entre dos niveles de aprendizaje de una lengua extranjera en la carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas en dicha universidad. Asimismo, esta investigación tiene como objetivo hallar las interferencias en tres niveles de la lengua como el semántico, el pragmático y el sintáctico, específicamente en producciones escritas.

Por otro lado y teniendo en cuenta el tiempo establecido para realizar la investigación y las limitaciones de la misma, esta se enfoca únicamente en los niveles de la lengua ya mencionados dejando abierta la posibilidad a futuras investigaciones de trabajar con los niveles que no se analizaron o profundizar en alguno de ellos.

Asimismo, la importancia de este trabajo reside en dejar al descubierto lo que sucede en términos de interferencia lingüística en los grupos y niveles estudiados. Lo anterior con el fin de animar tanto a profesores como a estudiantes de la LLM a utilizar nuevas estrategias o metodologías pedagógicas, en miras al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

## **2. Introducción**

La interferencia o el papel que tiene la lengua materna (L1) en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (L2) ha sido una temática tratada por diversos autores como Weinreich (1968); Corder (1973); Selinker (1972); Lekova (2010), entre otros. La visión de algunos hacia la interferencia es negativa mientras que otros la consideran una herramienta útil durante el proceso de aprendizaje de una L2. La presente investigación abordará la interferencia desde un enfoque positivo así como también analizará de qué manera se manifiesta dicha temática en la escritura de los estudiantes de francés pre-intermedio y francés intermedio alto de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ).

La población escogida para llevar a cabo esta pesquisa fueron los estudiantes de los dos grupos de francés pre-intermedio y los dos grupos de francés intermedio alto de la LLM de la PUJ. Todos los participantes debieron escribir dos textos, uno en su lengua materna y el otro en lengua extranjera. Un grupo de estudiantes escribió ambos textos partiendo de una instrucción informal y el otro grupo debió hacer los escritos de manera formal. Seguido a esto, las muestras fueron revisadas y las interferencias fueron posteriormente identificadas, clasificadas y comparadas en unos cuadros.

En dichos cuadros la clasificación de las interferencias halladas se hizo teniendo en cuenta tres niveles específicos de la lengua, los cuales son el sintáctico, el semántico y el pragmático (Morris, 1985, p. 31-36). Principalmente, porque fueron de interés para las investigadoras y porque según el autor previamente mencionado, son los niveles más importantes que abarcan la mayoría de las características de una lengua.

En los resultados obtenidos se puede ver que los estudiantes de ambos niveles de francés tienen interferencia de su L1 sobre la L2 así como también de la L2 a la L1, esto último se vio en algunos textos informales en el uso de conjunciones. La interferencia de la L1 a la L2 se dio, por ejemplo, en la redacción de la carta formal en francés por parte del grupo pre-intermedio, ya que utilizaron fórmulas de cortesía así como también elementos del remitente y destinatario propios de una carta en español. También se puede ver esto en el uso de preposiciones con ciertos verbos ya que en algunos textos informales las

preposiciones en español interfirieron con las preposiciones del francés, las cuales difieren de acuerdo con el verbo.

### **3. Contextualización**

Francia ha sido un país muy influyente en el mundo a lo largo de toda la historia. Por ejemplo, los movimientos sociales y culturales de dicho país, como la Revolución Francesa, influyeron en la educación y en las políticas e independencias de otros países, entre ellos Colombia. Asimismo, la Segunda Guerra Mundial fue motivo para la expansión de la lengua francesa por todo el mundo. Todos estos elementos hicieron que Colombia reconociera el francés como segunda lengua en el siglo XVIII y XIX lo cual influyó de cierta manera en el crecimiento intelectual, social y comercial del país. Es así como en esa época, el francés se consideró una lengua administrativa, diplomática y social dentro de la élite (Acosta, J. 2010, p. 73).

Por lo anterior y debido a la globalización y otros factores que han transformado al mundo en uno multicultural, se hace más evidente en la actualidad la importancia de aprender lenguas extranjeras. Puesto que se ha convertido en una necesidad, no sólo es indispensable saber una segunda lengua sino una tercera; y entre las comúnmente elegidas por las personas para aprender se encuentra el francés. Según el Consulado General de Francia (2011), esta lengua es usada aproximadamente en 32 países diferentes y gobiernos; y hablada por cerca de 200 millones de personas alrededor del mundo. También, es una de las lenguas habladas en los cinco continentes y una de las que más se aprende después del inglés. A este respecto, Lewis et al (2013), exponen unas estadísticas aproximadas de los usuarios que hablan el francés actualmente como lengua extranjera cuya cifra es de 50.000.000; el total de países que hablan la lengua es de 51 con 68.5 millones de usuarios del francés.

Cabe señalar que en Colombia desde hace aproximadamente 65 años se ha venido fortaleciendo la presencia de dicha lengua, puesto que en esta época llegó al país la Alianza Francesa (AF), que es un establecimiento privado de enseñanza superior cuyo principal objetivo es difundir la lengua y la cultura francesa. Asimismo, la Embajada Francesa ha introducido el francés en varios colegios públicos desde el 2009 y actualmente 95 colegios han adquirido la enseñanza del mismo en Bogotá, Quindío, Barranquilla, Cali, Pereira, etc.

(Embajada de Francia en Colombia, 2011). Por lo tanto, la presencia de esta lengua en Colombia incrementa la demanda de docentes capacitados en su enseñanza; y por esta razón existen carreras de Licenciaturas y Filologías en idiomas en diferentes universidades de Colombia.

En Bogotá, se encuentran la Universidad de la Salle con la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés; la Universidad Libre con la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. La Universidad Nacional con la Licenciatura en Filología e Idiomas- Área de Francés, la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) con la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM), entre otras. Según la PUJ, en donde se llevará a cabo esta investigación, la Licenciatura es un programa académico acreditado por el Ministerio de Educación Nacional con más de 42 años de experiencia en la formación de docentes de alta calidad en el manejo y la enseñanza de las lenguas, especialmente el inglés y el francés.

Se ha hecho énfasis en lo anterior puesto que dichas universidades y especialmente la PUJ tienen la responsabilidad de formar buenos licenciados en la enseñanza de lenguas. Por lo tanto, es importante que los futuros aspirantes al título de Licenciados en Lenguas Modernas tengan un buen nivel de dominio de las mismas. Por esto, en la formación de docentes del francés, es importante ver todos los fenómenos o conceptos lingüísticos que se presentan a la hora de utilizar el código por parte de los futuros docentes. Esto porque es importante un adecuado manejo de la lengua para la enseñanza del francés en un futuro cercano. Dentro de estos fenómenos lingüísticos se encuentra la interferencia lingüística, tema al que se enfoca la presente investigación. Ahora bien, teniendo en cuenta que esta investigación tiene como objetivo contrastar las interferencias que se presentan en los grupos de estudiantes de dos niveles distintos de francés de la LLM, los resultados que se obtengan en la misma podrán ser tenidos en cuenta para futuros investigadores y para la misma universidad. Esto con el fin de crear estrategias o metodologías que ayuden a tratar la interferencia de la lengua materna de los estudiantes sobre las segundas y terceras lenguas.

#### **4. Hechos Problemáticos**

Así pues, dado el propósito de la presente investigación, es importante referirnos al término de interferencia, pues todo lo que se ha dicho e investigado con respecto a este fenómeno ha generado mucha confusión debido a que aún no hay una definición neutral del concepto; y ha habido muchos enfoques y corrientes teóricas que la ven de distintas maneras. Así, la interferencia se ha visto como un impedimento, como un proceso de aprendizaje, como una estrategia, como un producto inerte, entre otras, y se puede presentar en todos los componentes de la lengua (léxico, discursivo, sintáctico, morfológico, etc.).

De lo anterior, se puede decir que se han realizado varias investigaciones y artículos que hablan sobre la interferencia de una lengua en otra, en los diferentes componentes de la misma. Muchos son los resultados que se han obtenido y de igual manera muchas hipótesis. Dentro de las posibles hipótesis que se pueden dar, resaltamos investigaciones como la de Buitrago, S, Ramírez, J.F. & Ríos, J.F. (2011, p. 735), en la cual se llegó a afirmar que la interferencia en los niveles avanzados de la lengua no se presenta ya que entre mayor conocimiento tenga el estudiante de la lengua, menos interferencias tendrá con otras lenguas. En esa investigación, se analizaron 50 escritos de estudiantes entre primer y octavo semestre, los cuales estudian cuatro lenguas hasta cuarto semestre y a partir de quinto semestre optan por una.

De acuerdo con los autores del trabajo, lo anterior puede ser la razón por la cual los estudiantes de nivel avanzado no presentaron interferencias. Aunque no se especifica el o los niveles avanzados, es preciso resaltar que nuestra investigación discierne con dicha afirmación. Esto porque según nuestra propia experiencia en la carrera de LLM hemos visto que la interferencia se ha presentado en todos los componentes de adquisición de la lengua y en todos los niveles, desde básico hasta avanzado. De esta manera, surge la idea de realizar la presente investigación, puesto que nos lleva a cuestionarnos sobre las interferencias que pueden presentarse en los estudiantes de un nivel básico de francés donde se ven aproximadamente 144 horas presenciales al semestre y al mismo tiempo de un nivel avanzado donde se ven 108 horas presenciales durante el semestre.

Teniendo en cuenta el contexto de la PUJ, lugar donde se va a llevar a cabo esta investigación, es preciso señalar que partiendo de unas entrevistas realizadas a algunos estudiantes y profesores encargados del tercer y sexto nivel de francés de la Licenciatura, hay evidencia de interferencia del español en el francés (ver anexo 1). Los estudiantes entrevistados de ambos niveles son conscientes que su lengua materna aparece durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por ejemplo, la estudiante Carolina Gonzales (alteramos su nombre por cuestiones de privacidad) cuando se le preguntó si consideraba que su lengua materna interfería al momento de hablar o escribir en francés, dijo: *“yo creo que sí interfiere pero positivamente porque como es una lengua romance se parecen mucho o tiene palabras similares en el español, entonces yo creo que interfiere positivamente”* Gonzales, C. (2014, 18 de marzo). En cuanto al francés, que es la lengua objeto de este estudio, los estudiantes aseguran que las interferencias se dan debido a la similitud entre ambas lenguas ya que provienen de la misma familia lingüística.

Igualmente, los estudiantes entrevistados consideran que al ser aprovechadas de manera correcta, las interferencias en cualquier nivel de la lengua son positivas para el aprendizaje ya que permiten que el estudiante analice tanto su L1 como la L2. De esta manera, se podría partir de las similitudes y diferencias entre ambas lenguas para interiorizar mejor las reglas. Así mismo, los estudiantes del sexto nivel aseguran que presentan más interferencias a nivel lexical, puesto que recurren al español cuando no conocen una palabra en francés y la utilizan como si fuera de dicha lengua.

Ahora bien, en la entrevista realizada a una profesora de francés (2014, 23 de marzo), encargada de uno de los grupos del sexto nivel de francés, arguye que:

El estudiante al aprender una o más lenguas entra a comunidades lingüísticas que no son las propias. La contrastación de dos lenguas o más hace que el estudiante acuda a los diferentes tipos de interferencia utilizando la lengua materna como un mecanismo para poder comunicarse ya sea de forma escrita u oral. (Profesora, 2014, 23 de marzo, Bogotá).

Del mismo modo, la docente afirma que: *“en realidad en cada estudiante se percibe de alguna medida este tipo de interferencias, unos con mayor frecuencia que otros”*; lo cual considera como parte normal del proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior, la profesora asegura que: *“... estas interferencias hacen parte del proceso de aprendizaje y por lo tanto decir que es positivo o negativo depende del enfoque que se le dé, será negativo si*

*solo se queda en el error*". Mientras que son positivas si se utilizan para mostrar la función real que tiene dicho error en cada lengua.

A continuación es oportuno presentar un pilotaje que se realizó con ambos grupos. Esto, con el fin de descubrir si realmente existe interferencia de la L1 sobre la escritura en L2 en los grupos de estudiantes seleccionados. Dicha prueba piloto consiste en los parciales de producción escrita que tuvieron ambos niveles de francés en el primer corte durante el primer ciclo del año 2014 (ver anexo 2). Los profesores de cada nivel facilitaron los parciales para la investigación, los cuales fueron analizados para identificar las interferencias que se hallaron.

Ahora, expondremos de manera general los hallazgos previamente mencionados tanto en los parciales de los estudiantes de pre-intermedio como en los parciales de los estudiantes de intermedio alto. Por ejemplo, en el nivel pre-intermedio se presentaron varias interferencias a nivel pragmático, semántico y sintáctico, en este último, omisión y adición de artículos. Verbigracia, un estudiante escribió "la bibliothèque plus antique". En este caso, está omitiendo el artículo "la" que se hace necesario en el francés para el superlativo, mas no en español donde diríamos "la biblioteca más antigua". Un caso de adición es el de un estudiante que escribió "je **me** rencontrerai **avec** quelques amis qui habitent en France". En español es correcto decir "yo me encontraré con algunos amigos que viven en Francia"; sin embargo, en francés no es necesario el uso del pronombre "me" ni tampoco el de la preposición "avec".

Como se puede observar en los parciales de los estudiantes de intermedio alto se hicieron evidentes interferencias en los mismos niveles de la lengua, por consiguiente se expondrán unos casos de interferencia a nivel pragmático. Cabe resaltar que en este nivel ya saben las fórmulas de cortesía propias del francés para iniciar y terminar una carta formal, puesto que hace parte de las temáticas que se trabajan desde niveles anteriores. Empero, frases como "D'une maniere respectueuse" y "je vous écris parce que" fueron utilizadas para empezar una carta; fórmulas que sí son válidas en español "De manera respetuosa... le escribo porque...". Mientras que en francés, las fórmulas apropiadas son "Je me permets de vous écrire...", "Je tiens à vous faire savoir...", entre otras.

Es por lo anterior que al descubrir la evidencia de ciertos tipos de interferencia de la L1 sobre la L2 que se dan en los estudiantes de los niveles de francés de la LLM ya mencionados se considera pertinente realizar este análisis. Puesto que estas interferencias pueden ser aprovechadas correctamente con el fin de ser beneficiosas para los estudiantes y profesores durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, y no un obstáculo.

## **5. Pregunta**

¿Qué tipo de interferencias del español se presentan en la producción escrita en francés en los grupos de estudiantes de pre-intermedio e intermedio alto de la LLM de la PUJ?

## **6. Objetivos**

### **6.1. Objetivo General**

Contrastar las interferencias del español que se presentan en la producción escrita en francés en los grupos de estudiantes de tercer y sexto nivel de francés de la LLM de la PUJ.

### **6.2. Objetivos Específicos**

1. Identificar los tipos de interferencia que se presentan en cada nivel.
2. Clasificar las tipos de interferencias que se hallaron en ambos niveles, en el nivel pre-intermedio y en el nivel intermedio alto.
3. Comparar los tipos de interferencias encontradas en el nivel pre-intermedio con las del nivel intermedio alto.

## 7. Antecedentes

Hemos venido hablando de la importancia de la interferencia como un fenómeno lingüístico en el aprendizaje de una lengua extranjera, principalmente en la escritura, y también de las numerosas investigaciones que se han hecho en este tema. Con respecto a lo anterior, es necesario hacer alusión a algunos trabajos que se han realizado sobre la interferencia lingüística y aspectos relacionados para dar cuenta de su importancia, de lo que se ha hecho y lo que falta por hacer.

Con el fin de exponer y presentar una visión más amplia con respecto a lo que se ha realizado en cuanto a dicho fenómeno lingüístico, las investigaciones analizadas y revisadas en la presente pesquisa están organizadas desde el ámbito internacional, luego del contexto nacional y finalmente del local; de esta manera se puede tener mayor claridad de lo que ya ha sido indagado y de lo que aún queda por hacer, específicamente en el contexto de la PUJ, con respecto a la interferencia de la L1 sobre la L2.

Para empezar, es relevante referirse a la investigación realizada en una Universidad en China titulada “A Study on the Relationship between University Students’ Chinese Writing Proficiency and their English Writing Proficiency”, realizada por Huang; Liang y Dracopoulos, en el año 2011. El propósito de su estudio era investigar la transferencia positiva de chino en veintiséis estudiantes de la Universidad Zhongyuan de tecnología de primer año en la escritura de inglés, de manera holística y segmentada, en el uso de palabras, gramática, coherencia, contenido y organización. Los autores de la pesquisa tienen como objetivo examinar la relación entre la competencia de escritura de los estudiantes chinos y su competencia de escritura en inglés, por medio de un experimento y el uso de cuestionarios en la población de muestra. Es decir, quieren investigar el efecto positivo del chino como lengua materna en la escritura de inglés, como segunda lengua (Huang, X. et al 2011, p. 55).

Los autores de la investigación aseguran que es necesario para los profesores de lengua extranjera tener una idea clara de los elementos de la lengua materna que influyen la escritura en inglés, para facilitar su enseñanza (Huand, X. et al 2011, p. 62). Fue en 1957 que Lado, (citado por Huang, X. et al, 2011, p. 56) introdujo el término “language transfer” al campo de adquisición de segunda lengua, porque se creía que la adquisición de segunda

lengua era considerablemente influenciada por la lengua materna del estudiante. En la misma línea, Huang et al (2011) arguyen que “*la habilidad de lectura y escritura de los estudiantes en su lengua materna puede anticipar su habilidad de aprendizaje de segunda lengua en el futuro*” (p.57).

Para llevar a cabo el experimento, los estudiantes objeto de muestra debieron escribir dos textos con el mismo tema, uno en su lengua materna y el otro en inglés; para que de esta manera los autores de la investigación pudieran llevar a cabo las comparaciones pertinentes. La elección del tema tuvo dos variables a considerar: la neutralidad cultural y la familiaridad de los estudiantes con el mismo. Los escritos se llevaron a cabo con tres semanas de diferencia, primero el texto en inglés y luego el texto en chino, para evitar que los estudiantes se acordaran del texto que ya habían escrito y así evitar la traducción. Así mismo, los cuestionarios que se utilizaron fueron escritos en inglés y chino, y tenían como fin recoger información acerca de los procesos de escritura de los estudiantes en chino y en inglés; incluyendo sus hábitos de escritura y los aspectos que tenían en cuenta al momento de escribir.

Teniendo en cuenta los resultados que arrojaron tanto el experimento como el cuestionario, los autores de la investigación pudieron concluir que la habilidad de escritura de los estudiantes en su lengua materna está relacionada de forma positiva con la escritura en segunda lengua. Al mismo tiempo, los resultados arrojaron que existe una relación positiva entre la escritura en chino y en inglés en cuanto a contenido, organización, coherencia y uso de las palabras. Finalmente se evidenció la existencia de una relación negativa de la gramática del chino con la del inglés; por lo que el chino y el inglés tienen estructuras gramaticales totalmente diferentes.

Es preciso señalar que la investigación previamente mencionada le aporta a nuestro campo de estudio y conocimiento en el sentido que expone diversas teorías acerca de la interferencia de la L1 sobre la L2, en este caso del chino al inglés, en un grupo específico de aprendientes de inglés. Verbigracia, el término “*language transfer*” implantado por Lado (1957), la teoría del Análisis Contrastivo, Adquisición de Segunda Lengua, entre otros; así como también expone autores como Cummins (2000), Taylor (1975), Corder (1992), Ellis (1994), Selinker (1972) que fueron traídos a referencia en esta pesquisa. Es

preciso señalar que la transferencia y la interferencia son dos fenómenos diferentes, sin embargo, ambos abarcan, analizan y estudian la relación e influencia de una lengua sobre otra.

A la par, cabe manifestar que así como el estudio genera aportes al campo de la Lingüística, también es de considerar que puede tener ciertas limitaciones a tener en cuenta. Debido a que el experimento y los cuestionarios fueron realizados en una muestra no representativa; no se puede entonces asegurar que en todos los casos de estudiantes chinos que aprenden inglés se vayan a presentar las mismas situaciones. Es decir, los resultados que obtuvieron los investigadores dan cuenta de lo que sucede en 26 casos de estudiantes chinos que aprenden inglés. Por lo tanto, no se puede generalizar que para todos los estudiantes chinos existe el mismo tipo de interferencia positiva de su L1 sobre el inglés.

Otro estudio similar al anterior y de igual importancia es el de Hirose titulado “Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students”, publicado en el año 2003. El objetivo de este estudio era comparar e investigar los patrones de organización en la escritura argumentativa entre el japonés como L1 y el inglés como L2. La población consistía en 15 estudiantes japoneses de EFL (English as a Foreign Language) que se encontraban en tercero y cuarto año en una universidad pública y cursaban estudios americanos y británicos. Los estudiantes escribieron un texto argumentativo en L1 y en L2. Previamente los estudiantes debieron tomar una posición a favor o en contra de una situación específica y luego desarrollarla en el texto con argumentos. Esta situación se escogió teniendo en cuenta la familiaridad del tema con los participantes.

Primero escribieron el texto en L2 y una semana después el texto en L1 ya que consideraban que si se hacía de forma inversa, esto facilitaría la retención de la información y por lo tanto la traducción. El tiempo establecido para la escritura era de 30 minutos, pero se les permitió continuar hasta que sintieran que hubieran terminado. Los textos en L2 fueron calificados por 3 profesores nativos de inglés con base en cinco criterios: contenido, organización, vocabulario, el uso de la lengua y mecánicas. En cambio, los textos en L1 fueron calificados por 3 profesores japoneses, investigadores en la educación japonesa en L1 con base en 6 criterios: claridad del tema, expresión, interesante para los lectores,

organización, conocimiento de la lengua y conciencia social. Por último, se hicieron tres tipos de análisis empleados por Kubota (1992, citado en Hirose, 2003, p. 189): la posición de las ideas principales, el patrón de la organización y la presencia o ausencia de un resumen.

Los resultados mostraron que tanto en los textos en L1 como en L2 hubo un patrón de organización similar ya que la mayoría de los textos mostraban un modelo deductivo (de lo general a lo específico). También, a pesar de las similitudes entre los patrones de organización entre la L1 y la L2, las puntuaciones del escrito en L2 no estuvieron relacionadas con aquellas del escrito en L1. Los puntajes del escrito en L2 en total y en los patrones de organización diferían significativamente de los de L1.

A partir de algunos análisis realizados por Kubota (1998, citado en Hirose, 2003, p. 182) una característica de la escritura japonesa es la inducción, es decir, un modelo inductivo que va de lo específico a lo general. Igualmente se han encontrado análisis contrastivos en donde los estudiantes japoneses de EFL tienden a utilizar el método inductivo, mientras que los estudiantes americanos tienden a usar el método deductivo. Sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes japoneses utilizaron más el método deductivo que el inductivo. También fueron investigados los antecedentes de escritura de los estudiantes japoneses tales como las convenciones, la instrucción, experiencia en la escritura y el nivel de la L2.

Así, se descubrió que en la escritura japonesa se escribe con un patrón establecido llamado “ki-sho-ten-ketsu”, en el cual el escritor introduce el tema en “ki”, lo desarrolla en “sho”, hace una transición de él en “ten” y lo concluye en “ketsu”. Este patrón se utiliza para varios géneros y para el texto argumentativo el “ki” equivaldría a la posición del escritor, “sho” al soporte de la posición, “ten” al contrargumento y su oposición con soporte; y finalmente “ketsu” con la re exposición del planteamiento. Además, los japoneses no reciben una enseñanza formal de escritura académica en ningún nivel de educación, ni siquiera en la universidad. Esta tiende a ser adquirida mediante el autoaprendizaje y por lo tanto se da por sentado que ellos saben redactar un texto académico en cualquier curso de la universidad.

Además, la escritura japonesa se centra más en factores emocionales, es decir, en redacciones de experiencias, resúmenes, percepciones personales, etc. (Okuma, 1977 citado en Hirose, 2003, p. 183). En Estados Unidos la escritura es la habilidad menos trabajada en cualquier nivel, incluyendo la universidad. Por lo tanto, al no trabajar la escritura académica en inglés, la experiencia de la L1 en escritura de los estudiantes japoneses, en este caso, influencia la escritura en L2 (inglés) (Mohan & Lo, 1985, citado en Hirose, 2003, p.185).

La investigación anterior es de relevancia para esta pesquisa ya que se hace un estudio comparativo entre dos textos argumentativos con el mismo tema en diferentes lenguas, lo que permite relacionarla con esta. Así, se pueden identificar y analizar otros elementos que son también muy importantes a resaltar como lo es la argumentación en los textos tanto en L1 como L2. De esta manera, esta investigación nos permite reflexionar no solo en elementos de estructura sino también de contenido (argumentos e ideas), organización y calidad del texto. Asimismo, tener otras referencias bibliográficas como Kubota (1998), Kobayashi (1984), Okuma (1977) y Liebman (1992) para hacer una investigación más profunda en cuanto a los elementos previamente mencionados. También nos permite analizar un estudio comparativo entre dos textos de diferente lengua en términos de argumentación y organización, lo cual puede ser conveniente para nuestra investigación.

No obstante, es preciso indicar que como en el primer estudio mencionado anteriormente, este estudio puede limitar la generalidad de los resultados debido a su pequeña población ya que esta consistió de solamente 15 participantes. A pesar de sus limitaciones, el estudio permite sugerir y dar nuevos elementos o caminos para esta y futuras pesquisas.

Continuando la exposición de otras investigaciones, es oportuno aludir a un estudio que también toma como objeto de análisis la interferencia de una lengua sobre otra en cuanto a la escritura, y que fue realizado en la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia; titulado “Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera”. Dicho estudio fue realizado por tres profesoras de español para extranjeros: Eleni Leontaridi, Natividad Peramos Soler y Marina Ruiz Morales, en el año 2009. La investigación en cuestión tenía como objetivo crear un catálogo de errores a nivel

morfosintáctico, léxico y pragmático, y clasificarlos según el nivel de dificultad y el grado de aparición.

Para realizar la pesquisa, las autoras recolectaron de un grupo de estudiantes un corpus de 93 muestras de textos escritos pertenecientes a la prueba DELE nivel intermedio, examen que tuvo lugar en Grecia, en noviembre de 1991. Las investigadoras ciñeron su estudio a los ámbitos del léxico, la ortografía y la morfología; dejando para futuras investigaciones los temas sintácticos y pragmáticos que encontraron en el corpus. Como en la investigación anterior, el análisis con respecto al uso de palabras y algunas cuestiones sintácticas, son parte del análisis del presente estudio.

Igualmente, como se evidenció en el estudio anterior, algunos errores son producto de la interferencia de la lengua materna y en este caso de una L2 o L3. Verbigracia, Leontaridi E. et al (2009, p. 17-18) afirman que recogieron en su corpus errores ortográficos que parecen deberse a la interferencia de otras lenguas extranjeras. Es también importante mencionar que las autoras de la investigación encontraron además de la interferencia de la L1, errores de omisión, redundancia y confusión de elementos.

La pertinencia de dicho estudio radica en el amplio análisis realizado dentro de las categorías del léxico, la ortografía y la morfología; puesto que los resultados pueden servir de apoyo para que futuros profesores de español en Grecia tengan en cuenta y así puedan prevenir que sus estudiantes fosilicen los errores y así no se vea afectado su proceso de aprendizaje. Al haber creado el catálogo de los errores más recurrentes en los estudiantes, será más sencillo para los docentes conocerlos, analizarlos y así trabajar en ellos para poder darles una solución.

Prosiguiendo, es importante mencionar el estudio de Andrés Ricardo Ángel Acuña, egresado de la Pontificia Universidad Javeriana, titulado “Identificación de interferencias lingüísticas como una de las causas de errores en la utilización del presente del subjuntivo en los niveles de francés intermedio de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana”, realizado en el año 2010. La población de su estudio fueron los estudiantes de nivel francés intermedio de la Pontificia Universidad Javeriana.

Su desarrollo metodológico se basó en la recolección de datos por parte de los profesores del nivel intermedio de francés a través de una entrevista para identificar interferencias lingüísticas. También se hicieron análisis de producciones orales, podcasts y producciones escritas con el fin de inducir el uso del subjuntivo. Una vez se compilaron las muestras, se analizaron los errores de los estudiantes y se clasificaron según el tipo de interferencia. Posteriormente, se reconstruyeron oraciones por parte de hablantes nativos de francés con formaciones académicas diferentes para la identificación de interferencias lingüísticas.

Los resultados mostraron que los errores eran causados por interferencias en un 55% en cuanto al calco, la sustitución, la superproducción y la subproducción. Este último fue la causa del mayor número de errores en construcciones del presente subjuntivo con un 31% y el motivo de esto, según Acuña (2010, p. 66) podría ser la inseguridad de los estudiantes al utilizar este tiempo verbal para expresar sus ideas. La subproducción consiste en la evasión del uso de estructuras consideradas difíciles o frustrantes para los aprendientes de lenguas (Amorím Barbieri, 2007, citado en Acuña, 2010, p. 66). De igual manera, se detectó que en las producciones escritas, un 64% de los estudiantes utilizaron otros tiempos verbales para evadir el subjuntivo, caso contrario en la producción oral en el cual se utilizó más el subjuntivo que otro tiempo verbal (56%).

Como elementos teóricos, el autor utiliza el Análisis Contrastivo como una teoría que explica los errores presentados en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y el Análisis del Error, el cual identifica las causas por las cuales los errores se producen. De aquí cita a autores como Corder (citado en Ángel Acuña, 2010, p. 28) quien propone métodos para analizar errores. Además, presenta la teoría de la interlengua que estudia el estadio transitorio del aprendiz de una L2; y la transferencia. Para la metodología de análisis, utiliza la propuesta de la Gramática Generativa llamada “Intuición del hablante nativo”, la cual se basa en el análisis de los enunciados producidos por los estudiantes de los niveles intermedios de francés. Estos análisis son hechos por hablantes nativos; se hace la lectura de las oraciones y luego se reformulan espontáneamente de la forma como ellos las dirían cotidianamente.

Esta investigación es pertinente para nuestro trabajo ya que es un complemento en cuanto se relaciona con la interferencia en el área de francés de la Pontificia Universidad Javeriana

y nos permite observar hechos que se necesitan mejorar o que se podrían investigar más a fondo o se podrían implementar. Uno de ellos es la evasión del uso del subjuntivo y cómo implementar actividades o metodologías que ayuden a comprender mejor y utilizar el uso de este modo verbal. A la par, puede ayudar en la creación de nuevos materiales didácticos ya sea para uso personal o para actividades presenciales con el fin de mejorar el uso de este modo verbal tomando en cuenta textos argumentativos. Es igualmente importante porque puede contribuir en cuanto al marco teórico con diferentes autores como Corder (1981), Amorím Barbieri (2007) Liceras (1996) y Fernández, S (1997). También contribuye a teorías lingüísticas como el Análisis de errores (AE), el Análisis contrastivo (AC), la interlengua (IL), las oraciones reconstruidas por Corder (1981); y las tipologías y causas del error. De esta manera, este estudio permite a los profesores poder manejar este modo verbal a partir de los resultados obtenidos, implementando metodologías para la mejora del mismo. Así como también dar cuenta a los estudiantes cómo manejarlo cognitivamente a partir de la identificación de interferencias.

Esta pesquisa también nos permite ver cómo se ha tratado la interferencia en el nivel 3 de francés de la PUJ, para mirar así las acciones que faltan por mejorar o hacer. De esta manera nuestra investigación indagará aún más en este nivel de francés de acuerdo a la información obtenida, pero agregándole al estudio el sexto nivel de francés para conseguir así importantes resultados que servirán para futuras investigaciones tanto para los estudiantes como para los profesores de lenguas extranjeras.

Como última investigación por citar, tenemos el estudio de Juan Carlos López Niño y Marlon Andrés Morales Chocontá, egresados de la Pontificia Universidad Javeriana, titulado “Interferencias sintácticas en producciones escritas de alumnos del Seminario Mayor de Bogotá que aprenden inglés”, del 2011. Esta investigación se llevó a cabo en la anterior institución con estudiantes adultos jóvenes de inglés de los niveles II y IV. El objetivo de la investigación era la identificación de fenómenos de interferencia del español (L1) en textos escritos producidos por estos estudiantes que aprenden inglés como L2.

Para desarrollar la investigación se compilaron textos recogidos de actividades escritas hechas por los estudiantes de inglés de los niveles II y IV del Seminario Mayor de Bogotá. Estos textos se tomaron a partir de los libros *Upstream Beginner* y *Upstream Elementary*.

En cuanto a su metodología, los autores adoptaron un enfoque cuantitativo ya que se comparó porcentajes, medias y demás patrones. De igual forma, la investigación fue descriptiva puesto que el objetivo era registrar casos en los que se presentaran interferencias lingüísticas.

La investigación concluyó que los escritos de los alumnos presentan fenómenos de interferencia lingüística, los cuales fueron clasificados en cuatro categorías sintácticas: omisión y uso innecesario del artículo, omisión de sujeto, orden de constituyentes y concordancia. En estas categorías se encontraron diferencias entre el español y el inglés, al igual que una relación entre la existencia de interferencias con la edad, lo cual sugiere un importante papel de la interlengua.

Como elementos teóricos, su investigación abordó el problema desde autores como Selinker en el concepto de Interlengua, la teoría de la comprobación de hipótesis de Corder, el rol del error en el aprendizaje de lenguas de Corder, entre otros. También, abordan el problema desde aspectos psicológicos que intervienen en el desarrollo del lenguaje adscribiéndose así a un enfoque psicolingüístico. Estos aspectos psicológicos tienen en cuenta la adquisición y el aprendizaje de una L2 en relación con la interferencia.

Como se puede ver, esta investigación aporta al fenómeno de interferencia lingüística en el aprendizaje de segundas lenguas y contribuye a la presente investigación puesto que evidencia los tipos de interferencia que se presentan generalmente en las producciones escritas. Esta investigación permite abrir nuevas ideas de futuras indagaciones para llevar a cabo nuevas estrategias o metodologías para manejar dichas interferencias y así mismo permite tener en cuenta estas interferencias en las muestras que se obtendrán para la presente pesquisa.

Aún más, un aspecto importante a resaltar en esta investigación es la visión que tienen sobre interferencia, puesto que no la ven como un error sino como una estrategia para lograr un nivel de dominio suficiente de la L2. De lo anterior mencionamos que se relaciona con la presente investigación en cuanto a que la interferencia se tratará no como un error sino como una estrategia que los estudiantes utilizan para comunicarse en la L2.

Como se ha observado, las investigaciones previamente consultadas dan cuenta de la relevancia del fenómeno de interferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. También se puede observar el alcance que este concepto tiene y los diferentes componentes en los que se ha investigado, así como también los temas e investigaciones que podrían surgir en futuras pesquisas.

La interferencia ha sido un tema importante tanto internacional, nacional como localmente, y en el caso de esta investigación es muy importante ya que aporta al campo de lenguas, específicamente al área de francés de la PUJ. Aún más, la presente investigación, al igual que las demás, permite a los profesores tener en cuenta la importancia de la interferencia lingüística y lograr implementar metodologías adecuadas para manejarla en clase. Pero no solo introducirla espontáneamente, sino introducirla como un proceso positivo.

Así las cosas es importante resaltar lo que difieren las investigaciones previamente mencionadas con la presente pesquisa. Primero, esta investigación se centrará principalmente en identificar las interferencias que se den en los niveles sintáctico, semántico y pragmático de la lengua. Segundo y lo que la hace aún más singular es el estudio comparativo entre dos estadios de aprendizaje de francés. Lo anterior porque no se ha ahondado mucho en dos niveles simultáneamente y casi siempre se deja de lado los primeros niveles al poner más interés en los avanzados. Por lo tanto, es de nuestro interés descubrir las problemáticas que existen en los primeros niveles para a empezar a solucionarlas cuando el proceso es aún flexible y no han sido fosilizadas por los estudiantes. También, es necesario descubrir esas mismas problemáticas en niveles avanzados para revelar así los aspectos que deben mejorarse.

En líneas generales, esta pesquisa verá la interferencia positivamente y será de nuestro interés y el de esta investigación trabajar con los estudiantes del tercer y sexto nivel de francés, francés pre-intermedio e intermedio alto respectivamente, de la LLM de la PUJ. De esta manera pretendemos evidenciar las interferencias que allí se presentan y al mismo tiempo hacer un análisis comparativo de lo que sucede en ambos niveles.

## **8. Marco Conceptual**

A continuación, vamos a definir algunos conceptos principales relacionados con la interferencia para una mejor comprensión de la investigación. Dentro de estos conceptos se encuentran la interferencia, la transferencia, la interlengua (IL), la lengua materna, la segunda lengua, la lengua extranjera, el calco, el error y el préstamo. Sin embargo, es preciso mencionar que la definición de estos conceptos tendrá como base la Lingüística Aplicada (LA), es decir, se definirán los conceptos a partir de esta rama de la lingüística. Lo anterior porque el núcleo central de la LA abarca aspectos importantes del lenguaje, principalmente del aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, tal como lo afirma Cook & Seidlhofer (1996, p. 7). Estos mismos autores arguyen que dentro de las áreas donde trabaja la LA como la terapia del habla, las interacciones comunicativas, la planificación y política lingüística, el lenguaje y la educación; son la enseñanza y aprendizaje de una lengua las que más se trabajan. (Kaplan & Widdowson, 1992, p. 76, citado en Cook & Seidlhofer, 1996, p.7). Además, continúan mencionando que la LA se utiliza principalmente para resolver un problema básico relacionado con la lengua. En cuanto a nuestra investigación, se abordará a partir del aprendizaje de una lengua extranjera.

Para una mejor comprensión de la naturaleza de la LA, podemos mencionar a autores como Vez (1984, citado en Luque, 2005, p. 158) quien acuñó el concepto de LA para responder a la carencia y la necesidad de crear una disciplina científica que fundamentara el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. A su vez, De Beaugrande (1997, citado por Luque, 2005, p. 161) define el ámbito de la LA como aquella que abarca desde las operaciones generales del aprendizaje lingüístico y conversación hasta estrategias de comunicación altamente especializadas. Por su parte, Cook (2003, p. 4-5) define la LA como la disciplina académica que estudia la relación del conocimiento de la lengua con la toma de decisiones en la vida real. Esto es, la LA se encarga de investigar problemas de la vida real en los cuales el lenguaje está implicado. De esta manera, la LA es una disciplina abierta a la investigación, la reflexión, el análisis y la acción.

## Interferencia

Para empezar, Richards (1997, p. 221) acuñó el término interferencia como ‘interferencia comunicativa’ que aparece al utilizar las normas de habla de una lengua (saludos, inicio de una conversación, etc.) cuando se habla en otra lengua. Un ejemplo de ello es el inicio de una conversación en español que comenzaría por ¿Cómo estás?, mientras que en malayo se comienza con una pregunta relacionada con la comida: ¿Ya has comido? Si esta persona iniciara esta pregunta en una conversación en español estaría cometiendo una interferencia comunicativa. Por su parte, Dubois et al (1979, p. 360) exponen que hay interferencia cuando un sujeto bilingüe utiliza en una lengua meta A un rasgo fonético, morfológico, léxico o sintáctico característico de la lengua B.

Así mismo, Mounin (1979, p. 102-103) asevera que la interferencia se da por los cambios o las identificaciones que se producen en una lengua debido a los contactos con otra, por efecto del bilingüismo o plurilingüismo de los hablantes. Igualmente, afirma que cuando la interferencia se presenta en el léxico, esta se denomina calco o préstamo; mientras que en la sintaxis, la interferencia determina cambios en las reglas sintácticas. Estas interferencias pueden verificarse a la escala del individuo, cuando este utiliza ocasionalmente una lengua extranjera y durante el aprendizaje de la misma.

Según Strazny (2005, p. 1040), la interferencia estructural es la intrusión de varias estructuras lingüísticas de una lengua en otra. Estas pueden ser a nivel léxico, fonológico, morfológico, sintáctico, discursivo, pragmático y semántico. Esta interferencia estructural puede ser estratégica como lo afirma Ervin-Tripp (1969, citado en Strazny, 2005, p. 1040) ya que el aprendiente de la L2 podría usarla para protegerse de errores sociolingüísticos. Es decir, el aprendiente puede mantener rasgos de interferencia de su primera lengua en el habla para evitar ser evaluados al nivel de un hablante nativo. También se podría utilizar como una manera solidaria o para propósitos de negocios. Por su parte, Field (2011, p. 92) afirma que la interferencia consiste en la influencia de la lengua nativa o lengua materna en el desempeño de otra lengua, la cual es generalmente la segunda lengua. Igualmente asegura que el término “*transfer*” ha venido a remplazar el de interferencia.

## **Transferencia**

Ahora, en cuanto al término de transferencia, Richards (1997, p. 419-420) lo define desde la teoría de aprendizaje como el traslado de una conducta aprendida de una situación a otra. De este se desprenden dos tipos de transferencia: transferencia positiva y transferencia negativa. La primera se da cuando una situación ayuda el aprendizaje en otra situación posterior; y la segunda se da cuando el aprendizaje en una situación interfiere en el aprendizaje de otra situación posterior. Específicamente, la transferencia lingüística la define Richards como el efecto de una lengua en el aprendizaje de otra. En esta, la transferencia negativa se acuña al término de interferencia, el cual a su vez lo define como un uso de una construcción o regla de la lengua nativa que conduce a un error o forma inapropiada en la lengua meta. La transferencia positiva se da cuando facilita el aprendizaje y puede darse cuando la L1 y la L2 tienen estructuras similares.

Ahondando un poco más en cuanto al término transferencia, Field (2011, p. 181) arguye que la lengua nativa puede influenciar en la adquisición de una segunda lengua en más de una manera. Es decir, puede influenciarla en niveles de la lengua como la sintaxis (orden de palabras y categorías como tiempo verbal, número, género, entre otras) y en más aspectos pragmáticos en el uso de la lengua. Igualmente este mismo autor (2011, p. 182) afirma que la transferencia no siempre es negativa ya que si se mira por el lado positivo, los aprendientes de una segunda lengua pueden utilizar el conocimiento lingüístico previo para aplicarlo en la lengua meta. Esto les permite utilizar la lengua mientras aún la están aprendiendo; además, esta transferencia puede ser positiva en la transferencia de las habilidades de alfabetización de la L1 a la L2.

A esto se añade lo que aseveran Palacios, M. et al (2007, p. 354) quienes definen la transferencia como el uso de elementos de la L1 en la L2. Estos elementos son morfológicos, sintácticos, léxicos e incluso discursivos/pragmáticos. Igualmente proponen diferentes tipos de transferencia clasificados de la siguiente manera:

- a) Transferencia positiva frente a transferencia negativa... la positiva se asocia al efecto facilitador de la PRIMERA LENGUA, mientras que la negativa, también denominada interferencia, conduce a la producción de errores en la segunda lengua. b) Proceso de aprendizaje frente a proceso de producción, en donde la influencia de la primera lengua se basa en procesos... c) Transferencia manifiesta frente a transferencia encubierta. Esta diferenciación está basada en la

PERCEPCIÓN que el aprendiz tiene de la DISTANCIA LINGÜÍSTICA; en la primera el aprendiz no percibe la similitud entre las lenguas mientras que en la segunda sí la percibe. d) Transferencia de préstamo frente a transferencia de sustrato, una distinción basada en la dirección de la transferencia: la de préstamo corresponde a la influencia de la segunda lengua en la primera, y la de sustrato corresponde a la influencia de la primera en la segunda (p.355).

### **Interlengua (IL)**

La interlengua, según Richards (1997, p. 222), es la lengua que produce una persona que aprende una segunda lengua o lengua extranjera (LE) durante el proceso de aprendizaje de dicha segunda lengua o LE. Esta lengua difiere de la lengua materna y de la lengua meta y por lo tanto se le llama sistema interno de interlengua o sistema aproximado. En la IL, los errores que producen los estudiantes se deben principalmente a tres orígenes. El primero es el préstamo de las estructuras lingüísticas de la lengua materna, el segundo es la sobre-generalización, en la cual los estudiantes establecen generalizaciones erróneas de las estructuras de la lengua meta. Finalmente, el tercero es la expresión de significados utilizando las palabras y la gramática que ya se conocen, es decir, utilizar técnicas del alumno para comunicarse en la lengua meta las cuales tienden a ser erróneas.

Por su parte, Field (2011, p.92) asegura que la IL son etapas por las que una persona atraviesa en el aprendizaje de la segunda lengua para llegar a una competencia lingüística de esa lengua meta (L2) que se está aprendiendo. Ahora bien, según Appel y Muysken este concepto acuñado por Selinker (1972) “se refiere a la versión o variedad de la lengua de llegada que forma parte del conocimiento lingüístico implícito o de la competencia de quien aprende una segunda lengua. Este individuo actúa a través de una serie de interlenguas con la finalidad de conseguir el control de la lengua de llegada” Todavía más, los mismos autores (1996, p.125) afirman que la interlengua no es una especie de lengua entre la primera y la segunda con características de ambas, sino que es un sistema estructurado que se caracteriza por los rasgos resultantes de las estrategias de aprendizaje lingüístico.

Agregando a lo anterior, es pertinente citar a Palacios, M. et al (2007, p. 208) quienes definen la IL como un sistema estructural independiente tanto de la lengua materna como de la lengua meta, el cual es producido por el aprendiz durante el proceso de aprendizaje de

la lengua meta. Aún más Mounin (1982, p. 103) arguye que la IL es una lengua artificial que se construye posteriormente a partir de rasgos comunes de un conjunto de lenguas naturales.

### **La primera lengua**

La primera lengua tiene otras denominaciones como lengua nativa y lengua materna, pero Richards (1997, pp. 242-243,330) la define en general como la primera lengua que se adquiere en el hogar por lo que se habla en la familia, y/o es la lengua del país en el que vive. Usualmente la lengua nativa es la primera lengua que adquiere un niño ya que hay ocasiones en que el niño pueda utilizar otra con más frecuencia. Un ejemplo de lo anterior es la influencia de la lengua utilizada en el colegio. Por otro lado está la lengua meta (L2) que Richards (1997, p. 242) la define como aquella que una persona está aprendiendo en contraste con la primera lengua. Mounin (1979, p. 113) explica la lengua materna como la primera lengua de un sujeto, aun si ésta no es la lengua hablada por su madre.

Strazny (2005, p. 3) afirma que la adquisición de la primera lengua es el aprendizaje de su primera lengua nativa. Éste expone que tradicionalmente en sociedades monolingües “primera lengua” y “lengua nativa” se utilizan simultáneamente. Sin embargo, con la expansión de la comunicación entre culturas, los dos términos han cambiado. De esta manera, es posible que un niño adquiera una lengua de una enfermera o de una profesora antes de haber adquirido su lengua nativa del país; esto es lo que llamamos primera lengua.

En cuanto al término primera lengua, Field (2011, p. 69) afirma que es el término usado para referirse a la lengua nativa de una persona, es decir, la lengua que se aprende en casa. Asimismo asegura que este término ha sido generalmente remplazado por lengua nativa ya que ‘primera lengua’ expresa un orden cronológico: primero, segundo, tercero, etc. Sin embargo, se sabe que muchos niños saben más que ‘la primera lengua’, lo que se haría necesario utilizar los números ordinales. Aún más, Palacios, M. et al (2007, p. 292) tienen por decir con respecto a la primera lengua que es aquella que aprende primero una persona y se convierte después en su lengua nativa.

## **Lengua extranjera**

Richards (1997, p. 240) define la lengua extranjera como la lengua que no es lengua nativa de un país y se utiliza principalmente para comunicarse con los extranjeros o leer material impreso en otra lengua. Aquí es preciso mencionar que en América del Norte significa lo mismo el término ‘lengua extranjera’ y ‘segunda lengua’. Sin embargo en Inglaterra se distinguen estos dos términos. En este caso, la lengua extranjera es aquella que se enseña como asignatura en el colegio pero que no se usa como lengua vehicular o lengua de comunicación en ese país. Por otro lado, la segunda lengua es la lengua no nativa del país, pero que se usa como lengua de comunicación y se suele usar con otra paralelamente.

Además, Strazny (2005, p. 4) expone que las segundas lenguas son el resultado de un proceso de aprendizaje una vez se haya adquirido la primera lengua parcial o totalmente. El aprendizaje de esta segunda lengua se da a través de secuencias adquisicionales. Ésta se da independientemente de los factores individuales, los contextos de aprendizaje o los rasgos estructurales de las primeras lenguas. Sin embargo, estas secuencias no son las mismas que la lengua materna; y el uso de la segunda lengua depende del conocimiento lingüístico que le dé el usuario.

Este mismo autor (2005, pp. 4-5) afirma que los términos “segunda lengua” y “lengua extranjera” han sido utilizados alternativamente sin distinción alguna para referirse a cualquier otra lengua que no sea la primera. No obstante, con el establecimiento de TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) se han diferenciado ambos términos. La segunda lengua, así, se refiere al estudio del inglés por extranjeros en países donde la lengua oficial o la lengua nativa es el inglés. Por otro lado, la lengua extranjera se refiere al estudio del inglés en cualquier parte.

Por su parte, Field (2011, pp. 155-156) plantea el término como “Second/subsequent language (SL)”, esto porque muchas personas alrededor del mundo aprenden más de una “primera” lengua; una “segunda” lengua puede ser la tercera o cuarta lengua de un individuo. Por ello se usa el acrónimo SL para representar una “lengua subsecuente” (*subsequent language*), esto es, una lengua que no es aprendida de manera nativa.

## **El error**

El error se define como el uso de un elemento lingüístico (palabra, etc.) que una persona nativa o una persona con fluidez considera que demuestra un aprendizaje defectuoso. Aquí es importante distinguir el error de la equivocación (mistake). El primero se refiere al resultado de un conocimiento incompleto y el último se refiere al resultado de una falta de atención, descuido o algún otro aspecto de la actuación al escribir o hablar. Existen diferentes tipos de errores de acuerdo con el área afectada: error léxico, error fonológico, error sintáctico, error interpretativo y error pragmático (Richards, 1997, pp. 137-138).

A lo largo del tiempo, los errores han sido objeto de estudio ya que con ellos se pretende descubrir los procesos que el estudiante utiliza para aprender y manejar una lengua. Con ellos se pueden identificar las estrategias utilizadas por los estudiantes en el aprendizaje de una L2, obtener información sobre las dificultades en el aprendizaje de la L2 en relación con la enseñanza e identificar la causa de los errores. Estos objetivos del error son propios del Análisis de Errores (AE), rama de la lingüística que trató de demostrar que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje que no eran debidos a su primera lengua. Sin embargo ha habido dificultad en determinar las causas de los errores y es así como surgió la IL. El error de IL es el error causado por la lengua nativa, esto es, por la transferencia lingüística y por el aprendizaje erróneo de la L2. Strazny (2005, p. 6) afirma que los errores se vieron al principio como el resultado de la interferencia o transferencia de la lengua nativa, una visión que se promovía en estudios de análisis contrastivo. No obstante después el error se vio como el progreso hacia el dominio de la L2.

Ahora bien, Field (2011, p. 66) define el error como errores persistentes que evidencian patrones subyacentes en cada parte de la gramática como la fonológica (errores de pronunciación), la morfológica (omisión de sufijos obligatorios o el uso incorrecto de ellos). También está la parte sintáctica (variación en el orden de las palabras) o pragmática (los patrones del discurso). Ahondando un poco más, este mismo autor afirma que:

While all speakers, native and nonnative, make so-called “performance errors” (e.g. slips of the tongue), language learners may make specific mistakes that appear to correspond to characteristics of their first language. That is, particular errors made by English language learners from the same language background may appear to be regular and systematic (they all make the same mistake), particularly those that are a result of transfer from a previously learned language (p. 66).

Aún más, Palacios, M. et al (2007, p. 147) definen el error como una desviación de la lengua del aprendiz, lo cual le permite reconstruir el conocimiento de la misma. Es importante en este punto citar a Richards (1971, citado en Palacios, M. et al 2007, p. 147) quien diferencia dos tipos de errores: los errores intralingüísticos y los errores de desarrollo. Los primeros se refieren a aquellos que muestran sobre-generalización, ignorancia de las reglas o uso incompleto de estas. Los últimos se refieren al intento del estudiante por construir hipótesis sobre la lengua basándose en su experiencia en la clase o en el libro de clase.

Asimismo, cabe también citar a Dulay y Burt (1947, citados en Palacios, M. et al 2007, p. 147) pues plantean 4 tipos de error. Los errores de interferencia causados por la influencia de la L1, los errores de desarrollo que se producen naturalmente debido a la falta de conocimiento de la L2 en el intento de poder comunicarse. Estos errores no muestran la estructura de la L1, aunque se pueden presentar en el proceso de aprendizaje de esta. También los errores ambiguos que se encontrarían entre la interferencia y el desarrollo; y por último, los errores únicos que no se relacionan con el origen de la L1 ni con el proceso de adquisición de esta.

### **El préstamo**

El préstamo según Richards (1997, p. 329), es una palabra o frase que se ha tomado de una lengua y se utiliza en otra. Usualmente, si la palabra o la frase se utilizan frecuentemente, acaban pronunciándolas según el sistema fónico de su propia lengua. Un ejemplo de ello es el inglés que ha tomado ‘coup d’état’ (golpe de estado) del francés. Según Dubois et al (1979, p. 496-497), el préstamo se da cuando el habla A integra un rasgo lingüístico que existía con anterioridad en un habla B y que A no poseía.

Aún más, éste se da por la influencia de diferentes grupos sociales y pueblos cuya lengua materna difiere de la lengua oficial de un país o sociedad. Ahondando en lo anterior, Strazny (2005) afirma que:

For borrowing to occur, the borrowing language generally has to be gaining something, or it would probably make do with the words that it already has. Borrowing is often thought to occur for either reasons of necessity or reasons of prestige [...] English has borrowed countless terms of flora, fauna, and other things that were not traditionally found in Britain. Prestige is often involved in situations where one language is thought by its speakers to have more prestige than the other (p. 221).

Los problemas que se pueden plantear con el préstamo, según Mounin (1979, p. 146) pueden ser la integración del sistema fonológico de la lengua que toma el préstamo, las modificaciones del sentido y el reajuste del paradigma léxico perturbado por la nueva palabra.

Ahondando un poco más, Field (2011) arguye que el préstamo es el uso de una palabra de una lengua en otra lengua y se puede abarcar cualquier tipo de palabra. Aunque este autor constata que “...content words are preferred in every borrowing situation. Among content items, there is a hierarchy of sorts with classes of noun borrowed more frequently and before verbs in the vast of majority of cases.” (p. 25). Por su parte, Thomanson y Kaufman (1988, citados en Field, W. 2011, p. 25) sugieren que los tipos de palabras y estructuras con las cuales sucede el préstamo, incrementan de acuerdo con la intensidad del contacto de las lenguas. Entre más intenso sea el contacto, más profundo es el préstamo, incluyendo los rasgos característicos de la lengua de la cual se hace el préstamo.

Por su parte, Haugen (1950, citado en Appel y Muysken, 1996) propuso la tipología de préstamo más compleja. En esta plantea que “la distinción primaria que se introduce es la que existe entre *importación* y *sustitución*. La importación implica incorporar un modelo a la lengua y la sustitución implica remplazar algo de otra lengua por un modelo nativo” (pp. 245-246). Agregando a lo anterior, Albó (1970, citado en Appel y Muysken, 1996, p. 246) distinguió dentro del préstamo léxico entre *sustitución* y *adición* de vocabulario. El autor afirmó que existe la sustitución si el elemento prestado se utiliza para un concepto que ya existe en la cultura y adición si se trata de un concepto nuevo.

## **El calco**

El calco, según Richards (1997, p. 47), se define como una traducción prestada, un tipo de préstamo en el que cada palabra se traduce a la palabra equivalente en la otra lengua. Los calcos pueden ser palabras, frases u oraciones cortas; por ejemplo ‘perro caliente’ es un calco de la expresión inglesa ‘hot dog’. Dubois et al (1979, p. 89) arguyen que el préstamo y el calco se deben frecuentemente a interferencias; sin embargo, la interferencia es individual e involuntaria mientras que el préstamo y el calco están en vías de integración o están integrados en la lengua meta. Cuando es una palabra compuesta, la lengua A puede adaptar el calco a las estructura de esta L1 o puede conservar las estructuras de la L2.

Por su parte Mounin (1979, p. 31) define el calco como un préstamo de una lengua a otra principalmente para utilizar un orden estructural tomado de esa lengua y no una unidad léxica. Este afirma que el calco es un error producido generalmente en la traducción literal o traducción palabra por palabra. Agregando a lo anterior, cabe citar a Field (2011, p. 28) quien asevera que el término calco en cuanto al préstamo lingüístico es un concepto o significado prestado de una lengua a otra. Estos conceptos o significados están representados en la grafía de la lengua receptora. Además, este término también es conocido como un ‘préstamo semántico’ (Semantic loan) ya que solo se presta el significado, mas no la forma o grafía de la lengua que presta sus conceptos.

## 9. Marco Teórico

Teniendo en cuenta que la interferencia se ha definido de muchas maneras y desde muchas teorías y enfoques expondremos a continuación algunos autores que hablan acerca de ésta, con el fin de dar soporte a la investigación. Así como también especificar la corriente teórica a la cual se adscribirá el presente trabajo. De igual manera, hacer el recorrido por las distintas teorías sobre la interferencia permitirá tener una visión global de dicho fenómeno y una mejor comprensión para el lector.

Si nos vamos por el carácter negativo de la interferencia, podemos destacar autores como Weinreich (1968, p. 1) quien define la interferencia como casos de desviación de las normas de cualquier lengua que se domine en el habla de los bilingües debido a la familiaridad de las lenguas, es decir, al contacto lingüístico. Las causas de la interferencia, según este autor, no solo se deben a factores estructurales de la lengua sino también a factores extralingüísticos. Estos últimos pueden ser las actitudes hacia la cultura, las características individuales de cada sujeto, aspectos psicológicos como el miedo, la excitación, los nervios, etc.; yéndose así hacia una corriente sociolingüística y más comunicativa de la lengua. En cuanto a las interferencias estructurales, Weinreich (1974, citado en Ramírez, H. 2009, p.27-29), afirma también que los fenómenos de interferencia lingüística se pueden dar en cualquiera de los niveles de la lengua: el fonético-fonológico, el morfológico, el sintáctico, el léxico, etc. Estos diferentes tipos de interferencia pueden beneficiarse o no dependiendo de factores estructurales de las lenguas o de factores socioculturales. Esto porque estas interferencias se integran al sistema de la lengua, en donde puede hacer ajustes de los patrones de la gramática (ibíd., p. 28).

De esta manera, Weinreich (1968, p.2, 29, 30, 64, 65) cataloga las interferencias en fonéticas, lexicales y gramaticales. Esta última se desprende en sintácticas y morfológicas. La interferencia morfológica puede presentarse de diferentes maneras, una de ellas se da en el uso de morfemas de la lengua materna al utilizar la lengua extranjera o de otra lengua fuente a la lengua meta (L2). Las interferencias sintácticas son aquellas que pueden afectar las relaciones de dependencia, orden y concordancia entre los constituyentes de una oración- entiéndase constituyentes como los elementos que forman parte de la oración.

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que la interferencia no es considerada como un puente que conecte a ambas lenguas, sino como la intromisión de una lengua en otra. Por ello, cabe citar a Lüdy & Py (1986, p. 155 citados en Domínguez, M, 2001, 5 de febrero) quienes dan también un carácter negativo a la interferencia ya que la consideran como un fenómeno de la incapacidad del hablante bilingüe para distinguir las lenguas con claridad. No obstante, más que distinguir las lenguas, Ramírez (2009, p. 55), expone que la interferencia es la introducción de elementos provenientes de la lengua fuente en la lengua meta, es decir, de la L1 a la L2. De esta manera la interferencia lingüística se genera cuando hay diferentes tipos de lenguas en contacto y no debido a un problema de distinción.

Siguiendo con la postura negativa de la interferencia y ahondando un poco más, es preciso aludir a Mac Laughlin (1984, pp. 66-67 citado en Domínguez, M, 2001, 5 de febrero) quien expone que las interferencias son errores que ocurren en el aprendizaje de una segunda lengua y reflejan la adquisición de una lengua previa (L1), la cual no presenta errores durante el desarrollo de su adquisición. De esta manera, se refleja así una visión conductista en la cual la interferencia se ve como un error que se tiende a fosilizar debido a los malos hábitos de la lengua materna sobre la lengua meta (L2) y, que de no ser tratados o corregidos a tiempo, afecta el manejo y dominio de la L2.

Por su parte, Lekova, B. (2010, p. 320) afirma que la interferencia desde lo lingüístico es una interacción o cambio en las estructuras lingüísticas o elementos estructurales. Esto lleva a una desviación de las reglas o normas lingüísticas propiamente establecidas en el lenguaje oral y escrito y principalmente ocurre cuando hay dominio de dos lenguas, pero una se domina más que la otra generando así interferencia. Este mismo autor (2010, p. 321) también manifiesta que existen dos tipos de interferencia lingüística en las cuales una de ellas concierne la lengua materna (L1); éstas son la interlingua y la intralingua. En la primera, los errores se dan por la transmisión negativa de los hábitos de la lengua materna sobre la lengua extranjera. En este caso, se puede hablar de interferencia unidireccional, la cual se da de la L1 a la L2 o interferencia bidireccional, la cual se da de la L1 a la L2 o viceversa. En la intralingua los errores tienen origen desde la lengua objeto. Esto es, el estudiante adquiere ciertos conocimientos en las primeras etapas del aprendizaje de la L2 y comete ciertos errores, los cuales tienden a fosilizarse y se convierten en malos hábitos si

no son corregidos o tratados a tiempo. Aquí también ocurre lo que Lekova llama interferencia implícita, el cual se refiere a aspectos lexicales o normas de gramática que no tienen equivalente en la lengua nativa.

Un ejemplo de lo anterior son los pronombres adverbiales en francés “en” e “y” que en español no existen. Así en una pregunta como “Veux-tu du café?” la respuesta usual de un aprendiente cuya lengua materna es el español sería: “Non, merci, je ne veux pas” en vez de decir “Non, merci, je n’en veux pas”, lo cual sería correcto en francés. De esta manera se presenta una interferencia implícita, es decir, una interferencia no intencional por parte del estudiante al no saber el uso de estos adverbios o no tener equivalente en la L1 (Lekova, 2010, p. 321).

Lo expuesto anteriormente nos aclara que la interferencia no solo se presenta de la L1 a la L2, sino también desde la misma lengua meta (L2). Esto se debe a factores tales como la falsa generalización de las reglas de la L2; la transferencia de instrucción y las estrategias de aprendizaje de una L2, en las cuales las técnicas, didácticas y las estrategias son inadecuadas para el aprendizaje de una L2. Es decir, estas estrategias e instrucciones tienden a un uso erróneo de la L2 y, por lo tanto, al aprendizaje de esta.

Hasta aquí se ha resaltado que la interferencia se ve como un resultado negativo, es decir, como un error debido a los malos hábitos de la L1 y a su influencia o transvase de unidades a la L2. Estos hábitos o influencia de la L1 afectan el adecuado manejo y dominio de la L2, y por lo tanto deben ser erradicados o tratados a tiempo antes de ser fosilizados. También se expuso que las interferencias se pueden dar en la misma lengua meta (L2), debido a varios factores no sólo estructurales sino también extralingüísticos. Aquí, la lengua materna tiene un importante rol en la interferencia tal como lo dice Juáhsz (1980, p. 646, citado en Domínguez, M, 2001, 5 de febrero) ya que el dominio de la L1 sobre la L2 es difícil de eliminar aun así se haya dado un periodo largo de aprendizaje de la L2.

Seguidamente, se encontrarán otros autores con una perspectiva más neutral de interferencia. Un ejemplo de ello es Clyne (1980, p. 641, citado en Domínguez, M, 2001, 5 de febrero), quien ha sustituido el término de interferencia por transferencia debido a su connotación negativa. Según este mismo autor, la transferencia negativa sucede cuando las

estructuras de las lenguas son diferentes en ambas y retardan el proceso de aprendizaje. Mientras que la transferencia positiva sucede cuando las estructuras de ambas lenguas se parecen entre sí y por lo tanto aceleran dicho proceso. Para este mismo autor (1980), el término de transferencia se define como el proceso y el transvase de unidades y reglas de una lengua a la otra. Del mismo modo, Lado (1957, p. 59) expone que aquellas estructuras que son similares serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera. Mientras tanto, aquellas estructuras que sean diferentes serán difíciles porque cuando se las traslada no funcionan idóneamente en la lengua extranjera, y por lo tanto la estructura debe ser cambiada.

Por su parte, Kellerman y Sharwood (1986, citados en Alexopoulou, 2010, p.3) aportan también una perspectiva neutral y es así como lo llaman ‘Influencia interlingüística’. Esto lo entienden como la interacción entre las lenguas adquiridas temprana y posteriormente. Contrario a lo que exponía Clyne, Kellerman (1977, p. 131, citados en Domínguez, M, 2001, 5 de febrero) hace una distinción entre interferencia y transferencia: “*interferencia*” se define como el resultado lingüístico motivado por la influencia de otra lengua; y la “*transferencia*” como el mecanismo que precede a la interferencia.

Ahora bien, si miramos la interferencia por el lado positivo encontramos a autores como Domínguez (2001 citada en Buitrago et al, 2011) quien afirma que la interferencia es

El préstamo de un término por calco estructural (o término traducido), como por ejemplo: ciencia ficción (science fiction), balompié (football), entre otros; o por extranjerismo neutralizado (término extraído y fonéticamente adaptado) de otras lenguas al idioma objetivo, tales como pizza (en italiano), spinning y mouse (en inglés), derrière y cliché (en francés), entre muchos otros ejemplos (p. 724).

Lo anterior expuesto por Domínguez demuestra que la interferencia sería más como una estrategia para el aprendizaje de la L2 que un impedimento, ya que se utilizaría el préstamo o el calco para poder comunicarse en la lengua extranjera. Relacionado con lo anterior, Ellis (1985, p.37) afirma que los errores de interferencia no son el resultado de una transferencia negativa sino un “*préstamo*”. Es decir, cuando los estudiantes tienen dificultad en comunicarse en la lengua extranjera y no tienen los suficientes recursos para hacerlo, recurren a la lengua materna o primera lengua (L1). De esta manera, se vería como

una estrategia de comunicación y no como un error. Esta misma visión la tiene Corder (1978, citado en Ellis, 1986, p. 37) quien interpreta la interferencia como una estrategia comunicativa a la que puede recurrir el estudiante cuando quiere expresarse en la L2, pero no tiene los recursos lingüísticos.

Corder (1978, citado en Ellis, 1985, p. 37) reformula el término de interferencia en 'intervención' el cual se considera como una estrategia de comunicación. Krashen (1981, citado en Ellis, 1985, p. 37) arguye algo igual diciendo que la L1 puede ser usada para comunicarse o expresar afirmaciones cuando no se tiene el conocimiento suficiente de la lengua meta para poder expresarlo. De esta manera, estos dos autores ven la L1 como un recurso que se puede utilizar apropiadamente para superar las limitaciones de la comunicación.

Así, los errores de interferencia son el resultado de la tentación del estudiante por intentar comunicarse en la lengua objeto sin tener aún la suficiente competencia lingüística. De esta forma, el estudiante se basa en las reglas que interiorizó previamente en la L1 para aprender la L2 y sería más un fenómeno creativo para el manejo de la L2 que una limitación en el uso de cada lengua, ya que emplearía la L1 como una estrategia para la comunicación (Ellis, 1985, p. 38). Esta última es una razón expresiva por la cual se da la mezcla de códigos lingüísticos; aunque también se encuentran razones afectivas o críticas (Ada, F. 1985, p. 76, citada en Domínguez, M, 2001, 5 de febrero).

A medida que el estudiante avanza en el aprendizaje de la L2, sus estructuras mentales van desarrollándose por sí mismas y los criterios de lo correcto o lo adecuado también se van consolidando. De esta manera, todo conocimiento que enfrenta el estudiante le permite ir construyendo estructuras mentales. Así, todo lo que produce la mente al estructurar conocimiento es correcto aun así no se muestre exteriormente ya que esto demuestra que el alumno está mejorando su competencia lingüística (Gattegno, 1963, p.31, citado en Domínguez, M, 2001, 5 de febrero). Lo anterior quiere decir que cuando el alumno comete errores en el manejo de la L2 o utiliza su lengua materna u otra para dominar la L2, está haciendo progreso en su aprendizaje ya que esto le permite reorganizar su conocimiento hasta dominar la L2.

Ahora bien, Cummins (1980, citado en Huang et al, 2011, p. 57) propone un modelo de bilingüismo conocido en su nombre original como “Common Underlying Proficiency (CUP)”, el cual explica la relación de la competencia lingüística entre la lengua materna y la lengua extranjera. En este modelo, Cummins afirma que en el aprendizaje de la lengua materna el niño adquiere una serie de habilidades y conocimientos metalingüísticos lo que le permite aprender fácilmente una lengua extranjera. Además, este mismo autor (1984 citado en Huang et al, 2011, p. 57) arguye que la habilidad cognitiva en la L1 permite adquirir en la L2 una habilidad cognitiva. Es decir, la habilidad de la escritura y lectura en la L1 puede anticipar la habilidad cognitiva de la L2 en un futuro. Así, el continuo desarrollo de la L1 aumenta las habilidades metalingüísticas y la competencia en la L2; de esta manera, el aprendizaje de la L1 tiene una gran influencia positiva en el aprendizaje de la L2.

Hasta aquí ya hemos definido la interferencia desde varios puntos de vista de diferentes autores, desde lo negativo, lo neutral y lo positivo. Ahora bien, es importante mencionar que para nosotras la interferencia es un recurso o una estrategia que el estudiante utiliza para comunicarse y dominar la lengua meta, es decir, veremos la interferencia de manera positiva y no como impedimento. El estudiante en su proceso de aprendizaje de la L2 utiliza recursos lingüísticos tales como la L1 u otra lengua (L3), préstamos o calcos, sólo con el fin de expresarse en la lengua meta sirviéndose entonces como una estrategia.

Tal como lo afirma Strazny (2005, p. 4-5), los hablantes pueden incorporar rasgos de sus lenguas cuando están hablando, es decir, préstamos, transferencias e interferencias debido al dominio incompleto de una de las lenguas y de esta manera, se relacionaría en gran medida con el fenómeno de interlengua, corriente que se explicará adelante. Sin embargo, es importante resaltar que este fenómeno de la interferencia no sólo ocurre cuando hay un conocimiento incompleto de una lengua sino también cuando los hablantes son fluidos en ambas lenguas.

En cuanto a los últimos términos mencionados “préstamo” y “calco”, es menester decir que han tenido un papel importante en el fenómeno de la interferencia. Estos términos junto con “error”, “cambio lingüístico” y “alternancia de códigos” han sido incluso clasificados bajo la concepción de interferencia. Es decir, se ha llegado a afirmar que estos términos son

sinónimos de interferencia. Es por esto que explicaremos a continuación la interferencia a partir de estas concepciones para una mayor comprensión y la diferencia entre ellas.

Abraham (1981, p. 225, citado en Domínguez, M, 2001, 5 de febrero), por ejemplo, arguye que el calco y el préstamo son fenómenos propios de la interferencia ya que estos se pueden presentar en la competencia lexical lo cual podría producir ampliaciones de significado y uso de la L2 y llevar así al préstamo o al calco. No obstante, hay autores que definen el préstamo y el calco como rasgos no propios de la interferencia sino como fenómenos lingüísticos con suficiente peso propio para poseer un estatus lingüístico. Dentro de estos autores destacamos a García Yebra y a Czochralski.

García Yebra (1989, p. 333, 341, citado en Domínguez, M, 2001, 5 de febrero) define el préstamo como la palabra que una lengua toma de otra sin traducirla y se adapta a la estructura morfológica, fónica y a la acentuación de la lengua receptora. Usualmente estas palabras se suelen asentar y ser aceptados en la lengua de llegada o lengua vehicular-entendiéndose vehicular como la lengua de comunicación de más uso por la persona. Esta misma autora define el calco como una construcción imitativa que reproduce el significado de una palabra o expresión extranjera con significantes de la lengua receptora. En general, es la traducción de la palabra o expresión de la lengua receptora a la lengua de llegada. Un ejemplo de lo descrito anteriormente es la palabra ‘film’ que sería un préstamo ya que es una palabra tomada de la lengua francesa y se adaptó al español con la estructura morfológica y fónica de la lengua francesa. También ‘CD’ palabra tomada de la lengua inglesa que se adaptó en la lengua castellana. Un ejemplo de calco es la palabra ‘balompié’ ya que es una palabra en español, imitativa o traducida de la palabra ‘football’ en inglés.

De igual manera, Czochralski (1971, citado en Buitrago et al, 2011, p. 734) afirma que el préstamo y el calco son un enriquecimiento de la lengua materna, mientras que la interferencia no concuerda con la norma y se produce en el uso de la lengua extranjera. Este último se da de forma inconsciente y automático, por su parte, el préstamo y el calco se dan de forma consciente y hay un proceso de reflexión previo. Este mismo autor afirma que el calco y el préstamo suelen ocurrir de la L2 a la L1, en cambio la interferencia se da principalmente, aunque no exclusivamente, de la L1 a la L2. También, el préstamo puede ser aceptado por la comunidad, mientras que la interferencia se relaciona más con una falta

de conocimiento de la lengua, dándole así una visión negativa de ésta y diferenciándola del préstamo.

Hasta aquí, hemos visto las diferentes concepciones de la interferencia relacionadas con los términos ‘préstamo’ y ‘calco’, los cuales son importantes a tener en cuenta para aclarar el fenómeno de la interferencia. Como se dijo anteriormente, hubo autores que dieron un estatus lingüístico propio a estos dos últimos términos y otros, que incluso, los asociaron como parte de la interferencia, es decir, como sinónimos de esta. Ahora bien, luego de haber explicado estos términos, vamos a hacer un recuento rápidamente sobre las diferentes teorías que ha tratado el fenómeno lingüístico de interferencia con el fin de saber los diferentes postulados y concepciones que ha tenido, cómo ha surgido y cómo se encuentra actualmente.

Con todo, si hacemos un análisis diacrónico de la interferencia, encontramos el Análisis contrastivo (AC) como la primera corriente de la interferencia lingüística, influenciada por el conductismo. Este exponía que la interferencia se debía a los malos hábitos de la L1 sobre la L2 impidiendo así la creación de nuevos hábitos en la L2. Esto y el enfoque conductista llegaron a creer que la adquisición de una segunda lengua debía superar estos hábitos de la primera lengua y crear nuevos hábitos para la lengua meta. Por lo tanto, el aprendizaje de un nuevo hábito exige la desaparición del viejo hábito, pero si esto no sucede y prevalece, se presenta la interferencia. Estos hábitos son observables y automáticos, es decir, ocurren espontáneamente y por lo general a partir de una imitación. Asimismo son vistos como indeseables y como una falla en el aprendizaje de la L2 (Ellis, 1985, p. 20-21). A este respecto Manchón (1985, p. 59, citado en Domínguez, M, 2001, 5 de febrero), con el behaviorismo plantea que un viejo hábito puede facilitar o dificultar la formación de un nuevo hábito dependiendo de las similitudes y diferencias entre ambas lenguas tal como lo expuso Lado (1957, p.59).

Es así como surgió el Análisis Contrastivo (AC) (Centro Virtual Cervantes, 2014), un mecanismo para predecir dificultades de aprendizaje por similitud o diferencia entre dos sistemas lingüísticos. Es decir, es un mecanismo que comparaba las estructuras de dos lenguas para predecir las áreas de dificultad que podrían tener los aprendiente de una L2. Este también pretendía encontrar las estrategias para evitar esas dificultades. Este método

se caracterizaba principalmente por una descripción de las dos lenguas, una selección de ítems a comparar, la comparación (identificación de áreas de similitud y diferencia) y finalmente la predicción (Ellis, 1985, p. 25-26). A pesar de su propósito, esta corriente cayó por tres razones: no todos los errores se podían predecir de esta manera, se dejaba al aprendiente fuera de consideración y debido a la Gramática Universal de Chomsky. Este último enfoque exponía que los seres humanos están dotados de un dispositivo de adquisición del lenguaje innato, el cual le permitía inducir las reglas.

Así, los niños nacían con la habilidad de aprender una lengua y esta habilidad es inconsciente y se aprende a través de la exposición y el uso, mas no por la enseñanza o la corrección. Este dispositivo de adquisición del lenguaje es un mecanismo interno que le permite al niño interiorizar un sistema lingüístico partiendo del contacto con la L1 por medio de hipótesis. Es decir, en el aprendizaje de la L1, el niño hace hipótesis las cuales son comprobadas y descartadas hasta llegar al sistema lingüístico completo de la L1. En la L2 pasa algo parecido: El niño tiene que organizar el material lingüístico para llegar a dominar la L2.

Posteriormente, durante los años sesenta, surgió el Análisis de Errores (AE), que pretendía descubrir las causas de los errores del aprendiente en la L2. En esta corriente teórica, el error se empieza a ver como el resultado del intento del aprendiz por generar y comprobar hipótesis. Además, ya no es un estudio de comparación sino un estudio a partir de las producciones reales en la L2, lo cual demostró que reflejaba estrategias universales de aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, 2013). Autores como Corder (1967, p.167, citado en Van Els et al, 1986, p. 51) trataba los errores como una etapa que conducía al alumno a la formación correcta de la lengua, esto es, a la adquisición de la L2. De lo anterior, cabe mencionar el cambio de concepción del error o uso de la L1 ya que pasa de ser un producto desviante a ser un proceso aproximativo hacia el dominio de la lengua.

Ahora bien, en lo que concierne a nuestra investigación, es importante mencionar los tipos de errores con los que trataremos, los cuales son los errores de interferencia. Para mayor claridad, expondremos la clasificación de los errores. Corder (1971, citado en Van Els et al, 1986, p. 52) expone dos tipos de errores: los errores de desempeño (mistakes) y errores de competencia, errores que muestran una competencia transicional. Los primeros son errores

que no influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua tales como las repeticiones, correcciones, falsos comienzos, etc; estas suelen aparecer cuando hay estrés, indecisión o fatiga. Los segundos son el resultado de la aplicación de las reglas de la L2, las cuales son incorrectas a la norma.

Igualmente, Corder (1967, citado en Van Els et al, 1986, p. 51) afirma que los errores de competencia se dividen en interlinguales e intralinguales, los cuales a su vez se dividen en fonológicos, morfosintácticos y léxicos. Los primeros son causados por la estructura de la L1 y los segundos son causados por la estructura de la L2. Los problemas interlinguales dependen de las diferencias entre la L1 y la L2; y se interpretan principalmente como errores de interferencia. Los intralinguales se deben no a la diferencia entre la L1 y la L2 sino a la interpretación de la lengua meta. Por otro lado, Dulay y Burt (1974, citados en Van Els et al., 1986, p. 57) clasifican los errores de tres maneras: los errores de desarrollo los cuales son similares a los errores de la L1 y de los que el aprendiente utiliza para construir hipótesis sobre la L2. Los errores de interferencia los cuales reflejan la estructura de la L1 y errores únicos que son los restantes que no corresponden a los dos anteriores.

Taylor (1975, citado en Van Els et al., 1986, p. 58) también clasifica los errores en intralinguales e interlinguales (interferencia), explicando que los últimos se presentan más en los primeros niveles que en los últimos; sin embargo en ambos se presentan de igual manera los errores intralinguales. Muchos de estos errores suelen derivarse de estrategias empleadas por los aprendientes cuando aprenden una nueva lengua y también se derivan muchas veces de la interferencia de ítems en la lengua meta.

Los errores de los aprendientes son la evidencia de la existencia de un sistema de lenguaje que utilizan para llegar a una competencia lingüística del L2 mediante hipótesis. En este sistema, el aprendiente utiliza ciertos procedimientos o estrategias para el descubrimiento de la lengua meta. Por lo tanto, los errores son una estrategia empleada por los aprendientes de una segunda lengua y también por los niños que están adquiriendo su lengua materna (Richards, J., 1984, p. 25).

En la presente investigación nos vamos a enfocar en los errores que se relacionan con la interferencia, esto es, errores intralinguales y errores interlinguales. A su vez, dentro de

estos errores se encuentran los componentes fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos. Así, los errores se organizan dependiendo del componente y de los errores producidos por interferencia de la L1 o la L2.

Después de finales de los años setenta se introduce el término “*interlengua*” (IL), propuesto principalmente por Selinker (1972, citado en Centro Virtual Cervantes, 2014); aunque también se destacan otros autores como Corder y Nemser. En esta corriente, Selinker define la IL como el periodo por el cual el aprendiente comparte elementos de dos lenguas para dominar la lengua meta reconociendo así la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Esto porque el sujeto no tiene claros los principios de la L2 y acude a los recursos de la L1, encontrándose en un periodo intermedio. En otras palabras, la IL es un sistema lingüístico que abarca una serie de estadios sucesivos y transitorios por los que pasan los estudiantes de una L2 durante su desarrollo de competencia lingüística hasta llegar a la lengua meta.

Estas etapas son niveles cada vez de mayor competencia que permiten al alumno llegar a dominar la L2 con errores cada vez más mínimos. La manera para saber la evolución de la competencia lingüística de la L2 es mediante las producciones en la lengua meta. A este sistema lingüístico, Corder (1967, citado en CVC, 2014) lo llama ‘Competencia transitoria’, ya que el estudiante posee un cierto grado de conocimiento que aumenta regularmente y avanza a unas etapas posteriores. Nemser (1971, citado en Richards, 1984, p. 30) lo llama ‘Sistema aproximativo’ ya que consiste en un sistema que está en constante desarrollo hacia el último objetivo del lenguaje del estudiante, es decir, hasta tener una competencia lingüística de la lengua a dominar. Este sistema es internamente estructurado y difiere de la L1 y de la L2. Asimismo, este sistema aproximativo lo emplea el estudiante para utilizar la lengua meta y este varía de acuerdo con el nivel de competitividad de la lengua y otros factores como las características personales de aprendizaje, la función comunicativa, etc. (Nemser, citado en Richards, 1984, p. 55).

Generalmente es la necesidad de comunicación lo que establece categorías o elementos fonológicos, gramaticales y léxicos propios que difieren de la L1 y la L2. Este sistema aproximativo puede ser de gran utilidad para el profesor en la planeación de una estrategia pedagógica. Este mismo autor arguye que cualquier habla espontánea con el fin de

comunicarse es significativa en el sentido de que es sistemático y descriptible, es decir, tiene una gramática propia (Nemser, citado en Richards, 1984, p. 158). A este respecto, Corder (1971, citado en Richards, 1984, p. 161) lo llamó “dialecto idiosincrático” el cual se caracteriza por un dialecto personal que como todas las lenguas, tiene reglas, las cuales son propias del lenguaje del aprendiente.

Selinker propuso el nombre de ‘interlingua’ para esta clase de dialectos idiosincráticos en el que las reglas son compartidas de dos lenguas. El aprendizaje de la L2, entonces, se basa en el procesamiento de datos y formación de hipótesis que se va recibiendo en el aprendizaje. De esta manera, las frases idiosincráticas son signos de falsas hipótesis que se van reformulando cuando hay más datos disponibles y procesados por medio de las correcciones del profesor o ejemplos (Richards, 1984, p. 169).

En general, el hilo conductor de esta corriente, a pesar de los diferentes puntos de vista de la IL, se caracteriza por ser un sistema individual de cada sujeto ya que se rige por sus propias reglas y por mediar entre el sistema de la L1 y la L2. También, por estar en constante evolución ya que tiene diferentes etapas sucesivas de aproximación a la lengua. De esta forma, los estudiantes son capaces de usar habilidades cognitivas de manera creativa para averiguar hipótesis sobre la estructura de la lengua extranjera; ellos construyen modelos y los ponen a prueba y los modifican si es necesario. En definitiva, el aprendizaje de la L2 es una serie de etapas transitorias en las cuales el alumno va adquiriendo más conocimiento sobre la segunda lengua, mediando así entre la L1 y la L2.

Del mismo modo, Bauch & Kasper (1979) definen la IL como un sistema lingüístico específico formado por el estudiante en la adquisición de una segunda lengua. En este se ven rasgos de la primera lengua como de la segunda y se podría representar como una línea que se aparta de la L1 hacia la L2. Este sistema lingüístico es de carácter individual del estudiante en el aprendizaje; sin embargo es sistemática porque a pesar de sus cambios, se puede descubrir las reglas como las de una lengua. De esta manera, es un proceso en el cual los aprendientes interpretan e internalizan reglas. También, en donde utilizan los medios que tienen a su disposición hasta el momento (conocimientos adquiridos) para llegar al último estadio en el cual se domina la L2. Esto es, construyen una gramática interna sobre la base del input que reciben para avanzar hacia el dominio de la L2.

Agregando a lo anterior Kohn (1986, p. 2, citado en Alonso, R., 2002) afirma que

“Transfer as a process is part of the learner's interlanguage behaviour, which includes not only the creative transformation of input data into Interlanguage knowledge, but also the use to which the learner puts this knowledge in an attempt to produce meaningful and/or correct output.” (p. 91)

Actualmente, las consideraciones de la interferencia ven el papel de la L1 como un factor en pro del proceso de adquisición de la L2. Del mismo modo, la interferencia se ha revalorizado viéndose como una contribución activa del individuo en el proceso de aprendizaje de la L2 y no como un impedimento.

Llegado aquí, es un hecho que en cualquier momento del proceso de aprendizaje de una L2 van a presentarse interferencias, bien sea en uno o en todos los niveles de la lengua. Por lo tanto, es menester no ignorarlas ni tampoco tratarlas como positivas o negativas sin antes haberlas analizado correctamente. Con todo lo anterior, es importante resaltar de nuevo que nuestra investigación va a tener principalmente una mirada positiva de la interferencia, y por lo tanto la veremos como una estrategia lingüística que usa el estudiante para comunicarse en la L2. También, nos adscribiremos a la corriente teórica de la IL ya que veremos la interferencia como un sistema lingüístico que construye el alumno en su deseo de dominar la lengua meta. De esta manera, seguiremos a autores como Corder, Ellis y Selinker.

### **9.1. Competencias lingüísticas**

Ahora bien, una vez expuestos los diferentes aspectos de la interferencia, se definirán las competencias lingüísticas ya que, como se dijo anteriormente, la interferencia se puede presentar en todas las competencias de la lengua (gramatical, discursiva, sociolingüística, etc.) y por lo tanto es necesario una definición de cada una de ellas. El término de competencia se define, según el MCER, como el conjunto de conocimientos, destrezas y características personales con los cuales una persona puede realizar una acción. Estas competencias se relacionan con la calidad de conocimientos, la organización cognitiva de estos y la forma como se almacenan. También, estos pueden ser aprehendidos fácilmente o

no dependiendo del individuo, las características de una comunidad de habla y el contexto de aprendizaje.

Dentro de la competencia comunicativa, se encuentran las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Dentro de las competencias lingüísticas se encuentra la competencia gramatical, la cual se compone a su vez de la competencia lexical, fonológica y morfosintáctica. La competencia gramatical es la capacidad de producir enunciados coherentes y apropiados en una lengua, al igual que la capacidad de codificar, comprender y emitir mensajes que respeten las reglas gramaticales (Centro Virtual Cervantes, 2014). Para la emisión de mensajes o enunciados, se tiene en cuenta el vocabulario, la formación de palabras, la pronunciación y la semántica.

La competencia léxica consiste en el conocimiento de vocabulario de una lengua y saber cómo utilizarlo. Éste contiene también elementos léxicos tales como refranes o proverbios y modismos- expresiones ya hechas-, y elementos gramaticales como adverbios y artículos (Centro virtual cervantes, 2014).

La competencia fonológica, por su parte, consiste en el conocimiento de la percepción y la producción de unidades de sonido de una lengua, de rasgos fonéticos (sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad). También de la composición fonética de las palabras como la estructura silábica, la acentuación, etc. Este último también consiste en el conocimiento de la percepción y producción de símbolos que se componen en los textos escritos tales como las formas de las letras, la ortografía, los signos de puntuación, convenciones tipográficas, y otras.

Por otro lado, la competencia semántica consiste en la conciencia y control de la organización del significado; esto es, la relación de las palabras con el contexto y relaciones semánticas como la sinonimia, la antonimia y otras. Igualmente, se encuentra la competencia sociolingüística que se relaciona con aspectos socioculturales de la lengua como por ejemplo, las normas de cortesía. Estos aspectos son muy importantes porque permiten una comunicación eficaz entre representantes de distintas culturas (Centro Virtual Cervantes, 2014).

La competencia pragmática, muy relacionada con la anterior, concierne un uso comunicativo de la lengua en donde se consideran aspectos como las relaciones entre los signos lingüísticos, los interlocutores y el contexto de comunicación. Finalmente la competencia discursiva consiste en la capacidad de construir e interpretar tipos de textos y la manera cómo se utilizan las palabras en ellos. Esta competencia se relaciona con aspectos tales como la coherencia y la cohesión; la elección de conectores, del artículo, uso de los pronombres, etc. Ahondando aún más, Morris (1985, p. 31-36) explica a través de la teoría de los signos, las dimensiones semántica, pragmática y sintáctica; las cuales se relacionan entre sí.

La sintaxis es el estudio de las relaciones sintácticas de los signos entre sí y sus principales características son las reglas de formación y las reglas de transformación. Las primeras determinan las combinaciones independientes y permisibles de los elementos de la oración; las últimas determinan las oraciones que se pueden obtener a partir de otras oraciones, esto es, unos signos especifican a otros. Así, el lenguaje requiere de signos especiales para indicar las relaciones sintácticas de los demás signos en el lenguaje. Por ejemplo: las pausas, las entonaciones, el orden en que aparecen los signos, las preposiciones, los sufijos, etc. Estos son signos que son propios de la dimensión sintáctica y pragmática que ayudan a una comunicación efectiva.

Por su parte, la semántica estudia la relación de los signos con los objetos que denotan. Según Morris (1985, p. 55-60), “‘regla semántica’ designa (dentro de la semiótica) una regla que determina en qué condiciones un signo es aplicable a un objeto o situación...”. De igual Manera, Adjukierwicz (citado por Morris, 1985, p. 58) dice que estas reglas son importantes ya que podría pasar que dos personas compartieran la misma estructura lingüística formal, aunque esto no les permita entenderse.

Finalmente, la pragmática es la ciencia de la relación de los signos con sus intérpretes y se ocupa de aspectos psicológicos, biológicos y sociológicos que se presentan en el funcionamiento de los signos. Esto porque estamos tratando con seres vivos, principales intérpretes de los signos. En la pragmática se tienen en cuenta las circunstancias y situaciones propias en las que se utilice un signo.

## **10. Marco Metodológico**

### **10.1. Marco metodológico general**

#### **10.1.1. Tipo de investigación**

Como ya se ha indicado la presente investigación es de tipo cualitativa ya que como lo afirman Grinnell y Creswell (citados en Sampieri, Collado y Lucio 2006, p. 10), la investigación cualitativa se lleva a cabo principalmente en los ambientes naturales de los participantes. Denzin (2012, p. 48-49) por su parte arguye que la investigación cualitativa comprende un enfoque interpretativo y naturalista, en donde los investigadores estudian cosas o fenómenos en escenarios naturales y tratan de interpretarlos de acuerdo con las percepciones o significados que las personas les dan. En esta investigación, el observador se ubica en un contexto específico y hace unas prácticas interpretativas y materiales que permiten hacer visible el contexto y lo convierten en representaciones. Estas representaciones incluyen notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, entre otras (Denzin, 2102, pp. 48-49).

Según este mismo autor (2012, p. 49), no hay un lugar de campo o un contexto natural en el que el investigador pueda hacer su trabajo. Este se construye a través de las prácticas interpretativas del investigador y difieren de investigaciones experimentales como los laboratorios. De ahí se entiende que la investigación cualitativa sea naturalista.

Igualmente, sus variables no son controladas ni manipuladas; también porque los datos y resultados que aquí se obtengan serán extraídos de los participantes y no se reducirán a datos numéricos (Sampieri, Collado y Lucio 2006, p. 583). Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente recordar que la muestra de estudio con la que se trabajará en esta investigación se obtendrá directamente de los estudiantes pertenecientes a los grupos correspondientes a francés pre-intermedio y francés intermedio alto de la LLM. Así mismo los resultados que se obtengan en esta pesquisa se presentarán como análisis mas no como estadísticas.

Agregando a lo anterior es preciso citar nuevamente a Sampieri, Collado y Lucio (2006) quienes afirman que *“La investigación cualitativa se basa, ante todo, en el proceso mismo*

*de recolección y análisis. Recordemos que es interpretativa, ya que el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos”* (p. 527). Además cabe resaltar citando a los mismos autores que en las investigaciones cualitativas las hipótesis con las cuales se empieza a desarrollar la pesquisa juegan un papel importante ya que son emergentes, flexibles y contextuales, puesto que se adaptan a los datos y al curso de la investigación (p.533). Lo anterior es relevante dado que por medio de los datos que se recojan para esta investigación, se obtendrá un resultado partiendo de la interpretación de lo analizado y es posible que la hipótesis desde la cual parte la pesquisa cambie teniendo en cuenta dichos resultados.

Lo anterior es una característica del estudio cualitativo, esto es, el proceso inductivo: El investigador reúne datos para construir o llegar a conceptos, hipótesis o teorías, mas no para probarlas. En la investigación se forma la teoría a partir de las observaciones y datos. Muchas veces esta información de entrevistas, observaciones, documentos, entre otros, está ordenada desde lo particular a lo general. También suelen estar clasificados por categorías, tipologías, conceptos, hipótesis e incluso teorías (Merriam, 2009, p. 16-17). En nuestro caso, el fenómeno de la interferencia lingüística se estudiará a partir de clasificaciones de la interferencia: interferencia sintáctica, semántica y pragmática.

Otra caracterización de la investigación cualitativa es el énfasis en las cualidades del fenómeno o de la cosa que se estudia, en los procesos y significados que no pueden medirse experimentalmente. A lo largo del proceso, los investigadores van formulando preguntas y construyen respuestas a partir del contexto (Denzin, 2012, p.62). A diferencia del estudio cuantitativo, la cualitativa busca métodos alternativos de evaluación que incluyen elementos como la emotividad, la responsabilidad individual, la ética del cuidado, los textos polifónicos y el diálogo con los sujetos investigados. Además, por medio del estudio cualitativo hay una mayor posibilidad de captar la perspectiva de los sujetos a través de entrevistas y observaciones, lo que al cuantitativo le lleva mucho más trabajo. También son importantes los detalles minuciosos en lo cualitativo ya que aportan mucho al fenómeno estudiado, mientras que lo cualitativo se aleja de esos detalles porque sostienen que interrumpen el proceso de desarrollo de generalizaciones (Denzin, 2012, p. 65).

Ahora bien, las interpretaciones que surgen en este proceso se crean primero a partir de un registro de las experiencias de los investigadores en el campo, como notas y documentos, y luego se parte de estos para las interpretaciones. Estas contienen los intentos iniciales de dar significado a lo que se estudió. Por último, el investigador produce un texto final que llega a los lectores (Denzin, 2012, p. 90-91).

Igualmente, Patton (1985, p.1, citado en Merriam, 2009, p. 14) afirma que la investigación cualitativa no se basa en predecir lo que puede pasar en el futuro sino en entender la naturaleza del contexto en cuestión y sus interacciones. Esta idea es de resaltar, puesto que lo que se quiere encontrar con la presente investigación puede variar a lo largo de la misma dependiendo de los grupos de estudiantes seleccionados y de las pruebas realizadas en dichos grupos. Aún más, esta misma autora afirma que lo que interesa en una investigación cualitativa es la interpretación que las personas dan a cierto evento o situación, cómo ven el mundo y las experiencias que han tenido. Esta está interesada en entender las percepciones de la gente, el significado que le atribuyen sus experiencias. De esta manera, la realidad se construye socialmente lo que da a entender que no hay una sola realidad a investigar sino muchas de una sola situación (Merriam, 2012, pp. 5, 8,13).

Anteriormente se mencionó que los estudiantes objeto de muestra para esta pesquisa estarán en un ambiente cómodo y natural para poder participar en la investigación; puesto que los corpus de análisis los deberán realizar en sus mismos salones de clase. Ahora bien, con respecto al contexto, es importante que las personas encargadas de realizar la indagación estén familiarizadas con el mismo. Así como también, se debe analizar la conveniencia y accesibilidad al contexto.

### **10.1.2. Unidad de análisis**

Retomando lo que se ha dicho previamente, la investigación cualitativa se caracteriza por el trabajo con un grupo o varios grupos de personas con el fin de hacer la recolección de datos pertinente. Por lo tanto para llevar a cabo esta investigación es necesario contar con dos grupos de estudiantes hablantes nativos de español que estén aprendiendo francés y que se encuentren en niveles distintos de aprendizaje. Lo anterior se trata de una población

específica de LLM de la PUJ, por lo tanto como quedó previamente expuesto el contexto es conveniente y al mismo tiempo accesible para las investigadoras puesto que son estudiantes de la LLM de la PUJ. A este respecto, Denzin (2012, p. 69) arguye que el diseño de una investigación conecta al investigador con determinadas personas, lugares, contextos, instituciones y cuerpos de material relevante para la interpretación, incluyendo documentos y archivos.

La selección de dichos niveles parte del interés de analizar no solo las interferencias de la escritura en L1 sobre la escritura en L2, sino también realizar la comparación entre dos estadios de aprendizaje diferentes. Teniendo en cuenta lo anterior es preciso citar a Merriam (2009, p. 13) quien arguye que la investigación cualitativa se enfoca en cómo las personas interpretan sus experiencias y cómo atribuyen significado a ellas. De acuerdo a la misma autora, las características que más identifican a una investigación cualitativa son: el centro de atención es el procedimiento, la comprensión y el significado; el investigador es el instrumento principal para la recolección de datos y análisis; el procedimiento es inductivo y el producto es descriptivo.

### **10.1.3. Tipo de muestra**

A continuación es pertinente hablar de la muestra que será objeto en la presente pesquisa. En palabras de Sampieri, Collado y Lucio (2006) *“la muestra en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”* (p. 562). Por ello, la muestra escogida para esta investigación estará compuesta por los dos grupos de dos niveles de francés diferentes (51 estudiantes en total); dos grupos correspondientes al nivel de francés pre-intermedio y otros dos grupos de francés intermedio alto. Aún más, Sampieri, Collado y Lucio (2006) afirman que *“en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia”* (p.561). Es decir, este trabajo no es probabilístico ni

tiene pretensiones de generalización, sino que busca realizar una indagación inicial que abra puertas a otras investigaciones.

Los estudiantes de francés pre-intermedio cursan comúnmente cuarto semestre y generalmente han estudiado francés durante un año y medio. Aunque posiblemente hay estudiantes que han tenido contacto con esta lengua en su colegio, en algún instituto o incluso en algún país francoparlante. Por su parte, los estudiantes de francés intermedio alto están cursando aproximadamente el octavo semestre de la licenciatura. En este nivel, ya llevan alrededor de tres años estudiando la lengua, teniendo también en cuenta casos como los mencionados anteriormente de estudiantes que posiblemente han estudiado la lengua en un lugar diferente a la universidad. Teniendo en cuenta que el interés de esta investigación es descubrir las interferencias de la escritura del español en la escritura del francés en grupos de estudiantes con distinto nivel de lengua, es apropiado pensar que se puedan encontrar tipos de interferencia diferentes, propios de cada nivel de dominio. Esto, porque el proceso de aprendizaje de los estudiantes de ambos grupos está en una etapa diferente y porque la idea de la investigación está inclinada a comparar lo que sucede en ambos estadios.

Igualmente, y como otro factor a tener en cuenta para decidir el número de la muestra, debe considerarse el tiempo. Es preciso seleccionar la muestra teniendo en cuenta el tiempo que tienen las investigadoras para hacer la recolección de datos, el análisis y el posterior análisis de los resultados.

Ahondando un poco más en cuanto al tipo de muestra de esta investigación y según Miles & Huberman y Creswell (citados en Sampieri, Collado y Lucio, 2006) esta es homogénea pues *“las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social”* (p.567). En este caso en particular la población está compuesta por estudiantes universitarios que aprenden una o más lenguas extranjeras, por lo tanto comparten rasgos similares. Así como también, al tratarse de grupos de estudiantes pertenecientes a dos niveles diferentes de francés, pueden hallar situaciones o particularidades propias de cada nivel de dominio y conocimiento de dicha lengua.

#### **10.1.4. Técnica e instrumento de recolección de datos**

Con respecto a la recolección y análisis de datos, Merriam (2009, p. 15) afirma que el investigador es el primer instrumento para la reunión de datos y su análisis. El investigador puede aclarar y resumir un material, asegurar con los encuestados la exactitud de las interpretaciones y explorar respuestas no anticipadas o no resueltas. Sin embargo, el instrumento humano (el investigador) puede estar sesgado hacia una posición específica, lo que podría influenciar la investigación. De ahí que es importante monitorear estas subjetividades o inclinaciones en la interpretación y colección de datos, aunque esto no quiere decir que se tengan que eliminar. Incluso Peshkin (1988, citado en Merriam, 2009, p. 15) arguye que estas subjetividades pueden ser una ventaja ya que el investigador hace una contribución a partir de las configuraciones de sus cualidades personales junto con los datos que ha unido.

Asimismo, Denzin (2012, p. 49) sostiene que la investigación cualitativa implica, como mencionamos anteriormente, la recolección de materiales tales como estudio de casos, experiencias personales, historias de vida, entrevistas, artefactos, textos y producciones culturales, textos observacionales, históricos, visuales e interactivos. Cada uno de estos materiales describe los fenómenos, problemas o significados en la vida de los individuos. Esto con el fin de dar un mejor conocimiento del objeto de estudio.

Este mismo autor (2012, p. 69), arguye que las estrategias de investigación ponen en contacto al investigador con distintos métodos de recolección y análisis del material. Por ejemplo, el estudio de casos funciona con base en entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Además, es de señalar que hay otras estrategias de investigación tales como las técnicas fenomenológicas, etnometodológicas, métodos biográficos, auto-etnográficos, históricos, clínicos, etc. En cuanto a la presente investigación, la técnica de recolección de datos fueron unas entrevistas y unas pruebas escritas.

## 10.2 Marco Metodológico Específico

En palabras de Sampieri, Collado y Lucio (2006) *“lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias formas de expresión de cada uno de ellos”* (p. 583) Por lo tanto, durante esta investigación se realizaron como primera instancia entrevistas tanto a profesores como a estudiantes pertenecientes a los niveles de francés ya mencionados. Posteriormente se analizaron los parciales de escritura en francés que presentaron los estudiantes en el primer corte. El tema de dicho escrito fue dado por el profesor titular de la clase, así como también la extensión del mismo. La recolección de estas muestras fue un pilotaje, es decir un primer análisis para saber las percepciones que tienen tanto estudiantes como docentes con respecto a las interferencias y para evidenciar si estas existen efectivamente en dichos grupos de estudiantes. Consecutivamente los participantes tuvieron que escribir dos textos cada uno, uno en español y otro en francés.

Ahora bien, como se dijo anteriormente, la presente investigación es de tipo cualitativa-descriptiva ya que no fue propósito de la pesquisa revelar datos estadísticos así como tampoco es la idea de generalizar los resultados obtenidos. Por ello se trabajó con unos participantes específicos que son los estudiantes de francés pre-intermedio y francés intermedio alto de la LLM de la PUJ. Por lo anterior, los análisis y conclusiones aquí presentadas pertenecen exclusivamente a dicha población y no a todos los estudiantes de la licenciatura en general.

Previamente se expuso que los estudiantes de francés pre-intermedio llevan estudiando esta lengua dentro de la licenciatura por lo menos un año y medio; mientras que los de francés intermedio alto lo han estudiado durante tres años aproximadamente. Según el syllabus de la PUJ un estudiante de francés pre-intermedio *“Puede escribir un texto simple y coherente sobre temas familiares o de su interés. Puede escribir cartas personales para describir experiencias e impresiones”*. Por su parte un estudiante de francés intermedio alto:

*Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes. Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas*

*del género literario elegido. Escribe reacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema.*

Ahora bien, para empezar con la investigación se llevaron a cabo unas entrevistas, ya expuestas en el apartado de hechos problemáticos, de tipo estructuradas que en palabras de Sampieri, Collado y Lucio (2006) “*el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta*” (p. 597) y se realizaron a dos profesores del departamento de francés, uno encargado de francés pre-intermedio y el otro, encargada de francés intermedio alto. Así mismo fueron entrevistados cuatro estudiantes, dos de cada nivel de francés. Estas entrevistas fueron de tipo estructuradas puesto que las preguntas que se realizaron estaban predeterminadas para de esta manera no influenciar las respuestas de las personas consultadas.

Con respecto a las preguntas formuladas a los profesores, es preciso aclarar que con dichos interrogantes se pretendía averiguar si en los estudiantes pertenecientes a los grupos escogidos para trabajar se daba algún tipo de interferencia de la L1 a la L2. De esta manera se confirmaba la viabilidad de la investigación en dichos grupos. Asimismo era del interés de las investigadoras conocer las percepciones que tienen tanto los profesores como los estudiantes de dichas interferencias. Igualmente se indagó a los estudiantes por los niveles de la lengua en los cuales las perciben más, con el fin de comprobar con los resultados obtenidos si sus percepciones están de acuerdo con los mismos. A continuación, expondremos las preguntas que se formularon tanto a los estudiantes como a los profesores

Preguntas para los profesores:

1. ¿Percibe usted en sus estudiantes algún tipo de interferencia de la lengua materna?
2. ¿Qué tipos de interferencia percibe?
3. ¿Con qué frecuencia se presentan estas interferencias?
4. Desde su punto de vista, ¿Cree que estas interferencias favorecen o perjudican el aprendizaje del francés?

Preguntas para los estudiantes:

1. ¿Sientes que tu lengua materna interfiere al momento de hablar o escribir en francés?
2. ¿En qué niveles de la lengua percibes más que se presenten dichas interferencias? Entiéndase niveles como el morfológico, sintáctico, léxico etc.
3. ¿Consideras que estas interferencias benefician o afectan tu proceso de aprendizaje de francés?

Aún más, teniendo en cuenta a Patton (citado en Sampieri, Collado y Lucio, 2006) quien *“define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”* (p.8). Cada participante en esta investigación tuvo que redactar dos textos para tener un resultado final de 102 escritos; 51 en español y 51 en francés distribuidos de la siguiente manera: de los 28 participantes de francés pre-intermedio, 15 escribieron dos textos informales cada uno, primero en la L2 y luego en su L1. Los 13 participantes restantes de este nivel escribieron dos textos formales cada uno, primero en su L1 y luego en la L2. Así mismo, de los 23 participantes de francés intermedio alto, 15 escribieron dos textos informales cada uno, primero en la L2 y luego en su L1. Mientras que los 8 restantes escribieron dos textos formales cada uno, primero en su L1 y luego en la L2.

La instrucción dada para la redacción del texto informal para ambos niveles de francés fue:

- Rédigez un texte informel selon votre opinion sur les échanges académiques comme une espace d’immersion. Prenez en compte des aspects comme la culture, la langue, l’apprentissage, le mode de vie, etc.
- Redacte un texto informal dando su opinión sobre la inmersión académica en un país extranjero. Tenga en cuenta aspectos tales como la cultura, la lengua, el modo de vida, entre otros.

La instrucción dada para la redacción del texto formal para el nivel francés pre-intermedio fue:

- Votre université offre une bourse académique en France pendant une année pour continuer vos études de langues modernes. Vous aimez beaucoup l'offre et vous voudriez y participer. Écrivez une lettre de motivation à votre professeur de français dans laquelle vous exposez les raisons pour lesquelles vous serez le candidat(e) adéquat(e) pour la bourse. Écrivez vos buts à l'avenir, vos perspectives, etc.
- La universidad está ofreciendo una beca académica en Francia durante un año, para continuar sus estudios de lenguas modernas. A usted le gusta mucho la oferta y quiere participar. Escriba una carta de motivación a su profesor de francés en la que exponga las razones por las cuales usted es el candidato(a) adecuado(a) para la beca. Escriba sobre sus objetivos para el futuro, sus perspectivas, etc.

La instrucción dada para la redacción del texto formal para el nivel francés intermedio alto fue:

- Votre université cherche un partenariat avec d'autres universités du monde entier en vue d'échanges d'étudiants. Aussi, les responsables de votre faculté souhaitent connaître vos propositions afin que les destinations et les universités choisies correspondent au mieux à vos attentes. Écrivez une lettre dans laquelle vous exposez votre choix (pays, ville, et université si possible). Présentez les atouts de ce lieu/ pays et les avantages de cet éventuel échange pour les étudiants inscrits dans la même discipline que vous.
- La universidad busca asociarse con otras universidades de todo el mundo para el intercambio de estudiantes. Para esto, los representantes de la facultad quieren saber sus sugerencias para los destinos y universidades seleccionadas que se ajusten mejor a sus expectativas. Escriba una carta en la que expone su elección (país, ciudad y universidad, si es posible). Presentar las ventajas de este lugar / país y los beneficios de este posible intercambio para los estudiantes matriculados en la misma disciplina que usted.

Dichos textos fueron acerca de su opinión personal frente a la inmersión en un contexto académico en otro país. El tema fue elegido por las investigadoras ya que se busca que sea un tema del cual los estudiantes puedan hablar libremente y por el cual sientan algún tipo de interés. Igualmente, fueron elegidos puesto que corresponden con el tipo de tareas que los estudiantes realizan en las clases de francés. Por otra parte, se trata de temas con los cuales los estudiantes están familiarizados, exigen la capacidad de manejar un buen vocabulario y que se haga uso de los aspectos gramaticales de la L2 que han aprendido.

Por ser la licenciatura una carrera que permite la inmersión en diferentes culturas y teniendo en cuenta que los estudiantes están siempre interesados en realizar intercambios académicos; se considera que es un tema pertinente para que desarrollen el escrito. Además se tuvo en cuenta que los temas abordaran conceptos conocidos por los estudiantes en las dos lenguas lo cual permitía a los participantes utilizar tanto sus conocimientos de la lengua extranjera como sus actitudes y experiencias personales. Los textos fueron escritos tanto en su L1 como en su L2 con el fin de realizar el análisis correspondiente y hallar interferencias a nivel pragmático, sintáctico y semántico.

Así mismo se tuvo en cuenta que los temas para las redacciones fueran de dos niveles de dificultad, por ello unos textos eran formales (nivel de dificultad alto) y otros informales (nivel de dificultad bajo). Bereiter y Scardamalia (1987, citados en Woodall, B. 2002, p.13) definen un escrito fácil como aquel en el que el escritor conecta su conocimiento con la narración "*knowledge-telling*". Esto es la redacción de lo que el estudiante sabe mientras que el escrito difícil es aquel en el que debe combinarse el conocimiento con la transformación "*knowledge-transformation*". Aquí se debe tener en cuenta no solo el conocimiento del escritor sino también las formalidades propias de la gramática de una lengua, por ejemplo el uso de conectores, la estructura del texto, las fórmulas de cortesía, entre otros.

Las sesiones para la recolección de datos se organizaron con los profesores de cada grupo en los respectivos salones de clase y horarios de las mismas. En el caso del primer grupo de francés pre-intermedio y francés intermedio alto la prueba se aplicó durante una hora de la sesión. Los estudiantes tuvieron treinta minutos para escribir el texto informal primero en francés y luego otros treinta minutos para escribirlo en español. Ciertamente eran libres de

parar cuando terminaran el texto así como también se dieron unos minutos extra para que terminaran cuando fuera necesario. Por su parte con el segundo grupo tanto de francés pre-intermedio como el de francés intermedio alto los participantes contaron también con una hora para la redacción de ambos textos formales, sin embargo esta vez tuvieron que escribir primero el texto en español y luego en francés.

Con el fin de realizar el análisis de los textos, estos fueron codificados para hacer las clasificaciones correspondientes de las interferencias halladas. Esta codificación fue realizada de la siguiente manera: los estudiantes marcaron cada texto con un número con el cual comienza la codificación. Después le sigue el nivel de francés en que están (F3) o (F6) y el orden de la lengua en que se hizo la prueba. Es decir, EF si la prueba se hizo primero en español y luego en francés, o FE si la prueba se hizo de francés a español. Algunas veces esta codificación tiene otros elementos como N o T, los cuales significan ‘noche’ y ‘tarde’ respectivamente. Por ello, un ejemplo es 02F6P que corresponden a los textos que se recogieron como pilotaje; el texto es el número 2 de francés intermedio alto (F6) y es el parcial (P) de producción escrita. Otro ejemplo de lo anterior es 12F6TFE; esto es, el texto número 12 de francés 6 en la tarde (F6T) escritos primero en francés y luego en español (FE). Por lo tanto el siguiente código 111F6NEF hace referencia al texto número 111, de francés 6 en la noche (F6N) donde los textos se escribieron primero en español y luego en francés (EF).

Cabe resaltar que en ninguno de los casos se informó a los estudiantes el tema que aborda la investigación, con el fin de evitar algún tipo de cuidado o prevención al momento de redactar. Antes de comenzar cada sesión, las investigadoras fueron presentadas a los estudiantes por los respectivos profesores. Allí se les informó a los estudiantes que se trataba de una investigación con fines académicos relacionada con la escritura pero sin ahondar en detalles sobre la naturaleza y objetivo de la misma.



## 11. Análisis de Resultados

Antes de exponer el análisis de los resultados obtenidos, es preciso mencionar que:

En la recolección de datos, el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, pero que nosotros les damos estructura. Los datos son muy variados, pero en esencia son narraciones de los participantes: a) visuales (fotografías, videos, pinturas, entre otros), b) auditivas (grabaciones), c) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y d) expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista o grupo de enfoque). (Sampieri, Collado y Lucio, 2006. p. 623)

En esta investigación, los datos recolectados y analizados consisten en 102 textos, particularmente cartas informales y formales, 51 escritos en francés y 51 escritos en español.

Cabe ahora resaltar que las interferencias encontradas se dan en varios niveles de la lengua y pueden ser producto no solo como parte normal del proceso de aprendizaje de una L2 sino también debido a la transmisión de errores en la lengua materna. Continuando, las interferencias fueron clasificadas en unos cuadros, uno por cada grupo, teniendo en cuenta los niveles sintáctico, semántico y pragmático. Luego de clasificarlas fueron comparadas, para dar cuenta de los hallazgos propios de cada nivel y poder ver si existen más similitudes que diferencias o si por el contrario no tienen nada en común.

Francés 6 Noche Espanol - Francés													
Pragmática		Sintáctica								Semántico			
Texto	Expresión o palabra no propia del francés	Texto	Adición	Omisión	Preposiciones	Pronombre	Orden de Palabras	Verbo inadecuado	Artículo	Género y número	Texto	Falso cognado	Falsa selección
		111F6NEF	une space culturelle très diverse		Mes propositions à propos de le lieu	à une université que soit diverse...					111F6NEF	les étudiants pourraient courser des cours concernants...	D'un autre partie
		305F6NEF	n'est pas seulement dans le sense...	n'est pas seulement dans le sense académique mais personelle	Je suis intéressée en faire			Meme si c'est bien que ce ne soit pas le...			11F6NEF		Par sa excelece académique a niveau mondiale
23F6NEF	du votre interet de connaître nos propositions	9F6NEF		de ses étudiants avec autres universités							305F6NEF		n'est pas seulement dans le sense académique mais personelle
		9F6NEF		Ils offrent de licences et études de troisième							305F6NEF		Je considere que c'est importante
		11F6NEF	C'est très important pour...		pour parler de un lieu precis	des choses culturelles que un jour...	Aussi, une université qui peux nous offrir..			le connaissance	11F6NEF		c'est tres important pour nous...
111F6NEF	Je viens par la presente faire	11F6NEF			une grand quantité de universités...								
305F6NEF	Je viens par la presente de faire	11F6NEF			principale de aller faire des...								
		11F6NEF			Il s'agit de avoir le sprit ouvert et...								
		2F6 NEF		Paul Brac et autres animateurs et...									
		23F6NEF							un échange a la université...				
		2F6 NEF		...un université que je pense est un bon candidate pour fair..	...un experience complemente diferent a l'experience								
		2F6 NEF		Javeriana doit...puisque est un bon opportunité									
		7F6NEF			Je voudrais vous raconter à propos de...								
		7F6NEF			L'université libre de Bruxelles se trouve en Belgique, Bruxelles.								
		7F6NEF			pour se centrer dans l'éducation ou dans la traduction								
		111F6NEF	Des cours concernants a ses secondes...		des cours concernants a ses secondes carrieres								
		9F6NEF		En Suisse, ils parlent Français et Allemande...									
		7F6NEF			L'université compte avec un tres grand programme...								
		7F6NEF			L'université compte avec l'enseignement d'une grand varieté de langues...								

	Pragmática	Sintáctico								Semántico			
	Expresión o palabra inadecuada en francés	Adición	Omisión	Preposiciones	Pronombre	Orden de palabras	Verbo inadecuado	Artículo	Género y número	Falsos cognados	Falsa selección	Frase o Palabra inventada	
Francés Pre-intermedio			Les échanges académiques permettent ouvrir une space...	Le stylo de vie <b>en</b> autre culture		<b>Aussi</b> , je pense que pour les étudiants		Je ne savais rien <b>de</b> le portugais			Le niveau académique peut être <b>meieux</b>	Ondoit avoir une <b>mentalité ouverte</b>	
			Une bonne maniere de pratiquer est quand nous sommes...	concentré <b>en</b> l'enseignement							<b>ne seulement pas</b> la grammaire	La langue <b>perfectment</b>	
			Il permet à les étudiants parler et changer information										
Francés Pre-intermedio	Bonjour toi	response		Je suis intéressé <b>en</b> la bourse	Cette bourse peut aider- <b>moi</b>	<b>Aussi</b> , je voudrais avoir...	Cette bourse <b>est</b> part de...				de francais dans <b>le futur</b>	Licenciature	
	Je t'écris			Je suis très intéressé <b>de</b> participer	Je <b>le</b> écris parce que...						Je pourra parler <b>mellieur</b>		
											<b>J'espère</b> que vous me considere pour...		
Francés Intermedio Alto			La vie dans autre pays	penser aussi <b>sur</b> choses comme...	Une type d'immersion <b>que</b> le permettre					voyager un pays et une experience merveilleuse... <b>Po</b> urtant, aller avec l'idee		une échangement academique	
			Le permettre parler mieux			Le permettre parler <b>mieux</b>						ouvrir sa mentalité	
												étudiants des langues modernes d'être <b>immersé</b> dans le contexte ...	
												suffisant pour <b>couvrir la inversion</b>	
Francés Intermedio Alto	Je viens par la presente faire		Paul Brac et autres animateurs et...	Je suis intéressée <b>en</b> faire...		<b>Aussi</b> , une université qui peut nous offrir..	a une université que <b>soit</b> diverse...	pour parler <b>de</b> un lieu precis	<b>le</b> connaissance	Les étudiants pourront <b>courser</b> des cours...	D'un autre <b>partie</b> ...		
	du votre interet de connaître nos propositions			un experience complemente different <b>a</b> l'experience									
				L'université libre de Vruxelles se trouve <b>en</b> Belgique, Bruxelles.									
				L'université compte <b>avec</b> un tres grand...									

### 11.1. Hallazgos en L1

Los resultados de este estudio sugieren que existe interferencia de la escritura en L1 sobre la escritura en L2 en todos los grupos de participantes con los que se llevó a cabo la recolección de datos. Asimismo, los datos analizados evidenciaron algunos problemas ortográficos y de redacción en la L1, así como también interferencias no sólo de la L1 sino de otras lenguas. En primer lugar, es menester resaltar dichos problemas en la escritura en L1 hallados tanto en nivel pre-intermedio como en el nivel intermedio alto. Esto, porque evidenciar falencias en la acentuación, puntuación y redacción en la lengua materna puede ser un factor por el cual se presentan también en la lengua extranjera. Es decir, al aparecer estas falencias en los escritos en L2 puede ser producto de interferencia de la L1. Antes de avanzar, es pertinente resaltar la idea que *“las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas...”* (Sampieri, Collado y Lucio, 2006, p. 9).

Continuando, los hallazgos previamente mencionados generan cierta preocupación puesto que la formación de los estudiantes dentro de la licenciatura consiste principalmente en ejercer inicialmente como docentes de lenguas extranjeras, traductores y docentes de español como lengua extranjera. Por lo tanto, se debe tener un conocimiento muy alto de la lengua materna en cuanto a la acentuación, puntuación, cohesión, coherencia y redacción.

Ahondando un poco más, se evidenciaron también problemas a nivel pragmático y semántico en la escritura en lengua materna de los participantes de ambos niveles de francés. Esto se pudo ver en las redacciones de ciertos textos, en los cuales algunos estudiantes utilizaron expresiones inadecuadas, ideas mal redactadas o palabras informales para la redacción de un texto, en este caso una carta formal. Ejemplos de ello son: **“yo creo que...”** **“Pero simplificando el tema a mi persona, mi interés estaría en...”**, **“para poder aplicar lo aprendido en los países salvajes como el nuestro...”** (Texto 11F6NEF). Otros ejemplos importantes a mencionar son: **“Espero todo vaya muy bien y ojalá nos veamos pronto”** del texto 7F3EF, y **“Me encantaría que me tuvieras en cuenta...”** del mismo texto. De esta manera, se puede ver que algunos estudiantes no redactan adecuadamente textos en su lengua materna, por lo que afecta respectivamente en la

redacción de un texto en L2. A este respecto, Cumming (1989, citado en Cabaleiro, 2003, p. 34), descubrió que el comportamiento de los escritores hábiles en la L2 era similar al de los escritores hábiles en la L1. Esto significa que si el estudiante tiene una redacción regular en la lengua materna, es muy probable que también tenga una redacción regular en la L2.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado con respecto a los hallazgos de interferencia de la L1 sobre la L2, cabe recordar a Ramírez (2009, p. 55) quien arguye que la interferencia es la aparición de elementos de la L1 en la L2. Por lo tanto, es de resaltar que si los estudiantes tienen ciertos problemas de ortografía o redacción en su lengua materna, lo más seguro es que dichos problemas van a aparecer también en la lengua meta, producto de la transmisión negativa de los hábitos de la L1 sobre la L2, tal como lo afirma Lekova, B. (2010, p. 321).

## **11.2. Carta formal tanto en L1 como en L2**

En los escritos en francés (ver anexo 3) del grupo pre-intermedio se encontraron interferencias de la carta formal en español debido al desconocimiento de la redacción de una carta formal en francés. Los profesores en dicho nivel introducen algunos aspectos de la carta formal, pero no a profundidad puesto que la práctica de escritura se enfoca más en la redacción de textos informales como un email o una carta personal a un amigo. Esto porque se prepara a los estudiantes en este y en el siguiente nivel para el examen DELF B1 ya que, como lo expone el syllabus, es un prerrequisito que los estudiantes lo presenten para pasar al nivel intermedio (PUJ, 2013, p.6).

Por lo tanto, en estos niveles se prepara a los estudiantes en la redacción de cartas informales e informes cortos para el examen DELF B1, principalmente mediante los contenidos del libro ECHO que van del nivel A1 al B2 del MCRE. En estos libros y el libro de ejercicios, el estudiante puede trabajar las diferentes habilidades (escrita, oral, comprensión de lectura y comprensión oral) y así prepararse para el examen (PUJ, 2013, p. 27). De igual manera, las evaluaciones de francés de la LLM están diseñadas con la estructura y los principios metodológicos de la evaluación tipo DELF, con el fin de familiarizar a los estudiantes con este tipo de examen (PUJ, 2013, p.38).

### 11.2.1. Argumentación

Ahora bien, con respecto a las ideas de la mayoría de los textos del grupo pre-intermedio cabe afirmar que estas no fueron desarrolladas con suficientes argumentos. Es decir, había pocas ideas y estas, a su vez, tenían pocos argumentos para sostenerlas. Aún más, la mayoría de los textos tenían buenos argumentos pero no eran profundizados, es decir, no se clarificaban mejor y en muchos casos el lenguaje no era el apropiado para una carta, como lo mencionamos anteriormente. Comparando la argumentación de las cartas formales de este grupo con el grupo intermedio alto se vio una diferencia representativa puesto que los argumentos e ideas de este grupo eran buenos y bien sustentados. También fue resultado de la organización del texto y el lenguaje preciso y coherente, lo que permitía expresar las ideas más claras. Si bien los estudiantes pudieron haber escrito más argumentos y sustentarlos aún más, los textos estaban bien redactados.

La razón principal de este resultado se debe a la diferencia de dominio de la lengua francesa entre un grupo y otro ya que el grupo intermedio alto es el último nivel de francés y por lo tanto hay mayor conocimiento de la lengua. Por el contrario, el grupo pre-intermedio se ubica en la mitad del proceso de aprendizaje de la lengua en la LLM-PUJ y aún le siguen más niveles de francés para tener una mejor competencia lingüística. A este respecto, Rinnert & Kobayashi (2001, citados en Hirose, K, 2003, p.186) demostraron en un estudio que entre más conocimiento de la escritura en L2 tengan los estudiantes de FLE (Francés como Lengua Extranjera), más cerca son sus percepciones de la escritura del francés en comparación con las de los hablantes nativos de francés.

Sin embargo, teniendo en cuenta que la redacción y organización de los textos de francés intermedio alto fue buena, es importante preguntarse aquí por qué los estudiantes escriben todavía mal en su lengua materna. Este es un aspecto que se debe considerar a profundidad en futuras investigaciones ya que hoy en día es muy importante el rol de la L1 en el aprendizaje de la L2. Además permite abrir una reflexión con respecto al uso de la lengua materna y la redacción de textos en la misma.

Por su parte, los estudiantes de nivel pre-intermedio carecen aún de conocimiento para redactar una carta formal. No obstante, se puede ver de lo anterior que los estudiantes de

dicho nivel utilizan la interferencia de la L1 a la L2 como una estrategia para la redacción de cartas formales. Es así como transfirieron algunos elementos y expresiones de la carta formal en español al francés y les fue útil para una mejor presentación de la misma y para cumplir con la intención comunicativa.

Ahora, hay que tener en cuenta que la falta de argumentos, el desarrollo de los mismos y los textos inconclusos pueden tener relación con otros factores tales como el tiempo establecido para hacer la prueba. Puesto que se contaba con 30 minutos para hacer un texto, es decir, una hora para hacer ambos textos, uno en francés y otro en español. Otro aspecto pudo haber sido el interés o desinterés de los estudiantes por el tema y por la redacción de dicho texto. Por ejemplo, cuando los estudiantes escribieron sobre el mismo tema en L1 o L2 después del primer texto, algunos de ellos pudieron haber perdido el interés en escribir y otros estar más motivados en hacerlo.

### 11.2.2. Pragmática

En cuanto a la interferencia de elementos propios de la L1 en la redacción de una carta formal, los textos del grupo pre-intermedio son un gran ejemplo ya que no presentaban los elementos de la carta en francés en la posición correcta, así como tampoco fueron utilizados todos los elementos propios de una carta en dicha lengua. Por el contrario, se veían los elementos de la carta formal de francés iguales a los de la carta formal en español. Por ejemplo, el texto 8F3EF termina de la siguiente manera: **“Je le remercie pour votre attention et j’espere votre response”**. Sin embargo, hay otras fórmulas de despido más adecuadas en francés y se utilizan otras palabras que son específicas para ciertos contextos. Verbigracia, en las cartas formales en francés intermedio alto, las fórmulas de despido eran: **“Je vous remercie et je vous prie d’agréer, Madame, Monsieur, l’expression de mes salutations distinguées”** (Texto 9F6NEF) o **“Dans l’attente de votre réponse, je vous prie...”** (Texto 7F6NEF).

Sin embargo, la mayoría de las redacciones cumplen con la intención comunicativa según lo establecido en la instrucción de la carta formal, puesto que se utilizan palabras precisas para expresar las ideas y la mayoría de ellas se entienden. Igualmente es de considerar el

texto 24F3EF para citar un nuevo ejemplo característico de expresiones inadecuadas en una carta formal, puesto que el autor de la misma inicia su redacción de la siguiente manera **“Buen día profesor Olivier, hace unos días supe de la beca que la universidad está [...] Muchas gracias por tu atención. Espero con ansias tu respuesta”**. Aquí se puede ver una falla por parte del estudiante al tutear al destinatario de una carta formal, el cual era el profesor y como tal se debe tratar de “usted” así como también lo exigen los elementos de una carta de motivación.

Citaremos ahora la carta en francés de este mismo estudiante puesto que empezó de la siguiente manera: **“Bonjour toi, le professeur Olivier”** siendo esta una expresión inadecuada para comenzar una carta formal y evidentemente no es la manera apropiada para dirigirse al destinatario. Esto puede considerarse de alguna manera como una interferencia de la L1 puesto que la carta en español presenta también falencias en cuanto al uso de las fórmulas de cortesía que deben utilizarse. Así como también puede ser una interferencia de la cultura en Colombia y del ambiente propio de la PUJ, puesto que los estudiantes mantienen con algunos profesores un trato bastante informal, lo cual es válido en nuestro país. Es de resaltar que los errores de escritura en L1 ya mencionados no permiten un avance significativo en la escritura en L2, por lo tanto no se tratan de interferencias positivas sino de errores graves que deben tratarse para que no afecten el aprendizaje de otra lengua.

Ahondando un poco más en el caso que venimos exponiendo, presentaremos a continuación la oración con la que el estudiante introduce la carta en español. **“Hace unos días supe de la beca que la universidad está ofreciendo para...”** y cómo la introduce en francés: **“Je t’écris parce que je sais de la bourse que l’université offre...”** (24F3EF). Evidentemente ambas oraciones son similares lo cual demuestra interferencia de la L1; puesto que no es la manera correcta de introducir un texto en francés. En dicha lengua una introducción apropiada puede ser por ejemplo: **“Je vous écris puisque j’ai remarqué que l’université offre...”**. Teniendo en cuenta el caso anteriormente expuesto y los demás ejemplos se puede demostrar la interferencia de la L1 al momento de escribir en la L2, puesto que varios estudiantes conservan la misma redacción que utilizan en su lengua materna para escribir el texto en francés.

En cuanto a la similitud de los escritos, Hirose y Sasaki (1994, citados en Cabaleiro, 2003, p. 35) demostraron en su estudio que 19 estudiantes escritores competentes emplearon las mismas estrategias al escribir en L1 para sus escritos en L2; y tanto la competencia escrita como el dominio de la L2 influyeron en la calidad de las redacciones en L2. Del mismo modo, en la presente investigación, los estudiantes de francés intermedio alto que redactaron las cartas formales supieron utilizar los diferentes elementos de la misma tanto en francés como en español. Esto, puesto que en dicho nivel una de las tareas que más se realiza para practicar la producción escrita es la realización de cartas formales, por lo tanto la prueba no fue difícil debido a su conocimiento y familiaridad con el tema. Así como se evidenció en los textos en L2, los escritos en L1 demostraron el conocimiento por parte de los estudiantes de los elementos que componen una carta formal en español. Por tal razón tuvieron en cuenta algunas variaciones propias de cada lengua en cuanto a la fecha, el saludo, la introducción y conclusión de una carta formal.

Por el contrario, en francés pre-intermedio la redacción de la carta formal en ambas lenguas se realizó de la misma manera y en algunas ocasiones, los estudiantes no tuvieron en cuenta los elementos formales de la misma en ninguna lengua. Además, las expresiones utilizadas para empezar la carta no son adecuadas en francés, para ejemplificar lo anterior citaremos un caso de dicho grupo, expondremos la introducción de la carta tanto en español como en francés del texto 1F3EF: **“Buenos días profesor: El motivo de mi carta es para aplicar a la beca académica en Francia”, “Monsieur professeur: Bonsoir, le raison de mon lettre ce pour appliqué a la bourse academique en France”**. Como se puede apreciar la oración es prácticamente la misma en ambas lenguas y es sabido que no es la forma correcta de empezar una carta en francés y tampoco en español. Otro ejemplo que alude a lo anterior corresponde al texto número 111F6NEF, en el cual la redacción en español inicia así: **“Por medio de la presente me permito comunicar...”**. Y a su vez el texto en francés lo inicia de la siguiente manera: **“Je viens par la présente faire connaitre mes propositions...”**, prácticamente una traducción de la frase introductoria.

### 11.2.3. Sintaxis

Ahora bien, en el texto 305F6NEF se presentó una interferencia de la lengua materna muy notable en el uso de la conjunción adversativa “pero”, el caso es el siguiente: “pienso que la experiencia de estar en un país como este trae muchas ventajas a los estudiantes, no solo académicamente **pero** personal”. En esta oración, el uso de dicha conjunción es incorrecto ya que lo correcto sería “...no solo académicamente **sino también** personal”. En el mismo texto en francés su equivalente es adecuado ; no obstante la expresión es incompleta: “**L’expérience d’aller à cette pays serai très bien pour les étudiants, n’est pas seulement dans le sense academique mais personnelle**”. En esta oración la expresión ‘**n’est pas seulement**’ es inadecuada y la siguiente está incompleta pues lo correcto es ‘**mais aussi**’. Por lo tanto, la oración sería “L’expérience d’aller à ce pays serait très bien pour les étudiants, **non seulement** dans le sens académique **mais aussi** personnelle”.

En el ejemplo anterior se hace evidente la interferencia de la L2 a la L1. A este respecto, Cumming y otros (1989, citados en Cabaleiro, 2003, p. 35) manifiestan que los procesos y las estrategias de escritura se transfieren de la L1 a la L2. Ahora bien, nuestra investigación se enfoca principalmente en la interferencia lingüística de una manera estructural de la L1 a la L2, mas no cognitiva. No obstante, estos previos estudios que se enfocan en los procesos y estrategias de escritura que se transfieren de la L1 a la L2 demuestran que sí hay una transferencia de variables de la lengua materna a la L2, y dentro de esas se encuentra la competencia lingüística de la L1 hacia la L2.

De esta manera, la calidad de los textos en L2 con las dificultades de concordancia y género estaban relacionadas con el dominio de la L2, mas no de la influencia de la L1. A esto Berman (1994, citado en Cabaleiro, 2003, p. 38) afirma que las transferencias de habilidades de L1 a L2 dependen de la competencia gramatical de la L2. Un ejemplo de ello se encuentra en el texto 4729F3EF: “Je sais que l’université offre **un** bourse académique en France” o “Je suis **un** personne très responsable et j’aime étudier”. Aquí se puede observar que el artículo indefinido « **un** » no corresponde con el género en ambos casos en francés ni en su equivalente en español, ya que en esta lengua, al igual que en francés, sería el género femenino: “una beca”/ “une bourse”, y “una persona”/ “une

personne”. Por lo tanto, se puede decir que en este caso no hay interferencia de la L1 y la calidad de la redacción en L2 se ve afectada debido a la falta de conocimiento de la misma.

De igual modo, hay problemas en el dominio de modos verbales tales como el subjuntivo en textos del grupo pre-intermedio, como se puede ver en el texto 1F3EF: “**Je voudrais que je puisse** utilisé tout ma connaissance dans le future”. En esta oración el uso del subjuntivo es inadecuado ya que el sujeto en la oración subordinada debe ser diferente al sujeto de la oración principal. También, el condicional “voudrais” no se utiliza con el subjuntivo sino con un verbo en infinitivo seguido del condicional. Aunque su uso no sea correcto, se puede ver que el estudiante se esfuerza por tener un uso de la lengua más amplio. Sin embargo, también se encuentra la misma falla con el uso del subjuntivo en el texto número 305F6NEF: “Même si c’est bien que **ce ne soit pas** le principal intérêt de la maîtrise...”. En esta oración se usa el subjuntivo en vez del indicativo ya que después de la expresión “même si” es obligatorio utilizar este modo verbal y se está expresando una certitud, mas no una duda, la cual se utilizaría con el subjuntivo.

Ahondando un poco más, se encontró una gran influencia del uso de las preposiciones en español hacia el francés. Por ejemplo en el texto 24F3EF: “Je suis très intéressée **en** cette opportunité”. En esta oración se da una influencia de la L1 y se da una traducción literal ya que en español se diría “Yo estoy muy interesada **en** esta oportunidad”; sin embargo, en francés lo correcto sería “Je suis très intéressée **à** cette opportunité”. Otro ejemplo de la influencia de la L1 en preposiciones se encuentra en el grupo intermedio alto, en la siguiente oración: “le raisons pour lesquelles je suis intéressée **en** faire mes études...” (305F6NEF) y en francés pre-intermedio: “...c’est vrai que j’ai quelques aspects **pour** améliorer” (1018F3EF).

Aún más, la interferencia de la L1 también se da en algunos adjetivos indefinidos del español hacia el francés tal como “algunos/ algunas” cuya traducción al francés o falso equivalente que podrían pensar los estudiantes es “quelque”, pero su equivalente verdadero es “n’importe qui”. Lo anterior se encontró en el texto número 24F3EF, verbigracia “parce qu’elle est tres importante pour **quelque personne**...”.

Ahora, ahondando en el uso de los determinantes, esto fue un elemento considerable en ambos niveles en la carta formal ya que estos aún se utilizan de manera incorrecta. Un ejemplo de ello se encuentra en el texto 111F6NEF “...faire connaitre mes propositions à propos **de le lieu** et...” y también en el texto 4720F3EF “Directeur **de la** universite”. Aquí se puede observar el uso incorrecto de los determinantes como se decía previamente, aunque esto se podría deber bien a la interferencia del español al francés o bien a un error intralingual. Tal como lo expone Corder (1971, citado en Van Els et al, 1986, p. 52) hay dos tipos de errores: los errores interlinguales y los errores intralinguales. Los interlinguales son aquellos en donde se ve la estructura de la L1, es decir, son errores de interferencia que el estudiante utiliza para construir hipótesis sobre la L2. En cambio, los errores intralinguales son aquellos que tienen que ver con la estructura de la L2 que generalmente se debe a la mala interpretación de esta lengua. De esta manera, este error de los determinantes puede deberse a un error intralingual al no adquirir por completo este conocimiento y tener una mala interpretación de las normas de la lengua.

Otro aspecto importante a resaltar es el uso del apóstrofo que junto con la concordancia y género de francés están mal empleados en algunos textos. Esto puede ser porque el buen uso del apóstrofo aún no ha sido interiorizado totalmente por los estudiantes. Por ejemplo, la siguiente oración presenta la omisión del mismo: “un échange a la université” del texto 23F6NEF. La forma correcta sería “un échange à l’université”. Sin embargo, es importante señalar que este mal uso de estos elementos se podría deber a un error de desempeño o un error de competencia interlingual de acuerdo con lo que expone Corder (1971, citado en Van Els et al., 1986, p.52). Error de desempeño porque los estudiantes pudieron haber cometido este error simplemente por causas como el estrés o la fatiga, y por lo tanto no influye en el proceso de aprendizaje. Error de competencia interlingual porque la omisión del apóstrofo se pudo deber a la interferencia del español al francés ya que en la lengua española no existe el apóstrofo; y por lo tanto en francés no lo utilizan. Un ejemplo de ello se encuentra en las siguientes oraciones “pour parler **de un** lieu précis”, “...une grand quantité **de universités**...”, “Il s’agit **de avoir** le sprit ouvert” y “mes propositions à propos **de le lieu**” del texto 11F6NEF, así como también en los textos 305F6NEF, 23F6NEF, 930802F3EF, 8F3EF, 4720F3EF, entre otros.

#### 11.2.4. Semántica

En cuanto a este nivel de la lengua, se pudo observar que hubo más interferencias semánticas en los escritos del grupo francés pre-intermedio que en los escritos del grupo francés intermedio alto. De esta manera, se hallaron interferencias en la selección de expresiones de la L1 a la L2, por ejemplo, la oración **“en sein que je peux”** del texto 533F3EF en donde el estudiante hace una traducción literal de la expresión en español “En el sentido que yo pueda...”, lo cual es evidentemente incorrecto en francés. Otro ejemplo de lo anterior, el cual fue recurrente es el encontrado en el texto 253F3EF **“de français dans le futur”** puesto que lo correcto en francés sería **“à l’avenir”**, mientras que en español sí es la manera adecuada para referirse al futuro.

Aún más, son de resaltar los siguientes casos: **“et comment je veux enseigner des langues...”** y **“J’espere votre response”** de los textos 4720F3EF y 8F3EF respectivamente. Aquí los estudiantes utilizaron inadecuadamente el verbo “enseigner” y la expresión “j’espere” ya que en francés no se dice “enseigner des langues” sino “apprendre des langues”, y tampoco se dice “j’espere votre response” sino **“j’attends votre réponse”**. No obstante ambos casos son correctos en español.

En cuanto a lo hallado en los escritos del grupo francés intermedio alto, se expondrán los siguientes casos: **“Les étudiants pourraient courser des cours concernants...”** del texto 111F6NEF. En esta oración, el estudiante hace mal uso de la palabra “courser” pues pretendió utilizarla como “cursar” en español, cuando en francés los verbos adecuados para este caso en particular son “prendre”, “faire” y “suivre”. El otro caso es: **“D’un autre partie”** del mismo texto, pues allí el estudiante utilizó la palabra “partie” como su equivalente en español, “parte”, no obstante existe la palabra “partie” en francés pero no en este conector, pues lo apropiado es **“D’un autre part”**.

### **11.3. Texto informal tanto en L1 como en L2**

#### **11.3.1 Argumentación**

Ahora bien, con respecto a los textos informales cabe resaltar que en su gran mayoría los escritos se parecen mucho más entre sí en la dos lenguas; principalmente los del nivel intermedio alto (ver anexo 4). Dicha similitud fue tan representativa y significativa a tal punto que se puede afirmar que los estudiantes hicieron una traducción literaria de un texto a otro. La mayoría de los escritos presentaban la misma estructura en cuanto a la organización del texto, así como también similitud en las introducciones y en las conclusiones de los mismos. Empero, las sustentaciones de las ideas en los escritos en español eran más complejas y extensas que las ideas en francés. Es decir, los estudiantes simplificaron sus ideas al momento de escribirlas en la L2. Con respecto a lo anterior, es preciso citar a Dunkelblau (1990) y Kamel (1989) (citados por Kubota, 1998, p. 73) quienes en un estudio encontraron que los ensayos de sus participantes escritos en L2 eran más cortos, menos complejos y menos elaborados que los ensayos escritos en lengua materna.

De igual manera, en la mayoría de los textos informales tanto en L1 como en L2 del grupo pre-intermedio se presenta una posición al inicio empezando desde lo particular a lo general. Esto es, los estudiantes tienen una preferencia en utilizar un método inductivo en los escritos de opinión. Aunque algunos textos, los cuales son pocos, prefieren el método deductivo que va de lo general a lo particular; y por lo tanto, la posición de los estudiantes u opinión va al final antes de la conclusión o vuelve a ser constatada al final en la conclusión. En cuanto a la estructura, los textos de francés pre-intermedio tuvieron una estructura organizada y había en la mayoría de ellos conexión entre los párrafos.

Igualmente la mayoría de los textos terminan con una conclusión, aunque hubo algunos en los que no, lo cual es una desventaja para los textos ya que los hace menos claros y de menor calidad. Igualmente, hay una buena conexión de las ideas entre cada párrafo, las cuales eran similares entre el texto en español y el texto en francés. Sin embargo, algunas ideas cambian de las redacciones en francés al español ya que el lenguaje que se utiliza en estas últimas es más complejo que en las de francés. Es decir, en el texto en español los

estudiantes escribieron otras ideas diferentes de las de francés y utilizaron un lenguaje más complejo. Esto se podría deber al vasto conocimiento de la L1 y el poco conocimiento o poco vocabulario en la L2. En el texto 9F3FE, por ejemplo, los argumentos en español están más relacionados con la historia y el sistema educativo de Colombia, y por lo tanto se sale de la instrucción del texto. En cambio, los argumentos en francés son más simples y más generales relacionados con los elementos de la inmersión académica.

Otro ejemplo de lo último se puede ver en el texto 27F3FE tanto en L1 como L2, en donde el estudiante hace más énfasis en la lengua como profundización de la LLM yéndose así hacia un contexto específico de la PUJ, lo cual no es incorrecto. A pesar de que algunos estudiantes se limitaron en sus redacciones a hablar de ciertos elementos acerca del tema propuesto, el lenguaje estuvo claro y las ideas eran buenas. Otros textos como el 14F3FE exponían más sobre la manera de enseñar o las metodologías para la enseñanza de la lengua, que si bien se relaciona un poco con la instrucción del texto, se iba hacia otros aspectos saliéndose así del tema a tratar: la inmersión académica. Sin embargo, en el texto se expone una experiencia personal como ejemplo, lo cual es muy importante en la redacción de un texto informal de opinión ya que le permite soportar más sus argumentos. La mención de una experiencia personal se vio en algunos textos de pre-intermedio lo cual fue bastante bueno.

Es importante señalar que los casos antes citados no son muy recurrentes, ya que en la mayoría de los textos, tanto en L1 como en L2 se presentan argumentos de los diferentes elementos que abarcan la inmersión académica. Aunque habría sido mucho mejor si los estudiantes hubieran expuesto más sus ideas con argumentos que dieran un mejor soporte. Sin duda, hubo textos en los que se encontraron argumentos más específicos a diferencia de otros escritos que tuvieron argumentos generales, lo cual sería considerable tomar en cuenta para futuras investigaciones o implementaciones en clase.

Ahondando aún más en la redacción de los textos informales, en algunos de ellos no hubo argumentos sino hechos o afirmaciones que no mostraban claramente la opinión del estudiante ante el tema ideal del texto. De igual manera, algunos escritos no tenían conclusión en español, pero sí en francés. Sin embargo, hubo textos de pre-intermedio en

los que fueron usados conectores adecuados tales como ‘**de sorte que**’ y ‘**en ce qui concerne**’ del texto 7F3FE, lo cual hace que el escrito sea de mejor calidad.

### 11.3.2. Sintaxis

En los textos informales de uno de los grupos de francés pre-intermedio se encontraron interferencias en el adverbio “**aussi**”, aunque en menor medida que en el otro grupo. En el texto 9F3FE se puede ver el uso de este: “**et nous aussi pouvons jouer avec...**”. En esta frase se puede ver el adverbio después del sujeto, lo cual es incorrecto puesto que en francés el uso correcto es: “**et nous pouvons aussi jouer avec...**”, en el cual el adverbio se posiciona después del verbo conjugado.

Otro caso de interferencia en el uso de adverbios se ve en el texto 14F3FE de pre-intermedio: “Je pense qui est **meilleur** fait premier un échange académique et puis...”. En esa oración el adjetivo ‘**meilleur**’ está mal empleado ya que este se utiliza para la comparación del adjetivo ‘**bon**’, mientras que la palabra correcta es el adverbio ‘**mieux**’, comparativo del adverbio ‘**bien**’, el cual es correcto usar en la frase anterior. Esto porque este adverbio cualifica un verbo, mas no un sustantivo. De esta manera, la oración correcta sería : “Je pense qu’il est mieux faire d’abord un échange académique et puis... ”. En esta última oración ‘**mieux**’ califica el verbo (il **est** mieux faire) y hay interferencia del español al francés pues la palabra ‘**meilleure**’ cuyo equivalente en español es ‘**mejor**’ se parece en la pronunciación y significado; y además la palabra ‘**mejor**’ se utiliza para cualificar tanto el adjetivo como el verbo en español.

Ahondando un poco más, traemos a colación el texto 0801F3EF, el cual se dio en la carta formal, en donde el orden de constituyentes difiere de español a francés en cuanto al adverbio previamente visto: “**Je pourrai parler meilleur**”, y la oración correcta sería “Je pourrai mieux parler le français”. Aquí se presenta una interferencia en el orden de palabras del español al francés, ya que este adverbio en español se coloca después del verbo en infinitivo; mientras que en francés se coloca después del verbo conjugado, mas no después del infinitivo. En español, el equivalente de la oración sería: “Yo podré hablar **mejor** el francés”. En esta última oración se puede ver que el adverbio “**mejor**” está situado después del segundo verbo en infinitivo. Por otro lado, se puede ver en esta misma oración la misma

interferencia anteriormente citada en la cual la palabra correcta es ‘mieux’ que es el adverbio y califica un verbo, y no ‘meilleur’ que califica las personas y funciona como un adjetivo.

Igualmente, se puede ver también interferencia en el uso de los pronombres relativos del español al francés. Esto se debe a que en español sólo existe una manera de utilizar el pronombre relativo “que”, mientras que en francés hay dos usos para este pronombre relativo: el “qui” y el “que”. El “qui” representa al sujeto y el “que” representa al complemento del verbo. Por ejemplo: **“J’ai un chat qui est très paresseux”** y **“le cadeau que j’ai acheté”**. Verbigracia, en el texto 09F3FE “...subject important **que** doit être parlé.”, el texto 2F6TFE “il est très important que les études d’une langue ont tous les aspects **que** appartient à la langue” y el texto 111F6NEF “à une université **que** soit diverse”.

Hubo, de igual modo, algunos verbos inapropiados en francés, causa de la interferencia del español en dicha lengua, en este caso, del verbo “faire partie de” en el texto 77F3FE. Así, en la siguiente frase **“les étudiants sont partie d’autre...”** se presenta interferencia del español ya que en esta lengua existe “ser parte de o hacer parte de”, mientras que en francés el uso adecuado es “faire partie de” y no “être partie de”. No obstante, esto no es impedimento para hacer la oración clara y hacer entender los argumentos planteados.

De la misma manera, al igual que las cartas formales, se presenta interferencia implícita de ciertas preposiciones en francés en los textos informales en ambos niveles. Tal como exponía Lekova previamente, (2010, p.321) este tipo de interferencia se da en elementos léxicos o en las normas de la gramática, el cual se da de forma no intencional al no tener un equivalente en la L1, en este caso el español. Un ejemplo de ello es el texto 9F3FE: “il **permet** a les étudiants parler et changer information”. En francés, el verbo ‘permettre’ va seguido de la preposición ‘de’ (Permettre à quelqu’un de faire quelque chose); por lo tanto, su omisión en el texto es una interferencia implícita ya que no es intencional y en español este verbo se utiliza sin la preposición ‘de’.

En esta misma oración se puede ver la omisión de esta preposición en ‘changer information’ ya que en francés lo correcto sería ‘changer **d**’information’. En esta última, la

‘de’ funciona como un determinante, es decir, los artículos ‘de, de la, d’, du’, que se utilizan para expresar una cantidad indeterminada de cosas, palabras que no se pueden enumerar o palabras no contables tales como el vino, el agua, la gasolina, la información, etc. Por el contrario, en español no hay un equivalente de este determinante.

Siguiendo con las interferencias en preposiciones, en el texto 7F3FE aparece una interferencia del español al francés en el uso de la preposición ‘à’. En la frase “En **ce qui concerne à** la culture” esta preposición es incorrecta ya que en francés este verbo no va con preposición; por lo tanto, se hace referencia al objeto seguido del verbo sin necesidad de usar esta preposición (En ce qui concerne qqn/qqch). Por el contrario, en español es necesario el uso de esta preposición (En lo que concierne a...). Otro caso de interferencia es el verbo ‘s’intéresser à’ cuyo equivalente en español es ‘interesarse en’. De ahí que se presentaron varias interferencias en los textos de francés pre-intermedio con la preposición “en” en español al francés, tal como el texto 0801F3EF “je suis intéressé **en** votre bourse”. La oración correcta sería: “je suis intéressé à votre bourse”. Resaltar esta interferencia permite a los profesores implementar nuevas actividades o metodologías que tengan como fin trabajar en ella para tener un mejor dominio de la lengua en cuanto al uso de estas preposiciones y verbos.

En el texto 12F6TFE se muestra una interferencia relacionada con lo anterior: “penser aussi **sur** choses comme...” en donde se hace un uso incorrecto de la preposición ‘sur’ ya que en francés el uso correcto de este verbo es ‘penser à’. En español su equivalente es ‘pensar en’ o ‘pensar sobre’, aunque este último es poco común. Por lo tanto, en la oración anterior se ve claramente la interferencia de esta preposición al francés. De lo anterior se puede decir que se dan con frecuencia las interferencias de los verbos que van con preposiciones en español al francés, en donde en estos últimos difieren de preposición o hacen uso de otros elementos como los determinantes. Por ejemplo, en el texto 2F6TFE se encontró la siguiente frase “**il est nécessaire avoir...**”. En esta frase se da una interferencia implícita ya que en francés es importante colocar el determinante ‘de’ en algunas expresiones como la anterior. De esta manera, la frase correcta sería ‘il est nécessaire de faire quelque chose’. Puesto que en español no hay tal equivalente del determinante se presenta este tipo de

interferencia, la cual se puede deber también al desconocimiento del uso de esta expresión por parte del alumno.

Ahora, una generalidad de omisión de elementos del francés son los determinantes como el anterior y así mismo la omisión de los artículos definidos e indefinidos. Un ejemplo de ello es la siguiente oración del texto 3F6TFE “la vie dans autre pays” en donde se omite el artículo indefinido ‘un’ en francés cuyo equivalente en español existe, pero no se utiliza en este caso. Esto es, el artículo indefinido del español tiene una función diferente de la de francés. Aquí se puede ver que se da la interferencia implícita ya que en español este artículo no tiene la misma función que en francés y por lo tanto no tendría equivalente al español en este caso, tal como lo afirma Lekova (2010, p.320). Este autor llama interferencia implícita a aspectos lexicales o normas de gramática que no tienen equivalente en la lengua nativa.

De igual manera es importante resaltar el comienzo de algunos textos en los cuales se hace omisión de un pronombre al principio de una frase u oración, como por ejemplo “**est tres interesante que l’université aide...**” del texto 8F3FE. Esta es una manera válida de empezar un texto en español, sin embargo, en francés es necesario el uso de un pronombre para referirse a cualquier cosa; de esta manera, el verbo conjugado no podría ir solo.

### 11.3.3. Semántica

En algunas composiciones de francés pre-intermedio se hace evidente aún el uso de falsos cognados o ‘faux amis’ como en el siguiente ejemplo del texto 9F3FE: “quelqu’un étudiant a une culture totalement different et ils doivent leux **entendre** pour vivre heureusement”. En esta oración el estudiante utilizó la palabra ‘entendre’ refiriéndose en español a ‘entender’; sin embargo, esta palabra es un falso cognado ya que su significado en francés es ‘oír’. Otro ejemplo de ello se encuentra en el texto 4F6FE: “Voyager et connaitre un pays est une experience merveilleuse. **Pourtant** aller avec l’idée d’échange académique devient cet opportunité quelque chose de formidable”. En la anterior oración se puede ver también la confusión de una palabra por otra, es decir, confundir el significado de una palabra por tener esta una grafía similar a una palabra en otra lengua, en este caso el español. Así, el

estudiante en esta oración quiso referirse al conector ‘por lo tanto’ y utilizó ‘pourtant’ por la similitud de la grafía en francés. Sin embargo, el conector adecuado en francés sería ‘C’est pourquoi’ o ‘De cette manière’.

También hay otras expresiones que son propias del francés y del español, y como tal tienen una función específica o un significado propio en cada lengua; por lo tanto, es proclive que aparezca la interferencia en estos casos. Ejemplos de lo anterior son el texto 18F3FE donde se encontró la expresión: “**une mentalité ouverte**” y el texto 2404F3FE del mismo grupo, en el cual el estudiante escribió: “**parce que nous sommes en train d’apprendre des...**”. En ambas frases hay interferencia del español al francés ya que en la primera, el estudiante se refería a una mentalidad abierta, pero en francés la expresión correcta es ‘avoir l’esprit ouvert’. En la última oración, el estudiante utiliza el tiempo verbal presente progresivo en francés “en train de” cuyo equivalente en español es el presente progresivo, aquellos que terminan en –ando, -iendo. Este uso del progresivo en francés ‘en train de’ se utiliza solamente al momento de hablar cuando la acción está en desarrollo mas no en el caso que la utiliza en el texto. Sin embargo, sí se puede usar en el español que ya no solo se limita al momento de realizarse la acción sino de hablar de un hecho en el presente. Otro ejemplo de ello se dio en el texto 11F6FE “**la langue que vous êtes en train d’apprendre**”, el cual se expresó de la misma manera en español “según la lengua que esté aprendiendo”.

Ahondando un poco más, se encontraron otras expresiones en francés las cuales no son propias en esta lengua. Verbigracia, el texto 5F6FE “...qui veulent experimenter une langue et une culture étrangère **avec la propre peau**” lo cual en español sería posible utilizarlo como una expresión típica. Sin embargo, en este mismo texto pero en español se encontró una frase que también se puede decir es inapropiada, incluso en un texto informal: “...y dejamos de balbucear carreta”. Empero, en este mismo texto se vio una gramática más avanzada en comparación con los demás textos de francés 6 y con los de nivel 3; por ejemplo: “les plus précieux dont on dispose”, en el cual se utiliza la palabra ‘dont’ que no suele ser muy utilizada por los estudiantes lo que denota un buen dominio de la gramática francesa. Otro ejemplo relacionado con lo anterior es el texto 7F6FE “...mais ils peuvent aussi apprendre à développer la compétence interculturel dont on a besoin dans nos sociétés actuelles”.

#### 11.4. Otros hallazgos generales tanto en L1 como en L2

Se inicia la redacción de este apartado con el siguiente caso: texto 6F6TFE en donde se encontró la siguiente frase “**Je crois que c’est qu’on appelle ‘échange academique’ c’est un perdre de temps au nivel academique**”. Puesto que en esa oración se puede observar primero la falta de acentuación en francés en la palabra ‘académique’, segundo, la expresión ‘c’est un perdre de temps’, que es muy usual en español pero en francés es un término inadecuado. Finalmente, se puede ver también la interferencia de vocabulario en español en la palabra ‘nivel’, pues en francés es ‘niveau’. Lo anterior fueron aspectos generales que se presentaron en la mayoría de los textos, es decir, a nivel semántico y sintáctico. En cuanto al nivel pragmático, es de resaltar que no hubo hallazgos en los escritos informales en ninguno de los grupos y que los encontrados en la carta formal fueron muy pocos.

Por su parte, el uso de conectores es un factor que en la lengua materna no se cumple. Por ejemplo, en el texto 0801F3EF las oraciones empiezan así: “Como soy estudiante de quinto semestre considero que... [...]. Puedo caracterizarme por ser una persona responsable y dedicada en mis estudios. Estoy muy interesada en [...]. Estoy muy emocionada por ganarme esta beca...”. Como se puede ver no hay uso de conectores que relacionen lo que se ha dicho previamente con lo siguiente. No hay un hilo conductor que permita una clara comprensión del texto.

Igualmente, en ciertos textos escritos en L2 también hay un mal uso de conectores ya que en francés algunos son informales y otros formales. Por ejemplo, en el texto 8F3EF se utiliza el conector “car” de la siguiente manera: “Je pensé que je suis une candidate adéquate pour la bourse **car** je suis une bonne étudiante...”. Aquí el conector ‘car’ en francés tiene un uso informal, por lo tanto el uso de este conector en la carta de motivación es erróneo. Esto mismo se ve en el texto 9F6NEF donde el estudiante escribió: “Je vous écris **car** j’ai entendu dire que l’université cherche des échanges de ses étudiants...”.

Aún más, se encontraron problemas en la estructura de una carta tanto en español como en francés ya que algunos escritos de los estudiantes de francés pre-intermedio y muy pocos de francés intermedio alto no presentan las partes principales de una carta. Estas son la fecha y

el lugar, la fórmula de cortesía, la organización de las ideas y la firma. Una razón por la que se podría dar esto es el desconocimiento al redactar una carta formal en español ya que en la universidad no se suele ver la redacción de una carta formal sino la redacción de otro tipo de textos. No obstante, hay una influencia de la carta en español a francés puesto que los estudiantes que saben redactar una carta formal en español suelen transferir su estructura y redacción a la carta formal en francés debido a no tener aún el conocimiento de la estructura de esta última. Mohan & Lo (1985, citados en Hirose, 2003, p. 185) soportan lo anterior exponiendo que sin la experiencia en la escritura argumentativa en L1, se puede esperar tener problemas en la escritura argumentativa en francés (L2) lo cual resulta en factores de transferencia.

Lo anterior puede ser positivo o negativo ya que por un lado sin el conocimiento y la experiencia de redactar una carta en L1 se puede suponer también que se den falencias en la redacción de una carta formal en francés. Por otro lado, puede ser positivo en el momento en que el estudiante sepa redactar una carta formal en español, pero en francés no. Puesto que al no saber los elementos de una carta formal en francés o las fórmulas de cortesía, el alumno puede transferir los elementos de la carta formal de la L1 a la L2, obteniendo como resultado una carta más presentable y completa. Así, la interferencia de la L1 ayuda a la redacción de la L2, aunque algunas fórmulas de la carta formal en L1 no sean propias del francés.

Según (Le Parisien, 2014, 22 de agosto), una carta de motivación en francés se empieza por los datos del remitente, luego los datos del destinatario, la fecha, la fórmula de introducción, el desarrollo de la carta (el cuerpo), la fórmula de despido y la firma. En el cuerpo de la carta también se tienen en cuenta la organización en párrafos, primero el de la introducción, luego el o los párrafos de desarrollo y por último el de la conclusión. En la introducción se exponen aspectos del autor como su experiencia y se presenta la intención de la redacción de la carta en relación con un puesto de trabajo mencionado anteriormente o a una actividad aludida. En el desarrollo se plantean las ideas específicas de lo que quiere el autor y se dan ejemplos o detalles para apoyar los argumentos (qué es lo que pasa, cuándo lo quiere, etc.).

Seguidamente el autor puede también mencionar competencias que atañen al puesto o actividad a la que quiere aplicar y se dan los detalles respectivos para apoyar sus ideas. Finalmente en la conclusión, el autor agradece al destinatario por su tiempo y le informa cómo estar en contacto con él (por medio de un correo, de una entrevista o de un número telefónico). A partir de lo expuesto anteriormente se puede ver en estos escritos que algunos estudiantes no utilizan correctamente los elementos de una carta formal. También, son muy pocos los argumentos para apoyar una idea y no siguen la organización y estructura propia de dicho escrito. De forma que la mayoría de los textos no tienen párrafos que distinguen las diferentes partes de la carta y en algunos casos se omiten fragmentos de la misma, tanto los elementos (destinatario, remitente), como las fórmulas de cortesía. Sin embargo, esto se presentó generalmente en el grupo pre-intermedio en el cual los estudiantes aún no han visto formalmente o a profundidad la redacción de una carta formal. Caso contrario sucedió con los escritos del grupo intermedio alto donde en la mayoría de los mismos se hizo evidente el uso de dichos elementos debido a ser una temática propia de la producción escrita que se trabaja en clase y su continua práctica.

La redacción de una carta formal se trabaja en los cursos de francés principalmente desde francés intermedio bajo hasta el nivel de francés intermedio alto. En francés pre-intermedio se trabaja la producción escrita principalmente con cartas personales e informes cortos para describir experiencias e impresiones, mientras que desde francés intermedio bajo hasta francés intermedio alto, el estudiante aprende a redactar escritos prácticos a partir de documentos funcionales. Dichos documentos pueden ser el CV (Curriculum Vitae), la solicitud de información, correos, cartas formales, entre otros (PUJ, 2013, P. 28). Este trabajo de la carta formal desde francés intermedio bajo va aumentando de dificultad a medida que se avanza de nivel, por ejemplo en este nivel las cartas se redactan para dar noticias o expresar su pensamiento sobre un ítem abstracto (PUJ, 2013, p. 18). En francés intermedio y francés intermedio alto se trabajan las cartas que desarrollan argumentos sobre temas diversos (PUJ, 2013, pp. 22,25).

Ahora bien, como se ha visto, un mayor caso de interferencias se ha presentado en el uso de preposiciones tanto en la carta formal como en el texto informal, las cuales cambian de español a francés dependiendo del verbo que las acompañe. De igual manera, se

encontraron interferencias significativas en la omisión de varios elementos del francés tales como los determinantes, los artículos definidos e indefinidos los cuales difieren del español o no tienen un equivalente en esta lengua.

Otra variable que se descubrió en ambos niveles en cuanto a la competencia gramatical (lingüística) es que algunos estudiantes tuvieron la tendencia de utilizar adverbios en sus textos de francés que no son propios de esta lengua. Al comparar los escritos con los de español se hizo evidente el uso de los mismos lo cual es correcto en español. Es decir, los estudiantes que utilizan adverbios en sus escritos en lengua materna, los utilizan también en sus escritos en francés pese a ser adverbios incorrectos o inexistentes en dicha lengua. Esto refleja la gran influencia de la lengua materna sobre la lengua extranjera y también cómo la composición en L2 podría verse afectada debido a una regular competencia lingüística de la L2.

Sin embargo, tal como decía previamente Selinker (1972, citado en Centro Virtual Cervantes, 2014) esta interferencia de la L1 a la L2 es lo que se conoce como interlengua, en la cual el estudiante atraviesa una serie de estadios para llegar a la competencia lingüística de la L2. De esta manera, el estudiante al utilizar los adverbios en español y adaptarlos al francés muestra las hipótesis o la gramática interna que construye mientras llega al dominio total o suficiente de la L2. Un ejemplo de interferencia en los adverbios se puede ver en la siguiente oración del texto 09F3FE “**Logiquement, l’apprentissage est autre subject important pour...**”. Aquí el uso correcto del adverbio en francés sería ‘logiquement’ mas no ‘logiquement’. Asimismo, en algunos textos no hay interferencia de adverbios; sin embargo, hay una tendencia a utilizar los mismos adverbios en los textos en español y en francés. Este es el caso del texto 7F3EF tanto en francés como en español ya que se utiliza un mismo adverbio, “*intelectualmente*” y “*para crecer intelectual*” respectivamente; aunque se expresa de manera diferente, tienen el mismo significado.

Ahora bien, ya se han mencionado algunos casos de interferencia de la L1 a la L2, pero ahora se señalará un caso de interferencia que se dio de la L2 a la L1 en el texto 32F6FE “*De otro lado*”. Aquí se presentó interferencia del conector “*D’un autre côté*” en francés al español ya que en esta lengua lo correcto sería “*Por otro lado*”. Este tipo de interferencia de

L2 a la L1 también se dio en francés intermedio alto en la carta formal, lo cual resulta asombroso que se presente en el nivel 6 de francés.

Otro resultado importante que se encontró en la investigación es la influencia no solo de español sino también de italiano, de inglés y de portugués, principalmente en uno de los grupos de francés pre-intermedio. Esto se debe a que muchos estudiantes están aprendiendo estas lenguas simultáneamente, lo que resulta muchas veces en interferencia de vocabulario en las redacciones en francés. Otra razón por la cual los estudiantes pudieron haber utilizado estas lenguas y tal como se observó en la investigación fue el uso de estas como una estrategia para dar con una palabra desconocida en francés, ya que se conoce que estas lenguas tienen alguna familiaridad entre sí por ser lenguas romances, salvo el inglés.

A este respecto, tal como mencionaba Lado (1957, p.59) las estructuras de las lenguas que sean parecidas serán fáciles de aprender puesto que podrían transferirse debido a su similitud y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera. Por el contrario si esas estructuras son diferentes serán difíciles porque cuando se las traslada no funcionan idóneamente en el idioma extranjero. Un ejemplo de ello se puede ver en el texto 0801F3EF: “Je suis étudiante de langues modernes **alla** université Javeriana...” y “... et je pourrai parler mellieur **il francese**”. Aquí se puede ver una interferencia del italiano en el francés, en el primer caso de un artículo y el segundo de un sustantivo.

De igual modo, en ambos niveles se encontraron bastantes problemas de conjugación de los verbos, hecho que puede no ser tan preocupante en tercer nivel, pero sí en el sexto nivel. Esto en primer lugar porque es el último nivel de francés y se espera que el estudiante sepa conjugar muy bien los verbos dependiendo del tiempo y el modo verbal. En segundo lugar, se espera que el estudiante alcance todos los objetivos tanto de la PUJ como los del MCER. Puesto que al finalizar la carrera, se les exige un examen internacional de francés para certificar su conocimiento de la lengua en un nivel B2, en el cual la conjugación de verbos es un tema ya adquirido incluso en niveles inferiores. Un ejemplo de conjugación incorrecta se ve en el texto 8F6FE “nous **n’apprendre** pas uniquement la langue mais aussi la culture”.

A partir de lo observado previamente, es relevante afirmar que hay errores producto de la interferencia que posiblemente se dan porque los alumnos no tienen el dominio suficiente de la lengua e inclusive por cuestiones culturales propias del francés. En cuanto a esto último, se hace referencia a las formas de redactar una carta formal en esta lengua ya que se utilizan ciertas expresiones de saludo, de despido y otras estructuras diferentes de la carta formal en español. Estas diferencias, aunque no tienen que ver con la competencia lingüística de la L2 sino con aspectos pragmáticos, afectan el contenido conceptual del texto en L2. Por lo tanto, se puede ver que en las composiciones en L2 se presentan diferentes tipos de interferencias como las lingüísticas, las cuales se atribuyen principalmente a nuestra investigación sin excluir los otros tipos. De modo que no todos los tipos de interferencias han sido analizados a profundidad en esta investigación.

Si bien se clasificaron los tipos de interferencia que se presentaron en los textos de ambos niveles de la siguiente manera: nivel sintáctico, semántico y pragmático. La mayoría de interferencias que se hallaron se dieron a nivel sintáctico. Por ello, al especificar que no todas las interferencias fueron analizadas a profundidad, se deja abierta la posibilidad a futuras investigaciones para analizarlas a nivel cognitivo, o incluso en la producción oral.

A continuación se mostrarán los tipos de interferencia y los diferentes elementos en dónde más se presentan, de acuerdo con el nivel de francés y el tipo de texto.

	Francés Preintermedio			Francés Intermedio Alto		
	Pragmáticas	Sintácticas	Semánticas	Pragmáticas	Sintácticas	Semánticas
Carta Formal						
Texto informal						

Tipos de interferencia	Pragmática	Sintáctico							Semántico			
	Expresión o palabra inadecuada en francés	Adición	Omisión	Preposiciones	Pronombre	Orden de palabras	Verbo inadecuado	Artículo	Género y número	Falsos cognados	Falsa selección	Frase o Palabra inventada
Francés Pre-intermedio - texto informal												
Francés Pre-intermedio - carta formal												
Francés Intermedio alto - texto informal												
Francés Intermedio alto - carta formal												

Antes de concluir y teniendo en cuenta la hipótesis que nos propusimos examinar, presentada en el apartado de hechos problemáticos que dice que las interferencias en el nivel avanzado de la lengua no se presentan, es preciso decir que en este caso en particular no se cumple esa hipótesis. Esto porque las interferencias encontradas en ambos estadios de aprendizaje se dieron en los mismos niveles de la lengua, sintáctico y semántico. Sin embargo, en francés intermedio alto se encontraron principalmente en orden de palabras, frases o palabras inventadas y preposiciones. Aunque estas dos últimas se dieron menos en comparación con los textos del nivel de francés pre-intermedio, las cuales se presentaron en mayor medida. Aún más, en este mismo nivel, se destacaron en gran medida la interferencia sintáctica en cuanto a omisión, e interferencia semántica en cuanto a falsa selección, en comparación con el grupo francés intermedio alto, donde no fueron tan recurrentes.

En la misma línea, en el nivel sintáctico, las interferencias en cuanto a omisión y preposiciones fueron más recurrentes en ambos grupos de francés; sin embargo, en el grupo francés pre-intermedio estas se dieron más que en el grupo intermedio alto. Ahora bien, en cuanto al nivel semántico se puede decir que hubo una diferencia en el número de interferencias, puesto que estas se presentaron significativamente en francés 3 en comparación con francés 6, en cuanto a falsa selección y frase o palabra inventada. De igual manera, se puede decir que estas dos categorías fueron en las que más hubo interferencia en comparación con los demás niveles de la lengua.

Por otro lado, en el nivel pragmático se presentaron interferencias únicamente en las cartas formales en ambos niveles, pero fue más representativo en el grupo francés pre-intermedio que en el grupo francés intermedio alto.

De esta manera, se puede inferir de lo anterior que las interferencias sí cambian en número de un nivel a otro, así se presentan en mayor medida interferencias sintácticas y semánticas en el grupo francés pre-intermedio, comparadas con las del grupo francés intermedio alto. Y en cuanto a interferencias pragmáticas también se halló un mayor número en el grupo francés pre-intermedio que en el otro, aunque estas fueron pocas en comparación con los demás niveles de la lengua.

## **12. Conclusiones**

Aunque en las muestras se presentaron varias interferencias, solo se citaron algunas en el análisis de resultados y se citarán a continuación en las conclusiones, ya que se consideró señalar las más importantes de acuerdo con los objetivos de la presente investigación.

Esta pesquisa reveló que los escritos en L1 y L2 de los grupos intermedio alto son de mejor calidad en cuanto a la organización de ambos textos (la carta formal y el texto informal de opinión), el uso del lenguaje (expresiones, conjugación) y contenido (originalidad de las ideas y argumentos). Esto se debió al conocimiento que tienen los estudiantes de la L2, la originalidad de sus ideas, la práctica en la redacción de estos tipos de texto en francés y otros elementos externos. Estos últimos elementos pueden ser el tiempo establecido para realizar el escrito, la motivación por escribir el texto y el interés del tema.

Por otro lado, en cuanto a la estructura de la carta formal y del texto informal de opinión, no se presentaron en algunos escritos las partes propias de estos tanto en L1 como en L2. Por ejemplo, en la carta formal 100F3EF no hubo una fórmula de despido. Sin embargo, esto no fue impedimento para cumplir con la intención comunicativa de la carta según la instrucción, aunque es importante señalar que esta parte es un elemento de la carta que no se debe omitir por ningún motivo. Así, hay también otras composiciones que omiten ciertas partes de la carta o del texto informal, tales como los elementos del remitente, destinatario, el desarrollo y la introducción que pueden afectar la calidad de los textos. Muchas veces, estos elementos no se diferenciaron específicamente o no eran muy claros en los escritos. Pero como se dijo anteriormente, esto no impide cumplir con la intención comunicativa.

En los escritos informales de francés pre-intermedio y francés intermedio alto hubo un gran número de textos los cuales no tuvieron una presentación de la conclusión, solo unos pocos lo presentaron, lo que afecta gran parte la calidad del texto ya que la conclusión hace que este sea más claro y organizado. Un aspecto relacionado con la conclusión es que en casi la mitad de los textos de francés 6 y francés 3 se presentó la conclusión en una lengua pero en la otra no, mientras que en la otra mitad de los textos si hubo una conclusión en ambas lenguas. Esto se podría deber a la falta de tiempo de redactar el texto pues hubo algunos que quedaron incompletos. Por lo tanto, es considerable tener en cuenta la estructura de los textos informales y formales en las clases ya que como licenciados, los estudiantes deben tener una buena redacción, saber los elementos que contienen cada tipo de texto y cómo utilizarlos. Esto porque no solamente los ayuda en su formación académica sino también para su futuro profesional como docentes.

Tanto en la carta formal como en el texto informal, la mayoría de los estudiantes tomaron una posición al principio, es decir, expusieron sus opiniones a favor o en contra en el comienzo de sus escritos, esto es, en la introducción. Asimismo, los estudiantes utilizaron en sus composiciones principalmente un método deductivo ya que se presentaron las ideas desde lo general hasta lo particular puesto que se planteaban el orden de ideas al principio o la posición frente a la temática y posteriormente se desarrollaban. No obstante, hubo escritos que presentaron su posición al final del texto utilizando así un método inductivo, el cual va de lo particular a lo general. Esto es, se obtuvo la posición después de haber desarrollado los puntos principales del texto (argumentos), aunque este método se presentó en tan solo unos pocos del texto informal.

También hay algunos escritos en los que no aparece una posición sino solamente se dicen hechos o afirmaciones que ya se dan por supuesto, por lo que no se cumpliría la intención comunicativa de dar la opinión con respecto a un tema, en este caso, la inmersión académica. Aunque esto afecta significativamente la intención comunicativa, se presentaron muy pocos casos y la mayoría expuso su posición al principio o al final. Estos casos en los que no se presentó la posición no sería difícil de corregir ya que este resultado es un punto de partida para implementar metodologías y actividades con las cuales trabajar sobre estas dificultades o vacíos de conocimiento.

Pese a que en algunos textos informales y en algunas cartas formales no se respetó la instrucción, en la mayoría de ellos sí, es decir, los textos se redactaron de acuerdo al tema planteado. De esta manera, la mayoría de los estudiantes expusieron sus opiniones y argumentos con cada uno de los elementos propuestos en la instrucción tales como la lengua, el modo de vida y la cultura en una inmersión académica. Muy pocos textos se salieron del tema enfocándose así en un contexto específico de la universidad, en el sistema educativo colombiano y otros sobre la cultura colombiana, los cuales no se relacionaban con el tema principal de la instrucción. Siguiendo con los argumentos de ambos textos, principalmente con los escritos informales de francés intermedio alto se encontró que los argumentos eran buenos en cuanto a su contenido, redacción y organización.

Asimismo se presentaron algunas ideas, aunque pocas, en los textos en L1 que no se mencionaron en los textos en L2, pues aunque hubo similitud de ideas entre ambos textos, estas se expusieron de diferente manera en L1 y L2. Por lo tanto, se demostró que no hubo una traducción literal aunque sí una retención de las ideas, lo que muestra una habilidad cognitiva de los estudiantes al redactar los argumentos de una manera diferente en la L1 y en la L2. Aun cuando las ideas se expresaron de diferente manera en L1 y L2, fueron las mismas opiniones o relacionadas que se redactaron en ambos textos. Solo en unos pocos textos estas se diferenciaron de uno a otro. Aún más, otro resultado importante relacionado con lo anterior fueron las ideas que se redactaron en los textos ya que en español estas eran más complejas que las de francés. Esto se puede deber al alto conocimiento de la L1 ya que al ser la lengua nativa se tiene una competencia lingüística de ella más que de la L2, la cual todavía está en el proceso de aprendizaje.

Al igual que Cumming y otros, Jones y Tetroe (1987, citados en Cabaleiro, 2003, p. 36-37), descubrieron en un estudio que las estrategias abstractas que establecieron los estudiantes durante su redacción en L1 fueron las mismas al redactar en L2, aunque la planificación en L2 era más difícil, pero alcanzaba el mismo contenido conceptual. Como se mencionó anteriormente, lo visto en nuestra investigación es que la mayoría de textos en español eran un poco más extensos que los de francés debido a ciertas falencias en la L2. Sin embargo aunque el dominio de la L2 de los participantes no es el mismo que tienen de su L1, el contenido conceptual en sus redacciones en L2 es comprensible y similar al de la L1. Es

decir que pese a no tener el dominio suficiente de la L2 pudieron expresar sus ideas de manera adecuada.

En general, los textos tuvieron una estructura organizada con conexión entre los párrafos, aunque hizo falta el uso de buenos conectores en pre-intermedio para dar continuidad con las ideas. Un ejemplo de ello es el texto en español 14F6FE en el cual el conector ‘asimismo’ se escribe ‘A si mismo’, dándole como consecuencia otro sentido al texto ya que escrito de esta manera se está refiriendo a una persona misma. Empero, hubo algunos textos en los cuales los conectores se utilizaron adecuadamente tanto en L1 como en L2. Se destacan de ellos ‘En primer lugar’, ‘Finalmente’, ‘Para comenzar’, ‘Sin embargo’, ‘Por todo esto’ y ‘Además’ en español, y en francés ‘D’après mon opinion’, ‘À mon avis’, ‘En plus’, ‘En effet’, ‘Ensuite’, ‘Cependant’ y ‘Pour cette raison-là’.

En cuanto a interferencia, esta se dio de manera significativa principalmente del español al francés en el uso de preposiciones. Esto porque en francés existen preposiciones que van con algunos verbos tales como ‘permettre de’ y en español esta preposición se puede omitir. De esta manera, en español se puede decir “permitir + verbo infinitivo” sin la necesidad de una preposición. Asimismo, se presentó interferencia de la L1 a la L2 en verbos cuya preposición cambia del español al francés como por ejemplo el verbo ‘s’intéresser à’ en francés que en español sería ‘interesarse en’. Esto lo vemos en el texto 0801F3EF: “Je suis intéressé en votre bourse”. La oración correcta sería “je suis intéressé à votre bourse”. Esta interferencia en este verbo se presentó en una mayor parte en los textos informales de uno de los grupos de francés pre-intermedio.

Otro ejemplo de un verbo en el que se dio interferencia es ‘penser à’ en francés que en español es ‘pensar en’. Por lo tanto, en los textos informales de francés intermedio alto se ven oraciones como “penser aussi **sur** choses comme” del texto 12F6TFE, en donde la preposición es incorrecta y en español esta preposición puede ser posible (pensar sobre), aunque la mejor opción es ‘pensar en’. La oración correcta en este caso sería “penser aussi aux choses comme...”.

Otra interferencia implícita que se da con mucha frecuencia es el artículo partitivo “de” que en español no existe. Este se utiliza para expresar una cantidad indeterminada o

determinada de cosas. Verbigracia, en el texto 2F6NEF se encontró esta frase: “Paul Brac et autres animateurs et...” y en el texto 9F6NEF “Ils offrent de licences et études de troisième”. En estas frases se presenta la omisión del determinante ‘de’ a causa de la interferencia del español al no existir este tipo de artículo y también al desconocimiento de esta información o posible olvido por parte de los estudiantes. Otros casos parecidos al anterior se dieron en la omisión del sujeto al empezar una oración impersonal o en la omisión del artículo antes de referirse a la lengua. Ejemplos de ello son respectivamente el texto 8F3EF “pour moi, est important faire...” y el texto 9F6NEF “En Suisse, ils parlent Français et Allemande”. En francés es importante colocar el sujeto incluso para una oración impersonal al igual que el artículo definido “le/la” para referirse a nombres de lenguas o disciplinas. Por el contrario, en español el sujeto no se pronuncia en la oración impersonal y para nombrar las lenguas o las disciplinas no se utiliza el artículo indefinido.

Una interferencia importante que se dio en todos los textos, tanto informal como formal, fue el orden de algunas palabras que en francés se diferencia mucho del español. Así, se encontraron oraciones como “**Aussi**, sa permettre qui la personne peuvent” del texto 14F6FE en la cual el adverbio ‘aussi’ está mal posicionado ya que este en francés suele colocarse después del verbo, ya sea en infinitivo o conjugado. Otro caso frecuente de interferencia en orden de palabras que se dio en el texto 32F6TFE fue el adverbio ‘mieux’, tal como se muestra en la siguiente frase “que le **permettre** parler mieux”, en donde este adverbio, al igual que la situación anterior, está mal posicionado ya que este siempre va después del verbo conjugado y no al final de la oración, lo cual sí es posible en español.

Asimismo, se halló en algunos textos en francés la expresión de la palabra ‘là’ para expresar un lugar cuyo equivalente en español sería ‘allá’. Un ejemplo de ello es el texto 12F6FE “vous devez penser aussi sur choses comme la culture [...] qui les personnes parlent **là**”. Aquí este adverbio de lugar ‘là’ no es incorrecto, pero no es común utilizarlo en francés escrito y lo correcto sería utilizar ‘là-bas’.

Ahora bien, en cuanto a ambas lenguas, otra generalidad hallada en todos los escritos es la falencia de los estudiantes en el uso adecuado de la concordancia de género y número. Situación que en ambos casos es preocupante, ya que es una temática que se trabaja desde los primeros niveles dada su importancia. Teniendo en cuenta las muestras analizadas

donde aparecen dichos problemas de concordancia en la L2, se puede afirmar que dichas faltas son debido a que los estudiantes no han interiorizado del todo la regla gramatical que se aplica en estos casos. No es un caso propio de interferencia de la L1 ya que al comparar los dos textos en español y en francés y viendo la similitud de las ideas, la equivalencia de las mismas en la L1 era inadecuada.

A la par se presentaron en ambos niveles errores de conjugación y de ortografía en francés, lo cual es alarmante principalmente en francés 6 ya que en este nivel se espera que el estudiante tenga ortografía y buena conjugación de los verbos. Esto porque estos aspectos se trabajan desde los primeros niveles de francés y como licenciados en lenguas modernas, es imperativo que el estudiante tenga un alto dominio en la ortografía y conjugación de verbos. Un ejemplo de lo anterior se ve en algunas palabras del texto 32F6FE “**manier**” y “**l’extrange**”, y un error de conjugación de verbos se ve en el texto 8F6FE “nous apprendre pas uniquement la langue mais aussi la culture”.

Sin duda se observó en los textos informales de francés intermedio alto una mejor argumentación de las ideas más que en el nivel pre-intermedio, y por lo tanto se vio un mejor dominio de la lengua en cuanto a gramática y acentuación. Un ejemplo de ello es el texto 2F6FE “il est aussi important que il y aie une space” en donde se utiliza el subjuntivo, pero hay unos errores intralinguales del apóstrofo y de conjugación del subjuntivo.

A grandes rasgos, hay una relación positiva de la escritura entre la L1 y la L2 en cuanto a contenido y organización. Esto significa que la L1 fue conveniente para la escritura del francés en el mayor de los casos, principalmente para cumplir con la intención comunicativa y también para el desarrollo de las ideas y la organización de las mismas. Por lo tanto, es necesario aprovechar esta interferencia para el aprendizaje del francés como L2.

De lo anterior, es importante mencionar que se encontraron en las muestras errores relacionados con la interferencia como los citados anteriormente y errores por falta de conocimiento, es decir, errores intralinguales, los cuales tiene que ver con la estructura de la L2 y no de la L1. El caso anterior (texto 2F6FE) es un ejemplo de error por falta de conocimiento ya que no se presenta interferencia sino se da un error dentro de la L2, lo que indica una falta de conocimiento y un aprendizaje de esta lengua en desarrollo. Ahora bien,

aquí es importante mencionar que las anteriores interferencias que se descubrieron no pueden ser consideradas como algo negativo ya que estos diferentes términos que interfieren cumplen con la función morfológica en la oración; aunque un poco menos en la semántica y en la pragmática. Esto es, aun cuando se hayan presentado interferencia por ejemplo en las preposiciones, esta se dio por otra preposición y no por otro elemento que tuviera una función diferente como un verbo o un adjetivo.

Por la misma línea, las interferencias halladas se dieron principalmente en elementos singulares tales como preposiciones o artículos definidos, indefinidos, partitivos, adverbios y verbos; aunque también se vieron en algunas expresiones. Todas estas son un incentivo para que se implementen nuevos recursos y metodologías tanto en las clases de lengua como en las de lengua materna. Esto porque se ha visto y se ha comprobado que el uso de la L1 tiene mucha influencia en el aprendizaje de la L2, por lo tanto no se puede ignorar este hecho.

Es de igual importancia investigar a futuro la experiencia y conocimiento que el estudiante tiene de la escritura en L1 ya que esto podría generar más hallazgos en el campo de la lingüística. Asimismo, la enseñanza de la escritura en L2 es un factor importante para futuras investigaciones puesto que de ello también podría depender tener una buena competencia en la escritura tanto en L1 como en L2. Lo anterior porque un buen conocimiento de la escritura en L1 puede influenciar positivamente la redacción en L2. Además, la calidad de los textos depende de muchos elementos de la escritura tanto en L1 como en L2. Estos elementos pueden ser el conocimiento previo de la lengua, las percepciones de la organización o estructura del texto según el tipo del mismo (formal, informal) y otros elementos como la tarea, el tiempo, la motivación y el interés.

El proceso de la escritura en L2 es un tema muy interesante pues obedece al aprendizaje y no a la adquisición. Es decir, en L1 el aprendizaje de la escritura se da después de la adquisición del lenguaje, mientras que el aprendizaje de la escritura en L2 se da simultáneamente con la adquisición de esta. Esto es un aspecto muy importante que todavía tiene muchos caminos por abrir en futuras investigaciones y que a su vez puede aportar a la rama de la lingüística.

Asimismo, es importante mencionar que es preciso tener en cuenta estos resultados para futuras metodologías a emplear en clase por parte de los profesores o simplemente para tener en cuenta a la hora de enseñar cualquier lengua. De igual forma, se sugiere ampliar el estudio con distintos tipos de tareas, diferentes temas, diferentes niveles de la lengua, en la producción oral o diferentes grupos de estudiantes para solucionar dificultades que se puedan presentar en la carrera de LLM. También, para saber aprovechar estos estudios con el fin de utilizarlos en las clases y tener una alta competencia en el francés como L2. Así, por las limitaciones del estudio, esta investigación deja abierta distintas posibilidades para la realización de nuevas pesquisas. Por ejemplo, la interferencia de la L1 en la L2 en cuanto a otros niveles de la lengua necesita más investigación tales como el nivel semántico y pragmático o la interferencia de la L2 en la L1. Igualmente, es posible también hacer estudios de comparación entre dos o más grupos de estudiantes en cuanto a la interferencia en la producción oral.

### 13. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Villarraga, J. (2010). “*Francés, lengua extranjera en Colombia*” [en línea]. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia, Recuperado el 12 de Agosto de 2013 de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/7895/1/T26.10%20A71f.pdf>
- Alexopoulou, A. (2010). “El papel de la transferencia en los errores léxicos” En: Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Atenas, núm. 9, p.3.
- Alianza Francesa, (2013), *Sobre nosotros en ¿Quiénes somos?*, Bogotá, Recuperado el 05 de Agosto de <http://www.alianzafrancesa.org.co/web/ciudad/bogota/somosalianza/sobre-nosotros>
- Alonso, R. (2002). “Transfer: constraint, process, strategy or inert outcome?” En: CAUCE, *Revista de Filología y su Didáctica*, núm. 25, pp. 85-101.
- Ángel Acuña, A. (2010). *Identificación de Interferencias lingüísticas como una de las causas de errores en la utilización del presente subjuntivo en los niveles de francés intermedio de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Tesis. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Appel, R. & Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Buitrago, S. H.; Ramírez, J. F. y Ríos, J. F. (2011), “Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* [en línea], año 2, núm. 9, pp. 721 - 737. disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77321592016.pdf>. Recuperado el 6 de febrero de 2014.
- Cabaleiro González, M. B. (2003). La escritura en L1 y L2: Estudio Empírico. *Revista Española de Lingüística Aplicada: REAL*, 16, 33-52.
- Centro Virtual Cervantes. (2014), “Análisis Contrastivo” [en línea]. Recuperado el 10 de Agosto de 2014 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm)

- Centro virtual Cervantes. (2013), “Análisis de errores” [en línea]. Recuperado el 09 de noviembre de 2013 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisiserror.es.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiserror.es.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2014) “Competencia discursiva” [en línea]. Recuperado el 25 de febrero de 2014 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competencia\\_discursiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_discursiva.htm)
- Centro virtual Cervantes. (2014), “Competencia gramatical” [en línea]. Recuperado el 25 de febrero de 2014 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competencia\\_gramatical.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_gramatical.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2014), “Competencia pragmática” [en línea]. Recuperado el 23 de marzo de 2014 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competencia\\_pragmatica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_pragmatica.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2014), “Competencia sociolingüística” [en línea]. Recuperado el 25 de febrero de 2014 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competencia\\_sociolingustica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_sociolingustica.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2014), “Interlengua” [en línea]. Recuperado el 25 de febrero de 2014 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interlengua.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)
- Consulat général de France à New York. (2011). French Speaking World statistics – Meeting with the SAR Academy, May 3, 2011. Recuperado el 14 de Abril de 2013, de <http://www.consulfrance-newyork.org/IMG/pdf/discours-francophonie-anglais.pdf>
- Cook, G. & Seidlhofer, B. (1996). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.D. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford, New York: University Press
- Domínguez, M. J. (2001, 5 de febrero). “Entorno al concepto de interferencia”. [en línea] *Revista Círculo de Lingüística Aplicada*. Universidad Santiago de Compostela, España. Recuperado el 10 de agosto de 2014 de <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>
- Dubois, J et al. (1991). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Field, F. (2011). *Key concepts in bilingualism*. Londres, UK: Palgrave MacMillan.
- Gonzales, C. (2014, 18 de marzo), entrevistada por Correa, D. y Rico, A. Bogotá, Colombia.
- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 Organizational Patterns in the Argumentative Writing of Japanese EFL Students. *Journal of Second Language Writing*, 12, 181-209
- Huang, X., Liang, X., & Dracopoulos, E. (2011). A study on the relationship between university students' Chinese writing proficiency and their English writing proficiency. *English Language Teaching*, 4(2), 55-65. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/876041727?accountid=13250>
- Kubota, R. (1998). An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 7, 69-100.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. USA: University of Michigan Press.
- Lekova, B. (2010). *Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching*. *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 8, Suppl. 3, pp. 320-324, 2010.
- Leontaridi, E. Peramos & N. Ruiz, M. (2009). *Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera*. *Revista del Instituto de*

Estudios en Educación Universidad del Norte Zona Próxima. n° 11 diciembre, 2009  
ISSN 1657-2416. Recuperado el 16 de septiembre de 2013 de  
[http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona\\_proxima/11/2\\_Errores%20en%20la%20interlengua.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona_proxima/11/2_Errores%20en%20la%20interlengua.pdf)

- Leparisien. (2014) Jobs/Stages. *Exemple de lettre de motivation*. Consultado el 28 de Julio de 2014 en <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/exemple-de-lettre-de-motivation.html>
- Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.), 2013. *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- López Niño, J & Morales Chocontá, M. (2011). *Interferencias sintácticas en producciones escritas de alumnos del Seminario Mayor de Bogotá que aprenden inglés*. Tesis. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Luque, G. (2005). “*El dominio de la lingüística aplicada*”. Universidad de Jaén. En: *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*. Vol. 17-18 pp. 157-173. Recuperado el 11 de septiembre de 2014 de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ElDominioDeLaLinguisticaAplicada-1983830.pdf>
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Mounin, G. (1979). *Diccionario de lingüística*. Barcelona, España: Editorial Labor 1ª Ed.
- Palacios. M et al. (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. CLE internacional.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2013). *Syllabus de los cursos de francés lengua extranjera LLM-PUJ*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ramírez, H. (2009). *Interferencia y contacto de lenguas: español en fronteras bilingües de Colombia*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo Imprenta patriótica.

- Richards, J. (1984). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Richards, J., Platt, J & Platt, H. (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*. España, Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Rustique, O. (2014, 22 de marzo), entrevistado por Correa, D. y Rico, A. Bogotá, Colombia.
- Sampieri et al. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Ed Mc Garw Hill Interamericana
- Silva, A. (2014, 23 de marzo), entrevistada por Correa, D. y Rico, A. Bogotá, Colombia
- Strazny, P. (2005). *Encyclopedia of Linguistics*. New York; Taylor & Francis Group. PP. 3, 47, 221, 222, 242, 243, 329, 419, 420, 601, 1039, 1040.
- Van Els, T; Bongaerts, t *et al.* (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. UK, London: Edward Arnold (publishers) Ltd
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact. Findings and problems*. Netherlands: Mouton & Co. N.V. Publishers, The Hague.
- Woodall, B. (2002). “Language-Switching: Using the First Language while writing in a Second Language”. En: *Journal of Second Language Writing*, vol. 11, pp. 7.28.