

Efectos de la intervención didáctica en la adquisición de las distinciones aspectuales de la lengua francesa

María Inés Van Messern
Universidad de Guadalajara

Un estudio transversal se realizó con ocho grupos de alumnos universitarios de dos niveles de francés diferentes para analizar el desarrollo tempo-aspectual en relatos en pasado y la influencia de la intervención didáctica (ID) en la adquisición de las distinciones aspectuales. El análisis cuantitativo de los datos puso de manifiesto la relación existente entre el tipo de intervención didáctica, la forma verbal abordada y el nivel de los aprendientes. Análisis cualitativos de los relatos producidos en francés corroboran la influencia de la ID y sugieren una influencia negativa del español en las primerísimas etapas de la adquisición de las distinciones aspectuales en francés.

Palabras clave: *adquisición, aspecto, relatos, instrucción, nivel*

Fecha de recepción del artículo: marzo de 2006.

María Inés Van Messern

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Lenguas Modernas
Guanajuato 1047
Colonia Alcalde-Barranquillas
Guadalajara, Jalisco
Correo electrónico: mvanmessem@hotmail.com

A cross-sectional study with eight groups of Mexican university students at two different levels of French as a foreign language was carried out in order to analyze the development of temporality in the past tense and the role of instruction in the acquisition of aspectual distinctions. Quantitative data analyses showed a relationship between type of instruction, verb forms and proficiency level. Qualitative analyses of narratives produced in French show an influence of instruction and a negative influence of the native language in the earliest stages of French aspectual acquisition.

Introducción

Una larga experiencia desde la función docente de francés así como los comentarios de colegas y exalumnos hoy en ejercicio de la docencia nos llevaron a interrogarnos acerca de la dificultad de los aprendientes para adquirir las distinciones aspectuales en un relato en francés escrito en pasado. Esta inquietud nos condujo a planteamos el papel que tenía la intervención didáctica en ese proceso de adquisición.

La literatura publicada aportó cierto esclarecimiento sobre el tema, aunque sin entrar en precisiones finas. El trabajo realizado por Dietrich, Klein y Noyau (1995) mostró la influencia de la ID al comparar grupos de aprendientes en medio natural y aprendientes en medio institucional: los aprendientes cautivos, al cabo de tres años, mostraban un adelanto mayor que los aprendientes en medio natural. Por otra parte, también en la década de los noventa, varios investigadores analizaron la relación instrucción/adquisición de tiempo-aspecto, entre los cuales citaremos a Bergström (1995), Van Patten y Oikkenon (1996), Salaberry (1998) y Villecco (2005), cada uno de los cuales arrojó algo de luz a nuestras inquietudes, aunque hubo algunas preguntas sin respuesta, que podríamos retomar y sintetizar de la siguiente manera:

1. El efecto de la ID en el proceso de adquisición de las distinciones aspectuales, ¿es el mismo en todos los niveles de aprendizaje?
2. ¿Una misma ID tiene el mismo efecto tanto para el *imparfait* como para el *passé composé*?
3. ¿Por qué se “equivocan” los aprendientes mexicanos de francés si la L1 y la L2 son tipológicamente semejantes?

De estas preguntas surgieron las hipótesis cuya confirmación o invalidación requirió la realización de un estudio experimental que presentamos de manera sucinta en este artículo.

1. La intervención didáctica incide en el desarrollo de las distinciones tempo aspectuales en el relato en pasado, escrito en francés.
2. La explicación¹ incide más en los alumnos avanzados (AA) que en los intermedios bajos (AI).
3. La explicación incide menos que la ejercitación en los intermedios bajos (AI).

¹ Entendida como información explícita, según Lee y VanPatten (1995).

4. La explicación, en los AA, incide tanto como la ejercitación.
5. El efecto de la explicación estaría ligado al momento del desarrollo adquisicional de la temporalidad en el que se encuentra cada aprendiente, independientemente de su nivel de la lengua meta normalizado por la institución.

Se realizó un estudio experimental transversal con la intención de describir y analizar las interlenguas de los aprendientes para intentar una mayor comprensión de éstas y plantear otras opciones. El estudio se basó en tres variables:

- La capacidad de los aprendientes para utilizar las distinciones aspectuales en el relato escrito en pasado.
- El perfil lingüístico en francés del aprendiente.
- El tipo de intervención didáctica.

La capacidad de los aprendientes para distribuir los matices tempo-aspectuales en un relato en pasado se determinó mediante una prueba aplicada a toda la muestra, que consistió en tres actividades escritas en francés: el relato de dos secuencias de la cinta de cine mudo *Tiempos modernos*, de Charles Chaplin —*Alone and hungry, something occurred...*— y un relato tipo *cloze*, inspirado en otro episodio del mismo film, que podríamos llamar *Chaplin encabeza una manifestación obrera*. Asimismo, los participantes relataron *Alone and hungry* en español.

El perfil lingüístico de los participantes, por una razón práctica, debido al número elevado de aprendientes que conformaban la población investigada, fue determinado según lo establecido por las instituciones en las cuales se llevó a cabo la experiencia (criterio seguido: el número de horas de francés de cada grupo). Ahora bien, medir el uso de las formas verbales de los aprendientes por el tiempo de exposición a la lengua puede dar perfiles muy diferentes a nivel individual porque, entre otras razones, cada sujeto tiene un ritmo de progreso distinto (Bardovi-Harlig 2000:291). Por esa razón, y a pesar de que los estudiantes habían pasado algún tipo de prueba institucional —prueba de ubicación o examen de fin de curso— se consideró necesario determinar con mayor precisión el nivel de lengua francesa de cada aprendiente en particular y constituir así grupos más homogéneos en cuanto al desarrollo de la lengua francesa. Se utilizó el *Test de Connaissance du Français* (TCF), elaborado por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP) de Francia, que fue aplicado a toda la muestra. Los resultados llevaron a redistribuir a gran parte de la población interviniente, y de ese modo se constituyó un grupo

de aprendientes intermedios bajos (AI) y un grupo de aprendientes avanzados (AA) más homogéneos.

El análisis de los datos mostró que muchos de nuestros aprendientes serían avanzados, si nos atuviéramos a lo propuesto por Bartning (1997), para quien entran en esa categoría aquellos aprendientes que expresan el pasado mediante la morfología verbal y se sitúan entre la variedad básica² y el nivel casi nativo de adquisición. Ahora bien, desde el punto de vista adquisicional, estos avanzados no tienen el mismo nivel de desarrollo. Hay quienes presentan algunos rasgos que todavía no están automatizados, rastros de estados de lengua anteriores, algunos de los cuales coinciden con la variedad básica o los primeros estadios posbásicos. Hay otros que presentan muchos rasgos sin automatizar, varios de los cuales coinciden con la variedad básica. Ésta es otra razón por la cual hemos dividido a los aprendientes en intermedios bajos y avanzados. Otros investigadores se basaron en el *continuum* de adquisición propuesto por esta investigadora, pero se trataba de estudios longitudinales con una población reducida.³

Con respecto al tipo de intervención didáctica —tercera variable—, cada subgrupo recibió una intervención didáctica diferente pero todas relacionadas con el *passé composé*, el *imparfait* y su uso en relatos en pasado —dos orientadas hacia la comprensión, y la tercera hacia la producción—, que llamaremos:

1. Intervención didáctica orientada hacia el procesamiento del *input*, *sin* explicación (sólo actividades).
2. Intervención orientada hacia el procesamiento del *input* con explicación.
3. Intervención orientada hacia el *output*, es decir, orientada hacia la producción.

El cuarto subgrupo, sin intervención didáctica relativa a los tiempos verbales o al relato en pasado, se constituyó en subgrupo de control.

Se elaboraron dos tipos de cuadernillos, de acuerdo con los enfoques didácticos que se aplicarían.⁴ El cuadernillo para la **intervención orientada hacia el**

² La variedad prebásica está constituida por tres estadios —pragmático, léxico y morfológico—, el último de los cuales, la variedad básica, coincide con el comienzo de la morfologización: se utiliza la forma verbal independientemente de la función que cumpla en el texto. Es común el uso de formas básicas que reemplacen la nueva forma verbal aprendida. La variedad posbásica abarca distintas etapas de morfologización.

³ María Kihlstedt (1998) realizó un estudio longitudinal con cuatro aprendientes avanzados según los criterios de Bartning (1997).

⁴ Véase Van Messem (2006), *Adquisición de las distinciones aspectuales en lengua francesa. Efectos de la intervención didáctica*, Anexo A, tesis de doctorado inédita, UNAM: México.

procesamiento del *input* presenta 13 actividades, de las cuales 12 son de comprensión y una es un ejercicio con blancos. La primera parte de la ID está basada en el modelo de Lee y Van Patten (1995), según el cual los aprendientes son llevados a fijar su atención en la forma verbal de cada reactivo para poder completar la actividad que se les solicita —actividades referenciales y afectivas— ; ningún elemento léxico los distrae. Los verbos fueron utilizados en su valor prototípico.⁵ Las nociones de duración, interrupción, simultaneidad, sucesión en oraciones introducidas por *quand* fueron sugeridas por imágenes.

La segunda parte de esta intervención estaba orientada a hacer reconocer las dos grandes partes del relato: el esquema básico según Labov (1972) —desarrollo/acción y resolución/resultado— y las partes “libres” —orientación, evaluación, coda... — para así poder pasar, en actividades sucesivas, al reconocimiento de los planos del relato: primer plano y plano de fondo (Hopper 1979; Weinrich 1973).

Este tipo de intervención estuvo netamente orientado hacia la reflexión, a la comprensión de la lengua, con intervención del docente, en la variable con explicación, para orientar, aclarar, hacer reflexionar (relacionar, inferir...).

El **enfoque orientado hacia el *output***, es decir, hacia la producción tanto oral como escrita, exige que el estudiante produzca la forma sin haber tenido el tiempo suficiente para establecer una asociación correcta entre la forma y su significado. Se parte de la regla y se realiza el ejercicio de aplicación. Es el tipo de enseñanza de una lengua extranjera tal como ésta se practica en muchos establecimientos de enseñanza de lenguas. El docente —o algún alumno— prácticamente lee la teoría del libro, sin entrar en aclaraciones, dedicándose, en el mejor de los casos, sólo a corregir la forma, sin hacer reflexionar a los alumnos sobre la lengua. El material utilizado está inspirado en una unidad del libro *Le nouvel espaces*, de Guy Capelle, sobre el *passé composé* y el *imparfait*. Comprende teoría, ejemplos y seis actividades de producción, de las cuales cuatro son escritas: relatos tipo *cloze* y una redacción final a partir de una historia en cuatro imágenes.

Los relatos de las dos secuencias del film *Tiempos modernos* y el relato tipo *cloze* producidos en el primer momento de la prueba y en su repetición inmediatamente posterior a la intervención didáctica constituyeron el *corpus* de 800 relatos de ficción y 400 relatos tipo *cloze* del presente estudio, que permitió comparar la influencia de las distintas intervenciones en el aprendizaje tanto del *imparfait* como del *passé composé* en los dos niveles.

⁵ El uso prototípico es aquel en el cual el sentido inherente coincide con el valor perfectivo o imperfectivo de la forma verbal utilizada.

Análisis de los datos

El análisis cuantitativo y cualitativo de los datos sugirió la influencia de la ID en la adquisición tanto del *imparfait* como del *passé composé* en los dos niveles. Las producciones de todos los integrantes de la muestra (1 200 relatos) constituyeron el corpus utilizado en el análisis cuantitativo de los datos, mientras que un corpus más reducido —el relato de la primera secuencia y el relato tipo *cloze* producidos por tres aprendientes de cada subgrupo, es decir, 48 relatos de ficción y 48 tipo *cloze*— facilitó un análisis cualitativo. Este último permitió, a su vez, obtener datos más acotados sobre la influencia de la intervención didáctica en la adquisición de las distinciones aspectuales.

Análisis cuantitativo

En primer término, analizamos los relatos de ficción en los cuales se calculó el número de ocurrencias de *imparfait* y *passé composé*, independientemente del tipo de verbo utilizado o sus repeticiones, antes y después de la intervención didáctica — a partir de ahora ID—, su incremento después de la ID, la “corrección” morfosintáctica y la “corrección” de uso de ambas formas verbales antes y después de la ID, para luego realizar el análisis cuantitativo de los relatos tipo *cloze*: cálculo de los porcentajes de acercamiento (avance) o alejamiento (retroceso) de los participantes con respecto al modelo que producen los nativos.

Análisis cuantitativo de los relatos de ficción

El cuadro 1 muestra que el enfoque orientado hacia el *output* habría favorecido el aumento de ocurrencias del *passé composé* y el *imparfait* en los AI y el aumento de ocurrencias de PC en los AA, mientras que el enfoque orientado hacia el procesamiento del *input con explicación* habría incidido en los resultados obtenidos por los AA.

En lo que respecta a la influencia de la ID en el aumento de “corrección” en los dos niveles de aprendientes, mostramos en el cuadro 2 las diferencias de “corrección”, en porcentajes, entre los dos momentos del trabajo experimental —antes y después de la ID— en los AI y los AA, para el *passé composé* y el *imparfait*.

Cuadro 1. Aumento del porcentaje de ocurrencias tanto de *passé composé* como de *imparfait* en los aprendientes intermedios bajos (AI) y en los aprendientes avanzados (AA), según el tipo de intervención didáctica (ID)

AI	PC	Imp	AA	PC	Imp
	<i>output</i>	<i>output</i>		<i>output</i>	<i>input + explicación</i>
	+ 23.16%	+ 50.35%		+ 23.69%	+24.07%

Cuadro 2. Intervención didáctica que favorece el aumento de “*corrección*” *morfosintáctica* (cms) y de “*corrección*” *de uso* (cu) en ambas formas gramaticales y en los dos grupos de aprendientes.

Passé composé				Passé composé			
<i>Aumento de “corrección”</i>		<i>cms</i> %	<i>cu</i> %	<i>Aumento de “corrección”</i>		<i>cms</i> %	<i>cu</i> %
AI	input + explic	1.58	1.12	AA	input + explic.	1.23	2.10
	output	8.82	4.44		output	8.88	2.10
	input	-11.76	-2.24		input	5.06	3.09
	control	-2.98	5.74		control	4.87	1.09

Imparfait				Imparfait			
<i>Aumento de “corrección”</i>		<i>cms</i> %	<i>cu</i> %	<i>Aumento de “corrección”</i>		<i>cms</i> %	<i>cu</i> %
AI	input + explic	11.66	28.78	AA	input + explic	5.43	3.26
	output	22.35	30		output	1.04	5.75
	input	21.25	23.25		input	—	—
	control	-7.14	2.43		control	-7.69	-5.61

Análisis cuantitativo de los relatos tipo cloze

Dado que habría un modelo que espontáneamente producen los nativos y los que saben muy bien la lengua francesa, y como sabemos lo difícil que es determinar cuándo los alumnos avanzados buscan efectos de estilo o cuándo están equivocados, como bien dice Kihlstedt (1998), decidimos adoptar ese modelo producido por los nativos como “norma” y desde allí analizar las producciones del relato tipo *cloze* de todos los aprendientes. He aquí el texto del relato tipo *cloze* :

Un jeune homme, les vêtements très usés, marchait l'air soucieux dans les rues de Liverpool. Il n'avait pas de travail. Beaucoup d'usines, de magasins fermaient (avaient fermé, étaient fermés). Il devait travailler mais il ne trouvait rien. Il était dans ses pensées lorsqu'un camion est passé devant lui et a laissé tomber un drapeau rouge. Notre homme l'a relevé pour le rendre. Il arborait le drapeau rouge lorsqu'une multitude d'ouvriers est arrivée au carrefour et a bloqué les rues. Ils portaient des banderoles et lançaient des cris contre les Pouvoirs Publics. La police a réagi avec violence : croyant que le jeune homme faisait partie des manifestants, elle a couru après lui, l'a attrapé et l'a mis en prison.

Analizando este relato y comparando los dos momentos de la prueba, se calculó el porcentaje de aprendientes que:

- Presentan “mejoría” luego de la intervención didáctica recibida.
- Mantienen el mismo número de “errores” antes y después de la intervención didáctica. Estos porcentajes no necesariamente reflejan los mismos “errores”. Muchos aprendientes, después de la ID, modifican lo producido por primera vez. Pueden haber corregido alguna forma verbal, acercándose al modelo de la lengua meta o alejándose de éste.
- Aumentan el número de “errores”.
- No presentan ningún tipo de “error”, ni antes ni después de la ID.

Estos porcentajes sugieren una posible incidencia de la intervención didáctica al comparar los resultados de los tres subgrupos que recibieron ID con los obtenidos por el subgrupo control. Asimismo, pusieron en evidencia aquella intervención que habría resultado más favorable.

Sólo dos AI —de los 100 sujetos—, uno en el subgrupo *input* y el otro en el subgrupo control, completaron el relato tipo *cloze* coincidiendo con el modelo de la lengua meta en los dos momentos de la prueba (antes y después de la ID).

Cuadro 3. Modificaciones producidas en los relatos tipo *cloze* de los AI bajos, según la ID recibida, en porcentajes.

	<i>input + exp</i> (%)	<i>output</i> (%)	<i>input</i> (%)	<i>control</i> (%)
Mejoría	64	12	64	40
Igual	8	16	24	16
Peor	28	12	8	40
0 error	-	—	4	4

En el grupo de AI bajos observamos que el subgrupo control presenta el porcentaje más bajo de relatos que, en el segundo momento de la prueba, se acerca al modelo de la lengua meta, y el porcentaje más elevado de relatos, que se aleja de dicho modelo, como lo muestra el cuadro 3. En otras palabras, el porcentaje de relatos del subgrupo control que “mejora” es igual al que “empeora”, lo que no ocurre con los subgrupos en los cuales intervino el docente. Observamos también que el orden de los porcentajes de relatos que se alejan del modelo producido por los nativos es el siguiente, comenzando por el más alejado:

1. Subgrupo control: 40%
2. *Input + explicación*: 28%
3. *Output*: 12%
4. *Input*: 8%

En el grupo de AA, los porcentajes del cuadro 4 muestran una leve diferencia entre el subgrupo de control y los subgrupos que recibieron intervención didáctica.

Cuadro 4. Modificaciones producidas en los relatos tipo *cloze*, de los AA, según la ID recibida, en porcentajes.

	<i>Input + exp</i> (%)	<i>Output</i> (%)	<i>Input</i> (%)	<i>Control</i> (%)
Mejoría	52	52	48	64
Igual	24	24	28	8
Peor	12	16	8	16
0 error	12	8	16	12

Los datos arrojados por el análisis cuantitativo de los relatos tipo *cloze*, en los cuadros 3 y 4, comparando los grupos de AI y AA, nos llevaría a concluir que la intervención didáctica tiene mayor impacto en los aprendientes intermedios bajos que en los aprendientes avanzados. Los AA pueden modificar solos, en un segundo momento, las hipótesis que se plantearon previamente acercándolas al modelo de la lengua meta, mientras que los AI bajos todavía no logran hacerlo solos, por lo cual la intervención didáctica cumpliría su función facilitadora.

Análisis cualitativo

El objetivo del análisis cualitativo de los dos tipos de relatos —de ficción y tipo *cloze*— fue encontrar nuevas evidencias del efecto de la intervención didáctica y rastros de las etapas de adquisición por las cuales pasan los aprendientes, ya que éstas inciden en el mayor o menor efecto de ciertas intervenciones didácticas. Los aprendientes de los distintos subgrupos fueron seleccionados según el momento en que se encontraban en su proceso de adquisición. En efecto, se quiso presentar distintos momentos de dicho proceso aun dentro del mismo grupo de sujetos. Para este último tipo de análisis se utilizaron algunos conceptos del “competition model” de Bates y MacWhinney (1989), que podría resumirse en lo siguiente: la “competencia” se presenta entre las distintas hipótesis que se plantea el aprendiente, referidas a distintos niveles de funcionamiento del lenguaje. En este modelo se postula la existencia de dos niveles: el funcional, en donde se encuentran representados los significados y las intenciones contenidos en el enunciado, y el formal, en el cual están representadas las formas de superficie. Bates y Mac Whinney consideran, por ejemplo, que el esquema perfectivo Aux + V-[e] (*passé composé* en la L2) representa una “coalición” de funciones:

- Función semántica = anterior al momento de habla
- Función léxica = telicidad
- Función discursiva = marcador de cláusula de primer plano.

Esto puede explicar las hipótesis de los aprendientes, sucesivas o en competencia, sobre estos diferentes niveles de organización.

Relatos tipo cloze: resultados

El contraste entre el subgrupo control y los resultados obtenidos muestra que, en el grupo de los AI, las tres ID favorecen casi por igual el acercamiento al modelo producido por los nativos, prevaleciendo levemente la ID orientada hacia el *output*. En los AA, en cambio, hay poca diferencia entre las ID de los tres subgrupos y el de control, confirmando también las conclusiones obtenidas a partir de los relatos de ficción.

Este efecto de la ID en los AI se pudo constatar gracias a ciertas decisiones tomadas por éstos, que ponen en evidencia el momento de su proceso adquisicional:

1. Los aprendientes refuerzan sus hipótesis previas que concuerdan con el modelo de la lengua meta. En efecto, después de la ID, muchos de estos aprendientes mantienen la selección hecha en un primer momento.
2. Aparece la alternancia de los esquemas⁶ perfectivo — Aux + v/e/— e imperfectivo —v/e/.
3. Desaparece la forma no marcada v0, cuya presencia es signo de una variedad básica de aprendiente.
4. Desaparecen las formas idiosincrásicas, cuya abundancia también es signo de una variedad básica de aprendiente.
5. Predomina lo discursivo en la elección de las formas verbales.
6. Se resuelven conflictos entre funciones, principalmente entre la función léxica y la función discursiva. El conflicto más persistente sería aquel entre las funciones semántica y discursiva .
7. Se modifica la morfosintaxis, siguiendo la norma de la lengua meta.

Los relatos *cloze*, después de la ID, parecen facilitar una distribución tempo aspectual más cercana a la de los nativos, confirmando apreciaciones al respecto vertidas por Salaberry (1998).

⁶ En las etapas iniciales del proceso de adquisición de las distinciones aspectuales, a la morfología verbal se la designa según esquemas (*schémes*) —por ejemplo Aux + v+ [e,i,y] (= *passé composé*), V-(e) (*participépassé, infinitivo imparfait*)— para no atribuirle por anticipado las funciones que tiene en la lengua meta y para evitar así emplear los nombres de los tiempos verbales etiquetados en la gramática de la lengua meta. Que un aprendiente emplee un esquema formal no implica forzosamente que el funcionamiento de ese esquema en su interlengua sea el mismo que el que ese esquema tiene en la lengua meta (Noyau 2001, Vilecco 2005).

En los AA, la mitad de los aprendientes produjo el relato conforme al modelo de los nativos, antes y después de la ID. La otra mitad muestra modificaciones después de la ID, acercándose a la lengua meta; sin embargo, persisten ciertos conflictos entre funciones sin resolver, que indicarían en algunos AA una etapa anterior en su proceso de adquisición de las distinciones aspectuales, que los acerca a los AI.

— El uso del PC en vez del *plus-que-parfait* o del *imparfait*, por ejemplo:

*Un jeune homme marchait ...Il n'avait pas de travail...Beaucoup d'usines, de magasins *ont fermé.*

— El uso del PC en vez del *imparfait*, por ejemplo:

** Il a arboré le drapeau rouge quand une manifestation d'ouvriers est arrivée et a bloqué les rues.*

Los conflictos entre las funciones verbales que se presentan a los AI no siempre son resueltos por éstos. La ID favorecería la resolución del conflicto entre la función léxica y las otras dos funciones, es decir, la función semántica y la discursiva, pero el conflicto que perdura, debido a la etapa adquisicional en la que se encuentran los AI, es el conflicto entre la función semántica y la discursiva. Conflicto que en caso de presentarse, a veces es resuelto por los AA, aunque no siempre.

La resolución de los conflictos entre las funciones verbales podría ser otro indicio del efecto de la ID.

Se completó el análisis cualitativo indagando en los **relatos de ficción**, que mostraron en los AI un acercamiento a la sintaxis francesa y el surgimiento y desarrollo del plano de fondo del relato, como posible efecto de la ID. Asimismo, el análisis cualitativo de los relatos nos permitió rastrear la evolución de algunas formas verbales; presentamos aquí la evolución del *imparfait*, que desde la confusión inicial en las primerísimas etapas de adquisición de las distinciones aspectuales (**Le petite homme s'est mové... alors ils tiraient*) se transforma en formas idiosincrásicas del tipo *être + présent* = forma no marcada (elle **était marche**), *être + participe passé* (il **était marché**), *être + infinitif* (il **était marcher**) = formas .. ?, *être + participe présent* (il **était marchand**), *être + gérondif* (il **était en marchand**), para llegar a la perífrasis francesa **il était en train de marcher** o la forma plena **il marchait**.

Resultados obtenidos tras los análisis cuantitativo y cualitativo de los datos

Respuestas a las preguntas iniciales de nuestro trabajo

- *¿El efecto de la ID es el mismo en todos los niveles de aprendizaje?*

No, el efecto de la ID en el proceso de adquisición del Imp y el PC no es el mismo en los niveles intermedio y avanzado. La ID orientada hacia el input, con los AI, para el PC no es eficaz; la misma intervención, para el mismo tiempo verbal, con los AA, es la más eficaz. La eficacia de la ID estaría estrechamente relacionada con el momento en que se encuentran los aprendientes en su proceso de adquisición.

- *¿Una ID tiene el mismo efecto tanto para la adquisición del imparfait como para el passé composé?*

Según nuestro trabajo de investigación, una ID no tiene el mismo efecto para la adquisición de las dos formas verbales. Se comprobó que una ID puede ser óptima para trabajar una cierta forma verbal y no ser eficaz para trabajar otra forma. El enfoque orientado hacia el input, con los AI, resultó ser eficaz con el Imp, mientras que su efecto fue caótico con el PC.

- *¿Por qué se equivocan los aprendientes hispanohablantes de francés...?*

Se “equivocan” al relatar en pasado en parte por la influencia de la LI, en parte por el momento del proceso adquisicional en el que se encuentran.

Al comienzo de las etapas de morfologización de las distinciones temporoaspectuales, parecería que la **forma** verbal es la que interfiere en la comprensión y, por ende, en la producción en lengua francesa por los aprendientes mexicanos de francés: estos sujetos confunden el *passé composé* —puntual, télico— y el *imparfait* en su matiz progresivo - durativo, atélico— por una probable y negativa influencia de la LI. Los aprendientes, con dificultades para reconocer las funciones de esas formas verbales, caen en una **confusión formal**, como vemos en los siguientes ejemplos:

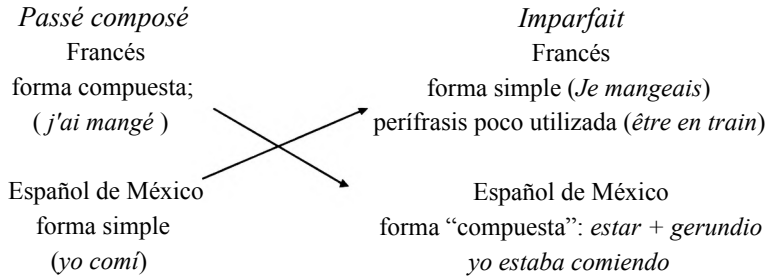
— Relato de la secuencia *Alone and hungry* :

Elle a marché par la rue quand je passais devant de elle et je regardé...

— Relato de la secuencia *Something occurred in ...*

Le petite homme s'est mové beaucoup alors ils tirait.

Confusión que ilustrará el siguiente gráfico:



Es decir, que los aprendientes asocian la forma simple de la L1 con la forma simple de la L2 —asocian pretérito con *imparfait*— y utilizan la forma simple del francés (*imparfait*) allí donde su conciencia lingüística los lleva a utilizar el pretérito. Por otra parte, utilizan la forma compuesta del francés (*passé composé*)— asociándola con la forma compuesta del español (*estar + gerundio*)— allí donde deberían utilizar el copretérito.

Tipo de ID que influiría en la adquisición de las distinciones aspectuales en el relato en pasado

En general se vio que para los AI, la ID orientada hacia el *output* favorece el aumento de ocurrencias para los dos tiempos verbales, mientras que para los AA, coincidiendo en parte con los AI, la ID orientada hacia el *output* es la más eficaz con el PC, mientras que con el Imp, el enfoque orientado hacia el *input + explicación* es el más eficaz.

Por otra parte, la ID orientada hacia el *output* habría favorecido el aumento de “corrección” morfosintáctica (cms) y de “corrección de uso” (cu) en ambas formas gramaticales y en los dos grupos de aprendientes.

Verificación de las hipótesis de investigación

Al acercar los resultados de los análisis realizados respecto de las hipótesis de investigación comprobamos que los datos obtenidos concuerdan con la primera, según la cual la explicación incide en el desarrollo de las distinciones tempo-aspectuales en el relato en pasado escrito en francés. Asimismo, los números mostraron que los aprendientes reaccionan ante la ID según el momento en que se encuentren en su desarrollo de las distribuciones tempo-aspectuales, como lo

señala otra de nuestras hipótesis de investigación, que pone énfasis en el proceso de adquisición del aprendiente.

Todos los datos obtenidos confirman lo expresado en la cuarta hipótesis, según la cual en los AA la explicación influye tanto como las actividades.

La segunda y la tercera hipótesis son invalidadas por nuestros resultados. Con respecto a la segunda hipótesis, según la cual la explicación incidiría más en los AA que en los AI, los datos obtenidos muestran que la explicación incide tanto en los AA como en los AI. Se observó, asimismo, que los AI bajos responden mejor al enfoque en el cual la explicación ocupa un lugar central, tanto para trabajar el PC como el *imparfait*, lo que invalida la tercera hipótesis, según la cual la explicación incide menos que las actividades.

Varias preguntas surgidas en el transcurso de la investigación que nos ocupó, siempre ligadas a la influencia de la ID, nos llevaron a tratar de buscar respuestas, que sintetizamos en pocas líneas:

- En los AI, los verbos *être* y *avoir* en *imparfait* son tan frecuentes como en la LI, lo que podría considerarse un fenómeno discursivo. Ahora bien, la ID podría incidir en los AI más avanzados en el uso no prototípico de los verbos *être* y *avoir*, o sea, en su uso en *passé composé*. En los AA, estos dos verbos tienen prácticamente la misma incidencia en la LI y en la L2, en ambas formas verbales.
- La ID incidiría en la disminución del presente utilizado por los AI y los AA en los relatos producidos por estos aprendientes después de la intervención didáctica: los primeros (los AI) utilizan el presente como forma no marcada (V0), que luego de la ID puede disminuir o desaparecer, reemplazada a menudo por los esquemas AUX +V/e/ (esquema perfecto) o V/e/ (esquema imperfectivo); los segundos (los AA), usan el presente como presente de narración, reemplazándolo, luego de la ID, por los tiempos del relato en pasado en los cuales los aprendientes ya establecen el vínculo forma/función de la lengua meta.
- En cuanto a la variedad de verbos, la ID incidiría en el aumento de tipos de verbos en los AI, no verificándose este resultado en los AA (estos últimos aprendientes utilizan siempre gran variedad de tipos de verbos).

En síntesis, el estudio mostró, a través de los resultados presentados, el posible efecto de la ID en el proceso adquisicional de las distinciones aspectuales.

El análisis cuantitativo de los relatos de ficción mostró que la ID no contribuye mayormente a avanzar en el proceso de adquisición de matices aspectuales, si bien su ausencia produce confusiones que retrasarían dicho proceso. También quedó demostrado el efecto totalmente opuesto que puede tener un tipo de ID para un mismo tiempo verbal, según el nivel de los aprendientes con los cuales se está trabajando y el efecto positivo de la explicación, ligado al momento del desarrollo adquisicional de la temporalidad en el que se encuentre cada aprendiente, independientemente de su nivel de la lengua meta “normalizado” por la institución.

El análisis cualitativo de los datos permitió poner en evidencia la importancia de la ID al detectar indicios de su efecto tales como la resolución de ciertos conflictos entre las funciones verbales (conflicto entre las funciones léxica y discursiva en los AI; conflicto entre las funciones semántica y discursiva en los AA).

Referencias

- BATES, E. y B. MACWHINNEY (1989), “Functionalism and the competition model”, *The crosslinguistic study of sentence processing*, B. MacWhinney y E. Bates (eds.), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-73.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2000) *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning and use*, Ann Arbor, MI: Blackwell.
- BARTNING, I. (1997), “L’apprenant dit avancé et son acquisition d’une LE. Tour d’horizon et esquisse de la caractérisation de la variété avancée”, *AILE*, 9, pp 9-50.
- BERGSTROM, A. (1995), *The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French*, tesis doctoral inédita, Universidad Estatal de Pensilvania.
- DIETRICH, R., W. KLEIN y C. NOYAU (1995), *The acquisition of temporality in a second language*, Amsterdam: John Benjamins.
- HOPPER, P. (1979), “Aspect and foregrounding in discourse”, *Syntax and semantics: discourse and syntax*, T. Givón (éd.), Nueva York: Academy Press, pp. 123-241.
- KIHLSTEDT, M. (1998), *La référence au passé dans le dialogue. L’étude de l’acquisition de la temporalité chez des apprenants dit avancés de français*, tesis doctoral inédita, Suecia: Universidad de Estocolmo.
- LABOV, W. (1972), *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

- LEE, J. y B.VAN PATTEN (1995), *Making communicative language teaching happen*, Nueva York: Me Graw-Hill.
- NOYAU, C. (2001), "Typologie et dynamique des langues: les études acquisitionnelles sur le processus de morphologisation temporelle", *LINX*, 45, París: Universidad de París X, Nanterre, pp. 177-186.
- SALABERRY, R. (1998), "Developing aspectual distinctions in L2 French classroom learning", *The Canadian Modern Language Review*, 54:4, pp. 508- 542.
- VAN MESSEM, M.I. (2006), *Adquisición de las distinciones aspectuales de la lengua francesa. Efectos de la intervención didáctica*, tesis doctoral inédita, México: UNAM.
- VAN PATTEN, B. y S. OIKKENON (1996), "Explanation versus structured input in processing instruction", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 495-510.
- VILLECCO, M.E. (2005), *Le développement du français chez des élèves de collège en Argentine: Étude sur la temporalité*, tesis doctoral inédita, París: Universidad de París X, Nanterre.
- WEINRICH , H. (1973), *Le temps*, Paris: Editions du Seuil.