

Interferencias morfosintácticas en el aprendizaje de lenguas romances: ejemplo del subjuntivo en español y francés

Kasalo, Ružica

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:906668>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-12-05**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
FILOZOFSKI FAKULTET
Odsjek za romanistiku

**MORFOSINTAKTIČKA INTERFERENCIJA U UČENJU ROMANSKIH JEZIKA:
PRIMJER KONJUNKTIVA U ŠPANJOLSKOM I FRANCUSKOM JEZIKU**

DIPLOMSKI RAD
DIPLOMSKI STUDIJ ŠPANJOLSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI
NASTAVNIČKI SMJER

Ružica Kasalo

Zagreb, rujan 2020.

Sveučilište u Zagrebu
FILOZOFSKI FAKULTET
Odsjek za romanistiku

MORFOSINTAKTIČKA INTERFERENCIJA U UČENJU ROMANSKIH JEZIKA:
PRIMJER KONJUNKTIVA U ŠPANJOLSKOM I FRANCUSKOM JEZIKU

Ime studentice:

Ružica Kasalo

Ime mentorice:

dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Ime komentorice:

dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, rujan 2020.

Universidad de Zagreb
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Departamento de Estudios Románicos

INTERFERENCIAS MORFOSINTÁCTICAS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS
ROMANCES:
EJEMPLO DEL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL Y FRANCÉS

Ime studentice:
Ružica Kasalo

Ime mentorice:
dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Ime komentorice:
dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. INFLUENCIA INTERLINGÜÍSTICA
 - 2.1. Áreas transferibles de la lengua
 - 2.2. Causas de influencia interlingüística
 - 2.3. Factores que influyen en la influencia interlingüística
 - 2.3.1. La distancia lingüística
 - 2.3.2. Nivel de competencia
 - 2.3.3. El uso reciente
 - 2.3.4. Orden de adquisición y formalidad de contexto
 - 2.3.5. Edad
 - 2.3.6. Contexto específico
 - 2.4. Modelos de análisis
 - 2.4.1. Análisis contrastivo
 - 2.4.2. Análisis de errores
 - 2.4.3. Interlengua
3. LA PROXIMIDAD MORFOSINTÁCTICA ENTRE LAS LENGUAS AFINES
 - 3.1. Semejanzas y diferencias en el uso del subjuntivo en español y francés
4. INVESTIGACIÓN DE LA INTERFERENCIA MORFOSINTÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS ROMANCES: FRANCÉS (L2) Y ESPAÑOL (L3)
 - 4.1. Objetivos e hipótesis de la investigación
 - 4.2. Participantes
 - 4.3. Metodología e instrumentos
 - 4.4. Procedimiento de la investigación
 - 4.5. Resultados
 - 4.5.1. Análisis de los errores
 - 4.5.2. Análisis del cuestionario
 - 4.6. Discusión
4. CONCLUSIÓN
5. BIBLIOGRAFÍA
6. APÉNDICE

1. Introducción

Por mucho tiempo en la literatura solo se tomaba en cuenta la influencia de la lengua materna como la única fuente de influencia interlingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera. Tal vez esto resulte lógico si admitimos que antes no era tan común estudiar más lenguas extranjeras. No obstante, cualquier lengua que uno aprende puede influir en las demás lenguas que luego pretende dominar (Fessi, 2014).

Este trabajo trata sobre la interferencia morfosintáctica en el aprendizaje de dos lenguas extranjeras afines: el español y el francés. Estudiando dos idiomas afines, el aprendiz se encuentra con ciertas similitudes, igual que algunas diferencias en diferentes áreas: en el léxico, en la fonología y en la gramática. En algunos casos, las semejanzas y las similitudes entre estas áreas llevan al aprendizaje facilitado de la lengua meta, lo que se denomina transferencia positiva, pero, por otra parte, también es posible que dichas analogías arrojen un aprendizaje dificultado de la lengua meta, a lo que nos referimos como transferencia negativa (Arcos Pavón, 2009).

De ahí que el aprendizaje de las lenguas afines pueda conducir a la comprensión facilitada de ciertos constructos lingüísticos, donde las reglas gramaticales coinciden, pero, igualmente puede llevar a errores, caso de que las reglas difieran. En concreto, en nuestro caso, estamos hablando del subjuntivo en el español y el francés. Consecutivamente, hay que ser cauteloso porque si los errores no se corrigen en los niveles más bajos, corremos peligro de que luego se fosilicen y, por lo tanto, en gran medida compliquen el aprendizaje.

La presente tesina consta de dos partes. En la primera parte, se habla sobre la base teórica de la interferencia y sobre el marco más ancho en que se encuadra, el de las lenguas en contacto. Asimismo, se describirán los sistemas lingüísticos del español y el francés, donde se hace hincapié en el uso del subjuntivo y en las diferencias entre el uso de este en los dos idiomas.

La segunda parte de esta tesina aborda la investigación que ha conducido la autora en torno a la interferencia morfosintáctica que aparezca en la producción en la lengua española de estudiantes de español y de francés, cuya lengua materna es el croata. El objetivo de esta investigación es determinar si hay alguna transferencia positiva y/o negativa en el español, causada por estudiar francés también. El resultado de dicha investigación puede servir de base para guiar la enseñanza para los estudiantes y/o los docentes de los dos idiomas.

Sin embargo, el tema que tratamos es muy amplio y con esta tesina no pretendemos responder a todas las cuestiones que puedan surgir sobre la interferencia interlingüística de las dos lenguas. Es importante notar que nos centramos en la producción de los estudiantes solo en la lengua castellana sobre el uso del subjuntivo y la interferencia que se manifiesta en su uso cuando estos estudiantes hablan la lengua francesa. Nuestra investigación será dirigida solamente hacia ciertas áreas del uso de subjuntivo en la lengua española y francesa.

2. Influencia interlingüística

Aunque resulte lógico que consideremos que las lenguas desde siempre han estado en contacto y, por consiguiente, que han estado influyendo una en otra, no es antes del siglo XVIII que los lingüistas tratan en más detalle este asunto. Fue entonces que los lexicógrafos, al recolectar materia para diccionarios, se encontraron con el problema de préstamos, o sea con palabras de origen extranjero. Luego, en el siglo XIX encontramos opiniones opuestas de los lingüistas sobre el contacto de lenguas y su influencia. Pero también en esta época Whitney expone su postura sobre las lenguas mezcladas. Whitney (1881, en Filipović, 1986) afirma que dos lenguas nunca se entremezclan, sino que un idioma influye en el otro, cambiándolo poco a poco, pero ambos preservan su identidad. Para Schuchardt (1883, en Filipović, 1986) todas las lenguas son mezcladas, o sea tienen elementos de otros idiomas. Durante el siglo XX varios autores también hablan sobre el bilingüismo y afirman que el bilingüismo es un prerequisite para un préstamo lingüístico extendido y que el bilingüismo es fructífero para los préstamos lingüísticos. En esta época Weinreich expone sus postulaciones sobre las lenguas en contacto y difunde el término de interferencia (Filipović, 1986).

Uno de los primeros autores en escribir sobre el contacto de lenguas fue Weinreich (1966:1) que define este concepto como dos o más lenguas usadas alternativamente por la misma persona. Por consiguiente, es esta persona quien es nuestro lugar de interés. Esta persona que usa dos lenguas, Weinreich la llama bilingual y la práctica de usar dos lenguas es el bilingüismo. El multilingüismo y el bilingüismo, Weinreich los reúne bajo el mismo concepto.

En adelante, el mismo autor añade que la interferencia es toda desviación de la norma de cualquiera de los idiomas en cuestión, causada por el conocimiento de más de una sola lengua, o sea por el contacto entre idiomas. Esta interferencia supone una reestructuración de patrones, que surge debido al influjo de elementos extranjeros en alguno de aspectos del idioma, como, por ejemplo, el sistema fonémico, morfológico, sintáctico y léxico. En adición, no son estas únicas posibles fuentes de interferencia, sino que también puede ser causada por factores extralingüísticos. Filipović (1986) añade que precisamente por no ser en exclusiva una categoría lingüística es preciso incluir otras ciencias, como la psicología y la sociología, a la hora de investigar esta noción.

Sin embargo, no todos los autores estaban de acuerdo con la terminología. Como la interferencia normalmente solo se consideraba errónea y como un fenómeno no deseable y

aportaba unas fuertes connotaciones negativas, algunos autores insisten en otros conceptos como el de transferencia (Haugen, 1970, en Blas Arroyo, 1991), afirmando que son más neutros que el de interferencia. Odlin (1989, en García González, 1998) está de acuerdo con Haugen, y amplía el término de transferencia para hablar sobre una transferencia positiva o negativa, u opta por usar el término influencia interlingüística (*cross-linguistic influence*). La transferencia positiva se define como el proceso que favorece la adquisición de una segunda lengua y que da lugar a un resultado exitoso, mientras que la transferencia negativa dificulta y retrasa el aprendizaje debido a las diferencias entre las lenguas. Kellerman y Sharwood Smith (1986, en García González, 1998) insisten en el término de influencia interlingüística, dado que, según afirman, no conlleva connotaciones negativas algunas y es más amplio que el término de interferencia.

En conclusión, hemos notado que la transferencia que resulta más estudiada es la que existe entre la L1 et L2, sin embargo, los procesos de la transferencia puede ser resultado del contacto entre varias lenguas estudiadas por un individuo lo que podemos observar en los estudios recientemente conducidos en los que se pone más enfoque en la interferencia entre L2 y L3 dado a la globalización que incite el multilingüismo. Aunque aún tenemos problemas en cuanto a la terminología y el concepto del dicho proceso de influencia de las lenguas, las definiciones mantienen una actitud positiva abandonando las connotaciones negativas y adoptando nuevos modos de influencias de las lenguas previamente adquiridas.

2.1 Áreas transferibles de la lengua

Las transferencias pueden aparecer en casi todas las áreas de la lengua. A saber, se trata de las transferencias fonéticas y fonológicas, léxicas y semánticas, las morfosintácticas, donde pertenece el objeto de nuestra investigación, y las transferencias discursivas, pragmáticas y sociolingüísticas. En adelante haremos un recorrido por las mismas (Fessi, 2014; Filipović, 1986; Weinreich, 1966).

La primera área en que aparecen elementos ajenos a la lengua meta es la fonética y la fonología. En esta parte veremos cómo las **transferencias fonéticas y fonológicas** influyen en el aprendizaje de la lengua extranjera y porqué los elementos fonéticos de la lengua materna aparecen en la lengua meta. Por su parte, las lenguas no nativas normalmente no se consideran como una fuente de transferencias. Un ejemplo del resultado de este tipo de transferencia sería el acento extranjero (Arcos Pavón, 2009; Fessi, 2014). En el proceso de aprendizaje nuestra

atención se ve dirigida hacia lo “que” queremos expresar mientras que lo “cómo” lo hacemos no nos parece importante al principio. Es decir que no hemos conscientes de que el hábito de los idiomas anteriores que tenemos tiene que ser reemplazado con el del nuevo idioma. Esta falta de “consciencia” del uso de los nuevos hábitos se manifiesta como interferencia en la producción de los sonidos del idioma extranjero. Si llega a fijar estos errores, el estudiante se encontrará frente a un problema difícil a superar ya que no sabrá pronunciar las palabras o que le parecerá difícil aplicar las respectivas reglas estudiadas. Otro desafío en cuanto a la adquisición de las lenguas ajenas son las diferencias en la pronunciación que existen entre diferentes países y regiones dónde esta lengua se habla. La variedad de los dialectos y de los acentos puede presentar un reto para los aprendientes, pero tenemos tomar en consideración que una base común de regularidades también existe y permite que sus hablantes se comprendan entre sí.

A veces se menciona e investiga este tipo de influencia interlingüística bajo un único concepto de **transferencias morfosintácticas**, como hemos mencionado aquí, pero a veces también se estudian de forma independiente, como transferencias morfológicas y las sintácticas. Overbecke (1976, en Merma Molina, 2004:75-76) afirma que “la interferencia morfológica se produce cuando una nueva forma que proviene de la lengua primaria se impone. Puede afectar como a los morfemas lexicales como gramaticales”. Por otra parte, las transferencias sintácticas no tienen que ver con los morfemas, sino que se relacionan con la estructura de la oración. Para ejemplificar, el autor menciona los pronombres *you*, del inglés, y *tú*, del francés. En inglés no se distingue entre *you* familiar y de respeto, mientras que, en francés, sí. Si en francés se usa el pronombre *tú*, sin distinguir entre las formas familiar y de respeto adecuadas, se trata de una transferencia morfosintáctica. En adelante, cualquier modificación en cuanto a la forma de los morfemas lexicales (p.ej. adopción de una flexión) podría ser un caso de transferencia morfosintáctica. En relación con las transferencias sintácticas el autor menciona los calcos como un ejemplo por antonomasia de estas.

Otro tipo de la transferencia es la **transferencia léxica**. Esta transferencia se puede definir como la sabiduría de la palabra que uno tiene en una lengua que influye en el uso de las palabras en otra lengua. Este tipo de transferencia es él lo que fue el sujeto de la mayoría de las investigaciones y resulta que, según afirma Fessi (2014:8), ya “se habían investigado las transferencias formales y semánticas en relación con los errores léxicos y se sugirió que estas transferencias están sujetas a distintas condiciones.” También se ha establecido que un

prerrequisito para una transferencia semántica era un nivel de competencia alto en la lengua fuente. El significado de un vocablo se puede sustituir en la lengua meta o se le puede añadir un nuevo significado (Graham y Belnap, 1986, en Fessi, 2014; Weinreich, 1966). Las transferencias léxicas pueden provenir de cualquier lengua anteriormente adquirida y las semánticas son exclusivas de la lengua materna (Ringbom, 1987, en Fessi, 2014). Las diferencias o las similitudes tanto entre las palabras como los significados de estas palabras de la L1 y la L2/L3 o de la L2 y la L3 pueden afectar al tiempo que uno necesita para aprender una segunda/tercera lengua favoreciendo o dificultando la adquisición de esta. Según lo explique Odlin (1989), las lenguas que pertenecen al mismo grupo como por ejemplo las lenguas europeas que tienen más cognados que si comparamos una lengua europea con las lenguas orientales se adquieren más fácilmente y con más éxito en cuanto al vocabulario, pero también se acentúa el obstáculo que presentan las palabras que llamamos “falsos amigos” o “faux amis”. Las palabras cuya forma es similar, pero difieren en el significado. Existen palabras que difieren en forma, pero tiene el mismo significado. Su uso es también problemático, pero, aun así, las similitudes lexicales que existen entre lenguas facilitan la adquisición, aunque no podemos decir con certidumbre que estas similitudes impelen un nivel más alto de la producción y de la comprensión.

Las transferencias discursivas, pragmáticas, sociolingüísticas tal vez sean las más complicadas, ya que aquí se trata de unidades de la lengua más complejas que fonemas, morfemas, palabras y frases. Su importancia yace en el hecho de que puedan impactar no solo la estructura del discurso, sino también “pueden llegar a alterar todo el conjunto de creencias y asunciones de un interlocutor acerca de una lengua y cultura dadas (normas de cortesía, turno de palabras, etc.)” (Fessi, 2014:8). Dicho esto, hay que destacar que se trata de un área poco investigado con mucha incertidumbre.

Para concluir, las investigaciones llevadas a cabo en las áreas lingüísticas que incluyen la fonología, la fonética, el léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica de mismo que las áreas comunicativas como el discurso, la pragmática y la sociolingüística han mostrado que las influencias de las lenguas en contacto pueden tener un efecto tanto negativo como positivo tomando en consideración la perspectiva y la producción del hablante. Además, las influencias ocurren en todas las direcciones que quiere decir que la transferencia también puede ser de la L2 o L3 a la L1. Según lo demuestran las investigaciones, Odlin (1989) tenía razón cuando asevera que en todas las categorías de la lengua podríamos encontrar la transferencia, aunque

no sabríamos dónde y cómo ocurría. Por consiguiente, aún quedan muchas respuestas a dar para que pudiéramos dar una explicación sobre la interacción de las lenguas que una persona sabe en su mente.

2.2. Causas de influencia interlingüística

Aunque con mucha frecuencia se han investigado los diferentes tipos de la influencia interlingüística, a las causas de estas desgraciadamente no se ha dedicado tanto espacio científico. Sin embargo, todos los autores están de acuerdo de que no se trata de un simple problema meramente lingüístico, sino que también conlleva implicaciones sociológicas, psicológicas y culturales (Blas Arroyo, 1991).

En cuanto a las causas concretas de dicho fenómeno, se distinguen dos categorías básicas: las causas estructurales y las causas no estructurales. Las causas estructurales tienen que ver con la organización de las formas que crea un sistema lingüístico concreto. Las causas no estructurales se originan en el contacto del sistema lingüístico con el mundo exterior, no lingüístico (Weinreich, 1966).

En cuanto a los factores estructurales, Van Overbecke (1976, en Blas Arroyo, 1991) destaca la economía de la expresión como la fuente principal de la interferencia. En otras palabras, la identificación lingüística de las unidades depende de la necesidad del hablante para economizar el acto de habla que por consiguiente origina una interferencia. Otro factor importante es la frecuencia de un elemento en el discurso, esto es, cuanto más se usa un elemento lingüístico, más probable será la posibilidad de una interferencia. En adelante, el estado de integración estructural y sintagmático rige la probabilidad de su transferencia. Mejor dicho, las categorías puramente (o más) gramaticales, como artículos o morfemas tienen menor posibilidad de una interferencia, mientras que palabras de pleno derecho, como verbos o sustantivos, tienen una mayor posibilidad de lo mismo (Weinreich, 1966). Blas Arroyo (1991), de acuerdo con Van Overbecke (1976, en Blas Arroyo, 1991), afirma que estudiando una lengua extranjera el aprendiz se plantea preguntas sobre ciertos puntos débiles de un sistema lingüístico que, por ende, puede causar una interferencia.

No obstante, estas causas no pueden explicar todas las apariciones de la interferencia. Esto Weinreich (1966:3-4) lo explica con factores no estructurales, extralingüísticos, sociales y psicológicos que divide en dos clases:

1. Factores inherentes a la relación de los individuos con las lenguas con su repertorio verbal:
 - a. la facilidad del hablante para la expresión verbal en general y su habilidad para mantener las dos lenguas aparte
 - b. la competencia relativa en cada idioma
 - c. la especialización en el uso de cada lengua según el tema y el interlocutor
 - d. las actitudes del hablante hacia las lenguas de su repertorio

Para sumir, los factores enumerados aquí son estrechamente ligados a la competencia innata del aprendiente así bien que, a las competencias adquiridas durante el proceso del aprendizaje, pero puestas en el ámbito social bajo la influencia de su actitud hacia la lengua, el interlocutor y el tema abordado en la dicha situación.

2. Factores que caracterizan a los grupos sociales y etnolingüísticos considerados como un todo:
 - e. las actitudes hacia cada lengua
 - f. el tamaño del grupo bilingüe, los datos demográficos, las relaciones sociales y políticas
 - g. el predominio de individuos bilingües con las características apuntadas entre las a-e
 - h. las actitudes estereotipadas hacia las lenguas (el prestigio), el estado de lengua indígena o inmigrante
 - i. las actitudes hacia la cultura de las comunidades de la lengua
 - j. las actitudes hacia el bilingüismo
 - k. la tolerancia o intolerancia con respecto al mezclar las lenguas y al habla incorrecta en cada lengua
 - l. la relación entre el grupo bilingüe y las comunidades implicadas

Este segundo grupo de las causas de la interferencia o mejor dicho de las influencias interlingüísticas agrupa las características de un grupo social, de un entorno en el que se aprende una lengua extranjera y la interacción entre la comunidad implicada y el grupo bilingüe. Estos factores sociales y psicológicos tienen un impacto muy amplio en la adquisición

de la lengua extranjera, pero aún no están suficientemente explorados para que pudiéramos tomarlos en cuenta en las investigaciones de la influencia interlingüística.

Para concluir, estos factores se pueden derivar del contacto entre las lenguas en un entorno real, de la familiaridad con el código y del valor simbólico y las emociones que proviene del mismo sistema (Blas Arroyo, 2005). La sociolingüística contemporánea trata el tema de la importancia de estos factores y los numerosos ejemplos de las investigaciones en el campo de las interferencias muestran los efectos que estos han tenido en cuanto a las características estructurales de muchas lenguas.

2.3 Factores que influyen en la influencia interlingüística

En el aprendizaje de lenguas extranjeras influyen muchos factores que rigen la probabilidad de que aparezca una influencia interlingüística. Aunque tal vez no se han investigado (Ortega, 2008) todos los factores contribuyentes (de ahí que la lista no sea exhaustiva) con más frecuencia se mencionan los factores que aportamos en adelante:

A. La distancia lingüística

Ya en las primeras fases de las investigaciones sobre la influencia interlingüística se mostró que la misma se veía afectada por la distancia lingüística o tipológica entre las lenguas en cuestión (Bild y Swain, 1989). A saber, si las lenguas involucradas, por un lado, se consideran ser tipológicamente semejantes, se espera que ocurran algunos efectos que facilitan el aprendizaje, o sea, se espera una transferencia positiva. Por otro lado, cuando hay una discrepancia entre las lenguas implicadas es posible que ocurra una transferencia negativa en forma de un error, sobreproducción, subproducción o mala comprensión (Odlin, 1989, en Ortega, 2008).

En adelante, en cuanto a las fuentes lingüales de las transferencias, los aprendices tienden a tomar prestados lingüísticos de la lengua es tipológicamente más cercana, o de la que ellos creen ser más cercana. Cuanto mayor el aprendiz siente que la lengua es parecida, más probabilidad tendrá de una transferencia de esa lengua (Cenoz, 2001; Odlin y Jarvis, 2004). Por añadidura, Ortega (2008) destaca que la influencia de la L2 se favorece a costa de la lengua materna si es tipológicamente más próxima a la L3. Kellerman (1977, en Rast, 2010) afirma

que la cuestión de tipología es en parte subjetiva y depende del aprendiz. Introduce el término de psicotipología, que describe la percepción subjetiva de los estudiantes sobre las similitudes y las diferencias entre lenguas. Para Kellerman son tres los elementos que determinan la influencia interlingüística: la psicotipología de la lengua materna, la percepción sobre la distancia entre la lengua materna y las posteriormente adquiridas, y el conocimiento real de la lengua meta. Ringborn (2007) por su parte, exclama que la tipología lingüística genética y la similitud percibida coinciden. Esto es, las lenguas de la misma familia subjetivamente también se perciben ser más semejantes. El resultado de esto es que los aprendices utilizan la psicotipología como estrategia principal para escoger la fuente para sobrepasar huecos en su conocimiento. La decisión sobre la influencia interlingüística depende de los factores mencionados arriba. En otras palabras, por más que el estudiante percibe las lenguas como próximas, más tendencia mostrará para tomar préstamos.

B. Nivel de competencia

Otro factor que influye en la influencia interlingüística es el nivel de competencia, tanto en la lengua meta como en las demás lenguas que uno sabe. Las investigaciones indican que el conocimiento de otras lenguas es mucho más relevante en las fases iniciales de aprendizaje de una lengua, cuando el conocimiento de la lengua meta es insuficiente y hasta que el aprendiz logre un nivel de competencia más alto, suele recurrir a su conocimiento y estrategias previamente adquiridas. El nivel de competencia alto en una segunda lengua previamente adquirida será de única importancia para el aprendizaje de la lengua meta, ya que el aprendiz puede usar las estrategias y el conocimiento que normalmente tendría solo en su lengua materna. A medida que va fortaleciendo su competencia en la lengua meta, también va disminuyendo la influencia de otras lenguas (Ringborn, 1987; Williams & Hammarberg, 1998, en Ortega, 2008). Odlin (1989, en Fessi, 2014) por otro lado, afirma que también la influencia persiste en niveles superiores, pero en otra forma, dado que las necesidades lingüísticas del aprendiz también cambian. Asimismo, con un nivel más alto también se puede contar con menos transferencias negativas.

C. El uso reciente

Otro factor que puede influir en las decisiones sobre la influencia interlingüística que menciona Hammarberg (2001, en Ortega, 2008) es el uso reciente. Según el autor, los hablantes con más frecuencia toman préstamos de la lengua que usan de manera activa que de las que sí saben,

pero no las usan del mismo modo. En relación con esto, varios estudios indican que la duración de la estancia en un país y la exposición a la lengua también pueden afectar la influencia. Tremblay (2006) hizo una investigación sobre cómo influía el grado de exposición a L2 en una L3. Sus resultados indicaron que cuanto mayor era el grado de exposición a L2, tanta más influencia hubo de L2. Sin embargo, no es sólo la duración de la exposición que resulta ser el factor crucial en cuanto a la transferencia en las lenguas adquiridas posteriormente a la L1. El resultado del estudio de Dewaele (1998) mostro que la lengua que el aprendiz estudió la última antes de aprender la lengua meta, fue la que más influyera en la transferencia lo que coincide con lo que han descubierto Williams y Hammarberg lo que nos lleva al próximo factor que causa la interferencia, que es ligado y se trata del orden de adquisición.

D. Orden de adquisición

Según afirma Fessi (2014) el orden de adquisición de las lenguas también puede influir en el tipo de relaciones mentales que se crean en la mente del aprendiz. Consecutivamente, también influyen en el tipo de transferencias que aparecen entre las lenguas. Dewaele (1998, en Fessi, 2014) condujo una investigación, donde examinó la interferencia léxica en francés (L2 o L3) en aprendices (L1 siendo neerlandés) cuya L3 o L2 era inglés. El autor comprobó que había una discrepancia significativa entre los errores de los aprendices, según el orden de adquisición de las lenguas. El mismo autor, en una investigación posterior, (1998, en Fessi, 2014) encontró un mayor nivel de monitorización y, por lo tanto, menos errores en el aprendizaje en contextos formales. La formalidad abordaremos más adelante. Jarvis (2002) apoyó los hallazgos de Dewaele en la investigación de las interferencias en el uso de los artículos ingleses en el caso de los hablantes de finlandés L1 aprendiendo el sueco (L2/L3) e inglés (L3/L2). El grupo de L2 sueco obtuvo mejores resultados debido a la transferencia positiva. Lo que sugiere que el orden de la adquisición incita la transferencia positiva. Existen otras investigaciones que no apoyan estos hallazgos, pero se tiene que tomar en cuenta que este factor puede ser anulado por uno más fuerte como por ejemplo la distancia lingüística o el nivel de competencia.

E. Edad

Aunque el papel de la edad en la adquisición de terceras lenguas ha mostrado diferentes resultados en las investigaciones llevadas a cabo, en una investigación, Cenoz (2001) sugiere que la edad también tiene que ver con el grado de ocurrencia de la influencia interlingüística. La edad está conectada con el desarrollo cognitivo y habilidades metalingüísticas. Dicha

investigación demostró que en los participantes mayores aparece una mayor frecuencia de la influencia interlingüística que en los participantes menores. Este hecho, según el autor, es el resultado de la conciencia metalingüística más alta, lo que facilita las transferencias. Sin embargo, lo que debemos tener en cuenta es también el tipo de estudio que pueden ser a corto o a largo plazo, la distinción que era notada por Krashen, Long y Scarcella (1979) que han llegado a la conclusión que “los mayores avanzan más deprisa pero el progreso que hacen los jóvenes es superior” (1991, en Larsen-Freeman y Long). Como lo han revelado algunos estudios a largo plazo, los jóvenes son los únicos que pueden conseguir el nivel de un nativo en cuanto a la fonología, pero también en el desarrollo sintáctico y morfológico. Según algunos estudios existen también las restricciones que llegan con la edad y se establecen a los seis años en el nivel fonológico y que dificultan la adquisición de la SL sin acento. Esta conclusión nos lleva a la hipótesis de Lenneberg (1967, en Santos Gargallo, 2009) de que existe un período crítico después del que no es posible dominar una lengua completamente.

F. Contexto específico

Otro factor que puede influir en la influencia interlingüística es el contexto en que tiene lugar la comunicación, como el tema, los interlocutores y el ambiente. Por ejemplo, en un entorno en que los interlocutores solo hablan su propia lengua materna, que es la lengua meta del aprendiz, es menos probable que el aprendiz se exprese en una lengua diferente a la lengua meta, dado que está consciente del hecho de que sus interlocutores no entienden otros idiomas (Cenoz, 2001). Aquí se trata de la diferencia entre la adquisición en un entorno formal y un entorno natural. Aunque en el principio se creía que el aprendizaje en un entorno formal aportaba a la posibilidad de una transferencia, en las investigaciones recientes se llegó a la conclusión que en la clase los aprendientes usan la lengua meta acentuando la diferencia entre su lengua materna y la lengua de destino. Lo que observamos aquí es el uso de la memoria implícita y explícita. Un alumno que adquiere una lengua extranjera en una clase dedica más atención y se esfuerza más aprendiendo, utilizando su memoria explícita y observando conscientemente, evitando así la posibilidad de la transferencia negativa que proviene del conocimiento implícito parcial o las discrepancias entre las similitudes entre la lengua nativa y la lengua meta asumidas por el aprendiente que pueden diferir de las diferencias y de las similitudes reales entre la lengua meta y la(s) lengua(s) que el aprendiente ya conoce.

Para concluir, los factores que influyen a la influencia interlingüística son muchos y como la mayoría de los estudios hechos no son concluyentes, es difícil establecer una correlación

exacta entre las características individuales con las destrezas lingüísticas adquiridas del aprendiz. Por consiguiente, nos queda mucho trabajo por hacer para llegar a un nivel más concreto en la comprensión de los factores que influyen en la interferencia lingüística para llegar a la conclusión más detallada. Los factores que hemos abordado en este capítulo son los factores lingüísticos y psicolingüísticos, también cognitivos y de desarrollo, los factores cumulativos de la experiencia y de los conocimientos de la lengua, tanto como los factores relacionados con el uso de la lengua. Lo que pudimos observar es que todos esos factores son relacionados con la influencia interferencia e interactúan entre si en varias maneras complejas de ahí que nos queda un área amplia para investigar.

2.4 Modelos de análisis

La lingüística aplicada se refiere a aquella disciplina de la lingüística apoyada de una base teórica, cuyo objetivo principal es la resolución de problemas lingüísticos que surgen en la vida real. Aunque incluye muchas otras áreas, para este trabajo son más importantes el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Los modelos de investigación con los que se inspecciona el asunto son el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua (Medved Krajnović, 2010; Santos Gargallo, 2009).

A. Análisis contrastivo

El análisis contrastivo es un modelo de investigación que se basa sobre todo en la comparación de dos o más sistemas lingüísticos. En la mayoría de los casos, hablamos de una comparación entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2), aunque sí que son posibles otras combinaciones entre lenguas. El modelo de investigación del AC compara dos o más sistemas de lengua para establecer cuáles son las semejanzas y las diferencias entre los dos. Según afirman Piñel y Moreno (1994:120): “se parte implícitamente de una orientación sincrónica y su objetivo es una gramática contrastiva que, no sólo permita predecir las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los estudiantes, sino también cuál será la naturaleza y gravedad de éstas en el proceso de aprendizaje”.

En otras palabras, el análisis contrastivo parte de una premisa que postula que dicha comparación, una vez establecidas las semejanzas y diferencias entre los idiomas, puede predecir qué problemas son de esperar en el aprendizaje. El docente sabe con antelación qué problemas pueden surgir y, por consiguiente, adapta la enseñanza y prepara los materiales de

forma adecuada para los estudiantes, atendiendo a las dificultades que se esperan surgir en la enseñanza, antes de que aparezcan. El AC tenía como propósito mejorar la enseñanza tanto para los docentes como para los estudiantes. El AC considera el error como algo no permisible y por eso trató de crear un método que lo sobrepasase. Por lo tanto, a través de una comparación entre los idiomas, pretendió ayudarles a los docentes en la preparación de los materiales necesarios para lograr este objetivo (Piñel y Moreno, 1994). El AC se lleva a cabo siguiendo los pasos (Fernández López, 2005; Santos Gargallo, 2009) de la descripción formal de los sistemas de lengua en cuestión, de la selección de las áreas que van a ser comparadas, de la comparación de las diferencias y de las semejanzas y de la predicción de los posibles errores.

Los inicios del análisis contrastivo se remontan a los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. Como sus fundadores y representantes más destacados normalmente se considera a Fries (1945) y a Lado (1957), su obra siendo una piedra angular para el análisis contrastivo. El AC surge durante el tiempo del estructuralismo estadounidense de Bloomfield y durante el conductismo en la psicología. Según ese entendimiento de la conducta humana, la lengua se consideraba, igual que cualquier otro comportamiento humano, como un proceso de estímulo y respuesta. Esto es, aprender una lengua es un hábito que se adquiere a través de un proceso en que un estímulo provoca una respuesta. Repitiendo este proceso, a lo largo del tiempo se adquiere este hábito. En otras palabras, una lengua se aprende a través de la imitación: los niños aprenden una lengua imitando a los adultos conversando, que, consecutivamente, va generando hábitos. En la práctica de lenguas extranjeras, se trataba del tiempo del método audio lingual en que los estudiantes escuchaban, repetían y emulaban la lengua a la que estaban expuestos (Santos Gargallo, 2009).

Según la teoría del AC, dichos hábitos, en cierto grado, difieren o se parecen entre dos o más sistemas lingüísticos. Se consideró que en los casos en que los elementos de la L1 y la L2 son semejantes, ocurriría una transferencia positiva, que, por consiguiente, facilitaba el aprendizaje, porque ciertos conocimientos, gracias a dichas semejanzas entre las lenguas, pasaban de una lengua a otra. En los casos en que los elementos de la L1 y la L2 difieren, sucedería una transferencia negativa, lo que, por lo tanto, dificulta el proceso de aprendizaje, porque otra vez el conocimiento pasa de una lengua a otra, pero esta vez el resultado es erróneo (Medved Krajnović, 2010). Uno de los conceptos básicos del AC es el de interferencia. Según Santos Gargallo (2009:35) la interferencia es “cuando un individuo utiliza en la lengua meta (L2) un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de su lengua nativa (L1)”. Esta

interferencia es la causa de errores y según la autora, un error es “una desviación de la norma de la lengua meta, originado por interferencia con la estructura de la lengua nativa” (Santos Gargallo, 2009:73). Fernández López (1995:206) concluye en torno al tratamiento de los errores en el análisis contrastivo que la “metodología que se deduce de estos planteamientos considera el error como algo intolerable, pues puede generar hábitos incorrectos, y propone un aprendizaje sin errores a través de la repetición de baterías de frases que insisten en los puntos que se prevén como conflictivos, que de ese modo llegarían a mecanizarse (pasivamente) de forma correcta”. La noción de distancia lingüística define el grado de peligro de la interferencia. La hipótesis del análisis contrastivo afirma que la cantidad de errores depende de la distancia entre la L1 y la L2. Se supone que las lenguas que tienen más en común serían más fáciles de aprender, esto es, que los estudiantes van a errar menos. Con mayor distancia, aparece mayor posibilidad de errar, o sea, de una interferencia (Santos Gargallo, 2009).

A partir de los años cincuenta, el AC pierde su importancia sobre todo por las tres razones muy importantes (Piñel y Moreno, 1994; Fernández López, 1995:206; Arcos Pavón, 2009) Se considera la interferencia como la fuente principal de errores e ignoró las demás causas. No obstante, se demuestra que la interferencia no es la fuente de errores de los estudiantes en la mayoría de los casos. Asimismo, las innovaciones en las áreas de lingüística, psicolingüística y sociolingüística hicieron unas críticas graves a los planteamientos básicos del AC. La aparición de Chomsky marca el declive del conductismo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por último, si bien no menos importante, los métodos derivados del AC no lograron su propósito principal: evitar los errores.

A pesar de todos estos fallos, es necesario reconocer la influencia y la importancia que tuvo el AC en la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque algunas postulaciones suyas (o partes de estas) eran equivocadas y no logró en gran medida su propósito principal de mejorar la enseñanza, el AC marcó el inicio de un enfoque sistemático, más sofisticado y bien pensado de tratar el asunto. En este caso tenemos que considerar el AC como una herramienta para resolver los problemas que surgen en enseñanza o aprendizaje de una segunda lengua, mientras que nuestro punto de partida debería ser el análisis de errores, ya que este se basa en un corpus de datos que podían servir de base para establecer una jerarquía de dificultades.

B. Análisis de errores

Respondiendo a las críticas que se le hicieron al AC, surge el análisis de errores (AE), que trata de explicar todas las posibles fuentes de errores. A diferencia del AC no se centra solo en la interferencia de la L1 como la única fuente de errores, sino que, por el contrario, opta por realizar un *corpus* de errores que abarque todos los errores posibles. En base a este *corpus* se hacen recomendaciones para mejorar la enseñanza (Piñel y Moreno, 1994). Arcos Pavón (2009:124) opina que el AE y el AC no necesariamente se excluyen, sino que se pueden complementar: “En realidad, el AE es capaz de confirmar o distorsionar los resultados de un AC e incluso añadir una nueva información, ya que el AE es menos taxativo que el AC”.

El marco teórico del análisis de errores tiene base en las nuevas aportaciones psicolingüísticas sobre el proceso de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras y en la teoría de Chomsky (Fernández López, 1995) sobre la sintaxis generativa. Siguiendo la lógica de Chomsky, una lengua extranjera se aprende de manera similar a la lengua materna. El cambio en el punto de vista es como sigue: “Esta adquisición se piensa como un proceso creativo del niño, como la puesta en marcha de un mecanismo interno capaz de construir la gramática de una lengua dada, a partir de los datos a los que está expuesto” (Fernández López, 1995:207).

Hasta que Corder (1974, en Santos Gargallo, 2009) propuso un nuevo modelo de investigación a finales de los sesenta del siglo pasado todas las investigaciones se habían llevado a cabo comparando dos lenguas, tratando de predecir su causa. A diferencia del método anterior, el procedimiento aquí no se basa en una comparación entre dos sistemas lingüísticos en cuestión, sino que se basa en la producción real de los estudiantes y se realiza de este modo (Corder, 1981 en Fernández López, 1995):

1. Identificación de los errores en contexto
2. Su clasificación y descripción
3. Explicar la fuente de los errores
4. Búsqueda de un remedio para el problema (y una posible evaluación)

El AE, a base de las producciones reales de los estudiantes, con un análisis extenso, trata de explicar el porqué de los errores. Es más, desde el AE se empieza a abordar el error de otra forma. Se adopta un enfoque más positivo y comprensivo. El error se considera ser una desviación normal e inevitable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de un mal hábito que hay que erradicar. Además, se le considera un indicador de los esfuerzos de los

estudiantes para entender un sistema lingüístico que no es suyo propio y para poner a prueba algunas suposiciones que tienen sobre el sistema lingüístico de la lengua que están aprendiendo. Asimismo, junto con el cambio del paradigma del tratamiento de los errores, cambia la opinión sobre el papel del aprendiz y al aprendiz se le considera ser un participante activo en dicho proceso (Medved Krajnović, 2010).

Santos Gargallo (2009) destaca que las aportaciones principales del AE al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera son el hecho de que amplíe las posibles fuentes de errores y estos se ven de manera más positiva, además de ser una muestra de que se está desarrollando el proceso de aprendizaje. A base de recurrencia de estos errores se crea una jerarquía de problemas que indica a qué hay que prestar más atención a la hora de enseñar. En adelante, los materiales derivados de los resultados del AE son más útiles y aplicables en la enseñanza. El AE conlleva una distinción entre los conceptos de error, falta y lapsus. El error es una desviación sistemática de la norma y es inevitable en el proceso de aprendizaje. La falta es una desviación no sistemática, eventual y el lapsus es también una desviación no sistemática, pero depende de factores extralingüísticos, como es el cansancio o el estrés (Arcos Pavón, 2009). Sin embargo, los lingüistas tampoco están de acuerdo de que se trate de un modelo perfecto y como crítica a este modelo se menciona la confusión entre los términos “explicación” (tiene que ver con el producto) y “descripción” (tiene que ver con el proceso), su restricción a la producción lingüística y el problema de categorización de errores imprecisa y vaga (Santos Gargallo, 2009; Arcos Pavón, 2009).

A pesar de las críticas que se le hicieron a este modelo de análisis, él tuvo un gran impacto en la enseñanza de lenguas extranjeras. El cambio del paradigma del error, que viene volviéndose un hecho útil y natural en todo estadio de aprendizaje, y la aceptación del alumno como un participante activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las aportaciones principales del AE que siguen vigentes.

C. Interlengua

El término de interlengua se le atribuye a Selinker (1972), aunque varios autores de la época discuten sobre el concepto, pero bajo otros nombres. Se trata de un sistema de lengua que va desarrollándose a medida que el estudiante va avanzando en su proceso de aprendizaje de la lengua meta. Como estado inicial de la interlengua se puede considerar el desconocimiento completo de la lengua meta y como el punto final en el desarrollo de la interlengua se considera

un conocimiento a nivel de un hablante nativo (o cuando el aprendiz decide que ha alcanzado un grado de conocimiento que satisface sus necesidades comunicativas) (Medved Krajnović, 2010). Es un sistema aproximado en que existen estructuras diferentes de las estructuras de la lengua meta (errores). No obstante, también contiene muchas estructuras correctas que siguen las reglas de la LM. Dichas estructuras “funcionan de acuerdo con sus propias reglas y por tanto es desde ahí, desde donde deben ser evaluadas y no desde la norma de la lengua meta” (Fernández López, 1995:208). En adelante, la misma autora aclara el asunto comparándolo con el lenguaje infantil:

“En relación al lenguaje infantil, este concepto está asumido y no se piensa de un niño de tres años que habla mal cuando ya ha interiorizado, por ejemplo, el paradigma de los verbos y regulariza las formas irregulares; por el contrario, ese tipo de producciones se consideran ‘normales’ en esa etapa de la adquisición de la lengua. El aprendiz de una L2 pasa, necesariamente también, por una serie de etapas y en cada etapa, también, son ‘normales’ producciones idiosincrásicas que no se adecuan todavía a las de la lengua meta.”

Esta hipótesis se basa en el concepto de estructura lingüística latente que se ve como un acuerdo ya formado en la mente del niño que supone un mecanismo biológico pasando por las etapas que dependen de cada individuo hasta que no alcanzan la madurez. Lo que se puede analizar son las oraciones que un aprendiente de LE produce y que se distinguen de las oraciones de un hablante nativo, ya que estas pertenecen a un sistema lingüístico independiente que difiere del sistema de la lengua materna (LM) y del sistema de la lengua meta (LE).

Así mismo, Selinker (1972 en Medved Krajnović, 2010) distingue entre varios procesos que rigen el proceso de construcción de la interlengua: transferencia de L1, sobregeneralización de reglas, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación. La transferencia es un proceso en que el aprendiz aplica el conocimiento de otra lengua en la lengua meta; la sobregeneralización se refiere a la aplicación excesiva de una regla en situaciones semejantes; la transferencia de instrucción tiene que ver con el uso incorrecto de la lengua causado por la instrucción o los materiales didácticos; las estrategias de aprendizaje son aquellas que tienen que ver con el procesamiento y el almacenamiento del input de cada estudiante; por fin, las estrategias de comunicación son aquellas a que el aprendiz recurre cuando surge una ruptura en la comunicación causada por una deficiencia en la competencia comunicativa (Arcos Pavón, 2009).

Ya se han mencionado algunas de las características de la interlengua, como que es un sistema individual de cada aprendiz, que se trata de un sistema lingüístico que no pertenece a la lengua

materna y tampoco al sistema de la lengua meta, sino que es un sistema que interviene entre los dos. Asimismo, es un sistema autónomo con propia lógica y reglas internas. Además, otras características básicas de la interlengua son la variabilidad y la sistematicidad a la vez, la permeabilidad y la dinamicidad. La interlengua se desarrolla de manera parcialmente predecible, pero también varía en parte de forma impredecible, o sea, muestra una cierta variabilidad cuyas fuentes no son bien conocidas y es posible que sea causada por una transferencia, por las características individuales o por el ambiente en que se lleva a cabo la adquisición (Medved Krajnović, 2010). Se le dice que es sistemático por tener su propio conjunto de reglas, observándose en un momento dado, pero a medida que se va desarrollando, también van cambiando las reglas y de ahí la variabilidad. Es permeable, por permitir ser penetrado por el input, que a su vez deja que se vaya desarrollando, y por consiguiente este input forma base para el paso al siguiente nivel de aprendizaje. Estos pasos en su desarrollo ocurren paulatinamente. Esto es, el aprendiz poco a poco va mejorando su interlengua, sin saltos bruscos en el conocimiento. De ahí que se le diga que es dinámico (Santos Gargallo, 2009; Medved Krajnović, 2010).

Un fenómeno de singular importancia para el concepto de interlengua es la fosilización. La fosilización es un mecanismo en que el aprendiz mantiene de forma inconsciente y permanente en su interlengua elementos de su lengua materna (léxico, pronunciación, gramática u otro), o sea, aquellos elementos que no pertenecen al sistema lingüístico de la lengua meta. Se considera que esta es la causa de que al aprendiz no consiga el nivel de un hablante nativo (Medved Krajnović, 2010). Las posibles fuentes de la fosilización son, entre otras, la transferencia lingüística, la edad, la falta de retroalimentación, el abandono de estudio, la falta de oportunidades para aprender de forma correcta etc. (Arcos Pavón, 2009; Medved Krajnović, 2010).

No obstante, la hipótesis de IL tampoco carece de problemas por los que se le han hecho críticas. Con mucha frecuencia se menciona la carencia de investigaciones empíricas, aunque abundan artículos teóricos (Medved Krajnović, 2010). Sin embargo, su importancia reside en la sistematización en los procedimientos metodológicos y en los numerosos estudios empíricos que aportaron más claridad al proceso de aprendizaje de una LE.

3. La proximidad morfosintáctica entre las lenguas afines: ejemplo de español y francés en el uso de subjuntivo

Como hemos visto la transferencia se define como el resultado de las semejanzas y diferencias entre la lengua meta y la lengua que uno adquirió anteriormente, nuestro objetivo en esta parte es de establecer los puntos sensibles de la adquisición simultánea de las lenguas afines tomando en cuenta la complejidad de este fenómeno que recientemente obtuvo la atención debido al multilingüismo creciente que se convirtió en una norma mundial o mejor dicho prerrequisito. La adquisición de una segunda lengua (ASL) tiene un papel muy importante en el ámbito del multilingüismo. Nosotros vamos a tratar de establecer las relaciones de desventaja o ventaja para los alumnos tomando en cuenta sus conocimientos previos que tendrán cierto impacto en su motivación, en su perspectiva del proceso de aprendizaje y los conocimientos previos de los modelos lingüísticos favorables en cuanto al adquisición del vocabulario o en nuestro caso más importante, de las estructuras gramaticales, mejor dicho, el subjuntivo. Visto que la lengua croata no posee este modo temporal, la transferencia de la lengua francesa (L2) a la lengua española (L3), no será influida por la parte de la lengua nativa (L1). Es más, el francés (L2) nos servirá como el punto de partida, debido a su aspecto lingüístico similar, para comparar las referencias, comparaciones y confirmaciones que los alumnos buscan en solucionando problemas en español (L3).

3.1. Semejanzas y diferencias en el uso del subjuntivo en español y francés

El subjuntivo es el modo que expresa una acción o un evento desde punto de vista del hablante que hace parte de su realidad o su propia experiencia. Su empleo es bastante complicado debido a la subjetividad en su uso cuando queremos expresar nuestra seguridad o inseguridad en lo que decimos, pero en algunas situaciones resulta fácil de elegir entre el indicativo y el subjuntivo, ya que muchos verbos tanto españoles como franceses piden subjuntivo. Aunque este modo existe en ambas lenguas, la proximidad entre las dos lenguas no es tanta como parece a primera vista en cuanto al empleo del subjuntivo e indicativo. Ambas lenguas son fundadas en principios informativos y cognitivos semejantes pero el uso del subjuntivo es más frecuente en español que en francés y aparece en formas más diversas. Las diferencias en el uso del subjuntivo existen en las oraciones simples que expresan un deseo de mismo que una orden, mejor dicho, el imperativo. Algunas diferencias importantes entre los dos idiomas en las oraciones compuestas en cuanto al uso del subjuntivo aparecen en las frases concesivas,

completivas con el verbo *esperar*, temporales después de la conjunción *cuando* para expresar el futuro, y condicionales. Así mismo, el uso del imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo apenas se usa en francés. Generalmente, el francés prefiere en su lugar utilizar el indicativo. Un ejemplo de eso son las frases subordinadas hipotéticas.

Las diversas semejanzas en cuanto al uso del modo subjuntivo las vamos a mostrar en siguiente párrafo. El subjuntivo es el modo de la subjetividad. Expresa una acción cuya realización no es segura. Como lo veamos el ejemplo siguiente:

Aunque llueva, he de ir.

Même s'il pleut, je dois y aller.

En los siguientes ejemplos abordaremos los puntos comunes de dos lenguas afines, español y francés, pasando por las reglas de uso del subjuntivo en las frases compuestas basando se en la gramática de Vinja (2006) que compara español, francés e italiano. El subjuntivo se emplea:

A. Con construcciones que expresan la obligación o la necesidad:

Hace falta que vayas al dentista.

Il faut que tu ailles chez le dentiste.

Es indispensable que sea puntual mañana por la mañana.

Il est indispensable que vous soyez à l'heure demain matin.

B. Después de verbos o adjetivos que expresan una apreciación, un sentimiento, una posibilidad:

Es posible que todos los alumnos se puedan presentar al examen.

Il est possible que tous les élèves puissent se présenter à l'examen.

Me alegro de que todo haya salido bien.

Je suis heureux que tout se soit bien passé.

Apreciaría tener un empleado con quien pueda contar.

J'appréciera d'avoir un employé sur qui je puisse compter.

C. Después de verbos que expresan el temor, la duda, la prohibición:

Me temo que no pueda venir esta noche.

Je crains qu'il ne puisse pas venir ce soir.

Dudo que me digas lo que pasó.

Je veux que tu me dises ce qui s'est passé.

Ella prohíbe que sus hijos salgan tarde.

Elle interdit que ses enfants sortent tard.

D. El subjuntivo se encuentra también después de algunas conjunciones que expresan el tiempo, el objetivo, la condición o la concesión.

Te esperamos hasta que vuelvas.

Nous t'attendrons jusqu'à ce que tu reviennes. (tiempo)

Le he explicado la lección para que sepa hacer los ejercicios.

Je lui ai expliqué la leçon pour qu'il sache faire les exercices. (objetivo)

Iremos a la playa mañana a condición de que haga buen tiempo.

Nous irons à la plage demain à condition qu'il fasse beau. (condición)

Aunque no venga ningún coche, no cruces hasta que el semáforo esté verde.

Bien que aucune voiture n'arrive, ne traverse pas tant que le feu n'est pas vert. (concesión)

E. En las frases independientes, el subjuntivo puede expresar una orden o una prohibición y sirve de imperativo para las terceras personas del singular y del plural:

¡Que vengan inmediatamente!

Qu'ils viennent immédiatement!

¡Que no se decida nada antes de la reunión de mañana!

Que rien ne soit décidé avant la réunion de demain!

¡Que tome una aspirina!

Qu'il prenne de l'aspirine !

Para mostrar las diferencias en uso vamos a dar ejemplos de las oraciones simples y complejas para diferenciar el modo en el que vemos la realidad lingüística desde punto de vista de las dos lenguas romances. Como los define Donaire (2020).

A. Es frecuente en español el uso del subjuntivo en proposiciones desiderativas aparentemente independientes. El esquema, eventualmente seguido por un complemento, es que + subjuntivo. El francés, en cambio, selecciona dos esquemas diferentes:

- adjetivo + sustantivo para expresar un deseo

¡Que aproveche!

Bon appétit !

¡Que tengas suerte!

Bon courage !

- imperativo para expresar un deseo

¡Que te diviertas!

Amuse-toi !

Otro ejemplo de las diferencias en uso del subjuntivo español y francés son los adverbios *como* y *comme*. *Como quieras / comme tu voudras*, tiene en este sentido el valor de conformidad en el enunciado que podíamos parafrasear por “si tú lo quieres, yo también”. Para el locutor francés parece obvio que dos puntos de vista coinciden aquí. En francés se usa el indicativo, mientras en español se usa el subjuntivo como podemos ver en el siguiente ejemplo:

¡Me da lo mismo, haremos como tú quieras!
Moi, ça m'est égal, nous ferons comme tu voudras !

De ahí que el español usa el subjuntivo, podemos observar que las dos lenguas no coinciden en cuanto al punto de vista. Mientras que el francés lo considera como claro, el español lo toma como una suposición.

B. Otro uso disimular del subjuntivo entre las dos lenguas es en las formas imperativas en singular y plural afirmativo en tercera persona con los pronombres Usted y ustedes, como también en las formas imperativas negativas, mientras que en francés se usa la forma específica imperativa.

- **Formas afirmativas**

Escriba usted una carta y mándela rápidamente. (2ª pers. sing. – usted)
Écrivez une lettre et envoyez-la rapidement !

Vayan por este camino y giren en el primer cruce a la izquierda. (2ª pers. pl. – ustedes)
Prenez ce chemin et tournez la première rue à gauche.

Terminemos este ejercicio de una vez. (1ª pers. pl. – nosotros)
Terminons cet exercice une bonne fois pour toutes !

- **Formas negativas**

¡No lo vendas! (2ª pers. sing. – tú)
Ne le vends pas !

¡No vayáis a Berlín! (2ª pers. pl. – vosotros)
Ne vous en allez pas à Berlin !

¡No empecemos aún! (1ª pers. pl. – nosotros)
Ne commençons pas encore !

C. En las frases compuestas, vamos a ver cuáles son las diferencias entre el uso del subjuntivo. Vamos a dividir las reglas según las oraciones subordinadas concesivas, completivas, subordinadas condicionales hipotéticas y subordinadas adverbiales de tiempo. También, tenemos que enfatizar que el enfoque de este trabajo estará en la parte de las oraciones compuestas, así que vamos a dar ejemplos de diferencias que nos serán la base de nuestra hipótesis.

En las subordinadas concesivas, el francés utiliza los modos conforme las conjunciones y locuciones conjuntivas mientras en español esto depende de la significación. Como un ejemplo tomaremos la conjunción “*aunque*” o en francés “*bien que*” (subjuntivo) o “*même si*” (indicativo). En francés el significado de la oración subordinada no determina el modo, mientras en español el uso del modo indicativo o subjuntivo depende del significado, visto que en este caso se puede tratar de un hecho o una suposición. Lo que veremos en el siguiente ejemplo.

Aunque tú no lo crees, me iré a vivir a Alemania. (hecho)

Aunque tú no lo creas, me iré a vivir a Alemania. (suposición)

Como lo muestra el ejemplo que hemos dado, el uso del indicativo o subjuntivo cambia la percepción de la situación. En la primera frase, la interlocutora no nos cree y nosotros lo sabemos, pero en la segunda frase, no somos seguros, pero suponemos que no nos cree. Esta diferencia no se puede mostrar de misma manera en francés con el conjuntivo *bien que*.

En cuanto a las oraciones subordinadas consecutivas cuando se trata de expresar un deseo, una orden, una improbabilidad, imposibilidad o una percepción emocional, en francés, tanto como en español, usamos el subjuntivo, mientras que para expresar una opinión usamos el indicativo. Las diferencias que encontramos aquí están relacionadas con el uso del verbo *esperar/espérer*.

Espero que estés bien. (subjuntivo)

J'espère que tu vas bien. (indicativo)

Nosotros hemos considerado la excepción como el verbo *esperar* o en francés *espérer*. El verbo español *esperar* cuando tiene ser traducido en francés se recorre a dos verbos diferentes *espérer* y el verbo *attendre*. *Esperar* en el sentido de *attendre* se combina casi exclusivamente con

subjuntivo, como ocurre con el verbo francés, mientras que el significado del verbo *espérer* debe interpretarse en el sentido de “confiar en” y se usa con el indicativo.

Otro ejemplo de las diferencias en uso del subjuntivo es la conjunción *cuando/quand* en las oraciones temporales. El subjuntivo francés a la diferencia del español, no se usa en las frases empezando con el conjuntivo “cuando” con una acción no aún realizada.

Voy a llamarlas cuando lleguen.

Je vous appellerai quand vous arrivez.

En las oraciones subordinadas temporales españolas con el conjuntivo *cuando* se utiliza el subjuntivo para expresar el futuro, mientras que el francés usa los tiempos del futuro.

La subordinada condicional hipotética que manifiestan la probabilidad de que algo ocurra o deje de ocurrir son compuestas de la oración subordinada que se construye con imperfecto de subjuntivo, y la oración principal que siempre aparece en condicional. Las oraciones condicionales potenciales se refieren a sucesos del futuro que no se consideran probables que ocurran.

Si tuviera tiempo mañana, te ayudaría.

Si j'avais du temps, je t'aiderais.

La diferencia entre el francés y el español en el uso de modo en las oraciones condicionales hipotéticas es la diferencia en la percepción. El uso de subjuntivo se muestra mucho más amplio en español dado que se basa en la subjetividad de lo dicho en una oración. Para expresar la improbabilidad, el español usa el imperfecto del subjuntivo en las oraciones condicionales improbables o imaginarias mientras que el francés usa el imperfecto del indicativo.

Un estudio de Martinell (1985) menciona tres aplicaciones del subjuntivo español que no se encuentran en francés. Según lo que hemos mostrado en esta parte podemos concluir que existen cuatro aplicaciones más frecuentes del subjuntivo en español que no se encuentran en francés: algunas subordinadas concesivas, completivas, algunas adverbiales de tiempo y las condicionales hipotéticas.

Además, cabe mencionar que las diferencias existen también en cuanto a los tiempos verbales que se usan en el modo subjuntivo. El español usa cuatro tiempos verbales con respecto a dos

en francés. Nos parece que la dificultad para emplear correctamente el modo subjuntivo español en la subordinada de una oración no es únicamente un problema de selección del modo subjuntivo en español como lengua extranjera L3 respecto a la selección que hace en francés como lengua extranjera L2. Pensamos que otra dificultad podría ser la reducción de los tiempos verbales del subjuntivo en francés moderno, en comparación con los tiempos del subjuntivo español moderno. Por lo tanto, esta dificultad vendría también de la concordancia verbal española que corresponde a la concordancia verbal del francés literario, cuando la concordancia del francés hablado sirve de referencia para el español. Además, aunque algunos locutores podrían tener dificultades para el presente y el perfecto del subjuntivo en L3, esto no es el caso en todas las situaciones para la mayoría de los aprendientes. Éstos podrían tener dificultades para emplear los tiempos citados más arriba, para el empleo del imperfecto y el pluscuamperfecto del subjuntivo.

Para empezar, es preciso señalar que los tiempos del subjuntivo español son seis frente a los dos del subjuntivo francés, habiendo quedado reducidos en la práctica a cuatro, ya que los del futuro son casi inutilizados actualmente. Los tiempos del subjuntivo español son: el presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, futuro, futuro perfecto. Aquí daremos los ejemplos para los que se utilizan, así que omitiremos los tiempos del futuro.

El presente del subjuntivo es un tiempo relativo que expresa una acción no acabada. Veamos los ejemplos siguientes:

No creo que esté en su casa mañana.

Je ne crois pas qu'elle soit à la maison demain.

El presente del subjuntivo español da la capacidad de expresar acciones futuras. Por eso se usa frecuentemente para la construcción de oraciones dubitativas, desiderativas, etc.

El pretérito imperfecto del subjuntivo es un tiempo relativo que expresa una acción no acabada (no cumplida). El caso principal se nos presenta en la subordinada hipotética. Veamos el ejemplo siguiente:

Si fuera militar, defendería a mi patria.

Si j'étais militaire, je défendrais ma patrie.

Nótese que el empleo del subjuntivo imperfecto depende de la forma verbal y de los tiempos del verbo de la oración principal que puede ser en el pretérito indefinido, pretérito imperfecto y condicional “simple o compuesto”.

Esperaba que lo hicieran mañana.

J’espérais qu’ils le feraient demain.

El pretérito perfecto es un tiempo relativo que expresa una acción acabada, cumplida. Dos casos se nos presentan. Veamos los ejemplos siguientes:

Espero que no haya llegado todavía.

J’espère qu’il n’est pas encore venu.

Empezaré en cuanto hayan dejado de charlar.

Je commencerai dès qu’ils terminent de bavarder.

El empleo del pretérito perfecto del subjuntivo depende del verbo de la oración principal que puede estar en el presente o futuro del indicativo. Pretérito pluscuamperfecto: Es un tiempo relativo que expresa una acción acabada. Se expresa exclusivamente en el pasado, muy a menudo en oraciones que ponen de relieve una condición que no se realizó en el pasado. Veamos los ejemplos siguientes:

Si hubieras estado presente, no hubieras sido castigado.

Si tu avais été présent, tu n’aurais pas été puni.

Nótese que su empleo puede depender a veces de otra forma verbal del pretérito imperfecto del indicativo.

No pensaba que hubieras salido con ella ayer.

Je ne pensais pas que tu sois sorti avec elle hier.

Estas diferencias serán los puntos principales en nuestra investigación con el propósito de comprender si el locutor croata va a utilizar el subjuntivo en español L3 si ya lo ha seleccionado en la subordinada en francés L2. Más aún se quiere comprobar si este mismo locutor croata va a usar el imperfecto y el pluscuamperfecto del subjuntivo o va a limitarse al presente y perfecto del subjuntivo influenciado por el francés.

4. Investigación de la interferencia morfosintáctica en el aprendizaje de lenguas romances: francés (L2) y español (L3) en estudiantes croatas

En los capítulos anteriores hemos abordado el marco teórico pasando por los conceptos y la terminología de la influencia interlingüística enfatizando las influencias que una lengua tiene sobre otra, lo que vamos a tratar de demostrar ahora con nuestra investigación de la interferencia morfosintáctica en el caso de las lenguas afines que aquí son el español y el francés.

4.1. Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo de nuestra investigación es tratar de averiguar y comprender si y por qué el locutor croata va a utilizar el subjuntivo en francés (L2) si ya lo ha utilizado en español (L3) y viceversa. Es más, queremos verificar si este mismo aprendiz va a utilizar el imperfecto y el pluscuamperfecto del subjuntivo español o va a limitarse al presente y perfecto del subjuntivo francés.

Basándose en los trabajos ya existentes que cubren el mismo tema, de mismo que en el marco teórico establecido previamente y las suposiciones personales hemos planteado los siguientes objetivos y las siguientes hipótesis:

1. Averiguar la influencia de una lengua romance, el francés (L2) a la adquisición del subjuntivo en la lengua española (L3) resulta positiva o negativa. Suponemos que el uso del indicativo en español (L3) presentará algunos problemas en las frases donde el francés (L2) usa el subjuntivo. También suponemos que el uso del uso del indicativo en el francés (L2) se mostrará como problemático cuando el español (L3) usa el subjuntivo.
2. Considerando la mayor complejidad de los tiempos de subjuntivo en español, averiguar si el aprendiz simplificará su uso bajo la influencia del francés. Por ejemplo, si el aprendiz utilizará solamente dos tiempos o los cuatros del subjuntivo español. Suponemos que el locutor croata no tendrá dificultades para emplear el presente y el perfecto de subjuntivo en español L3 donde las reglas coinciden con el francés L2. En contrario, el locutor croata tendrá dificultades para emplear el imperfecto y el pluscuamperfecto del subjuntivo en español L3 cuando en francés se emplean el presente y el perfecto de subjuntivo.

3. Averiguar las actitudes de los aprendientes hacía la influencia del francés en el proceso del aprendizaje de ELE. Suponemos que el locutor croata tendrá una actitud positiva hacía la influencia del francés en el aprendizaje de ELE.

4.2. Participantes

La siguiente investigación fue realizada en el año académico 2019/2020. En la investigación participó en total un número de 10 estudiantes croatas. Todos los participantes eran mujeres entre 23 y 32 años. La lengua materna (L1) de todos los participantes era el croata. Los años del aprendizaje de la lengua española en el momento de la investigación era entre 8 y 15 años y de la lengua francesa entre 7 y 17. El promedio de los años del estudio de la lengua francesa era de 12,5 y el promedio para la lengua española era de 10,9 años. En cuanto a la exposición a las ambas lenguas era aproximadamente 15 horas por la semana. De los 10 participantes, 7 hablan 4 lenguas extranjeras, 2 hablan 5 lenguas extranjeras y sólo uno 3 lenguas extranjeras. Todos los participantes hablan inglés, la mayoría habla italiano y algunos portugués, alemán y gallego. Aunque existe una cierta posibilidad de que el italiano tenga también la influencia en el aprendizaje del ELE tanto como en el uso del subjuntivo, no lo vamos a tomar en cuenta. El conocimiento de otras lenguas tampoco lo consideramos. Por lo tanto, el francés se considera como la L2 y el español como la L3 según los años del aprendizaje de lenguas extranjeras.

4.3. Metodología e instrumentos

En la presente investigación con el propósito de averiguar la influencia de la lengua francesa en el aprendizaje del ELE y llegar a la conclusión sobre la lógica de los errores en el nivel morfosintáctico, más particularmente en el uso del subjuntivo, hemos decidido de utilizar la metodología cualitativa presentando los resultados divididos en tres partes el uso de indicativo, el uso de subjuntivo y el uso del imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo, pasando por los tres ejercicios diferentes de la prueba y asociándolos con los datos del cuestionario si lo consideramos como relevantes.

La primera parte de nuestra investigación es el cuestionario donde los participantes tenían que indicar su edad, el sexo, la duración del estudio de francés y español, la exposición semanal a ambas lenguas y otras lenguas extranjeras anteriormente estudiadas. Después del cuestionario, los participantes tenían que realizar una prueba gramatical que consiste en tres ejercicios diferentes. La prueba comprende tres ejercicios gramaticales. El primer es la traducción del francés al español de las frases compuestas, el segundo consiste en frases que tiene que ser

terminadas en francés y después traducidas al español, y el último es la traducción del croata a ambas lenguas. Los ejercicios tienen por objetivo mostrar el nivel del conocimiento del uso de subjuntivo en ambas lenguas y enfatizar la influencia del francés donde el uso del subjuntivo en francés difiere del uso de subjuntivo en español. Nuestro propósito con los tres ejercicios era comparar los errores en cuanto a la selección entre el indicativo y subjuntivo, y los tiempos verbales en los ejercicios donde ya tienen la frase en francés con los errores en los ejercicios donde no las tienen. Nuestro enfoque eran las frases subordinadas concesivas, algunas adverbiales de tiempo, algunas completivas y las condicionales hipotéticas donde el uso del subjuntivo francés difiere del uso de subjuntivo español y también el uso del imperfecto y pluscuamperfecto del subjuntivo que no se usan en francés. Queríamos averiguar si en los ejercicios donde tenemos las frases completas en francés, los participantes optarán por el uso del modo y tiempo empleado en la frase en francés. Esto lo elaboramos detalladamente en los resultados. El método que utilizaremos será el análisis de errores para tratar de analizarlos en cada tipo de ejercicio.

La segunda parte consiste en un cuestionario compuesto de 14 afirmaciones en la escala Likert. Nos parecía importante saber las actitudes de los participantes, así que las afirmaciones averiguan el grado de la consciencia de los participantes en cuanto a la influencia del francés en el proceso del aprendizaje de ELE, más particularmente las semejanzas y las diferencias entre ambas lenguas, así mismo que las estrategias de aprendizaje que los aprendientes emplean en el aprendizaje de ELE apoyándose en el conocimiento previo de la lengua francesa.

4.4. Procedimiento de la investigación

Nuestra investigación consta de dos partes. La prueba que trata de evaluar la competencia para emplear correctamente el modo subjuntivo en español y el cuestionario para evaluar las actitudes de los participantes hacia la influencia del francés en el aprendizaje de ELE.

El examen y el cuestionario eran hechos en Google docs para hacerlo accesible a los aprendientes de ambas lenguas que son escasos, visto que también debían tener diferentes niveles del conocimiento previo. Todos los aprendientes han tenido una hora para hacer el examen y tomaban unos 10 minutos para responder a las preguntas del cuestionario. No utilizaban ningún tipo de diccionario o gramática para obtener los resultados que nos podrían mostrar su nivel real del conocimiento del subjuntivo en ambas lenguas.

4.5. Resultados

En esta parte analizaremos los resultados obtenidos en la investigación. En primer lugar, pasaremos por los ejercicios de la primera parte de investigación. Los resultados de estos ejercicios serán clasificados en tres grupos considerando los errores en el uso. Empezaremos con el uso de indicativo en español, entonces continuaremos con el uso de subjuntivo en español y terminaremos con el uso de los tiempos verbales, el imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo. En segundo lugar, trataremos de asociar los resultados obtenidos con los resultados del cuestionario para obtener un mejor entendimiento de las actitudes de los aprendientes croatas hacia la influencia del francés (L2) en el proceso del aprendizaje de ELE y la correlación entre los resultados de la prueba y las actitudes mostradas en el cuestionario.

4.5.1. Análisis de los errores

4.5.1.1. El uso del subjuntivo español

Después de haber analizado los resultados de la prueba y los errores cometidos, vamos a presentar los resultados obtenidos siguiendo los objetivos establecido anteriormente. En las oraciones donde el uso del modo indicativo en francés NO coincide con el uso en español, según nuestros datos, los participantes no tenían muchas dificultades en la selección del modo verbal y tiempo adecuado en la subordinada en español L3. Lo vamos a elaborar en el apartado siguiente pasando por los tres tipos de ejercicios y los objetivos anteriormente establecidos.

1. El uso diferente del subjuntivo español y francés en las frases concesivas, temporales, completivas y condicionales

La prueba que hemos hecho debía verificar la selección de verbos subordinados en subjuntivo en las frases donde el uso de subjuntivo difiere entre las dos lenguas romances. Suponíamos que la transferencia del subjuntivo se haría tan fácilmente como para el indicativo.

Empezaremos con las frases concesivas construidas con la conjunción *aunque*. En algunos ejemplos de la traducción del francés se presentan ciertos problemas en el uso del subjuntivo, mientras en otras no. Aquí aportaremos dos ejemplos para demostrar lo anteriormente dicho.

Tabla 1: El uso de los modos diferentes según la lengua en la subordinada concesiva en el pasado

LA SUBORDINADA CONCESIVA	La frase en francés (subjuntivo)	La traducción al español (indicativo)	
	Bien qu'elle ait beaucoup travaillé, elle a échoué.		Aunque ha trabajado mucho, no logró.
			Aunque haya trabajado* mucho, ha fracasado.
			Aunque había trabajado mucho, ella fallo.
			Aunque ha trabajado mucho, no logró.
			Aunque ha trabajado mucho, ha fracasado.
			Aunque había trabajado mucho, ella falló.
			A pesar de trabajar mucho, ha fracasado.
			A pesar de que ella trabajó mucho, falló.
			Aunque ella trabajó mucho, falló.
		Aunque había trabajado mucho, fracasó.	

En el primer ejemplo 90% de los aprendientes tradujeron correctamente la frase del francés al español y solamente 10% han utilizado el subjuntivo donde el español exige el uso del indicativo. En este primer ejemplo de tabla 1, la mayoría de los participantes no tenía problema en el uso del indicativo con la conjunción *aunque*, a pesar de que la subordinada introducida por la conjunción *aunque* puede ser en ambos modos dependiendo de que si se trata de un hecho o una suposición. Nos parece probable que los participantes concluyeron que se trataba de un hecho en la oración subordinada.

Veamos otro ejemplo de la subordinada concesiva:

Tabla 2: El uso de los modos diferentes en la subordinada concesiva en el pasado

LA SUBORDINADA CONCESIVA	La frase en francés (subjuntivo)	La traducción al español (indicativo)	
	Sophie est allée à la fête bien que ses parents le lui interdisent.		Sofía se fue a la fiesta a pesar de que sus padres se lo prohibieron*.
			Sophie ha ido a la fiesta, aunque sus padres lo prohibieron*.
			Sophie se ha ido a la fiesta, aunque sus padres se lo hubieran prohibido*.
			Sophie se ha ido a la fiesta, aunque sus padres se lo hubieran prohibido*.
			Sophie se ha ido a la fiesta, aunque sus padres se lo hubieran prohibido*.
			Sophie se fue a la fiesta, aunque sus padres le habían prohibido
			Sofía se ha ido a la fiesta, aunque sus padres se lo han prohibido.
			Sophie se fue a la fiesta, aunque sus padres le han prohibido* de hacerlo.
			Sofía se ha ido a la fiesta, aunque sus padres se lo prohibieron*.
		Sophie se fue a la fiesta, aunque sus padres le habían prohibido.	

En el ejemplo de la tabla 2, también del primer ejercicio donde los participantes tenían que traducir las frases del francés al español, 70% de los encuestados han utilizado correctamente el indicativo en la oración concesiva, mientras que 30% ha optado por el subjuntivo. A pesar de que se trata de un hecho, algunos encuestados han utilizado el subjuntivo. El error cometido, lo podemos ver como una transferencia del francés, visto que no hay ninguna duda de que la subordinada concesiva expresa un hecho.

En la traducción de la oración subordinada en francés que es en el presente de subjuntivo, y la oración principal en el pretérito perfecto, los aprendientes croatas tenían la dificultad de seleccionar tanto el tiempo adecuado como el modo. El uso del modo subjuntivo en la frase subordinada concesiva en francés se podría mostrar como la base del error cometido en la selección del modo en la frase en español en 3 de las 10 respuestas, pero también tenemos tener en cuenta que la subordinada concesiva introducida por el conjunción *aunque* puede estar en ambos modos dependiendo del significado y el conocimiento de esta regla resulta también importante y puede presentar la raíz del error cometido. Además, la dificultad en el uso del tiempo adecuado nos demuestra que la simpleza del subjuntivo en francés también dificulta la concordancia de tiempo en español.

Veamos el ejemplo de la subordinada temporal:

Tabla 3: El uso del subjuntivo en la oración subordinada temporal en español

	La frase en croata	La traducción al francés	La traducción al español
LA SUBORDINADA TEMPORAL	Kad te mama vidi u toj odjeći, izbacit će te iz kuće.	Quand maman te voit en cette tenue-là, elle te jettera hors de la maison.	Cuando tu madre te vea llevando esta ropa, te echará de casa.
		Quand maman te voit dans cette tenue, elle te chassera de la maison.	Si madre te ve en esa ropa, te echará de la casa.
		Quand ta maman te voit, elle t'expulsera de la maison.	Cuando mamá te vea te echará de la casa.
		Quand ta mère te verra, elle t'expulsera.	Cuando tu madre te vea llevando esta ropa, te echará de casa.
		Quand ta mère te voit dans cette robe, elle te mettra dehors.	Cuando tu mamá te vea en este vestido, te va a echar de casa.
		Quand maman te voit dans cette tenue, elle te chassera de la maison.	Si madre te ve en esa ropa, te echará de la casa.
		Quand ta mère te verra, elle t'expulsera.	Cuando tu madre te vea llevando esta ropa, te echará de casa.
		Quand ta mère te voie dans cette robe, elle te mettra dehors.	Cuando tu mamá te vea en este vestido, te va a echar de casa.
		Quand ta maman te voit, elle t'expulsera de la maison.	Cuando mamá te vea te echará de la casa.
		Quand ta maman te voit, elle te mettra dehors.	Cuando mamá te vea te echará de la casa.

Las subordinadas temporales en el presente del indicativo en francés, según nuestra investigación, no resultan problemáticos para la mayoría de los encuestados, aunque la oración subordinada en español está en el subjuntivo cuando la oración subordinada en francés está en el presente del indicativo.

Tabla 4: El uso del subjuntivo en la oración subordinada temporal en español

LA SUBORDINADA TEMPORAL	La frase en croata	La traducción al francés	La traducción al español	
	Vratit ću ti je kad je budem pročitala.		Je te la retournerai dès que je l'aurai lue.	Te la devolveré apenas lo haya leído.
		Je te la retournerai quand je l'aurai lu.	Te la volveré cuando lo lea.	
		Je te la retournerai dès que je l'aurai lue.	Te la volveré cuando lo lea.	
		Je te la rendrai quand je l'aurai lue.	Te la devolveré cuando la haya leído.	
		Je te la rendrai quand je l'aurai lue.	Te la devolveré cuando la haya leído.	
		Je te le rendrai quand je l'aurai lu.	Te lo devolveré cuando lo lea.	
		Je te la rendrai quand je l'aurai lue.	Te lo devolveré cuando la haya leído.	
		Dès que je le lirai, je te la rendrai.	En cuanto la lea te la voy a devolver.	
		Je te le rendrai quand je l'aie lu*.	Te lo devolveré cuando lo lea.	
Je te le rendrai quand je l'aie lu*.		Te lo devolveré cuando lo lea.		

100% de los encuestados han elegido el modo correcto en español.

En ambos ejemplos de la tabla 3 y 4 podemos ver que los encuestados siempre utilizan el subjuntivo en las frases subordinadas temporales para expresar el futuro. Para los españoles parece obvio que este tiempo es subjetivo, ya no sabemos cuándo exactamente la acción futura acabará. En cambio, los franceses utilizan el futuro compuesto para expresar que esta acción se acabará después de la acción en el futuro simple. La transferencia aparece aquí en la traducción al francés. 20% de los encuestados han utilizado el subjuntivo en la traducción al francés lo que se puede ligar al uso del subjuntivo en español.

Otro ejemplo del uso de subjuntivo diferente es en las oraciones completivas. Tanto en francés como en español usan el subjuntivo o el indicativo en las frases completivas dependiendo del verbo de la oración principal. Las reglas, como hemos visto en el capítulo precedente, coinciden en la mayoría de los casos. Nosotros hemos considerado la excepción como el verbo *esperar* o en francés *espérer*.

Table 5: El uso del modo subjuntivo en la subordinada completiva en español

LA SUBORDINADA COMPLETIVA	La frase en croata	La traducción al francés	La traducción al español
	Nadala sam se da si bio naučio lekciju.	J'espérais que tu aies appris* la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu aies appris* la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu aies appris* la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu avais retenu la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu avais appris la leçon.	Esperaba que tú habías aprendido* la lección.
		J'espérais que tu aies appris* la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu avais retenu la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu avais appris la leçon.	Yo esperaba que tú habías aprendido* la lección.
		J'espérais que tu avais appris la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
J'espérais que tu avais retenu la leçon.		Esperaba que hubieras aprendido la lección.	

20% de los encuestados han usado el indicativo en español, mientras que la oración exige el uso de indicativo. 80% ha utilizado bien el subjuntivo en español. En las oraciones traducidas al francés 40% ha utilizado el subjuntivo, aunque debían utilizar el indicativo. Lo que podemos ver en el ejemplo de la tabla 5.

En este ejercicio de la tabla 5, podemos ver en ambas traducciones, del croata al español y al francés, que los aprendientes han cometido errores. En 2 resultados donde los aprendientes han optado por el indicativo, la transferencia fue realizada del francés al español, pero también tenemos 4 resultados donde los aprendientes seleccionaron el modo subjuntivo en francés, aplicando la regla del uso del subjuntivo en español. De la perspectiva de un aprendiente croata, podemos suponer que en este caso no se trata solamente de una transferencia entre el francés y el español pero que también el significado del verbo croata *nadati se* influencia en las alternancias del significado del este verbo. En croata, *nadati se* se define como la expectación del algo positivo o la esperanza que algo saldrá como previsto, lo que por definición del uso del subjuntivo en francés y en español puede ser visto como una cierta incertidumbre lijada con el cumplimiento de la acción de la oración subordinada. De mismo tenemos el verbo *očekivati*

que se traduce como *esperar*, pero tiene el mismo significado del verbo *attendre* en francés que señala una cierta expectación.

En cuanto a las oraciones condicionales, el uso de los modos es completamente diferente. 100% de los encuestados han utilizado el modo adecuado en la traducción del croata a ambas lenguas. Veamos la tabla siguiente.

Tabla 6: El uso del subjuntivo en la subordinada condicional en español

	La frase en croata	La traducción al francés	La traducción al español
LA SUBORDINADA CONDICIONAL	Kad ne bi padala kiša, otišli bismo na izlet.	S'il ne pleuvait pas, nous irions en excursion.	Si no lloviera, iríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, nous partions en voyage.	Si no lloviera, saldríamos de viaje.
		S'il ne pleuvait pas, nous partions en voyage.	Si no lloviese nos iríamos de viaje.
		S'il ne pleuvait pas, on ferait une excursion.	Si no lloviera, iríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, nous irions en excursion.	Si no estuviera lloviendo, saldríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, nous partions en voyage.	Si no lloviese nos iríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, on ferait une excursion.	Si no lloviera, iríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, on ferait une excursion.	Si no lloviese nos iríamos de paseo.
		S'il ne pleuvait pas, nous irions en excursion.	Si no estuviera lloviendo, nos iríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, nous partions en voyage.	Si no lloviera, saldríamos de viaje.

En el ejemplo de la tabla 6 todos los aprendientes han utilizado bien los tiempos y los modos en las frases condicionales en ambas lenguas, aunque estas no coinciden. Visto que las frases condicionales tienen unas reglas generalmente muy estrictas, no nos parece sorprendente. Estos resultados los podemos también ligar a la distancia entre las reglas que no son en nada similares.

2. Imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo

En este apartado, veremos cómo los aprendientes han utilizado los tiempos del español pasando por dos tipos de los ejercicios tratando de ver si había alguna correlación entre la traducción del francés al español, y la traducción del croata al francés y español. Suponíamos que los aprendientes tendrán problemas en cuanto a la selección de los tiempos apropiados en español, mejor dicho, que el presente y el perfecto del subjuntivo se van a emplear en vez del imperfecto

y pluscuamperfecto del subjuntivo, pero que la selección del modo no presentará una dificultad a los aprendientes croatas. Mostraremos los ejemplos donde las reglas coinciden y donde las reglas del uso de subjuntivo no coinciden pasando por los errores cometidos y enfocándonos en el uso del subjuntivo e indicativo diferente y el uso del imperfecto y pluscuamperfecto del subjuntivo en español. Los resultados los vamos a comentar pasando por los errores cometidos en cuanto a la selección del tiempo en las oraciones donde el modo en ambas lenguas coincide y donde no coincide. En el primer tipo del ejercicio, los participantes tenían que traducir del francés al español. El primer ejemplo son las subordinadas temporales donde el uso del subjuntivo en español no difiere del uso del subjuntivo en francés.

Tabla 7: El uso del imperfecto de subjuntivo en la subordinada temporal en español

LA SUBORDINADA TEMPORAL	La frase en francés	La traducción al español	
	En attendant qu'il vienne, j'ai lu un chapitre de mon livre.		Mientras esperaba que él viniera, he leído un capítulo de mi libro.
			Esperando que llegara, leí un capítulo de mi libro.
			Mientras que esperaba que viniera, leí un capítulo de mi libro.
			Esperando que viniera, leí un capítulo de mi libro
			Mientras que esperaba que viniera, leí un capítulo de mi libro.
			Esperando que venga*, leí un capítulo de mi libro
			Mientras esperaba a que llegara, leí un capítulo de mi libro.
			Mientras esperaba que él viniera, leí un capítulo de mi libro.
			Mientras esperaba que viniera, leí un capítulo de mi libro.
		Esperando que llegara, leí un capítulo de mi libro.	

El 90% de los encuestados ha elegido el tiempo adecuado y solamente 10% ha elegido en tiempo erróneo. En esta frase en la tabla 7 podemos ver que el uso del tiempo en francés, en este caso el presente de subjuntivo no influyó en el uso del imperfecto de subjuntivo en la traducción al español en la mayoría de las respuestas.

Otro ejemplo de las diferencias en el uso de los tiempos son las oraciones subordinadas completivas donde el uso del modo coincide, pero exige diferentes tiempos verbales. Un ejemplo es en la tabla 8 donde el 100% de los encuestados ha empleado el tiempo adecuado y el 10 % el tiempo erróneo en la segunda subordinada temporal con el conjuntivo *antes de que*.

Tabla 8: El uso del imperfecto de subjuntivo en la subordinada completiva en español

LA SUBORDINADA COMPLETIVA	La frase en francés	La traducción al español
	Je craignais qu'elle ne soit pas revenue avant mon départ.	Tenía miedo de que ella no volviera antes de que yo me fuera.
		Tenía miedo de que ella no volviera antes de que me fuera.
		Temía que no hubiera regresado antes de mi partida.
		Tenía miedo de que ella no volviera antes de que yo me fuera.
		Me daba miedo que ella no viniera antes de que yo partiera.
		Tenía miedo de que ella no regresara antes de mi salida
		Temía que no hubiera regresado antes de irme.
		Tenía miedo de que no volviera antes de que me había ido*.
		Tenía miedo de que no volviera antes de irme.
Tenía miedo de que ella no volviera antes de que yo me fuera.		

En este ejemplo se puede ver el buen uso del imperfecto de subjuntivo. Algunos aprendientes han también utilizado el pluscuamperfecto de subjuntivo haciendo la concordancia del tiempo con la acción que sigue antes de la acción en la subordinada temporal con la locución temporal *antes de que*. Todos los encuestados han utilizado el subjuntivo en la oración subordinada completiva con la construcción verbal *tener miedo*, mientras en la oración subordinada temporal con *antes de que*, algunos han utilizado la construcción *antes de* con el nombre y solo un encuestado ha utilizado el pluscuamperfecto de indicativo lo que no es correcto según las reglas de la lengua española.

Los primeros dos ejemplos del uso del imperfecto de subjuntivo se referían a los ejemplos donde el uso del subjuntivo en las dos lenguas coincide. En el ejemplo siguiente, que ya hemos mencionado, el uso de los modos difiere según la lengua. Aun así, el 100% de los encuestados ha traducido correctamente las oraciones subordinadas condicionales potenciales. Lo tomaremos como ejemplo para comparar el uso del imperfecto de indicativo y de subjuntivo en las dos lenguas.

Tabla 1 : El uso del imperfecto de subjuntivo en la subordinada condicional en español

	La frase en croata	La traducción al francés	La traducción al español
LA SUBORDINADA CONDICIONAL	Kad ne bi padala kiša, otišli bismo na izlet.	S'il ne pleuvait pas, nous irions en excursion.	Si no lloviera, iríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, nous partions en voyage.	Si no lloviera, saldríamos de viaje.
		S'il ne pleuvait pas, nous partions en voyage.	Si no lloviese nos iríamos de viaje.
		S'il ne pleuvait pas, on ferait une excursion.	Si no lloviera, iríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, nous irions en excursion.	Si no estuviera lloviendo, saldríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, nous partions en voyage.	Si no lloviese nos iríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, on ferait une excursion.	Si no lloviera, iríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, on ferait une excursion.	Si no lloviese nos iríamos de paseo.
		S'il ne pleuvait pas, nous irions en excursion.	Si no estuviera lloviendo, nos iríamos de excursión.
		S'il ne pleuvait pas, nous partions en voyage.	Si no lloviera, saldríamos de viaje.

La subordinada condicional en francés utiliza el modo indicativo cuando se trata de un hecho improbable o poco posible, pero en español la subordinada condicional está en subjuntivo. Por lo visto en este ejemplo y otros similares, los aprendientes no tenían ningún problema en la selección del tiempo apropiado.

Otro ejemplo del uso de subjuntivo donde las reglas no coinciden lo podemos ver en la tabla 9.

Tabla 9: El uso del pluscuamperfecto de subjuntivo en la subordinada temporal en español

	La frase en croata	La traducción al francés	La traducción al español
LA SUBORDINADA TEMPORAL	Nadala sam se da si bio naučio lekciju.	J'espérais que tu aies appris* la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu aies appris* la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu aies appris* la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu avais retenu la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu avais appris la leçon.	Esperaba que tú habías aprendido* la lección.
		J'espérais que tu aies appris* la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu avais retenu la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu avais appris la leçon.	Yo esperaba que tú habías aprendido* la lección.
		J'espérais que tu avais appris la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.
		J'espérais que tu avais retenu la leçon.	Esperaba que hubieras aprendido la lección.

El 100% ha bien utilizado el pluscuamperfecto, pero solo el 80% ha utilizado el subjuntivo. El ejemplo de la tabla 9 es del segundo tipo del ejercicio donde los aprendientes tenían que traducir del croata al francés y al español. Como podemos ver, los errores fueron cometidos más en francés que en español y la concordancia de tiempos fue respetada, aunque algunos de los aprendientes interrogados seleccionaron el modo erróneo en español.

4.5.2. Las actitudes de los participantes hacia la influencia del francés en el proceso del aprendizaje de ELE

En este apartado, trataremos de explicar las actitudes de los estudiantes hacia la influencia del francés al español, las diferencias y semejanzas relacionadas con el aspecto morfosintáctico vistas desde el punto de vista de un aprendiente, y finalmente el papel que tienen las estrategias de aprendizaje de ELE considerando el conocimiento previo del francés. Pasaremos por los resultados obtenidos en el cuestionario.

Las respuestas en el cuestionario se expresan mediante la escala de Likert (1-5). Nosotros los presentamos en la tabla con la mediana y la desviación estándar. La respuesta media en la escala de Likert indica una correlación con la actitud general de los encuestados. El valor promedio menor a 2,5 indica una actitud negativa que prepondera, la actitud indefinida es indicada con los valores entre 2,5 y 3,5, mientras que la actitud positiva que muestra que hay una correlación, corresponde al valor medio de las respuestas superior a 3,5.

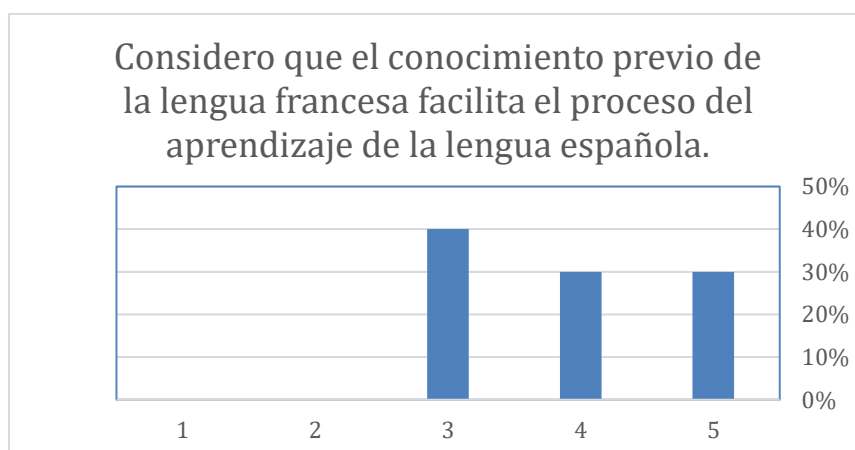
Tabla 2: La suma de las respuestas de los encuestados

Pregunta	Nunca (N=10)	Raramente (N=10)	A veces (N=10)	A menudo (N=10)	Siempre (N=10)	Mediana	SD
1.	0	0	4	3	3	3,90	0,88
2.	1	1	3	3	2	3,40	1,26
3.	5	3	0	2	0	1,90	1,20
4.	4	4	1	0	1	2,00	1,25
5.	6	3	1	0	0	1,50	0,71
6.	4	2	0	3	1	2,50	1,58
7.	0	2	0	4	4	4,00	1,15
8.	0	3	2	5	0	2,90	1,37
9.	2	0	4	4	0	3,00	1,15
10.	0	0	4	4	2	3,80	0,79
11.	0	0	0	9	1	4,10	0,32
12.	0	0	1	8	1	4,00	0,47
13.	0	0	2	6	2	4,00	0,67
14.	0	1	2	7	0	3,60	0,70

En la tabla 12 se presentan en total los resultados del cuestionario. Nosotros hemos calculado el valor promedio y la desviación estándar para cada afirmación con el fin de obtener una visión más clara de las actitudes generales de los encuestados.

En esta parte representaremos los resultados con más detalle y haremos los gráficos de las cuestiones más importantes para mostrar la correlación entre las actitudes y los resultados del examen. Los números del gráfico 5 vienen representados en el modo siguiente: 1 – nunca, 2 – raramente, 3 – a veces, 4 – a menudo, 5 – siempre. Las primeras tres preguntas abordan la opinión general sobre las ventajas del conocimiento previo de la lengua francesa en el aprendizaje del ELE.

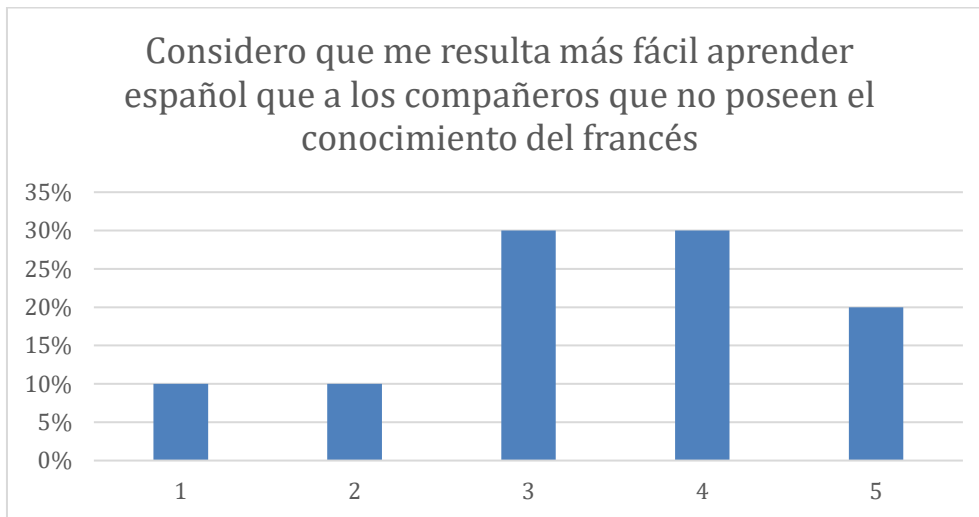
Gráfico 1: Histograma de la frecuencia, afirmación 1



El 40% de los encuestados tienen la opinión que el conocimiento previo del francés a veces facilita el aprendizaje del ELE, 30% piensa que eso pasa a menudo y 30% que eso pasa siempre. Lo que podemos ver es que los aprendientes tienen una actitud positiva en cuanto al aprendizaje de dos lenguas de la misma familia lingüística y que consideran que el conocimiento previo del francés les ayuda en el aprendizaje del ELE.

Parece interesante que cuando los aprendientes comparan la facilidad de aprender ELE con sus compañeros, no hay una opinión que prevalece lo que podemos ver en el gráfico siguiente.

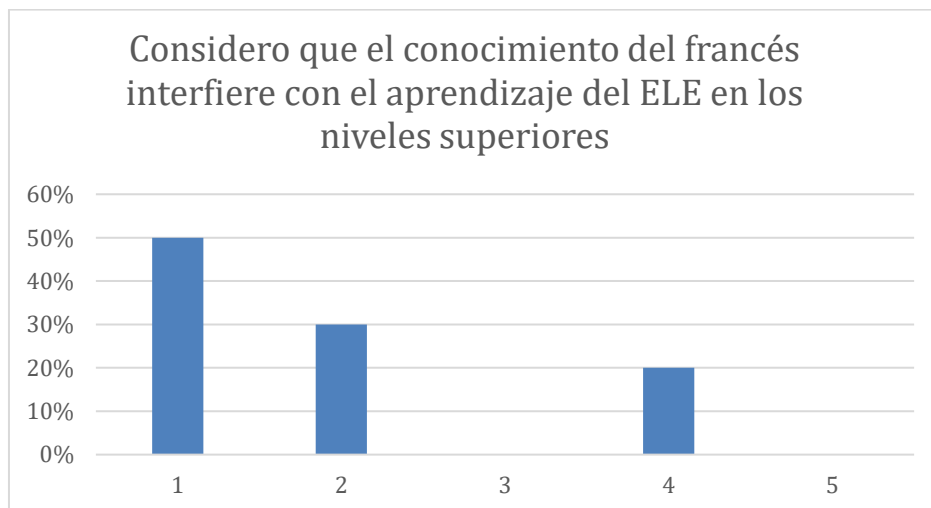
Gráfico 2: Histograma de la frecuencia, afirmación 2



Un 10% de los aprendientes piensa que nunca o raramente y resulta más fácil aprender el español teniendo el conocimiento previo del francés, un 30% piensa que a veces, un 30% a menudo y un 20% siempre.

En el gráfico 3 podemos ver las actitudes sobre la interferencia del conocimiento de la lengua francesa al aprendizaje de ELE en los niveles superiores.

Gráfico 3: Histograma de la frecuencia, afirmación 3



La mitad de los encuestados piensa que el conocimiento del francés no interfiere nunca con el aprendizaje del ELE en los niveles superiores, mientras 30% piensa que eso pasa rara y solamente 20% que eso pasa a veces.

El siguiente gráfico nos demuestra el nivel de la transferencia del francés al español en la expresión escrita.

Gráfico 4: Histograma de la frecuencia, afirmación 4

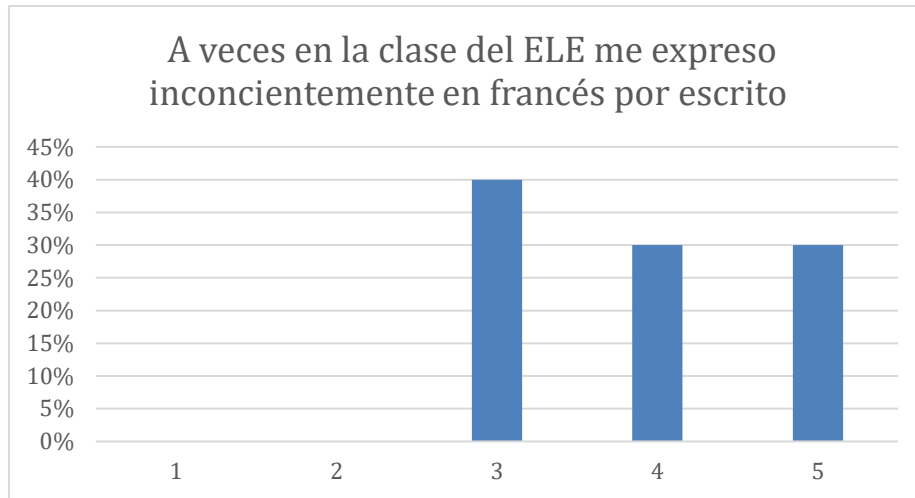
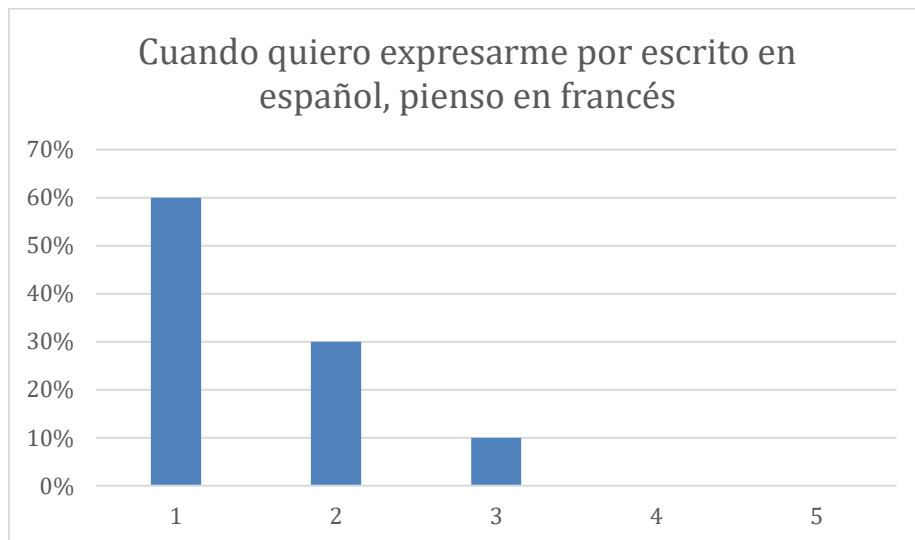


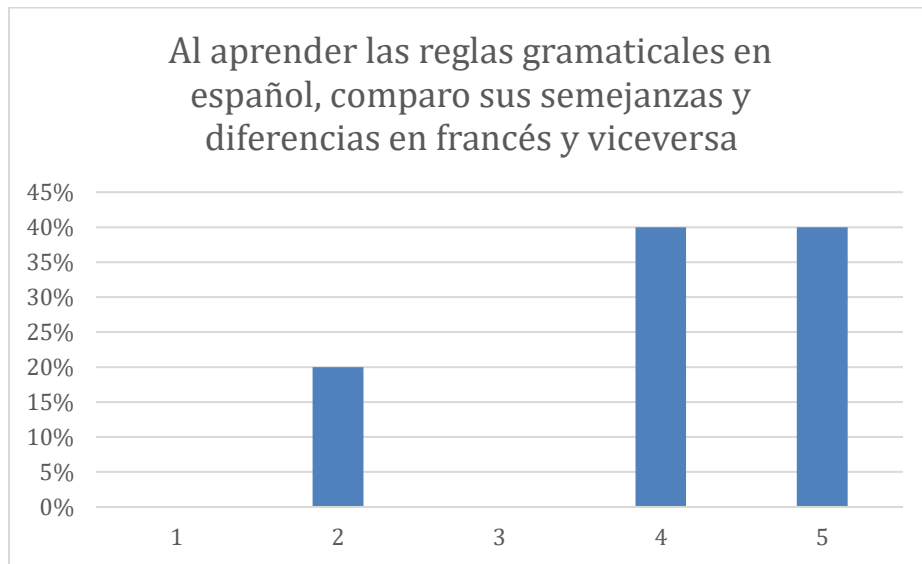
Gráfico 5: Histograma de la frecuencia, afirmación 5



Cuando comparamos el gráfico 4 y 5, podemos ver 40% de los aprendientes se expresan a veces en francés en la expresión escrita del español, 30% lo hace a menudo y 30% lo hace siempre, pero más de la mitad o sea 60% no piensa en francés cuando quieren expresarse en español por escrito, 30% lo hace raramente y 10% a veces.

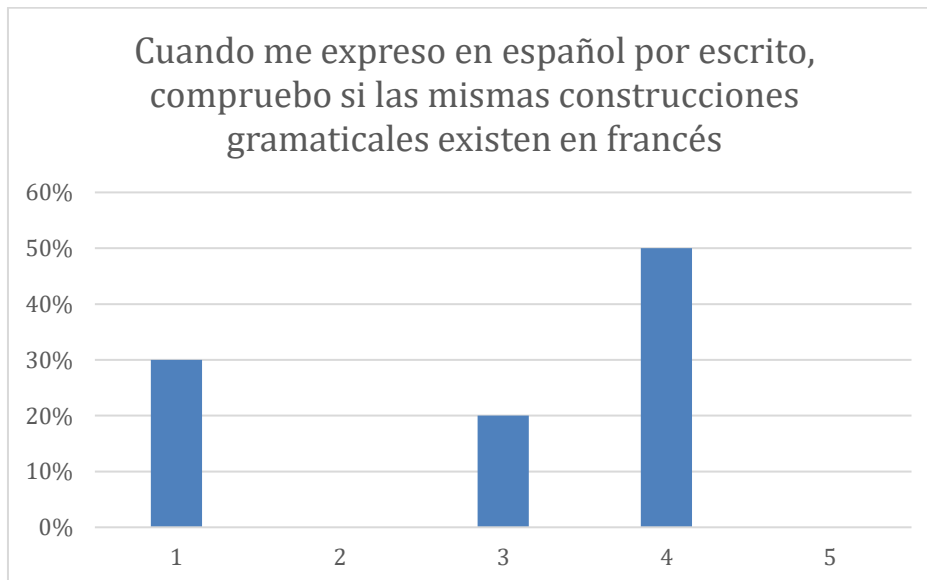
Lo que veamos en el gráfico 6, 7, 8 y 9 es si los aprendientes utilizan comparación como un método del aprendizaje, qué tipo de comparación y con qué frecuencia.

Gráfico 6: Histograma de la frecuencia, afirmación 7



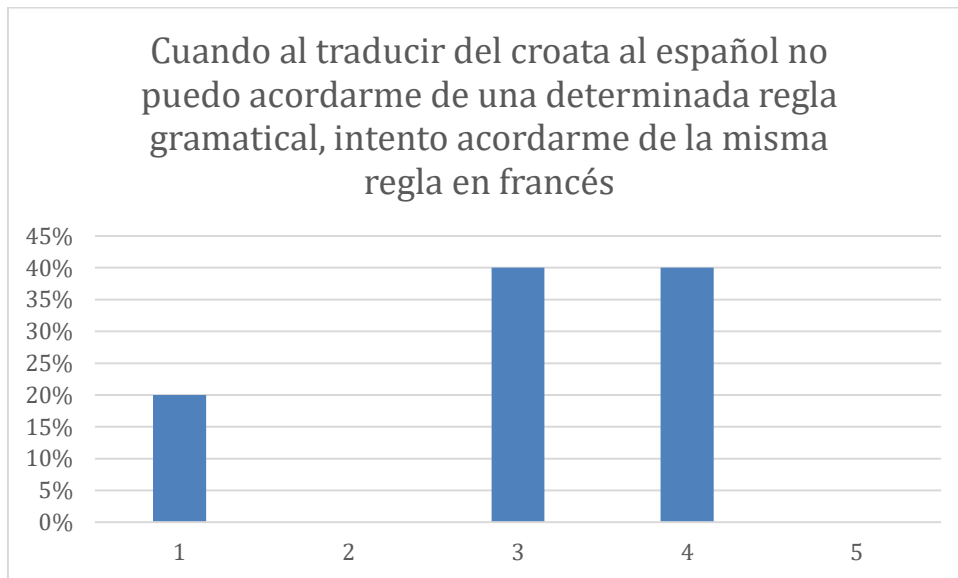
Nos parecía importante abordar esta afirmación 7 porque se ve que la mayoría de los aprendientes hacen comparaciones a menudo 40% y siempre 40% cuando aprenden las reglas gramaticales. Solamente 20% lo hace raramente. Lo que también afirma el gráfico 7 de la afirmación 8 y el gráfico 9 de la afirmación 10.

Gráfico 7: Histograma de la frecuencia, afirmación 8



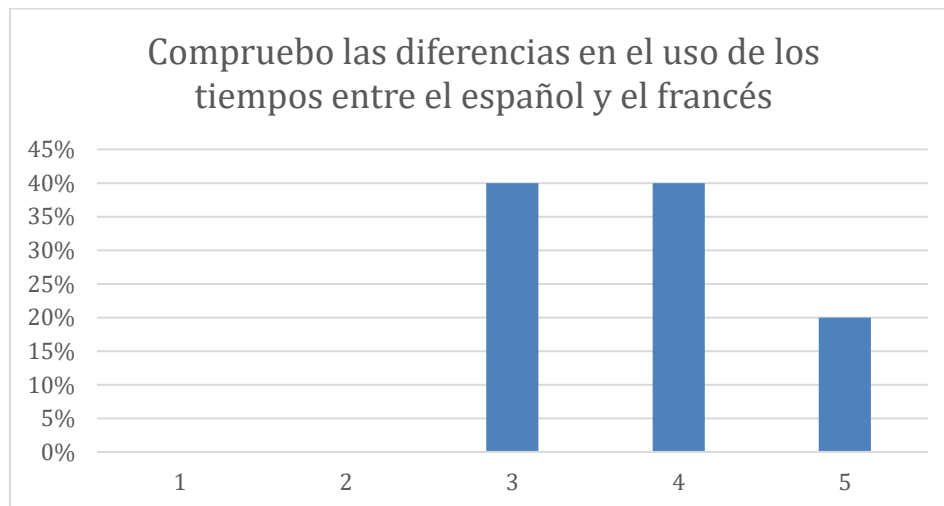
En los tres gráficos lo que vemos es que los aprendientes tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje de las lenguas afines, y que piensan que las semejanzas que existen pueden facilitar el proceso del aprendizaje. Aun así, 30% no trata de encontrar las construcciones gramaticales similares en francés, pero 20% lo hace a veces y 50% a menudo.

Gráfico 8: Histograma de la frecuencia, afirmación 9



A pesar de que no utilizan siempre el francés para encontrar una solución en español, 40% de los aprendientes intenta acordarse de la regla en francés para encontrar la regla similar en español a menudo, 40% lo hace a veces, y solamente 20% no lo hace nunca.

Gráfico 9: Histograma de la frecuencia, afirmación 10



En cuanto al uso de los tiempos, 40% comprueba las diferencias en el uso entre español y francés a veces, 40% lo hace a menudo y 20% siempre.

Lo que hemos averiguado en los últimos 4 afirmaciones fue cómo los aprendientes ven sus conocimientos de las reglas y construcciones gramaticales en ambas lenguas. Todas las afirmaciones muestran que los aprendientes piensan que tienen un buen conocimiento de las reglas del empleo de los verbos, así bien que del conjuntivo en ambas lenguas.

4.6. Discusión

Visto que hemos elaborado los resultados del examen gramatical y del cuestionario, llegamos a la interpretación de estos refiriéndonos a los objetivos generales y específicos de la investigación con el enfoque en las hipótesis previamente hechas.

Como ya hemos explicado, el objetivo de nuestra investigación es tratar de averiguar y comprender si y por qué el locutor utilizará el subjuntivo en español (L3) si lo ha utilizado en francés (L2) y viceversa, o sea si la transferencia negativa tendrá lugar donde las reglas de las dos lenguas extranjeras no coinciden. Asimismo, queríamos verificar si se empleará el imperfecto y el pluscuamperfecto del subjuntivo español o si los aprendices se limitarán al presente y perfecto del subjuntivo del francés. Según los resultados, podemos concluir que el conocimiento previo del subjuntivo en francés facilita el empleo del subjuntivo en español, dado que, en la lengua croata, la lengua materna de los encuestados no existe este modo y que las reglas básicas del uso de subjuntivo son casi las mismas en español como en francés. En los ejercicios donde los encuestados tenía que hacer la traducción del francés al español utilizando el indicativo en ambas lenguas así mismo que el subjuntivo, ninguno de ellos tenía dificultades emplearlo. Más adelante, no tenían tampoco dificultades cuando en francés las oraciones eran en indicativo y los aprendientes tenían que traducirlas al español donde la oración exigía el empleo del subjuntivo. La mayoría mostró una aptitud elevada en esta área y en el conocimiento de las reglas de ambas lenguas. Además, lo que podemos observar en los ejercicios donde los encuestados debían hacer la traducción del croata al francés y al español, tampoco había muchos errores cometidas en la traducción a ambas lenguas. Sin embargo, en las oraciones completivas con el verbo *esperar* que difiere en el nivel de las significaciones que tiene en las dos lenguas comparadas, y también en las oraciones concesivas con la conjunción *aunque* donde el uso de subjuntivo y del indicativo es posible en español, hemos notado que hay interferencias y que ambas lenguas poden influir en el uso del modo erróneo. En el caso de la oración concesiva, tendríamos también tomar en cuenta que la causa del error cometido puede ser el desconocimiento de las reglas del uso de subjuntivo. Para concluir, la interferencia que pasa en los niveles superiores del aprendizaje de las lenguas afines, francés y español, no causa dificultades cuando las reglas coinciden. A pesar de que español usa más tiempos verbales como el imperfecto y el pluscuamperfecto del subjuntivo, no hemos notado que los aprendientes tienen mucha dificultad en empleándolos cuando es necesario. Cuando las reglas

no coinciden, hemos notado que solamente en algunos casos específicos los aprendientes cometen errores donde las causas son la proximidad de la L2 a la L3, y también el uso de ambos modos con un conjuntivo que nos hace suponer que se trata del conocimiento incompleto de las reglas en la L3.

La segunda parte de nuestra investigación constaba del cuestionario con el propósito de averiguar las actitudes de los encuestados hacia la interferencia entre las lenguas español y francés, las diferencias y semejanzas en el nivel morfosintáctico vistas desde el punto de vista de un aprendiente, y finalmente el papel que tienen las estrategias de aprendizaje de ELE. La mayoría de los aprendientes muestra una actitud positiva viendo sus respuestas en la afirmación que el conocimiento previo del francés les facilitaba el aprendizaje del español y que también consideran que tienen una ventaja en comparación con los compañeros que hablan francés. Los aprendientes son conscientes de la distancia entre las lenguas y perciben lo transferible de las lenguas afines, lo que se puede atribuir al fenómeno de la psicotipología de Kellerman (1977, 1978 en Rast, 2012). Esta percepción subjetiva de las diferencias y semejanzas entre las lenguas son los elementos más importantes de la transferencia de las estructuras de una a otra lengua y juegan el papel clave en la adquisición de las terceras lenguas. Más adelante, aunque los encuestados declaran que a veces usan el francés en la producción escrita, la mayoría no tiene ningún problema en los niveles superiores y no tienen dificultades en expresarse en español, más bien dicho no hay interferencia cuando tienen que expresarse en la producción oral. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, los participantes comparan las formas y el uso de los tiempos gramaticales y se sirven de las reglas gramaticales para facilitar la memorización y establecer las diferencias, lo que es visible desde los ejercicios. Los errores cometidos no provienen de una fosilización.

Para concluir, los aprendientes son conscientes de que el conocimiento de las lenguas afines les facilita el aprendizaje, en este caso en particular de la lengua española. La distancia tipológica entre el croata y el español, y la distancia entre el francés y el español les ayuda notar que lo transferible puede ser ventajoso y llevar a un conocimiento más detallado bajo la condición que tengan en cuenta las diferencias y el uso erróneo que lleva a menudo a la fosilización.

5. Conclusión

Como el mundo en interacción cambia, las lenguas cambian también en interacción entre los hablantes. Somos testigos del mundo multilingüe que pone hincapié en el conocimiento de las lenguas extranjeras para posibilitar el intercambio de las informaciones, los descubrimientos científicos y la experiencia que lleva al progreso que cambian lo que somos cada día. La lengua es un mundo y como tal es dinámico y permisible, susceptible y permanente, que pone ante nosotros el desafío del aprendizaje de esta.

Nuestro trabajo nos lleva a la conclusión que estudiar las lenguas afines puede llevar a una adquisición facilitada pero también conlleva la posibilidad de crear los errores fosilizados visto que los aprendientes se apoyan en un sistema lingüístico que les parece similar o mutua. Esta suposición los lleva a no cuestionar las diferencias o particularidades de un sistema similar creando las falsas analogías. Sin embargo, la transferencia se impone como el elemento clave del aprendizaje de las lenguas afines y, por consiguiente, consideramos que las diferencias deberían ser enfatizadas. Las estrategias de aprendizaje que nos parecen más útiles tanto para los profesores como para los aprendientes sería la descripción contrastiva. El punto más importante es el punto de vista del alumno. Como el alumno percibe la distancia o la proximidad entre las lenguas y la transferibilidad de los elementos de un sistema lingüístico al otro es lo más importante para establecer las estrategias apropiadas que prepararía el alumno y el profesor para enfrentar el desafío que se nos interpone en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas afines.

Nuestra investigación nos lleva a la conclusión que la proximidad de las dos lenguas romances se muestra ser un puente útil para los aprendientes si tomamos en consideración que la lengua croata no tiene el modo subjuntivo o sea este concepto no existe en su sistema lingüístico. De ahí que el conocimiento previo del francés y del uso de subjuntivo francés, facilita el empleo de subjuntivo en español. En la investigación llevada a cabo no hemos encontrado la prueba de que las diferencias que existen entre dos sistemas habrían causado la fosilización de los errores, aunque hemos notado algunas que se podían vincular con la diferencia en el significado de un cierto verbo “esperar”. Pero dependiendo del ejercicio hemos llegado a la conclusión que el error no se repite y que, dependiendo del contexto, los encuestados cambian el modo que utilizan.

En conclusión, tanto los aprendientes como nosotros somos conscientes que el conocimiento de las lenguas afines, en nuestro caso del francés y español, facilita el proceso del aprendizaje cuando tomamos en cuenta las similitudes entre las estructuras lingüísticas y las numerosas afinidades compartidas. Por esa misma razón, tenemos que ser cautelosos con las particularidades de cada lengua que pueden presentar las desventajas del conocimiento previo si no se enfatizan. Sin embargo, nos parece que la proximidad que existe entre la lengua francesa y española presenta una ventaja para los aprendientes croatas más que una desventaja porque la transferibilidad que los aprendientes perciben no es tan alta, más bien dicho, lo que hemos notado en el cuestionario es que los encuestados perciben donde la comparación puede ser útil y aplican este método para aprender nuevas estructuras pero también son conscientes de que existen muchas diferencias lo que les lleva a comprobar si una semejanza existe de verdad. Por lo tanto, se nos parece imprescindible aplicar el mismo sistema de comparación en la enseñanza y la descripción contrastiva nos parece ser el ajuste perfecto en cuanto a la estrategia que deberíamos tomar.

Bibliografía

Arcos Pavón, M. E. (2009), “Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [en línea]. [fecha de consulta 12/4/2019]. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>.

Bild, E. R. y Swain, M. (1989), “Minority language students in a French immersion programme: their French proficiency”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 255-74.

Blas Arroyo, J. L. (1991), “Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística”. *Revista Española de Lingüística*, 21.2, p. 265-289. [en línea]. [fecha de consulta 1/5/2019]. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/81466>.

Cenoz, J. (2001), “The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition”. En J. Cenoz *et al.*, “Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives”, pp. 8-20. Clevedon: Multilingual Matters.

Fernández López, S. (1995), “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera” en *Didáctica, lengua y literatura, vol 7*, pp.203-216. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [en línea]. [fecha de consulta 13/4/2019]. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A/20051>.

Fessi, I. (2014), “Influencias interlingüísticas: desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspecto en español 3”, *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. [en línea]. [fecha de consulta 14/4/2019]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/19/fessi-transferencias_13.pdf.

Fries, C. (1945), “Teaching and Learning English as a Foreign Language”. Michigan: The University of Michigan Press.

García González, E. (1998), “Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX”. *Philologia Hispalensis*, Vol. 12, Nº 1. [en línea]. [fecha de consulta 1/5/2019]. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/philologia/12_1/art_12.pdf.

Lado, R. (1957), "Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers". Michigan: The University of Michigan Press.

Medved Krajnović, M. (2010), "Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom". Zagreb: Leykam international.

Merma Molina, G. (2008), "El contacto lingüístico en el español andino peruano: estudios pragmático-cognitivos". San Vicente Raspeig: Universidad de Alicante.

Odlin, T. y Jarvis, S. (2004), "Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland". *The International Journal of Multilingualism* 1, 2, 123-140.

Ortega, M. (2008), "Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(19), 121-142. [En línea]. [fecha de consulta 30/4/2019]. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2694/2151>.

Rast, R. (2010), "The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, De Gruyter, 48 (2/3), pp.159-183. [en línea]. [fecha de acceso 9/5/2019]. Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00715520/document>.

Ringborn, H. (2007), "Cross-linguistic similarity in foreign language learning". Clevedon: Multilingual Matters.

Piñel, R. y Moreno, C. (1994), "La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana". ASELE, Actas V. [En línea]. [fecha de consulta 13/4/2017]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0117.pdf.

Santos Gargallo, I. (2009), "Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva". Madrid: Síntesis.

Selinker, L. (1972), "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.

Tremblay, M.-C. (2006), "Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure". [fecha de consulta 11/5/2019]. Disponible en: <http://artsites.uottawa.ca/clo-opl/doc/Cross-Linguistic-Influence-in-Third-Language-Acquisition-The-Role-of-L2-Proficiency-and-L2-Exposure.pdf>.

Weinreich, U. (1966), "Languages in contact: findings and problems". London, The Hague, Paris: Mouton & Co.

Donaire, M. L. (2020.) "Argumentar en subjuntivo. Algunas discordancias entre el francés y el español" Revista de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de Oviedo, Núm. 44-45, Disponible en: <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/RFF/article/view/477/468>

Apéndice

Investigación de la interferencia morfosintáctica en el aprendizaje de lenguas afines : francés (L2) y español (L3) : la influencia francesa en el uso del subjuntivo español

PRIMERA PARTE

Spol M/Ž

Dob _____

Godine učenja francuskog jezika _____

Godine učenja španjolskog jezika _____

Tjedna izloženost francuskom jeziku _____

Tjedna izloženost španjolskom jeziku _____

Ostali strani jezici koje govorim _____

1. !Traduzcid las frases del francés al español!

1. Tu feras des exercices jusqu'à ce que tu comprennes ta leçon.

2. J'ai acheté de la farine pour que vous puissiez faire un gâteau.

3. Sophie est allée à la fête bien que ses parents le lui interdisent.

4. Jean viendra à condition qu'il finisse son travail.

5. Nous aimerions que les jumeaux aient le même cadeau pour leur anniversaire.

6. Tu avais si faim ! Je suis surprise que tu n'ais pas tout mangé.

7. Bien qu'elle ait beaucoup travaillé, elle a échoué.

8. Ils nous écouteront à condition que nous soyons persuasifs.

9. Je persévérerai jusqu'à ce que je parvienne à un résultat.

10. En attendant qu'il vienne, j'ai lu un chapitre de mon livre.

11. Avant qu'elle parte, elle vérifie son matériel.

12. Il fallait que vous sachiez conduire pour obtenir votre permis.

13. Il appréciait qu'il soit venu.

14. Je craignais qu'elle ne revienne pas.

15. Je craignais qu'elle ne soit pas revenue avant mon départ.

2. ¡Terminad las frases como conviene!

a) Tu ne sortiras jamais d'ici tant que tu...

b) Dépêchons-nous de rentrer avant qu'il...

c) Tu peux prendre la voiture à condition que ton père...

d) Reste tranquille pendant que je...

e) On pourrait aller au cinéma à moins que...

3. ¡Traduzcid las frases del francés al español!

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

4. ¡Traduzcid del croata al francés e al español!

1. Nastavit ću iako se ne slažeš sa mnom.

2. Kad ne bi padala kiša, otišli bismo na izlet.

3. Kad te mama vidi u toj odjeći, izbacit će te iz kuće.

4. Vratit ću ti je kad je budem pročitala.

5. Usprkos tome što mi ne vjeruješ, otići ću živjeti u Patagoniju.

6. Da je više štedio, imao bi sada za stan.

7. Nadala sam se da si bio načio lekciju.

8. Da se svi držimo nekih osnovnih pravila ponašanja svijet bi bio ljepši.

9. Da si otišao, zabavio bi se.

10. Čak i ako se požure, neće stići uhvatiti taj vlak.

SEGUNDA PARTE

UPITNIK

Odaberite broj od 1 do 5 koji najviše odgovara Vašem iskustvu i stavovima tijekom učenja španjolskog jezika

1 = nikad

2 = rijetko

3 = ponekad

4 = često

5 = uvijek

1. Smatram da mi znanje francuskoga jezika olakšava proces usvajanja/učenja španjolskoga jezika.

1 2 3 4 5

2. Smatram da lakše usvajam španjolski jezik od kolega koji nisu učili francuski jezik.

1 2 3 4 5

3. Smatram da mi znanje francuskoga jezika na višim razinama ometa učenje španjolskoga jezika.

1 2 3 4 5

4. Katkad se na satu španjolskog nesvjesno izrazim za francuskome jeziku prilikom pismenog izražavanja.

1 2 3 4 5

5. Kad se želim pismeno izraziti na španjolskome, razmišljam na francuskome jeziku.

1 2 3 4 5

6. Svjestan/sna sam da prilikom pismenog izražavanja na španjolskom jeziku pogriješim zbog znanja francuskoga jezika.

1 2 3 4 5

7. Kad prilikom pismenog izražavanja na španjolskom jeziku pogriješim zbog znanja francuskoga jezika, odmah se ispravim.

1 2 3 4 5

8. Prilikom učenja gramatička pravila u francuskome jezika uspoređujem sličnosti i razlike sa španjolskim jezikom.

1 2 3 4 5

9. Nakon što se pismeno izrazim na španjolskom jeziku, provjeravam imam li istih gramatičkih konstrukcija na francuskome jeziku.

1 2 3 4 5

10. Ako se prilikom prevođenja s hrvatskog na španjolski jezik ne mogu sjetiti određenog gramatičkog pravila, pokušam se sjetiti istog na francuskome jeziku.

1 2 3 4 5

11. Provjeravam razlike u upotrebi glaloskih vremena između španjolskoga i francuskoga jezika.

1 2 3 4 5

12. Jako dobro vladam pravilima o upotrebi glagolskih vremena u španjolskome jeziku.

1 2 3 4 5

13. Jako dobro vladam pravilima o upotrebi glagolskih vremena u francuskome jeziku.

1 2 3 4 5

14. Jako dobro vladam pravilima o upotrebi glagolskih načina poput konjunktiva i kondicionala u španjolskome jeziku.

1 2 3 4 5

15. Jako dobro vladam pravilima o upotrebi glagolskih načina poput konjunktiva i kondicionala u francuskome jeziku.

1 2 3 4 5