

**Trabajo de Fin de Máster en Lingüística Inglesa Aplicada**

**La adquisición de los partitivos en  
francés a través de las ciencias en un  
programa bilingüe**

**TAMARA LOSCOS RAMOS**



**Tutora: Dra. D<sup>a</sup>. María Ángeles Escobar**

**Facultad de Filología**

**UNED**

**Convocatoria: Septiembre**

**Curso 2015/16**



**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO**  
**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

Fecha: 1-09-2016

Quien suscribe:

Apellidos y nombre: <b>LOSCOS RAMOS, TAMARA</b>
D.N.I.: <b>25196490J</b>

Hace constar que es el autor del trabajo:

Título completo del trabajo <b>La adquisición de los partitivos en francés a través de las ciencias en un programa bilingüe</b>
--

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

**DECLARA:**

- ✓ Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.
- ✓ Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- ✓ Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.

*Tamara*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Este trabajo de fin de Máster es la culminación de un periodo de especialización en un área apasionante para mí: el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este TFM es fruto de los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas del máster. Además, esta etapa de aprendizaje paralela a la docencia no hubiera sido posible sin el apoyo y orientación de los profesores del Máster. En especial, quiero mostrar mi gratitud, por su ayuda y seguimiento, a Doña María Ángeles Escobar, tutora del TFM, que me guió en la elección del tema y en las dificultades que he ido encontrando durante su realización y las constantes dudas que le he planteado, además de realizar sugerencias tras la lectura y revisión del trabajo.*

*Por supuesto, quiero mostrar mi agradecimiento a mis alumnos, que han contribuido inestimablemente de una manera inconsciente a que la investigación pudiera llevarse a cabo, mediante la realización del test y de sus trabajos, que han servido de muestra.*

*La idiosincrasia de una universidad como la UNED hace que en ocasiones el estudio sea una actividad solitaria e individual. Por esto, quiero agradecer a mi familia y a mis amigos la paciencia y comprensión que han mostrado conmigo durante la realización de este trabajo.*

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1. Estado de la cuestión y trabajos previos.....	7
1.1.1. La educación bilingüe y la adquisición de lenguas extranjeras....	7
1.1.2. La adquisición de los partitivos.....	11
1.2. Fase preliminar del estudio.....	12
1.3. Objetivos de la investigación.....	14
2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	16
2.1. El artículo partitivo en francés y en español.....	16
2.2. La adquisición del artículo partitivo.....	20
2.3. El acusativo animado en francés.....	24
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	25
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
4.1. Etapas.....	26
4.2. Datos sobre la muestra.....	28
4.2.1. El centro y su programa bilingüe.....	29
4.3. Técnica de recogida de datos.....	32
4.3.1. El Test de Juicio de Gramaticalidad.....	34
4.4. Aplicación del test.....	35
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	38
5.1. Resultados del test.....	38
5.1.1. Respuestas de las respuestas del grupo.....	38
5.1.2. Análisis individual de las respuestas de los sujetos de la muestra....	54
5.2. Análisis de los resultados.....	60
5.2.1. Muestra inicial.....	60
5.2.2. Muestra final.....	62
A) Resultados globales.....	63
B) Resultados por fenómeno gramatical.....	66
6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	70
6.1. Sugerencias para el aprendizaje de los partitivos.....	74
7. BIBLIOGRAFÍA.....	76
8. ANEXOS.....	79

## **SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS**

∅	ausencia de elemento
*	elemento agramatical / error
ACNEAE	Alumno Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera
CD	complemento directo
CEIP	Colegio de Educación Infantil y Primaria
CIFE	Centro de Innovación y Formación Educativa
CILE	Currículo Impartido en Lengua Extranjera
CLIL	Content and Language Integrated Learning (ver AICLE)
DGA	Diputación General de Aragón
Ed. Infantil	Educación Infantil
Ed. Primaria	Educación Primaria
ELE	Español como Lengua Extranjera
FLE	Francés como Lengua Extranjera
L1	lengua materna
L2	segunda lengua
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas
Nº	número
PEC	Proyecto Educativo de Centro
PIBLEA	Plan Integral sobre Bilingüismo y Lenguas Extranjeras en Aragón
QUAN	cuantitativo
QUAL	cualitativo
S	sujeto
s.f.	sin fecha
TEA	Trastorno del Espectro Autista
TFM	Trabajo de Fin de Máster
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TJG	Test de Juicio de Gramaticalidad
V	verbo

## **LISTA DE TABLAS Y FIGURAS**

- Tabla 1. Uso de los partitivos en francés y comparación en español (Adaptación de Pimentel, 2014)
- Tabla 2. Jerarquía de dificultad de estructuras gramaticales (Santos Maldonado, 2002: 56).
- Tabla 3. Omisión de los partitivos. (Santos Maldonado, M<sup>a</sup> Jesús, 2002: 356)
- Tabla 4. Comparación del acusativo en francés y en español
- Tabla 5. Formato del test: número de pregunta, ítem gramatical y respuesta
- Tabla 6. Tabla con ítems y las respuestas correctas del test
- Leyenda 1. Fenómenos gramaticales de los ítems del test
- Leyenda 2. Valoración de las respuestas al test
- Tabla 7. Respuestas de la muestra inicial al test
- Gráfico de barras 1. Respuestas de la muestra inicial al test
- Gráfico de barras 2. Respuestas de los sujetos de la muestra inicial a los distractores
- Tabla 8. Respuestas de los sujetos de la muestra final al test
- Gráfico de barras 3. Respuestas de los sujetos de la muestra final al test
- Tabla 9. Porcentajes de respuestas de la muestra final
- Gráfico de barras 4. Porcentajes de respuestas de la muestra final
- Gráfico de barras 5. Respuestas a los partitivos
- Gráfico de barras 6. Respuestas al acusativo animado sin a
- Gráfico de barras 7. Respuestas a los distractores

## 1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza del francés como segunda lengua cabe preguntarse, entre otras cosas, si *es posible, por parte de alumnos de 3º de Primaria de un programa de bilingüismo, interiorizar fenómenos gramaticales sin instrucción específica mediante la exposición a ejemplos relevantes en las asignaturas de ciencias.*

Esta es la pregunta que ha guiado la investigación de este trabajo de fin de máster dentro de la línea de investigación “Bilingüismo en el aula: estudio empírico sobre la adquisición de una lengua extranjera”.

Vamos a centrarnos en el uso de los partitivos, que no existen en la lengua materna, y a los que han sido expuestos constantemente durante el curso en las materias de ciencias (sociales y naturales). Paralelamente, utilizaremos ítems de acusativo animado que en francés no requieren la preposición “a” como en español, a los que han sido expuestos con menos frecuencia.

Utilizaremos un Test de Juicio de Gramaticalidad como técnica de recogida de datos principal. En dicho test, introduciremos otros ítems distractores que evalúen conocimientos gramaticales básicos en lengua francesa. Éstos nos servirán para excluir de la muestra a los alumnos que no demuestren la suficiente competencia lingüística.

### 1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y TRABAJOS PREVIOS

Son varias las variables que entran en juego en este TFM: por un lado, la educación bilingüe y la adquisición de lenguas extranjeras; y por otro, la adquisición de partitivos.

#### 1.1.1. LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

Hemos llevado a cabo nuestra investigación en el marco de un **programa AICLE** (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). En esta enseñanza por contenidos, “el L2 se aprende a través del aprendizaje de otra asignatura en ese idioma”<sup>1</sup>.

En Aragón, estos programas AICLE tienen diferentes modalidades, definidas por la Orden 14 de febrero de 2013<sup>2</sup>. El CEIP Miralbueno, centro en el que se ha desarrollado la

---

<sup>1</sup> Hearn, I. y Garcés Rodríguez, A (2006): “¿Cómo aprenden los niños?”, p. 9 en *Didáctica del inglés para Primaria*, Madrid: Pearson education.

<sup>2</sup> Orden 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa Integral de bilingüismo en lenguas extranjeras de Aragón (PIBLEA): <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=719311064343>

investigación, implementa la modalidad CILE 2, en la que un mínimo del 30% del horario escolar debe impartirse en lengua extranjera, es decir, se imparten dos áreas en lengua extranjera, además de la propia lengua extranjera. Incidiremos en los programas bilingües cuando hablemos del centro y su programa bilingüe en el apartado 4.2.1.

En este contexto, vamos a evaluar la adquisición de una estructura gramatical, por lo que estamos midiendo la competencia gramatical de los alumnos en un aspecto concreto. Entra aquí en juego la relación entre **competencia comunicativa y competencia gramatical**.

De acuerdo con la definición de Chomsky (1957) dentro de la gramática generativa, el concepto competencia gramatical es “la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles”<sup>3</sup>.

En esa época, la mayoría de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se basaban en la gramática. Sin embargo, otros lingüistas argumentaron que la competencia gramatical no era suficiente para hablar una lengua, ya que en ocasiones, una persona que conocía todas las reglas gramaticales no era capaz de comunicar, de hacer llegar su mensaje. En 1972, Hymes propuso el término competencia comunicativa como “la capacidad de un hablante de comportarse comunicativamente de forma adecuada”<sup>4</sup>, de transmitir aquello que realmente quiere. Ahí entran en juego, además de la gramática, muchos otros aspectos.

Una década después, en 1983, Canale relacionó el término con el aprendizaje de lenguas extranjeras<sup>5</sup>. Es entonces cuando los métodos comunicativos conocieron su mayor auge. En su trabajo *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Krashen (1987) describe las bases del método comunicativo: “el input debe ser interesante y comprensible, no hay corrección formal y la adquisición de vocabulario es más importante que la precisión estructural”<sup>6</sup>.

Posteriormente surgieron otros métodos comunicativos, como el aprendizaje por tareas, que “en su forma más pura, enseña a los alumnos a través de tareas comunicativas,

---

<sup>3</sup> Chomsky, N. (1957): *Estructuras sintácticas* en Centro Virtual Cervantes: “Competencia gramatical” [en línea – ver bibliografía]

<sup>4</sup> Hymes, D. H. (1972). «Acerca de la competencia comunicativa» en Centro Virtual Cervantes: “Competencia gramatical” [en línea – ver bibliografía]

<sup>5</sup> Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje» en Centro Virtual Cervantes: “Competencia gramatical” [en línea – ver bibliografía]

<sup>6</sup> Krashen, S.D. (1987): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International en Hearn, I. y Garcés Rodríguez, A (2006): “¿Cómo aprenden los niños?”, p. 9. en *Didáctica del inglés para Primaria*, Madrid: Pearson education.

no hay gramática y no hay input por parte del profesor”<sup>7</sup>. Muchas voces críticas rechazaron la eliminación por completo de la gramática, argumentando que en la comunicación, forma y fondo van de la mano.

Así, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) en su descripción de la competencia comunicativa, incluye la competencia gramatical. Por lo tanto, la competencia gramatical es uno de los elementos de la competencia comunicativa.

Otro de los conceptos a tener en cuenta en el estudio de la adquisición de lenguas extranjeras es la **interlengua**. Según la definición de Chao Chao (2013), la interlengua es el “sistema estructural construido por el aprendiz en el momento de desarrollar su aprendizaje o adquisición de una nueva lengua diferente a su L1”<sup>8</sup>. Es decir, la interlengua es un estado entre la L1 y la L2 y posee características de ambas. Chao Chao explica que el aprendiz crea “reglas que se van integrando sistemáticamente a su L2”<sup>9</sup>. Por lo tanto, podríamos afirmar que nuestra investigación aspira a determinar si los alumnos han integrado las estructuras partitivas en su interlengua.

Estrechamente relacionado con la teoría de la interlengua está el concepto del **error**. Según el Centro Virtual Cervantes, éste “se concibe como una manifestación de la interlengua”<sup>10</sup>, como “un paso ineludible en el camino de apropiación de la nueva lengua, (...) como índices de los diversos estadios que el aprendiente atraviesa durante el proceso de aprendizaje”<sup>11</sup>. En consecuencia, podremos especificar el estadio de aprendizaje de cada sujeto en función del Test de Juicio de Gramaticalidad, sacando de la muestra a los sujetos que por el número de errores en los distractores, estén en un estadio inferior al esperado para 3º de Ed. Primaria.

El error es intrínseco a todo aprendizaje, incluido el aprendizaje de lenguas extranjeras. La visión del error ha variado considerablemente. Como explica el CVC<sup>12</sup>, el carácter sancionador del error del conductismo en los años 60 dio paso a la teoría del análisis del error de Corder en los años 70. El análisis de errores es una corriente de investigación que estudia el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras “para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de

---

<sup>7</sup> Hearn, I. y Garcés Rodríguez, A (2006): “¿Cómo aprenden los niños?”, p. 10, en *Didáctica del inglés para Primaria*, Madrid: Pearson education.

<sup>8</sup> Chao Chao, Kuow-Wa (2013): “Análisis de la interlengua de los aprendices costarricenses de dos escuelas públicas” p. 204 [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>9</sup> Ídem.

<sup>10</sup> Centro Virtual Cervantes (CVC): “Error” [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>11</sup> Centro Virtual Cervantes (CVC): “Análisis de errores” [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>12</sup> Ídem.

aprendizaje”<sup>13</sup>. Para ello, el análisis de datos no parte “de la comparación de la lengua materna y la lengua meta del aprendiente, sino de sus producciones en lengua meta”<sup>14</sup>. Por lo tanto, esta investigación y el análisis de los errores en los fenómenos gramaticales estudiados, nos permitirán conocer por qué los alumnos no han adquirido dichos fenómenos e intentar proponer medidas para que lo hagan. Además, no utilizamos la lengua materna en el test, sino que les pedimos que corrijan las oraciones gramaticales en lengua meta.

Sajavaara (1980) clasifica los **errores de competencia** en tres categorías<sup>15</sup>: interlinguales, interlengua e intralinguales. Según dicha clasificación, los errores interlinguales son debidos a “la influencia negativa de la lengua materna”. En el caso de los partitivos, este tipo de falta sería la omisión del partitivo por influencia del castellano. En cambio, los errores de interlengua no provienen ni de la lengua meta ni de la lengua materna. Por último, los errores intralinguales son “debidos al sistema propio de la lengua meta y pueden ser cometidos por locutores nativos”.

En nuestra investigación, consideramos que los sujetos no tienen un dominio suficiente de la lengua meta como para cometer errores intralinguales, así que nos centraremos en discernir si los errores cometidos son interlinguales (por influencia del castellano) o por la interlengua<sup>16</sup>.

Para concluir este apartado sobre el aprendizaje de lenguas, cabría recalcar que la mayoría de los estudios coinciden en que la eficacia de los programas bilingües radica en la cantidad de exposición al idioma y en la implementación (profesorado y centro)<sup>17</sup>.

Aunque hay numerosos autores que discuten la eficacia de los programas bilingües<sup>18</sup>, no hay demasiados trabajos previos sobre la adquisición de los partitivos por hispanohablantes. De hecho, como remarca Casile (2009), no hay demasiados estudios realizados sobre la adquisición de los partitivos por no nativos<sup>19</sup>.

---

<sup>13</sup> Centro Virtual Cervantes (CVC): “Análisis de errores” [en línea – ver bibliografía].

<sup>14</sup> Centro Virtual Cervantes (CVC): “Análisis de errores” [en línea – ver bibliografía].

<sup>15</sup> Sajavaara, K. (1980): *Soveltava kielitiede*. Gaudeamus, Helsinki en Casile, Hanna (2009): Observations sur les fautes commises à l’écrit par les apprenants finnophones dans l’usage des éléments *du / de la / des / de*. [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>16</sup> Ver apartado 5.1.1. Respuestas del grupo.

<sup>17</sup> Ver, por ejemplo, Baker, Colin (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5th edition, p. 210. Channel View Publications Ltd.

<sup>18</sup> Ver Baker, Colin (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Channel View Publications.

<sup>19</sup> Casile, Hanna (2009): “Observations sur les fautes commises à l’écrit par les apprenants finnophones dans l’usage des éléments *du / de la / des / de*”. [en línea – ver enlace en bibliografía].

### 1.1.2. LA ADQUISICIÓN DE LOS PARTITIVOS

Abordaremos en profundidad el área de la adquisición de los partitivos en el capítulo “Revisión bibliográfica” (capítulo 2), pero en este apartado podemos adelantar, que nos hemos basado en artículos y estudios que tienen diferentes enfoques: adquisición, estudio contrastivo, traducción, análisis del error, etc.

En el área de la **adquisición de los partitivos**, cabe destacar el estudio de Isabelle Léger (2002), que observa una “mala utilización del artículo partitivo en locutores no francófonos y sin embargo avanzados en su aprendizaje del francés”<sup>20</sup>.

Otro estudio que resulta interesante para nuestra investigación es el de Komé Koloto Dikanda Madeleine (2003)<sup>21</sup>, que realiza un “Estudio contrastivo de los adjetivos en francés y en español”. Asimismo, García Bascuñana (2011)<sup>22</sup> también compara el uso del partitivo en tres lenguas, y Santos Maldonado (2002)<sup>23</sup> y Pimentel Espejo (2014)<sup>24</sup> incluyen los partitivos en los “errores más frecuentes” de los hispanohablantes.

Finalmente, tendremos en cuenta el estudio de Casile (2009)<sup>25</sup> que analiza las faltas cometidas por los aprendices finófonos en el uso de los elementos partitivos, ya que algunas de sus conclusiones coinciden con las obtenidas en nuestra investigación.

---

<sup>20</sup> Léger, Isabelle (2002): “Acquisition des structures partitives et quantitatives par des non francophones” [en línea – ver bibliografía]

<sup>21</sup> Dikanda Madeleine, Komé Koloto: “Estudio contrastivo de los adjetivos en francés y en español” [en línea – ver bibliografía]

<sup>22</sup> García Bascuñana, Juan Francisco (2011): “El partitivo en francés, catalán y castellano” [en línea – ver bibliografía]

<sup>23</sup> Santos Maldonado, María Jesús (2002). “El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico” [en línea – ver bibliografía]

<sup>24</sup> Pimentel Espejo, Azahara (2014): “Los errores más comunes cuando aprendemos francés” [en línea – ver bibliografía]

<sup>25</sup> Casile, Hanna (2009): “Observations sur les fautes commises à l’écrit par les apprenants finnophones dans l’usage des éléments *du / de la / des / de*”. [en línea – ver enlace en bibliografía].

## 1.2. FASE PRELIMINAR DEL ESTUDIO

Tras la adjudicación del profesor tutor del trabajo de fin de máster en enero, me puse en contacto con mi tutora. Expresé mis preferencias, que giraban en torno a la educación bilingüe, ya que formaba parte de mi labor profesional.

La profesora me propuso realizar una investigación dentro de mi práctica docente actual: a alumnos de 3º de Educación Primaria de un colegio bilingüe en francés. La propuesta inicial de la tutora fue investigar la adquisición del dativo, pero enseguida me di cuenta de que era una estructura demasiado complicada para la competencia lingüística de los alumnos de 3º de Ed. Primaria. Aunque en ocasiones en clase, de manera oral se utilizan estructuras de dativo de manera receptiva, es una estructura que no está recogida ni en los materiales curriculares ni en el currículum de Educación Primaria para Aragón<sup>26</sup> como objetivo para 3º de Ed. Primaria, por lo que hubiera resultado difícil para ellos.

En 3º de Ed. Primaria, en el área de francés, han comenzado en el primer trimestre con la conjugación en presente para verbos regulares (-er) y están aprendiendo a construir frases con un solo objeto (S + V + CD), por lo que las frases ditransitivas no les resultan familiares.

Fue entonces cuando planteé la posibilidad de investigar la adquisición del acusativo animado en francés que, contrariamente al castellano, no lleva la preposición “a”. Esta iniciativa vino motivada por la observación en el aula de errores con dicha estructura. Convinimos con mi tutora el tema de estudio, y procedí a analizar pormenorizadamente los libros de texto<sup>27</sup> y la programación didáctica en busca de oraciones con dicha estructura, pero no encontré más de 15 ejemplos en los libros de las dos áreas (ciencias naturales y ciencias sociales). Entendí que no era una estructura lo suficientemente representativa para los alumnos. Por el contrario, me percaté de que los textos estaban plagados de artículos partitivos, estructura que tampoco tiene un equivalente en castellano. En el aula, advertí que algunos alumnos comenzaban a utilizar esta estructura, mientras que otros todavía no; aunque a nivel receptivo, estaban expuestos a ellas de una manera constante.

---

<sup>26</sup> Orden de 16 de junio de 2014 de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se aprueba el currículum de Educación Primaria (...) en la Comunidad de Aragón.  
<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=798381820606>

<sup>27</sup> Los libros de texto que utilizamos en el programa bilingüe para las asignaturas de ciencias en 3º de Ed. Primaria son: *Sciences Naturelles 3* y *Sciences Sociales 3*, ambos de la Editorial Anaya en su colección Anaya Français.

Comenté con mi tutora que me gustaría realizar la investigación sobre la adquisición de los partitivos en francés. Entonces, ella me propuso combinar ambas estructuras en el test, centrándome sobre todo en el partitivo.

Realicé entonces una lista con todas las oraciones de los libros de texto que recogían dichas estructuras (acusativo animado y artículo partitivo)<sup>28</sup> para poder justificar la prevalencia de este último y por tanto, elegirlo como cuestión definitiva para este TFM.

---

<sup>28</sup> Dicha lista está recogida en el Anexo I.

### 1.3. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación, es aplicar el TFM a la práctica docente. De acuerdo con los resultados de aprendizaje de la asignatura, recogidos en la guía didáctica de la asignatura *Trabajo Fin de Máster de Lingüística Inglesa Aplicada*<sup>29</sup>, la realización de este trabajo tiene como objetivo el desarrollo de las siguientes competencias:

- a) mejorar el rendimiento de los alumnos
- j) llevar a cabo mi propia investigación en el aula;
- k) evaluar el rendimiento de los alumnos en centros educativos bilingües;
- l) evaluar el currículo educativo en centros educativos bilingües;
- x) diseñar y llevar a cabo experimentos en el ámbito de la lingüística aplicada;
- y) evaluar resultados de investigación en lingüística aplicada.

En este TFM he diseñado y llevado a cabo una investigación con diseño no experimental sobre un aspecto de la lingüística aplicada (*competencia x*)<sup>30</sup>. Es una investigación que se va a llevar en el aula (*competencia j*)<sup>31</sup>, mediante la aplicación de un Test de Juicio de Gramaticalidad al grupo de mi tutoría en horario lectivo y en una sesión de clase, modificando lo mínimo posible la rutina habitual. Como consecuencia, hay poco margen en la alteración de las variables de investigación. La aplicación del test viene precedida por una observación sistemática de los alumnos con respecto al tema de estudio.

La investigación persigue evaluar el rendimiento de los alumnos en un centro educativo bilingüe (*competencia k*)<sup>32</sup> y valorar hasta qué punto las asignaturas que utilizan la segunda lengua como lengua vehicular contribuyen a interiorizar fenómenos gramaticales sin instrucción específica.

Asimismo, en la fase previa de la investigación se han analizado minuciosamente los contenidos lingüísticos de ciencias (*competencia l*)<sup>33</sup> para determinar a qué fenómenos gramaticales son expuestos los alumnos con mayor frecuencia. De dicho análisis, ha surgido el tema final del TFM: los partitivos. Tras concluir nuestra investigación, podremos determinar si este aspecto gramatical puede considerarse un objetivo a incluir en el currículo de 3º de Ed. Primaria<sup>34</sup>.

---

<sup>29</sup> Guía didáctica de la asignatura "Trabajo Fin de Máster de Lingüística Inglesa Aplicada" curso 2015/16: <http://serviweb.uned.es/conversorpdf/impresoA.asp>

<sup>30</sup> Ver capítulo 4. Diseño de la investigación.

<sup>31</sup> Ver sección 4.4. Aplicación del test.

<sup>32</sup> Ver apartado 4.2.1. El centro y su programa bilingüe.

<sup>33</sup> Ver anexo I.

<sup>34</sup> Ver capítulo 6. Conclusiones e implicaciones.

En los últimos capítulos, que recogen los resultados y las conclusiones de este TFM, evaluaré los resultados de investigación (*competencia y*)<sup>35</sup> y expondré algunas propuestas para maximizar el aprendizaje de fenómenos gramaticales a través del AICLE y mejorar así el rendimiento de los alumnos de programas bilingües (*competencia a*)<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Ver capítulo 5. Resultados y análisis.

<sup>36</sup> Ver sección 6.1. Sugerencias para el aprendizaje de los partitivos.

## 2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En este apartado, analizaremos la literatura más significativa sobre el tema específico del partitivo en francés y su adquisición. Por esto, dividiremos el capítulo en tres secciones. La primera sección consistirá en una descripción del artículo partitivo en francés y la comparación de uso con el español.

En la segunda sección, revisaremos algunos trabajos que versan sobre la adquisición de los partitivos para hablantes nativos y, sobretodo, para hablantes no nativos.

Por último, añadiremos una tercera sección en la que describiremos sucintamente el acusativo animado en francés, en comparación con el español.

### 2.1. EL ARTÍCULO PARTITIVO EN FRANCÉS Y EN ESPAÑOL

Como ya hemos mencionado en la sección 1.1. “Estado de la cuestión”, son muchos los artículos de páginas web que explican el uso del partitivo en francés en relación con el español desde diferentes perspectivas: Dikanda (2002) desde el prisma de la traducción, García Bascuñana (2011) siguiendo una perspectiva histórica, Santos Maldonado (2002) se centra en las interferencias léxicas, Pimentel Espejo (2014) describe los errores más comunes de los hispanohablantes en francés, etc.

Comencemos intentando establecer una **definición** de partitivo, algo que no va a resultar tarea fácil ya que según García Bascuñana “la noción de partitivo es un concepto de difícil delimitación”<sup>37</sup>.

Según la definición de García Bascuñana, **el partitivo se utiliza “delante de un nombre concreto o abstracto para indicar una cantidad indeterminada, una parte de un todo que no podemos contar”**. Otra definición interesante es la que proporciona Dikanda<sup>38</sup>:

Un nombre es tomado en sentido partitivo cuando expresa una cantidad indeterminada de un todo continuo o un número indeterminado de objetos de un mismo tipo. Se usa con palabras que no se pueden enumerar o palabras no contables como el agua, el vino, etc.

Como podemos constatar, ambas definiciones coinciden en varios términos: el partitivo se utiliza con un nombre (al tratarse de un artículo) y expresa una cantidad indeterminada de un todo incontable. Por lo que en líneas generales, podríamos decir que

---

<sup>37</sup> García Bascuñana, Juan Francisco (2011): “El partitivo en francés, catalán y castellano” [en línea]: <<http://josepriu-urv.blogspot.com.es/2011/01/el-partitivo-en-frances-catalan-y.html>>

<sup>38</sup> Dikanda Madeleine, Komé Koloto: “Estudio contrastivo de los adjetivos en francés y en español”, Université de Douala [en línea – ver enlace en bibliografía].

“el partitivo se emplea con sustantivos no contables” y en general “no se traduce al español”<sup>39</sup>.

De una manera simple, podríamos decir que “el artículo adopta la forma *du* en masculino y *de la* en femenino. Además, “en ambos casos se convierte en *de l’* cuando se sitúa delante de una vocal o de una h muda”<sup>40</sup>. Según García Bascuñana (2011), hay autores, como Delatour (2004)<sup>41</sup>, que no consideran “la posibilidad de la forma plural *des*, aunque otras gramáticas sí que citan *des* como una de las formas que adopta el artículo partitivo”<sup>42</sup>. Además, el partitivo es sustituido por *de* después de un verbo en las estructuras de negación absoluta<sup>43</sup>.

Prosigamos con unas **pinceladas históricas** del uso del partitivo en ambas lenguas romances con la ayuda del artículo de García Bascuñana<sup>44</sup>. En dicho artículo, en relación a la partícula partitiva, el lingüista destaca que “las lenguas herederas del latín la han adoptado para diferentes usos, en muchos casos coincidentes, pero en otros dispares, que producen interferencias entre ellos”. Según dicho autor, el partitivo tiene su origen en la “partícula invariable latina *de*”, que en uno de sus usos servía para “marcar la extracción, una parte cogida de un todo”. Sin embargo, como señala García Bascuñana, “no todas las lenguas la adoptaron en la misma medida y en las mismas construcciones”. De hecho, únicamente el francés “desarrolló una categoría especial de artículo, el partitivo, que expresa mera partición”.

De forma sucinta podríamos concluir que el uso del artículo partitivo es obligatorio en el francés actual y está ausente en castellano. Sin embargo, en la Edad Media la situación era muy diferente. Según el lingüista, “el francés pasó de no tener artículo

---

<sup>39</sup> Akrobou, Agba Ezéquier (2011): *Manual de traducción Francés y Español*. Capítulo I. Sobre la traducción del artículo. Páginas 41 y 44. Editorial Visión Libros. En google books.

<sup>40</sup> García Bascuñana Juan Francisco (2011): “El partitivo en francés, catalán y castellano” [en línea]: <<http://josepriu-urv.blogspot.com.es/2011/01/el-partitivo-en-frances-catalan-y.html>>

<sup>41</sup> Delatour, Y. et al. (2004): *Grammaire du Français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette en García Bascuñana Juan Francisco (2011): “El partitivo en francés, catalán y castellano” [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>42</sup> Otros autores también discuten la naturaleza de *des*. Por ejemplo, Casile (2009) incide que *des* marca una cuantificación imprecisa. Por cuestiones de espacio, no entraremos a analizar en detalle este aspecto y tomaremos *des* como un artículo partitivo.

<sup>43</sup> Casile (2009) cita otro tipo de proposiciones negativas en francés: la negación parcial (*ne – que*), la negación con la conjunción *ni* y las frases atributivas negativas. Este tipo de estructuras no forman parte del currículo de 3º Ed. Primaria, por lo que nos centraremos en la negación absoluta que, como recoge Casile (2009) es la negación de base y la que se suele enseñar en primer lugar.

<sup>44</sup> García Bascuñana, Juan Francisco (2011): “El partitivo en francés, catalán y castellano” [en línea – ver bibliografía].

partitivo a consolidarlo plenamente”. De manera inversa, el castellano utilizaba el artículo partitivo en la época medieval, pero no en la actualidad.

A esta descripción histórica de García Bascuñana, podríamos añadir una pequeña aportación de Dikanda (2003) que tiene repercusiones pedagógicas: “El artículo partitivo en francés nació de la preposición *de* seguida de *le, la, les*, pero actualmente ya no se siente como tal”. Casile (2009) deja claro que hoy en día la percepción del artículo partitivo como una combinación de la preposición *de* y del artículo definido es una “aberración”, ya que no puede haber “un artículo definido en un artículo indefinido”.

Pasemos ahora a una descripción de los artículos partitivos en francés y su **traducción** al español. Hay cuatro formas que expresan el matiz partitivo: *du, de la, de l’<sup>45</sup>, des<sup>46</sup>*.

Todos los autores coinciden en afirmar que generalmente no se traduce al español. Por lo que las formas partitivas “corresponden a un artículo cero o un vacante” en castellano según Dikanda, quien matiza que en ocasiones “puede traducirse, entre otras cosas, para resaltar la calidad de una cosa”.

Veamos un cuadro comparativo del uso de los cuatro artículos partitivos en francés y su traducción al español.

	FRANCÉS	ESPAÑOL
MASCULINO	Je mange <b>du</b> pain	Como ∅ pan.
FEMENINO	J’achète <b>de la</b> confiture.	Compro ∅ mermelada.
DE L’	Je bois <b>de l’</b> eau	Bebo ∅ agua.
PLURAL	Je vends <b>des</b> poissons	Vendo ∅ peces.

Tabla 1. Uso de los partitivos en francés y comparación en español.

(Adaptación de Pimentel, 2014)

Otro aspecto a tener en cuenta, es que “en las frases o expresiones negativas se emplea *de*, en lugar de *du, de la, de l’, des*”<sup>47</sup>. Dikanda proporciona un ejemplo:

Je mange **du** pain = Je ne mange pas **de** pain.

<sup>45</sup> Dikanda (2003) explica que *l’* aparece cuando la palabra que sigue inmediatamente el artículo determinado singular comienza por vocal o por “h” muda. Entonces, en lugar de *le* o *la* se emplea la forma elidida *l’*.

<sup>46</sup> Dikanda (2003) nota que *des* puede ser artículo indeterminado, artículo contracto y artículo partitivo. Añade que *des* corresponde a un número indeterminado de cosas con el significado de ‘una cierta cantidad de’, ‘un poco de’, ‘algo de’, ‘parte de’.

<sup>47</sup> Ídem

De esta descripción contrastiva podemos deducir que las dificultades que encontramos los hablantes de español en la adquisición de los partitivos derivan principalmente de la inexistencia de los partitivos en nuestra lengua. De hecho, Pimentel (2014) lista los partitivos como uno de “los errores más comunes cuando aprendemos francés”, argumentando que “solemos omitirlos, sin embargo en francés son necesarios”<sup>48</sup>. Pero este error no es exclusivo de los aprendices hispanófonos. Casile (2009)<sup>49</sup> indica que es “una de las faltas más cometidas por los aprendices finlandeses”, además de ser una de las más recurrentes y persistentes.

Por otro lado, “una de las dificultades que encuentran los estudiantes de habla francesa al traducir los textos en español es la inexistencia del artículo partitivo en español”<sup>50</sup>.

Aunque existen otros usos del partitivo<sup>51</sup>, no vamos a ahondar en dichos usos, ya que se trata de estructuras estilísticas complejas para niveles muy avanzados, que no entran ni remotamente en nuestra investigación. Pasemos ahora a tratar el tema de la adquisición de los partitivos.

---

<sup>48</sup> Pimentel Espejo, Azahara (2014): “Los errores más comunes cuando aprendemos francés” [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>49</sup> Casile, Hanna (2009): “Observations sur les fautes commises à l’écrit par les apprenants finnophones dans l’usage des éléments *du / de la / des / de*”. [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>50</sup> Dikanda Madeleine, Komé Koloto (2003): “Estudio contrastivo de los adjetivos en francés y en español”, Université de Douala [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>51</sup> Ver Dikanda (2003) y García Bascañana (2011).

## 2.2. LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO PARTITIVO

Para los aprendices hispanohablantes, la adquisición del francés resulta complicada ya que es una estructura que no existe en nuestra lengua materna. En su tesis de doctorado, Santos Maldonado (2002: 343) enumera los partitivos como “una interferencia léxica morfosintáctica”. Además, elabora una jerarquía de dificultad para los errores en las producciones escritas de FLE y define este error como “PRESENCIA”, ver tabla, fila 2<sup>52</sup>:

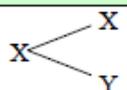
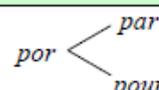
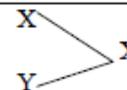
TIPO DE DIFICULTAD	L1: Español / L2: Francés	EJEMPLO
1.- DIVERGENCIA		
2.- PRESENCIA	∅ ————— X	Marca de artículo partitivo.
3.- AUSENCIA	X ————— ∅	Pronunciación de la <i>r</i> final en los infinitivos de la primera conjugación.
4.- CONVERGENCIA		<i>Ser y estar se actualizan en être.</i>
5.- EQUIVALENCIA	X ————— X	Marca de género y de número.

Tabla 2. Jerarquía de dificultad de estructuras gramaticales (Santos Maldonado, 2002: 56)

Santos Maldonado analiza pormenorizadamente este error, que “se manifiesta por omisión”:

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Omisión del artículo partitivo cuando se quiere indicar una parte del sustantivo de referencia.	* <i>À midi, on a mangé soupe et viande (de la soupe et de la viande).</i> * <i>On vendait journaux (On vendait journaux)</i>	Condicionamiento morfológico del ELM donde, generalmente, no se manifiesta la marca del partitivo: <i>A mediodía, hemos comido sopa y carne.</i> <i>Se vendían periódicos.</i>	Estrategia de inhibición y/o hipótesis de ignorancia del funcionamiento de los elementos de partitivo en francés.

Tabla 3. Omisión de los partitivos (Santos Maldonado, M<sup>a</sup> Jesús, 2002: 356)

Pero, ¿hay diferencias en la adquisición de los diferentes partitivos? En el estudio “Progression de l’acquisition des différentes structures morphosyntaxiques en expression

<sup>52</sup> Santos Maldonado, M<sup>a</sup> Jesús (2002): “El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico”, Universidad de Valladolid, p. 56 [en línea- ver enlace en bibliografía].

et en français”<sup>53</sup>, sobre la **adquisición del francés como lengua materna**, Wavreille (2013) constata hitos cronológicos en la adquisición y producción de ciertas estructuras morfosintácticas. Wavreille utiliza dos tests para su estudio y considera que la estructura ha sido adquirida cuando el 75% de alumnos de la clase la utilizan de forma correcta.

Para nuestra investigación, nos interesa el primer apartado: *Apparition des articles / articles partitifs / adjectifs possessifs dans le langage de l'enfant*. Según Wavreille (2013), el artículo masculino *du* aparece entre los 36 y 42 meses (ejemplo: “*la tête du chat*”); éste no se emplea como artículo partitivo hasta los 48 meses (ejemplos, “*il boit du lait*”; “*du fromage*”). El artículo partitivo femenino *de la* se adquiere entre los 42 y los 54 meses, así como la producción del plural *des*. El último en ser adquirido es el artículo partitivo *de l’*, que no aparece hasta los 84 meses, es decir, 7 años.

Con estos datos sobre la adquisición de los partitivos en niños nativos, podemos formular la hipótesis de que para niños no-francófonos, el artículo masculino puede resultar más fácil, el femenino y el plural de una dificultad intermedia, y el partitivo *de l’* (delante de palabra empezada por vocal) el más dificultoso. Habría que tener en cuenta que el estudio establece la edad de 7 años para adquirir este último y que los sujetos de la muestra tienen entre 8 y 9 años y no son nativos.

En su estudio, Wavreille (2013) establece que los artículos indefinidos y los artículos definidos (por ese orden) son adquiridos antes que los partitivos. En otro estudio sobre la adquisición de la sintaxis francesa, Clark (1998) ratifica la idea de que “el aprendizaje de los artículos (definido, indefinido y partitivo) exige mucho tiempo antes de corresponderse al uso de los adultos”<sup>54</sup>. Esta afirmación es extrapolable al FLE, como confirma Casile (2009).

Mientras que Wavreille se centra en el francés como lengua materna; Isabelle Léger (2002), investigadora de la Universidad de Québec, realiza un estudio sobre la adquisición de las estructuras partitivas por no francófonos<sup>55</sup>. Su investigación nos resulta muy interesante en la medida en que también se centra en los partitivos al observar “una mala

---

<sup>53</sup> Wavreille, Fanny: “Progression de l’acquisition des différentes structures morphosyntaxiques en expression et en français” [en línea]: <<http://ekladata.com/QZlIFDX9hs5Fxyk-moEEk8EQvEA.pdf>>

<sup>54</sup> Clark, Eve V. (1998): “Lexique et syntaxe dans l’acquisition du français” [en línea]: <[http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1998\\_num\\_118\\_1\\_6250](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_118_1_6250)>

<sup>55</sup> Léger, Isabelle (2002): “Acquisition des structures partitives et quantitatives par des non francophones” [en línea]: <<https://ddl.uqam.ca/upload/files/memoires/2002/Isabelle%20L%C3%A9ger.pdf>>

utilización del artículo partitivo” por locutores avanzados frente a otros artículos y determinantes complejos.

El estudio concluye que la lengua materna “no constituye la fuente de los errores constatados”, aunque sí “puede facilitar el aprendizaje para ciertos aprendices”. En contra de la creencia generalizada de la interferencia lingüística, Léger defiende que “los errores serían más bien atribuibles a las particularidades internas de las estructuras en francés, particularidades que modelan la adquisición por fases”. Además, destaca que los respondientes del estadio intermedio “generalizan en exceso la necesidad de un determinante en francés”, aspecto en el que coincide con Chao Chao.

Chao Chao analiza la **interlengua** de aprendices costarricenses. Recalca “que los aprendices sobregeneralizan el uso de la partícula partitiva después de una expresión de cantidad o después de las partículas negativas”<sup>56</sup>, por ejemplo: *Il y a beaucoup des choses* (cantidad) o *Je ne mange pas des bombons* (negación). En los ejemplos, los aprendices “utilizaron la partícula partitiva en lugar de usar la preposición *de*”. Según Chao Chao, “esto muestra que sobregeneralizaron el uso de los partitivos con los sustantivos no contable, sin tomar en cuenta el contexto en donde éstos aparecen”. En este respecto, Santos Maldonado (2002) recalca que “en la presentación de los partitivos, el profesor no ha explicado que, en frases negativas, cuando la negación recae sobre el nombre o sus complementos y no sobre el verbo, se utiliza *du, de la, de l’, des*, en lugar de la preposición *de*”<sup>57</sup>. Es aquí donde entramos en el debate de la instrucción gramatical.

Nuestra investigación trata de determinar si los alumnos son capaces de adquirir la estructura del partitivo sin **instrucción gramatical** específica. En clase de ciencias, nunca hemos hablado del por qué del uso del partitivo, del género o número; pero los alumnos han sido expuestos a esta estructura por medio de textos escritos (libros de texto y fichas) y orales (docente y vídeos). En la discusión sobre metodología, esto seguiría un enfoque comunicativo, que no se centra en instrucción gramatical. En su artículo, Suso López reflexiona sobre la instrucción directa en gramática y las descripciones de la lengua. Se pregunta si éstas favorecen el aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE).

---

<sup>56</sup> Chao Chao, Kuow-Wa (2013): “Análisis de la interlengua de los aprendices costarricenses de dos escuelas públicas” p. 213 [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>57</sup> Santos Maldonado, M<sup>a</sup> Jesús (2002): “El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico” Universidad de Valladolid, p. 137 [en línea- ver enlace en bibliografía].

Expone que el uso tradicional de partitivo “cuando el nombre no se toma en toda su significación sino por parte de ella”, no sirve para explicar expresiones como “*Il y a de la fièvre*”<sup>58</sup>. Por ello, considero que en ocasiones es muy difícil una instrucción gramatical precisa a niños tan pequeños con una competencia lingüística limitada de la lengua, sobre todo en las destrezas de expresión.

Por otro lado, es el dominio de la gramática la que suele determinar el nivel de aprendizaje. Bernard y Grandcolas justifican la relevancia de una gramática implícita: “no nos dábamos cuenta de la importancia de la gramática en el método hasta el momento de paso al nivel superior, porque eran sobretodo los errores gramaticales los que nos impedían avanzar”<sup>59</sup>. Esto sucede también en los sujetos de esta investigación. No son conscientes de que su dominio gramatical, trabajado implícitamente a través de la exposición a estructuras y textos, es el que determina en gran parte el aprendizaje de contenidos de ciencias en lengua francesa, y sobre todo, su capacidad de demostrar mediante pequeños textos escritos (en preguntas cortas) lo adquirido. Un alumno que no domina las estructuras gramaticales, tiene más dificultades en hacerse entender, en ser “comunicativamente eficaz”.

---

<sup>58</sup> Suso López, Javier: (2004): “La grammaire et les descriptions de la langue : la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l’apprentissage du FLE ?” [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>59</sup> Bernard, Jeffrey y Grandcolas, Bernardette (2001): “Apprendre une troisième langue quand on est bilingue: le français chez un locuteur franco-espagnol” [en línea]: < <http://aile.revues.org/479> >



### **3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

La pregunta principal de este estudio es si la adquisición de los partitivos en francés puede llevarse a cabo sin una instrucción gramatical inicial. Es decir, si los aprendices del francés como segunda lengua pueden aprender los partitivos de forma natural intuitiva sin tener que ser conscientes de la gramática de estos fenómenos. En concreto, el estudio se centra en un contexto formal con alumnos de un grupo de 3º de Ed. Primaria de un programa bilingüe, que estudian francés a través de las asignaturas de ciencias; es decir, de forma no explícita, solo mediante la exposición a ejemplos de partitivos en las asignaturas de ciencias.

## 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para responder a la pregunta de investigación, hemos realizado una metodología de trabajo con un diseño cuasi experimental ya que, siguiendo la definición de Albert (2007)<sup>63</sup>, “los sujetos no se asignan a los grupos al azar ni se emparejan, sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento”. Esto sucede al tratarse de un contexto educativo “donde no se puede alterar la estructura o configuración de los grupos ya formados”. Dentro de este tipo de método, el diseño es solamente posttest in grupo de control.

### 4.1. ETAPAS

Para elegir la temática de la investigación, hubo un periodo de **observación** en el aula de los aspectos gramaticales que estaban adquiriendo los alumnos en francés y en los que cometían errores. De dicha observación surgieron en primer lugar, el acusativo animado sin a, y posteriormente, los partitivos.

Paralelamente, elegimos la población que, según la definición de Dörnyei (2007)<sup>64</sup>, serían todos los alumnos que siguen un programa de bilingüismo francés CILE 2.

De dicha población, extrajimos una selección inicial representativa de la muestra por medio de un **muestro no probabilístico accidental**<sup>65</sup>. Nuestra muestra inicial es 3ºA. De acuerdo con Dörnyei (2007), este tipo de muestreo de conveniencia u oportunidad es el más común en la investigación de L2, ya que “los miembros de la población son seleccionados según la finalidad del estudio cuando reúnen ciertos criterios prácticos”, por ejemplo, los alumnos de la institución del investigador. En este caso, los sujetos de la investigación son mis propios alumnos. Además de la accesibilidad, “los participantes poseen ciertas características clave que están relacionadas con la finalidad de la investigación”<sup>66</sup>.

---

<sup>63</sup> Albert Gómez, María José (2007): *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Ed. Mc Graw Hill, p. 83.

<sup>64</sup> Dörnyei, Zoltan (2007): *Research methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press.

Dörnyei define población como “todas las personas a las que los resultados de la encuesta pueden ser aplicadas”, y la muestra como “el grupo de participantes a los que el investigación realmente examina en una investigación empírica”.

<sup>65</sup> Ídem, p. 62.

<sup>66</sup> Ídem, p. 98-99.

Posteriormente, se pasó a analizar los textos a los que están expuestos los alumnos habitualmente (libros de texto) y se hizo un **listado** exhaustivo de todas las estructuras partitivas y de acusativo animado que aparecían en dichos textos<sup>67</sup>.

A continuación, hubo una preselección de oraciones para el test, que incluía ambos aspectos gramaticales en muestras de textos de ciencias sociales y ciencias naturales.

Se revisó la preselección para que recogiera un número equilibrado de estructuras partitivas en sus diferentes formas (masculino, femenino, plural y negación) y de acusativo animado utilizado gramatical y agramaticalmente.

Posteriormente, se incluyeron siete oraciones con distractores que servirían para medir el nivel y retirar de la muestra a aquellos sujetos que no tuvieran un mínimo de competencia gramatical: los sujetos tendrían que acertar tres de estos siete ítems de nivel.

Seguidamente, elaboré un **Test de Juicio de Gramaticalidad** con la herramienta informática Survey Monkey<sup>68</sup> para que tuviera un diseño atractivo. Los alumnos realizaron dicho test en el aula y en el horario lectivo habitual<sup>69</sup>.

Por último, en estas líneas procedemos a analizar los resultados y extraer conclusiones de nuestra investigación, codificando e interpretando la información recogida.

---

<sup>67</sup> Este listado está disponible en el Anexo I.

<sup>68</sup> <https://es.surveymonkey.com/>

<sup>69</sup> Esta etapa está detallada en la sección 4.4. Aplicación del test.

## 4.2. DATOS SOBRE LA MUESTRA

He contextualizado mi TFM en el **centro en el que trabajo** desde hace 4 años porque conozco de primera mano el programa bilingüe y tengo fácil acceso a la población. Además, he sido tutora de 3º en varias ocasiones y profesora de ciencias del programa AICLE con varios grupos de dicho nivel.

De acuerdo con la clasificación de los tipos de educación bilingüe de Ofelia García<sup>70</sup>, este centro seguiría un programa de **educación bilingüe** en una lengua mayoritaria, con modalidad temprana parcial<sup>71</sup>: los niños empiezan el programa en infantil con una parte del horario lectivo en la segunda lengua.

La población objetivo es **3º de Educación Primaria**. En este nivel, la metodología es sobretodo comunicativa, por lo que no han tenido una gran exposición a la gramática. Hay 5 clases, 126 alumnos en total.

Voy a realizar el estudio a una parte de la **muestra**, a 3ºA, mi tutoría. Debido a las características de nuestra investigación, no existe un grupo de control.

La muestra inicial es un grupo de 24 alumnos de 3º de Educación Primaria que tienen entre 8 y 9 años del CEIP Miralbueno (Zaragoza). Hemos asegurado el anonimato de los sujetos por lo que, aunque en el Test de Juicio de Gramaticalidad los sujetos escribieron su nombre y su número de lista ya que tienen la costumbre de hacerlo en todos los controles, en el TFM nos referimos con su número de lista de clase (por orden alfabético).

En dicha muestra, hay varias **causísticas** a tener en cuenta. Hay un niño de incorporación tardía al Sistema Educativo Español (sujeto 3) que, aunque habla francés como lengua extranjera porque proviene de Guinea Conakry, no sigue la clase, y cuyo nivel curricular corresponde a 1º de Educación Primaria. Además, el sujeto 14 es ACNEAE, del espectro autista, con dificultades de aprendizaje. Por otro lado, hay cuatro niños que no tienen una buena competencia lingüística en francés (bien por dificultades de aprendizaje por falta de atención y motivación o por reciente incorporación al colegio).

En el Test de Juicio de Gramaticalidad, hemos incluido distractores para descartar a los alumnos que no tienen una competencia lingüística en francés adecuada a 3º de Primaria.

---

<sup>70</sup> García, Ofelia (2011): "Types of Bilingual Education" en Baker, Colin (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5th edition, p. 210. Multilingual matters. Channel View Publications Ltd.

<sup>71</sup> García, Ofelia (2011): "The Effectiveness of Bilingual Education" en Baker, Colin (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5th edition, p. 265. Multilingual matters. Channel View Publications Ltd.

Considero que para entender el sentido de la investigación, debemos contextualizar la muestra en su **centro educativo** y analizar las características del programa bilingüe. Esto es lo que vamos a hacer en el apartado siguiente.

#### 4.2.1. El centro y su programa bilingüe

El CEIP Miralbueno<sup>72</sup> es un centro de reciente creación, situado a las afueras de Zaragoza. La mayoría de los alumnos procede de familias de clase media y media-alta del barrio, aunque también hay alumnos que vienen del barrio limítrofe, el barrio Oliver, de familias de clase baja y de distintas nacionalidades y etnias.

Ha sido un centro bilingüe en francés desde su creación en el año 2008-09. En 2013, con la nueva legislación sobre bilingüismo en la Comunidad Autónoma de Aragón, la escuela elaboró el “Proyecto bilingüe”. Esta nueva legislación, que continúa vigente, llamada *Plan Integral sobre Bilingüismo y Lenguas Extranjeras de Aragón (PIBLEA)*<sup>73</sup> establece dos modalidades de bilingüismo: CILE 1 y CILE 2, según el número de horas dedicadas a la lengua extranjera y las áreas impartidas. Este centro implementa el **CILE 2**.

Pasamos ahora a resumir los aspectos más importantes del “**Proyecto bilingüe**” del centro. Los alumnos se inician en el programa bilingüe tan pronto como empiezan la Educación Infantil y reciben 8 sesiones semanales de francés. En Ed. Infantil, los colaboradores<sup>74</sup> trabajan con los tutores en las clases y tienen que coordinar y acordar los contenidos y las unidades didácticas que se imparten en cada una de las lenguas.

En Ed. Primaria, al tratarse de la modalidad CILE 2, tres asignaturas son impartidas en la lengua extranjera (ciencias naturales, ciencias sociales y plástica), además de la propia lengua extranjera. En total, los alumnos reciben 7 sesiones semanales en francés.

Además, el inglés es introducido como segunda lengua extranjera (denominación oficial según el currículo) desde el segundo año de educación Infantil, cuando los niños tienen 4 años.

Los programas bilingües en Aragón cuentan con **profesorado** específico: los colaboradores lingüísticos y los profesores especialistas. Los colaboradores lingüísticos

---

<sup>72</sup> <http://www.colegiomiralbueno.es/index.php/inicio/home>

<sup>73</sup> Orden 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa Integral de bilingüismo en lenguas extranjeras de Aragón (PIBLEA): <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=719311064343>

<sup>74</sup> Profesorado específico de programas bilingües con alto nivel lingüístico y que sigue un proceso de selección diferente. No es necesario que tengan titulación de maestros.

tienen un alto dominio de la lengua extranjera y algunos de ellos son nativos. Siguen un proceso de selección especial que evalúa su nivel de competencia lingüística (en el caso de los no nativos) y sus habilidades pedagógicas (para los candidatos que no tienen estudios de educación). Aunque no tienen consideración de interinos, pueden permanecer en el mismo colegio durante varios años.

Los maestros especialistas tienen una diplomatura o grado en Maestro, Lengua Extranjera. Con el PIBLEA, deben acreditar la posesión del B2.

Además, hay un **coordinador de bilingüismo** que asegura el correcto funcionamiento del programa, acoge a los nuevos profesores, elabora los documentos institucionales y organiza las actividades complementarias y los recursos.

La coordinación entre el profesorado del programa bilingüe es esencial para dar coherencia al programa, facilitar la comunicación y dar continuidad a la línea metodológica. Hay reuniones periódicas, convocadas por el coordinador. Además, se implica a todo el claustro y la actividad del centro está impregnada de la identidad bilingüe con **actividades complementarias** interdisciplinares: celebraciones como la *Chandeleur* y la *Galette des Rois*, temática de Carnaval, etc.

La **formación permanente** es esencial en un mundo constantemente en cambio. Los CIFE<sup>75</sup> son las instituciones responsables de la formación permanente: seminarios, cursos, etc. como *la main à la pâte* (metodología científica), *L'école bilingüe*, etc.

Algunos años, la DGA<sup>76</sup> ha convocado estancias en el extranjero para profesores de programas bilingües en verano, por ejemplo, en el curso 2013-14 en Antibes (Francia): “Formación y estancia en inmersión lingüística en Francia para docentes de Educación Primaria de Aragón que imparten áreas no lingüísticas en francés”<sup>77</sup>.

El centro sigue la **metodología AICLE** (Aprendizaje integrado de Contenido y Lenguas Extranjera). El francés se convierte en un vehículo de comunicación y aprendizaje. Dicha metodología está recogida en los principios metodológicos del PEC (Proyecto Educativo de Centro).

La metodología está basada en la comunicación, interacción y priorización del código oral. Es una inmersión en la lengua extranjera. Por lo tanto, el uso del francés es primordial en el aula. Los errores no son castigados.

---

<sup>75</sup> Centro de Innovación y de Formación Educativa. Ver, por ejemplo: <http://www.cifelanuza.org/>

<sup>76</sup> Diputación General de Aragón: <http://www.aragon.es/Temas/Educaci%C3%B3n>

<sup>77</sup> [http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Formacion%20profesorado/Inmersin%20lingstica%20en%20el%20extranjero/PRIM\\_FRA\\_NO%20LING.pdf](http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Formacion%20profesorado/Inmersin%20lingstica%20en%20el%20extranjero/PRIM_FRA_NO%20LING.pdf)

El lenguaje de clase es repetitivo y los tiempos verbales son introducidos progresivamente. El lenguaje oral está acompañado por lenguaje corporal para facilitar la comprensión.

El centro está dotado de recursos materiales. Hay mucho material gráfico (mapas, pósters, dibujos, fotos, etc.) para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, libros en francés en la biblioteca, etc. Además, las TIC están presentes en el proceso, proyectando imágenes y vídeos, así como material interactivo.

Se sigue un proceso de *scaffolding*, basado en los conocimientos previos. En ciencias, se impone la metodología activa, siguiendo el método *La main à la pâte*<sup>78</sup>.

Para **atender a la diversidad**, se planifican diferentes actividades con distintos niveles de dificultad. Además, hay apoyos frecuentes para atender a niños con dificultades. Hay un grupo de “francés 0” para niños de nueva incorporación.

El **carácter bilingüe** del centro queda patente en todas las actividades. El logo del centro es el principito sobre un planeta. Todos los documentos institucionales recogen esta especificidad. La lengua francesa impregna las decoraciones del centro con murales, nombres de las aulas, etc.

---

<sup>78</sup> <http://www.fondation-lamap.org/>

### 4.3. TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

Para llevar a cabo nuestra investigación, hemos realizado un **Test de Juicio de Gramaticalidad**<sup>79</sup>, “uno de los métodos de recolección de datos más utilizado por los lingüistas”<sup>80</sup>. Esta técnica de recogida de datos es también utilizada por Tabatabaei y Dehghani (2012) en una meta-investigación de los mismos y por Isabelle Léger (2002) para investigar la adquisición de estructuras que expresan una cantidad indefinida<sup>81</sup>.

A diferencia de la investigación de Tabatabaei y Dehghani, no hemos administrado un test de competencia lingüística para seleccionar a los alumnos, sino que hemos incluido ítems distractores para determinar su nivel de competencia.

En este tipo de test, los sujetos tienen que realizar un juicio binario y decidir si una oración es gramatical o agramatical, es decir, efectuar “un pronunciamiento intuitivo sobre oraciones descontextualizadas”. En nuestro test, tienen también la opción de marcar: “No estoy seguro”.

Según dichos autores, “los Test de Juicio de Gramaticalidad son más representativos que los datos recogidos naturalmente ya que separan la competencia lingüística (el conocimiento abstracto del lenguaje) de su desempeño (el uso real)”.

Por otro lado, estos tests han sido criticados por su falta de “fiabilidad”. Además, “los principiantes no son sujetos apropiados porque no puede validarse la información con otro tipo de tareas”. Es por esto que, como en la investigación de Tabatabaei y Dehghani, hemos pedido a los sujetos que corrigieran las oraciones agramaticales para ver en qué medida sus juicios estaban relacionados con los aspectos investigados<sup>82</sup>. Era un test retrasado, se les dio a los participantes el tiempo necesario para hacer sus valoraciones.

En el mismo artículo, los investigadores destacan que una oración puede plantear “problemas de procesamiento en los sujetos, que la juzgan como agramatical por cuestiones del proceso de comprensión, que son independientes del conocimiento gramatical”.

Para diseñar el test, hemos utilizado la herramienta **Survey Monkey**<sup>83</sup>. Es un test de elección múltiple con 25 ítems. Las instrucciones son las mismas para cada pregunta:

---

<sup>79</sup> Grammaticality Judgement Tests (GJT) en inglés

<sup>80</sup> Tabatabaei, O. y Dehghani, M. (2012): “Assessing the reliability of grammaticality judgment tests”. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>81</sup> Léger, Isabelle (2002): “Acquisition des structures partitives et quantitatives par des non francophones”.

<sup>82</sup> Isabelle Léger (2002) incluye otra tarea para contrastar los datos del Test de Juicio de Gramaticalidad. Los respondientes tienen que “completar por escrito los huecos dejados en posición pre-nominal en un texto”.

<sup>83</sup> <https://es.surveymonkey.com/>

**Instrucciones:** Señala la opción correspondiente para cada caso.

- a) Está bien dicho
- b) No está bien dicho
- c) No estoy seguro/a

La lengua de inicio es el español y la lengua meta el francés.

Como recomienda Dörnyei (2007: 110)<sup>84</sup>, dado que los temas sobre lingüística aplicada tienen poca importancia desde la perspectiva de los respondientes, el test tiene 4 carillas y el tiempo concedido no excede de 30 minutos.

Hemos complementado esta técnica de recogida de datos cuantitativa con otra técnica de recogida de datos cualitativa<sup>85</sup>, **el análisis de documentos**, ya que los sujetos corrigen las oraciones gramaticales en una ficha complementaria. Por lo tanto, hemos seguido un diseño mixto de métodos que podría ser representado así:

QUAN → qual<sup>86</sup>

El test es la técnica de recogida de datos predominante y está acompañada por “un componente secundario para realzar ciertas fortalezas o reducir ciertas debilidades del método principal” (Dörnyei, 2007: 172)<sup>87</sup>.

---

<sup>84</sup> Dörnyei, Zoltan (2007): *Research methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press, p. 110.

<sup>85</sup> Albert Gómez, María José (2007): “La investigación educativa. Claves teóricas”. Madrid: Ed. Mc Graw Hill, p. 252.

<sup>86</sup> Dörnyei, Zoltan (2007): *Research methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press, p. 169.

<sup>87</sup> Dörnyei, Zoltan (2007): *Research methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press, p. 172.

### 4.3.1. El Test de Juicio de Gramaticalidad

Esta tabla-resumen describe los 25 ítems del test.

Nº	ITEM GRAMATICAL	RESPUESTA
1	Partitivo femenino	GRAMATICAL
2	Distractor – concordancia sustantivo y adjetivo en femenino	AGRAMATICAL
3	Acusativo animado	GRAMATICAL
4	Partitivo en negativo (ausente)	AGRAMATICAL
5	Distractor - concordancia artículo y sustantivo en plural	AGRAMATICAL
6	Acusativo animado	GRAMATICAL
7	Partitivo plural	GRAMATICAL
8	Distractor – 1ª persona plural del presente ( <i>jouer</i> )	AGRAMATICAL
9	Acusativo animado	GRAMATICAL
10	Partitivo <i>de l'</i>	AGRAMATICAL
11	Distractor – concordancia posesivo y sustantivo en femenino	AGRAMATICAL
12	Acusativo animado + Partitivo masculino	GRAMATICAL
13	Partitivo masculino (ausente)	AGRAMATICAL
14	Partitivo <i>de l'</i>	GRAMATICAL
15	Distractor – conjugación 3ª persona singular en presente ( <i>cuisiner</i> )	GRAMATICAL
16	Acusativo animado	AGRAMATICAL
17	Partitivo plural (ausente)	AGRAMATICAL
18	Acusativo animado	GRAMATICAL
19	Distractor – conjugación 3º persona plural en presente ( <i>chanter</i> )	GRAMATICAL
20	Partitivo masculino	GRAMATICAL
21	Partitivo femenino	AGRAMATICAL
22	Acusativo animado	AGRAMATICAL
23	Distractor – concordancia artículo y sustantivo en femenino	GRAMATICAL
24	Partitivo plural	AGRAMATICAL
25	Partitivo en negativo	GRAMATICAL

#### 4.4. APLICACIÓN DEL TEST

La descripción contenida en esta sección es parte del **diario de investigación**, por lo que supone una técnica de recogida de información cualitativa (Dörnyei, 2007: 159). Esta información surge de la observación cualitativa de la aplicación del test. La meta-información recogida servirá también para elaborar las conclusiones de la investigación.

El test fue realizado el jueves 9 de junio de 2016 a primera hora de la mañana a la clase de 3ºA, utilizada como muestra inicial. Dicha muestra está compuesta de 24 niños (12 niños y 12 niñas) de entre 8 y 9 años<sup>88</sup>.

Nada más entrar en el aula, los alumnos se sentaron y les informé de que íbamos a hacer algo diferente: “un control que era importante y que había que hacer muy bien”. Con estas consignas se les entregó primero el test y posteriormente se les entregó la ficha para que corrigieran las oraciones que no estaban bien dichas (incorrectas o agramaticales). Tenían 20 minutos para realizar cada una de las partes.

Cabe destacar la heterogeneidad en la competencia lingüística en lengua francesa. Entre dichos sujetos hay dos ACNEAEs: el sujeto 3 es de incorporación tardía y el sujeto 14 es TEA<sup>89</sup>.

Además, es la primera vez que estos niños se enfrentan a una prueba de estas características, por lo que muchos no entendieron muy bien la mecánica. Esta falta de práctica queda demostrada con el tipo de preguntas que emitieron los alumnos nada más empezar la prueba. Además, la prueba fue realizada a final de curso, por lo que muchos alumnos ya estaban desmotivados por el cansancio de todo el curso y no mostraron demasiado interés en realizar bien la prueba, a pesar de que se les presentó como un examen que contaba para nota.

El test les fue entregado a las 9h11 como un control para ver todo lo que habían aprendido de francés a lo largo del curso. Les di 20 minutos para hacerlo.

Durante los primeros minutos, los sujetos realizaron muchísimas preguntas: “¿Qué significa *donnent*?” (sujeto 14), “¿en qué botella?” (para la pregunta 4, sujeto 16), “¿Pueden faltar letras o acentos?” (sujeto 6).

---

<sup>88</sup> Hemos explicado las características de dicha muestra en la sección 4.2. Datos sobre la muestra.

<sup>89</sup> Aunque viene de Guinea-Conakry, país francófono, su escolarización ha sido irregular y empezó a aprender francés hace apenas 2 años. Allí, la enseñanza del francés es exclusivamente oral, por lo que sus conocimientos de gramática y ortografía son bastante inferiores a los de los compañeros. Además, le faltan conocimientos de cultura general por lo que, por ejemplo, marcó como incorrecta la primera oración “Les vaches nous donnent de la viande” justificando que las vacas no nos dan carne.

A las 9h19 varios niños ya habían terminado y estaban impacientes por entregar el test. Les pedí que lo revisaran concienzudamente. El sujeto 15 preguntó que es “foot” y los sujetos 5, 11 y 16 preguntaron qué significaba *choisir*.

A las 9h22, varios niños repetían que ya habían revisado. La sujeto 7 preguntó “¿Qué pasa si marcas no lo sé?”. Respondí que no contaba como acierto pero que posteriormente podían corregir la oración. La sujeto 10 había empezado a corregir las oraciones incorrectas en el test. La sujeto 24 preguntó “¿Faltan letras?, ¿y palabras?”. Posteriormente, el sujeto 15 añadió: “O sea, ¿que si falta una palabra está mal dicho?”.

Las sujetos 1 y 17 preguntaron que si *oeufs* (pregunta 17) contaba como error al no estar la letra *œ* ligada<sup>90</sup>.

A las 9h28, la sujeto 7 solo había realizado la mitad del test mientras que el resto de sujetos habían terminado. El sujeto 18 estaba muy impaciente y pidió ir al baño. Ante la negativa, pidió pañuelos.

El sujeto 22, mal sentado, remarcó: “No encuentro ninguna que esté mal dicha”.

Cuando quedaba poco tiempo para terminar los 20 minutos, todavía había dudas sobre qué se consideraba un error, a pesar de que ya se había explicado durante el tiempo antes y durante la realización del test. La sujeto 20 preguntó “¿pueden sobrar letras o palabras?” y el sujeto 6, añadió: “¿y faltar?”.

A las 9h29 el sujeto 8 volvió a levantarse, vino a la mesa y dijo: “Ya está. ¿Puedo leer?”.

A las 9h32 pasé a explicar la ficha para corregir las preguntas. La sujeto 13 dijo: “¿y si has puesto que no estás seguro, también lo corriges?”, a lo que respondí que sí.

A las 9h34 empezaron la corrección. Ya a las 9h35, el sujeto 18, dijo en voz alta: “Ya he terminado de escribir”. Únicamente había escrito dos oraciones.

El sujeto 22, que había marcado todas como “Está bien dicha” o “No estoy seguro/a”, estaba sentado con mala postura, sin trabajar. Se oía música de fondo proveniente del aula de música, por lo que los sujetos estaban expuestos a varias distracciones, como la música y los compañeros que no estaban trabajando. Además, la sirena sonó a las 9h40 y empezaba así la hora de naturales, en la que estábamos realizando un proyecto en equipo que tenían muchas de terminar.

Entonces, el sujeto 6, preguntó “¿Los verbos que ponen *nous joue* también pueden estar mal?”.

---

<sup>90</sup> El software Survey Monkey no incluía dicha letra.

A las 9h42, tres niños fueron al baño (sujetos 6, 18 y 8). Se veía cansancio. El sujeto 22 seguía con la hoja de corrección en blanco.

A las 9h44, la sujeto 10 preguntó: “¿Hay que poner la frase?”, refiriéndose a si había que corregir la oración o explicar por qué era incorrecta. A las 9h45 varios alumnos (sujetos 1 y 23) se levantaron y preguntaron dónde dejaban el test. A las 9h47 vuelve el sujeto 18 del baño y dice: “Me he chipiado de agua”.

A las 9h47 la sujeto 13 repite la pregunta que ya había sido hecha: “¿Pueden faltar una palabra y una letra?”.

A las 9h48 se levanta la sujeto 19 para entregar el trabajo. Se perciben diversos ritmos de trabajo y concentración.

A las 9h53 la sujeto 7 pregunta una duda que ya había sido resuelta: “¿Se corrigen las de no estoy seguro?”. A la vez, el sujeto 4 pregunta: “¿Podemos dibujar?”.

A las 9h54, 20 minutos después de haber empezado la corrección de las oraciones incorrectas, recojo todo el material alumno por alumno.

Premio a los niños que han puesto interés con un dibujo y un punto en ClassDojo<sup>91</sup>.

Tras esta descripción detallada de la aplicación del test, puedo concluir rotundamente que, en general, los sujetos no se tomaron la prueba con la suficiente seriedad ni pusieron interés en realizarla bien.

---

<sup>91</sup> Class Dojo es un software de refuerzo positivo en el aula mediante premios y reconocimientos: <https://www.classdojo.com/es-es/?redirect=true>

## 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

### 5.1. RESULTADOS DEL TEST

En esta sección, vamos a analizar las respuestas de los alumnos a las 25 cuestiones del test gramatical. Podemos llevar a cabo dos análisis de los datos: a nivel muestral (del grupo) o a nivel individual. Comenzamos con el análisis de las respuestas de la muestra.

#### 5.1.1. Resultados de las respuestas del grupo

En este apartado vamos a examinar las respuestas a cada una de las preguntas. Tendremos también en cuenta las correcciones de los sujetos a las oraciones del test que consideraban incorrectas y analizaremos las posibles causas e implicaciones.

**Observación:** en los recuadros que reproducen las respuestas de los alumnos en la ficha de correcciones, hemos respetado la ortografía producida en los enunciados, incluidas las faltas. A esta edad, los errores de ortografía en una segunda lengua son más que comprensibles, y algunos de ellos no afectan al objetivo de nuestra investigación.

#### PREGUNTA 1. Partitivo femenino (gramatical)

**FRANCÉS 3º ED. PRIMARIA**

Lee atentamente las oraciones y elige la opción más adecuada.

1. Les vaches nous donnent de la viande.

Está bien dicho.

No está bien dicho.

No estoy seguro/a.

Algunos sujetos han corregido la oración que estaba correcta:

*Les vaches nus donnent du lait (sujeto 2)*

*Parsequé les vaches nez done pas dez la viande (sujeto 3)*

*Les vaches nous donnont de la viande (sujeto 7)*

*Las vaches nous donnent de la viande (sujeto 18)*

*Les vaches nous donnet du lait (sujetos 19, 21)*

Los sujetos 2, 19 y 21 han cambiado *de la viande* por *du lait*, centrándose más en el significado de la oración que en aspectos morfosintácticos. Utilizan correctamente el

partitivo masculino al cambiar la palabra, por lo que podemos decir que la respuesta es correcta.

El sujeto 3, cuya segunda lengua es el francés pero que se ha incorporado recientemente al centro y no habla español, no tiene las mismas referencias culturales, y dice que la oración es falsa, no incorrecta.

Los sujetos 7 y 18 contestan que la oración es incorrecta, pero en su corrección no cambian el partitivo sino varios grafemas, por lo que consideramos que este aspecto gramatical está adquirido.

### **PREGUNTA 2. Distractor: concordancia adjetivo con sustantivo (agramatical)**

2. La table est vert.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

A pesar de ser un aspecto gramatical básico y que, a priori, los alumnos deberían conocer, la mayoría considera que está bien dicho. Otras respuestas son:

*La table est verte (sujetos 1, 7, 9, 10, 17, 24)*

*Parse qué il y a la table qui son diferant coulere. (sujeto 3)*

*La table est marroun (sujeto 14)*

Solo 6 alumnos corrigen la frase correctamente. Otra vez el sujeto 3 muestra que no ha comprendido la mecánica del test y responde que las mesas son de diferentes colores. El sujeto 14 tampoco entiende que debe centrarse en la forma y no en el contenido y argumenta que la mesa es marrón (algunas mesas de clase lo son).

### **PREGUNTA 3. Acusativo animado sin a (gramatical)**

3. Le Soleil chauffe les planètes.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

Todos los sujetos la marcan como correcta, excepto uno:

*Le Soleil rechaffe les planètes (sujeto 13)*

Este sujeto demuestra tener una gran precisión léxica, añadiendo el prefijo *re-* al verbo *chauffer*, que confiere énfasis a la acción. Por lo tanto, su reelaboración de la oración también es gramatical.

#### **PREGUNTA 4. Partitivo en negativa (agramatical)**

4. Il n'y a pas eau dans la bouteille.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*Il n'y a pas de eau dans la bouteille (sujeto 5)*

*Il n'y a pas d'eau dans la bouteille (sujetos 6, 7, 10, 13, 15, 17, 24)*

*Il n'y a pas de l'eau dans la bouteille (sujeto 9)*

*Il n'y a pas d'eau (sujeto 11)*

*Il n'y a pas l'eau dans la bouteille (sujeto 16)*

*Il n'y a pas du l'eau dans la bouteille (sujetos 20, 21)*

Ocho sujetos corrigen correctamente la oración (sujetos 6, 7, 10, 11, 13, 15, 17 y 24). El sujeto 5 percibe que falta el partitivo, pero no cambia la vocal por el apóstrofe.

Hay correcciones agramaticales. En dichas correcciones podemos apreciar, según la clasificación de Casile (2009)<sup>92</sup> errores de interlengua por parte de los aprendices. Estos errores, como explica, Léger (2002)<sup>93</sup> tienen que ver con las peculiaridades de las estructuras, no con interferencias de otras lenguas.

Constatamos varios errores de interlengua. El sujeto 9 añade el partitivo *de l'*, que no es correcto al ser la oración. El sujeto 16 añade el artículo en lugar de un partitivo. Por último, los sujetos 20 y 21 mezclan el partitivo masculino y el partitivo utilizado delante de vocal.

<sup>92</sup> Casile, Hanna (2009): "Observations sur les fautes commises à l'écrit par les apprenants finnophones dans l'usage des éléments *du / de la / des / de*". [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>93</sup> Léger, Isabelle (2002): "Acquisition des structures partitives et quantitatives par des non francophones" [en línea – ver bibliografía]

### PREGUNTA 5. Distractor: concordancia del artículo con el sustantivo (agramatical)

5. Le enfants jouent au parc.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

Las respuestas a la pregunta 5 son muy variadas:

*Les enfents jouent au parc (sujeto 5)*

*Les enfantants jouent au parc (sujeto 6)*

*Les enfants jouent au parc (sujetos 7, 10, 12, 15, 20)*

*Les enfants jouent aux parc (sujeto 11)*

*Les enfants jouent dans le parc (sujetos 12 y 16)*

*Les enfants jouent (sujeto 17)*

*Les enfants juent au parc (sujeto 18)*

*Les enfants jouet au parc (sujeto 19)*

*Les enfants jouents au parc (sujeto 21)*

Algunos sujetos parecen inseguros respecto a la ortografía de las palabras, por lo que, a pesar de corregir la agramaticalidad de la concordancia en la oración dada, cambian algunas letras (sujeto 5, 6), las añaden (21 y 24) o las omiten (18 y 19).

Cabe destacar las respuestas del sujeto 11 y de los sujetos 12 y 16. Atendiendo a la clasificación de Casile (2009), el primero comete un error de interlengua mientras que los últimos incurren en un error interlingual. El sujeto 11 añade una *x* a *au*, cambiando la preposición por su plural *aux*.

Los sujetos 11 y 16 cambian la preposición *au*<sup>94</sup> por la preposición *dans*, calcando la expresión en español.

<sup>94</sup> *Au* es la contracción de la preposición *à* + el artículo *le*.

## PREGUNTA 6. Acusativo animado (gramatical)

6. Les oiseaux alimentent leurs petits.

- Está bien dicho.  
 No está bien dicho.  
 No estoy seguro/a.

*Les oiseaux nourrit leurs petits (sujeto 1)*

*Les enfants aliment a leur petits (sujeto 13)*

*Les oiseaux aliment leur petits oiseaux (sujeto 14)*

*Les oiseaux alimentents leurs petits (sujeto 20)*

*Les oiseaux alimentent a leurs petits (sujeto 23)*

De los cinco sujetos que modifican la oración (que es gramatical), dos añaden la preposición *à*, que correspondería a la traducción literal del español, que resulta incorrecta (sujetos 13 y 23), por lo que estarían incurriendo en un error interlingual.

El sujeto 1 cambia el verbo *alimenter* por *nourrir* y, aunque lo conjuga incorrectamente, lo damos por válido al ser sinónimos totales.

El sujeto 14 añade el adjetivo *petits* para darle el matiz que en castellano daríamos con el sufijo *-ito* (pajaritos).

El sujeto 20 añade una *-s* al verbo, que resulta incorrecta. Quizás la lógica sea que es la tercera persona del plural. Al no modificar la estructura, consideramos que la respuesta es correcta.

## PREGUNTA 7. Partitivo plural (gramatical)

7. Nous avons des organes sensoriels.

- Está bien dicho.  
 No está bien dicho.  
 No estoy seguro/a.

Todos los sujetos de la muestra afirman que está bien dicha, excepto:

*Es Je avons des organes (sujeto 4)*

El sujeto 4, cambia el sujeto de la oración, de primera persona del plural al singular, sin cambiar el verbo, por lo que no hay concordancia. Sin embargo, no modifica el partitivo, por lo que este ítem podría considerarse correcto.

### PREGUNTA 8. Distractor: conjugación verbo *jouer* (agramatical)

8. Nous joue au foot.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*Es Nous joue au football (sujeto 4)*

*Nous jouons au foot (sujetos 6, 17, 23)*

*Nous jouonts au foot (sujeto 10)*

*Nous jouent aux foot (sujeto 11)*

*Non joue au foot (sujeto 12)*

*Nous joue a foot (sujeto 21)*

*Nous jouent au foot (sujeto 24)*

Muy pocos sujetos conjugan correctamente el verbo (sujetos 6, 17 y 23). Otros intentan conjugarlo sin éxito, como la tercera persona del plural (sujetos 10, 11 y 24).

Cabe remarcar el sujeto que considera que *foot* no es correcto y cambia la palabra a *football*, por influencia del inglés (error interlingual con otra lengua extranjera). El sujeto 11 añade una *x* a *au*, transformándola en plural (error de interlengua). El sujeto 21 comete un error interlingual (Casile, 2009) al cambiar *au* por la preposición *à*, por influencia del español.

### PREGUNTA 9. Acusativo animado (gramatical)

9. Grâce à notre cerveau, nous pouvons aider les autres.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

La mayoría de los sujetos dan esta respuesta por válida, excepto:

*Grâce à notre cerveau, aider a les autres (sujeto 7)*

*Grâce à notre cerveaux, nous pouvon aider les autres (sujeto 11)*

El sujeto 7 añade la preposición *a*, calcando la estructura en español (error interlingual). Por otro lado, el sujeto 11 modifica varias letras, pero no el acusativo, por lo que podemos dar su respuesta por correcta para este fin.

## PREGUNTA 10. Partitivo *de l'* (agramatical)

10. Nous respirons du oxygène.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*Nous respirons d'oxygène (sujetos 1, 6, 7, 8)*

*Nous respirons d'oxigene (sujetos 9 y 23)*

*Nous respirons d'oxigène (sujetos 10 y 24)*

*Nous respirons de l'oxygène (sujetos 13, 16)*

*ujui respirons du l'oxigène (sujeto 14)*

*Nous respirons de l'oxigène (sujeto 17)*

*Nous respiron oxygène (sujeto 20)*

*Nous respirons l'oxigène (sujeto 21)*

Muchos sujetos se dan cuenta de que la oración es incorrecta, pero únicamente tres de ellos consiguen corregirla correctamente (13, 16 y 17).

Constatamos varios errores de interlengua: algunos sujetos añaden solamente la preposición *d'* (1, 6, 7, 8), el sujeto 14 mezcla el partitivo masculino con el utilizado delante de una vocal y el sujeto 21 utiliza el artículo sin la preposición correspondiente, por lo que la estructura partitiva no es correcta. Por otro lado, también encontramos un error interlingual del sujeto 20, que corrige la oración omitiendo el partitivo.

### PREGUNTA 11. Distractor: concordancia del posesivo con sustantivo (agramatical)

11. Mon soeur s'appelle Cécile.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*Ma seur sapelle Cécile (sujeto 1)*

*Ma seur s'appelle Cécile (sujeto 9)*

*Ma sœur s'apelle Cécile (sujeto 13)*

*vous s'apelle cecile (sujeto 14)*

Únicamente tres sujetos corrigen correctamente la oración (sujeto 1, 9 y 13) con diversas faltas ortográficas. El sujeto 14 cambia el sujeto, que deja de concordar con el verbo, pero no corrige la falta de concordancia entre el posesivo y el sustantivo.

### PREGUNTA 12. Acusativo animado + partitivo masculino (gramatical)

12. Il faut traire la chèvre pour obtenir du lait.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

En esta oración hay dos aspectos que estamos analizando. Por un lado el acusativo animado (*traire la chèvre*) y por otro el partitivo masculino (*obtenir du lait*)

Casi todos los sujetos coinciden al afirmar que la oración es correcta. Hay un sujeto que cambia una palabra que modifica el significado de la oración.

*Il faut traier la chèvre pour obtenir de la viande (sujeto 19)*

Es decir, hay un cambio léxico que hace que la oración no tenga sentido, pero no modifica la sintaxis: “Hay que ordeñar a la cabra para obtener carne”. El sujeto mantiene tanto el acusativo animado sin *a* y modifica correctamente el partitivo de masculino a femenino por el cambio de sustantivo. Por lo tanto, entiende que a nivel gramatical no hay errores. La respuesta es correcta.

**PREGUNTA 13. Partitivo masculino (omisión, agramatical)**

13. On obtient cuir.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*On obtien le cuir (sujeto 1)*

*On donnent cuir (sujeto 2)*

*On obtient du cuir (sujetos 6, 10, 16, 23)*

*On obtien du cuir (sujetos 12, 15, 17)*

*On obtenir du cuir (sujetos 19, 20)*

Nueve sujetos de la muestra de 24 añaden el partitivo masculino, cuatro de ellos sin errores ortográficos. Algunos incurren en errores ortográficos: omisión de la *-t* del verbo (sujetos 12, 15 y 17) o cambiar el verbo al infinitivo al cambiar la *-t* por una *-r* (sujetos 19 y 20).

El sujeto 1 sabe que falta un elemento entre el verbo y el sustantivo, pero añade el artículo determinado *le* en vez del partitivo correspondiente (error de interlengua). El sujeto 2 cambia el verbo *obtenir* por *donner*, que sería su antónimo inverso, pero no modifica la sintaxis, es decir, no añade el partitivo, por lo que la respuesta sería incorrecta al haber un error interlingual.

#### **PREGUNTA 14. Partitivo de l' (gramatical)**

14. Il faut boire de l'eau.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

La mayoría de los sujetos dicen que la oración está bien dicha, excepto dos, que aunque modifican la oración, no modifican el partitivo, por lo que su respuesta es correcta.

*Il faut de l'eau (sujeto 19)*

*Il boire de l'eau (sujeto 20)*

El sujeto 19 modifica el significado de la oración, al eliminar el verbo *boire*: “Hay que beber agua” a “Hace falta agua”. A pesar del cambio léxico, su respuesta es gramatical.

Por otra parte, el sujeto 20 elimina el verbo *fauloir* que indica la modalidad de la oración, pero no conjuga el verbo *boire*: “*Il boit de l'eau*” sería la oración correcta.

#### **PREGUNTA 15. Distractor: conjugación del verbo cuisiner (gramatical)**

15. Mon père cuisine très bien.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

Todos los sujetos responden que es correcta.

## PREGUNTA 16. Acusativo animado (agramatical)

16. Le chien aide à les pompiers.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*Mon chien aide les pompiers (sujeto 1)*

*Le chien ne pas adien a les pompiers (sujeto 2)*

*Les chiens aide aux pompiers (sujetos 9 y 17)*

*Le chien aide à les policier (sujeto 12 y 21)*

Únicamente el sujeto 1 corrige la oración correctamente, eliminando la preposición *a* en la estructura de acusativo animado en francés.

El sujeto 2 niega la oración y los sujetos 12 y 21 cambian el complemento directo, *pompiers* por *policiers*, pero no corrigen el acusativo animado.

Cabe destacar la respuesta de los sujetos 9 y 17. En francés, la preposición *à* seguida del artículo *les*, da lugar a la contracción *aux*. En esta estructura, al no hacer falta preposición, el uso de la contracción sería incorrecto. Este es un error de interlengua que muestra por otro lado una conciencia gramatical avanzada por el uso de la contracción.

## PREGUNTA 17. Partitivo plural (omisión, agramatical)

17. La poule nous donne oeufs.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*La poule nous donne d'oeufs. (sujeto 1)*

*La poule nous donne des œufs (sujetos 5, 7, 8, 9, 13, 15, 17, 24)*

*La poule nous donne des oeufs (sujetos 10, 16, 18)*

*La poule nous donnez des œufs (sujeto 6)*

*La poule nous donnet des œufs (sujeto 11)*

*La poule vous donne oeufs (sujeto 14)*

Catorce sujetos de la muestra corrigen la oración, añadiendo el partitivo plural *des* que estaba omitido. Algunos de estos sujetos modifican también el verbo de manera incorrecta: *donnez* (2ª persona del plural) y *donnent* (3ª persona del plural).

Otra respuesta a analizar es la del sujeto 1, que añade la preposición *d'* en lugar del partitivo (error de interlengua). El sujeto 14 modifica el pronombre objeto indirecto *nous* por *vous*.

En esta pregunta hay que remarcar un aspecto ortográfico importante. La primera letra de la palabra *æ*, es una vocal ligada. En el test, no aparecía ligada por cuestiones técnicas del software Survey Monkey y diez sujetos la han ligado en sus respuestas.

### PREGUNTA 18. Acusativo animado (gramatical)

18. Les habitants choisissent le maire.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*Les habitants choisissent a le maire. (sujeto 5)*

*Les habitants choisient la maire (sujeto 13)*

*Les oiseaux fou dans la mere (sujeto 14)*

*Les habitants choisissent la maire (sujeto 15)*

*Les habitants choisissent la mer (sujeto 21)*

En esta pregunta hubo muchas dudas. Muchos de los sujetos no conocían el significado de *maire* (alcalde) o lo confundían con la *mairie* (ayuntamiento). Por eso algunos cambiaron el objeto directo por otros sustantivos en femenino, en su mayoría mal escritas: el sujeto 14 escribió *la mere* [mɛR] y el sujeto 21 *la mer* [mɛR]; otros escribieron el artículo en femenino (sujetos 13 y 15). *Mère*, *mer* y *maire* son palabras homónimas, por lo que el mismo fonema tiene tres realizaciones gráficas. La correspondencia fonema-grafema en cada caso es una cuestión léxica.

El sujeto 14 confundió *maire* (alcalde) por *mer* (mar) y cambió el resto de los componentes de la oración para dotarla de este significado, hablando de pájaros (*oiseaux*).

El sujeto 5, consciente del sentido de la oración, añadió la preposición *a* en la estructura de acusativo animado, por lo que corrige una oración gramatical convirtiéndola en agramatical (error interlingual) en relación al aspecto que estábamos evaluando.

### PREGUNTA 19. Distractor: conjugación del verbo *chanter* (gramatical)

19. Ils chantent une chanson.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*Ils chantent une chansson (sujeto 6)*

*Ils chantó une chanson (sujeto 15)*

*Ils chanter une chanson (sujeto 19)*

*Ils chante une chanson (sujeto 24)*

La mayoría de los sujetos afirman que es correcta. El sujeto 6, que marca que “No está bien dicha”, añade una –s- a la palabra *chanson*, lo que cambia la pronunciación de /z/ a /s/, pero no modifica el verbo, por lo que la respuesta puede ser considerada correcta.

El sujeto 15 cambia el verbo a *chantó*, variación que no tiene ningún sentido en lengua francesa, quizás por la influencia fonológica del verbo “cantó” en castellano.

El sujeto 19 cambia el verbo al infinitivo *chanter*, lo que sería incorrecto y el sujeto 24 conjuga el verbo como si fuera la 3ª personal del singular en vez del plural.

### PREGUNTA 20. Partitivo masculino (gramatical)

20. Aujourd'hui, il y a du soleil.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*Aujourd'hui il fait soleil. (sujeto 2)*

*Aujourd'hui il y a du Soleil (sujeto 16)*

Esta oración se trata de una expresión fija para hablar del tiempo atmosférico: *il y a du soleil, il y a du vent, il y a des nuages*, etc. El sujeto 2 cambia la expresión, y la traduce literalmente del español: “Hace sol” (error interlingual).

El sujeto 16, escribe en mayúscula la primera letra de *soleil*, ya que en ocasiones en clase se ha incidido en que la palabra *Soleil* para referirse al astro es un nombre propio, por lo que se escribe con mayúscula inicial. En este contexto, *soleil* no se escribiría en mayúscula, pero este cambio muestra una conciencia ortográfica avanzada por parte de dicho sujeto.

### PREGUNTA 21. Partitivo femenino (omisión, agramatical)

21. Les moutons nous donnent la laine.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*Les moutos nous donnent de la laine (sujeto 1)*

*Les moutons nous donnent de la laine (sujetos 5, 6, 9, 17)*

*Les moutons nous donnont la laine (sujeto 7)*

*Le moutons vous donne la laine (sujeto 21)*

Cinco sujetos de la muestra corrigen la oración, añadiendo el partitivo (del que únicamente faltaba la partícula *de*, ya que el artículo la estaba presente).

Los sujetos 7 y 21 modifican otros elementos de la oración, pero no añaden la partícula *de*, por lo que consideramos su respuesta como incorrecta. El sujeto 7 cambia una vocal del verbo. Por su lado, el sujeto 21 modifica el pronombre objeto indirecto *nous* por *vous* y cambia la concordancia del artículo y el sustantivo.

### PREGUNTA 22. Acusativo animado (agramatical)

22. La chèvre allaite à ses petits.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*La chebre allaite ses petits (sujeto 1)*

*La chèvre allaite ses petits (sujetos 9 y 10)*

*La chèvre allaite aux petites. (sujeto 17)*

Solamente tres sujetos de la muestra corrigen la oración, eliminando la preposición *a* que no se utilizan en francés para la estructura del acusativo animado.

Como en la pregunta 16, el sujeto 17 escribe la contracción *aux*<sup>95</sup>, que en este caso no podría llevarse a cabo porque la preposición va seguida de un determinante posesivo (*ses*) y no de un artículo. Esto sería un error de interlengua.

<sup>95</sup> Contracción de la preposición *à* seguida del artículo determinado plural *les*.

### PREGUNTA 23. Distractor: concordancia del artículo y el sustantivo (agramatical)

23. Le fleur est rouge.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*La floeur est rouge (sujeto 1)*

*Le fleur et rouge (sujeto 11)*

*La fleur est rouge (sujetos 7, 10, 13, 23)*

*La fleure est rouge (sujeto 17)*

Lo que a priori parecía ser una pregunta muy sencilla, ha resultado complicada para la mayoría de los sujetos, ya que solamente seis sujetos de la muestra corrigen el artículo masculino *le* y escriben el femenino *la* (sujetos 1, 7, 10, 13, 17 y 23). Otro sujeto cambia el verbo, del que elimina la -s- dando lugar a la conjunción copulativa *et*, que es homónima de la 3ª persona en singular del verbo *être* (*est*). Ambas palabras, *et* y *est* se pronuncian /e/.

### PREGUNTA 24. Partitivo plural (agramatical)

24. Les météorologues élaborent du cartes météorologiques.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*Les météologues élaborent postales meteorologues. (sujeto 2)*

*Les météorologues élaboret des cartes météorologiques (sujeto 9)*

*Les météorologues élaborent des cartes météorologiques (sujeto 13)*

*Les météologes élaborent cartes météorologiques (sujeto 20)*

*Les meteorologues élaborent de cartes météorologiques (sujeto 23)*

Dos sujetos logran corregir bien la oración (sujetos 9 y 13), cambiando el partitivo masculino *du* por el plural *des*.

Es interesante la respuesta del sujeto 2. *Cartes* (mapas) es un falso amigo en español y el sujeto lo cambia por *postales* que pertenece al mismo campo semántico que *cartas* (error interlingual). El sujeto 9 borra una -n- del verbo y el sujeto 20 omite varias vocales de *météologes*, lo cual no supone cambios relevantes para nuestro objeto de estudio.

## PREGUNTA 25. Partitivo negativo (gramatical)

25. Maintenant, il n'y a pas de nuages.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

*Maintenant, il n'y a pas des nuages (sujetos 5, 6, 11, 17)*

*maitenat you il N'y a pas de nuages (sujeto 14)*

*maintenain, il n'y a pas des nuages (sujeto 21)*

El partitivo después de la negación se escribe *de*, como una preposición. Sin embargo, cinco sujetos (5, 6, 11, 17 y 21) insisten erróneamente en la forma del partitivo plural *des*.

### 5.1.2. Análisis individual de las respuestas de los sujetos de la muestra

Conviene recordar que, de los 25 ítems que mide el test, hay 12 preguntas sobre partitivos, 7 distractores y 6 preguntas sobre acusativos. Al haber incluido ítems para medir el nivel lingüístico de los alumnos, consideraremos que los sujetos deben acertar 3 de los 7 distractores para poder ser considerados sujetos válidos de la muestra.

Esta **tabla** muestra las **respuestas correctas** al test: A (está bien dicha) o B (no está bien dicha).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
A	B	A	B	B	A	A	B	A	B	B	A	B	A	A	B	B	A	A	A	B	B	B	B	A

Tabla 6. Ítems y respuestas correctas del test

Para cada alumno, vamos a mostrar una **pequeña tabla con sus respuestas**. En la primera fila aparece el número de pregunta sombreada dependiendo del aspecto gramatical que trata: en naranja el partitivo, en amarillo el acusativo animado y en azul los distractores. En la segunda fila, aparece C (respuesta correcta); I (incorrecta); C\* (sabe que es incorrecta pero no sabe corregirla) o – (NS/NC).

He aquí una pequeña **leyenda** que muestra el fenómeno gramatical de cada ítem del test y su valoración para la investigación:

ÍTEMS DEL TEST	
	partitivo
	acusativo animado
	distractores

Leyenda 1. Fenómenos gramaticales del test

RESPUESTAS AL TEST	
C	respuesta correcta
I	respuesta incorrecta
C*	sabe que es incorrecta, pero no sabe corregirla
-	“No estoy seguro/a” o no contesta (NS/NC)

Leyenda 2. Valoración de las respuestas

#### SUJETO 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	C	C	C	I	C	C	I	C	I	C	C	C	C	C	C	C*	C	C	C	C	C	C	I	C

Este sujeto muestra una buena competencia lingüística: acierta 5 distractores de 7, por lo que lo podemos considerar para la muestra.

Respecto a los ítems específicos de este test, falla dos partitivos: las preguntas 10 y 14, ambas sobre el partitivo *de l'*. Además, hay una pregunta que sabe que es incorrecta (pregunta 17) pero no sabe corregirla.

## SUJETO 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	-	I	I	C	C	-	C	I	I	C	I	-	C	I	I	-	C	I	I	-	I	I	C

Este sujeto marca la respuesta “No estoy seguro” en 5 ocasiones. Respecto a los distractores, acierta 2 de 7, por lo que no lo podemos tener en cuenta en nuestra investigación. Sale de la muestra.

## SUJETO 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
I	I	-	I	I	I	I	C*	I	I	I	I	C*	C	C	C*	C*	I	C	-	-	C*	I	C*	I

Este sujeto es un alumno de incorporación tardía al sistema educativo español (ver sección 4.2. “Datos sobre la muestra”). No está acostumbrado a realizar exámenes ni pruebas escritas y tiene graves carencias en conocimientos socioculturales y lingüísticos. Acierta dos distractores de 7, por lo que no lo podemos considerar para nuestra muestra final.

## SUJETO 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	I	I	C	I	I	C	I	I	C	I	C	C	I	I	C	C	C	I	I	I	I	C

Este sujeto acierta dos distractores de siete, por lo que no lo consideramos en la muestra final.

## SUJETO 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	C*	C	C	C	I	C	I	I	C	I	C	C	C*	C	I	C	C	C	I	I	I	I

Este sujeto acierta tres distractores de siete, el mínimo de respuestas correctas para considerarlo en la muestra final.

Respecto a los partitivos, yerra en las preguntas 10, 13, 24 y 25. La pregunta 4 no la sabe corregir. En los acusativos, falla en los ítems 18 y 22 y no sabe corregir el 16.

### SUJETO 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	C	C	C	C	C	C	C*	I	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	I	I	I	I

Este sujeto acierta cuatro distractores de siete. Respecto a los partitivos, falla en las preguntas 24 y 25 y no es capaz de corregir la número 10. En los acusativos, falla la 16 y la 22.

### SUJETO 7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	C	C	C	C	C	C	I	I	C*	I	C	I	C	C	I	C	C	C	C	I	I	C	I	C

Entra dentro de la muestra final porque falla únicamente dos distractores. En los partitivos, yerra en las preguntas 13, 21 y 24 y no es capaz de corregir la 10. En el acusativo, falla la 9, la 16 y la 22.

### SUJETO 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	-	I	I	C	C	I	C	C*	C	C	I	C	C	I	C	I	C	C	I	I	I	I	C

Este sujeto entra dentro de la muestra porque tiene tres distractores correctos. En los partitivos, falla el 4, 13, 21 y 24, y no es capaz de corregir el 10. En el acusativo, no responde a la pregunta 3 y falla la 16, la 18 y la 22.

### SUJETO 9

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	C	C	C*	I	C	C	I	C	C	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	C	C	I	C	C

Este sujeto entra dentro de la muestra porque tiene 4 distractores correctos de 7. En los partitivos, falla el 13 y no sabe corregir el 4. En el acusativo, falla únicamente el 16.

### SUJETO 10

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C*	I	C	C	C	C	I	C	C	C	C	I	C	C	I	C

Únicamente falla un distractor, mostrando una competencia gramatical muy alta respecto del nivel del grupo. En los partitivos, falla el 21 y 24 y no sabe corregir el 10. En el acusativo, falla el 16.

### SUJETO 11

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	C	C	C	C	C*	I	I	I	C	I	C	C	I	C	C	C	C	I	I	I	I	I

Entra dentro de la muestra porque acierta 3 distractores y otro que no corrige. En los partitivos, falla las preguntas 10, 13, 21, 24 y 25 y en los acusativos los ítems 9, 16 y 22.

### SUJETO 12

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	I	C	C	C	I	C	I	I	C	C	C	C	I	I	I	C	C	I	-	I	I	I

Entra dentro de la muestra porque acierta tres distractores, el número mínimo de respuestas correctas para demostrar la suficiente competencia gramatical como para afrontar el Test de Juicio de Gramaticalidad. En los partitivos, falla las preguntas 4, 10, 17, 21, 24 y 25; en el acusativo, falla la 16 y la 18. No contesta a la pregunta 22.

### SUJETO 13

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	C	C	I	C	I	C	C	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	I	I	C	C	C

Está dentro de la muestra, porque acierta 5 distractores, demostrando una buena competencia gramatical en el test de nivel. En los partitivos, falla los ítems 13 y 21; en el acusativo, el 6, el 16 y el 22.

### SUJETO 14

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	I	I	C	-	-	-	C*	I	C	I	-	-	I	C*	I	-	-	C*	-	I	-	I

Es un alumno con Trastorno del Espectro Autista (ver sección 4.2. “Datos de la muestra”). Deja varias preguntas sin responder y las que marca como incorrectas las deja sin corregir, porque no entiende la mecánica de la prueba.

Está fuera de la muestra, como era previsible, ya que falla 4 distractores y no contesta a los otros tres.

### SUJETO 15

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	C	C	C	C	I	C	I	I	C	C	C	C	I	C	C	I	C	I	I	I	I	C

Está fuera de la muestra porque solo acierta 2 distractores y falla los otros 5.

### SUJETO 16

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	C*	C	C	C	I	C	C	I	C	C	C	C	I	C	C	C	C	I	I	I	I	C

Está dentro de la muestra porque acierta 3 distractores. En los partitivos, falla los ítems 21 y 24 y no sabe corregir el 4. En los acusativos animados, yerra las preguntas 16 y 22.

### SUJETO 17

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C*	C	C	C	C	C	C*	C	I	I

Está dentro de la muestra porque sólo yerra un distractor, demostrando una altísima competencia gramatical en el test de nivel (la mejor de la muestra).

En los partitivos, falla los ítems 24 y 25. En los acusativos animados, no es capaz de corregir el 16 y el 22.

### SUJETO 18

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	I	C	C	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	C	C	C	C	I	I	I	I	C

Está dentro de la muestra porque acierta tres distractores. En los partitivos, falla las preguntas 4, 10, 13, 21 y 24; en los acusativos animados, los ítems 16 y 22.

### SUJETO 19

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	I	C	C	C	I	-	I	I	C	C	C	C	I	I	-	I	C	I	I	I	-	-

Está fuera de la muestra porque solo acierta dos distractores.

### SUJETO 20

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	C*	C	C	C	I	C	C*	I	C	I	C	C	I	I	C	C	C	I	I	I	C*	I

Está dentro de la muestra porque acierta tres distractores. En los partitivos, no sabe corregir el 4 y el 10, 24; falla las preguntas 13, 17, 21 y 25. En el acusativo, falla los ítems 16 y 22.

### SUJETO 21

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	C*	C	C	C	I	C	C*	I	C	I	C	C	I	I	C	C	C	I	I	I	I	I

Está dentro de la muestra porque acierta 3 distractores. En los partitivos, falla los ítems 13, 17, 21, 24 y 25; no sabe corregir el 4 y el 10. En los acusativos, falla las preguntas 16 y 22.

### SUJETO 22

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	I	I	C	C	I	C	I	I	C	I	C	C	I	I	-	C	C	I	I	I	I	C

Este sujeto respondió con aleatoriedad y sin ningún tipo de interés (ver sección 4.4. Aplicación del test). Respondió que todas eran correctas, excepto la 18, a la que respondió “No estoy seguro/a”. Está fuera de la muestra porque solo acierta dos distractores.

### SUJETO 23

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	I	C	I	C*	I	C	C	C	C*	I	C	I	C	C	I	C	C	C	C	I	I	C	C*	I

Está dentro de la muestra porque acierta 5 distractores, aunque uno de ellos no sabe corregirlo. En los partitivos, falla las preguntas 4, 13, 21 y 25. En el acusativo, falla los ítems 16 y 22.

### SUJETO 24

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	C	C	C	C	C	C	C*	C	C*	I	C	C	C	C	I	C	C	I	C	I	I	I	I	C

Acierta cuatro distractores, aunque uno de ellos no es capaz de corregirlo. Falla los partitivos 21 y 24, y no sabe corregir la 10. En los acusativos, falla la 16 y 22.

## 5.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### 5.2.1. Muestra inicial

Tomando como referencia la tabla del **anexo IV** que resume las respuestas de los sujetos de la muestra inicial a las preguntas del test, hemos elaborado la **tabla 7**, que muestra el número de aciertos, errores, “respuestas marcadas como incorrectas pero que los sujetos no han sabido corregir” y NS/NC.

Hay que matizar el significado de “sabe que es correcta pero no sabe corregirla”, que en el anexo IV se muestra en amarillo. Este sería el caso de sujetos que han marcado que la oración es incorrecta y que han intentado corregirla en la hoja de correcciones sin éxito. En el caso de sujetos que han marcado “No está bien dicho”, pero no intentan corregirlo, hemos tomado dicha respuesta como error para evitar aleatoriedad.

NÚMERO DE PREGUNTA	ACIERTOS	ERRORES	INCORRECTA PERO NO SABE CORREGIRLA	NS/NC
1	23	1	0	0
2	6	18	0	5
3	21	0	0	3
4	9	10	5	0
5	15	8	1	0
6	21	3	0	0
7	21	2	0	1
8	4	15	3	2
9	19	3	0	2
10	4	11	9	0
11	4	20	0	0
12	23	1	0	0
13	9	14	1	0
14	22	0	0	2
15	23	0	0	1
16	1	20	3	0
17	14	7	3	0
18	16	5	0	3
19	24	3	0	1
20	21	1	0	2
21	5	17	1	1
22	3	16	2	3
23	6	18	0	0
24	2	17	3	2
25	15	8	0	1

Tabla 7. Respuesta de la muestra inicial al test

A continuación se muestra el **gráfico de barras 1** con los mismos datos, es decir, las respuestas de la muestra inicial al test:

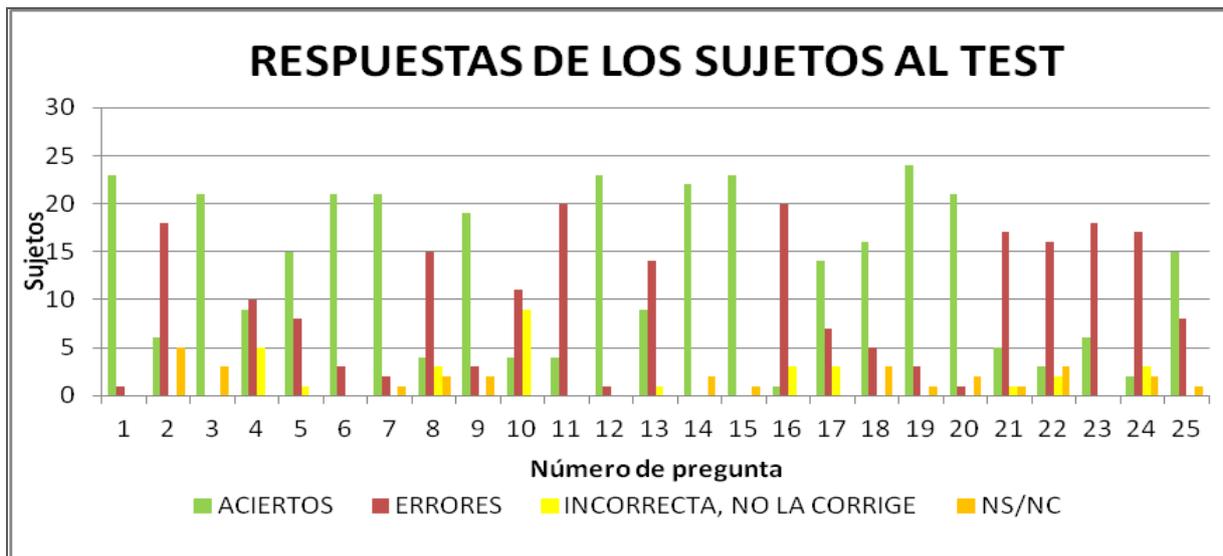


Gráfico de barras 1. Respuestas de la muestra inicial al test

### 5.2.2. Muestra final

De la muestra inicial, descartamos los alumnos que han tenido menos de 3 aciertos en los **ítems distractores** que miden la competencia lingüística.



Gráfico de barras 2. Respuestas de la muestra inicial a los distractores

Por lo tanto, hay **siete sujetos** que **salen de la muestra inicial** por no demostrar el nivel de competencia lingüística suficiente como para asimilar las estructuras partitivas y de acusativo animado.

Como hemos explicado, eliminamos de nuestra muestra inicial a los alumnos que aciertan menos de tres de los siete distractores, porque consideramos que no tienen la suficiente competencia lingüística como para afrontar el test. De los 24 sujetos iniciales, 7 son eliminados de la muestra y nos queda una **muestra final de 17 sujetos** (ver gráfico de barras 2).

La idea inicial era contar con los sujetos que tuvieran 4 o más distractores correctos, pero de esta forma, nos hubiera quedado una muestra de 10 sujetos, muy por debajo de lo esperado e insuficiente para realizar la investigación. Con estas premisas, partimos de la base de que los alumnos tienen un nivel, en lo que se refiere a cuestiones gramaticales, por debajo de lo esperado.

## A) Resultados globales

Veamos a continuación la tabla de **respuestas de la muestra final** de 17 sujetos:

NÚMERO DE PREGUNTA	ACIERTOS	ERRORES	INCORRECTA PERO NO SABE CORREGIRLA	NS/NC
1	17	0	0	0
2	6	11	0	0
3	16	0	0	1
4	8	4	5	0
5	13	3	1	0
6	15	2	0	0
7	17	0	0	0
8	4	11	2	0
9	15	2	0	0
10	4	5	8	0
11	4	13	0	0
12	17	0	0	0
13	7	10	0	0
14	17	0	0	0
15	17	0	0	0
16	1	14	2	0
17	13	3	1	0
18	14	3	0	0
19	16	1	0	0
20	17	0	0	0
21	5	12	0	0
22	3	12	1	1
23	6	11	0	0
24	2	13	2	0
25	11	6	0	0

Tabla 8. Respuestas de los sujetos de la muestra final

A continuación mostramos la misma información en el **gráfico de barras 3**:

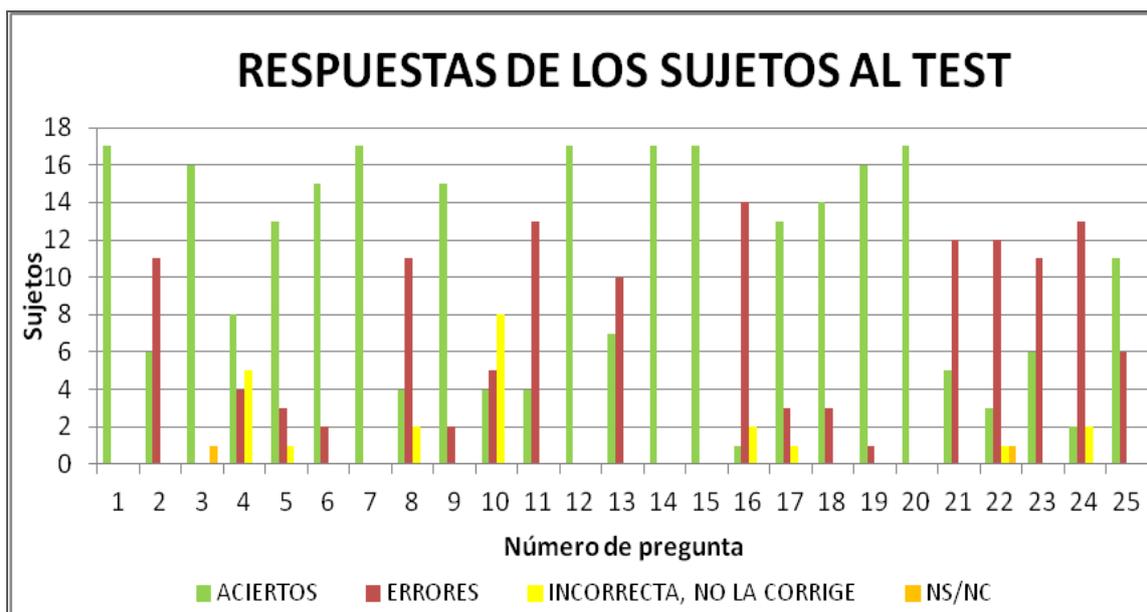


Gráfico de barras 3. Respuestas de los sujetos de la muestra final

Mostramos estos mismos datos de **forma porcentual**, primero en la tabla 9 y posteriormente en el gráfico de barras 4:

NÚMERO DE PREGUNTA	ACIERTOS %	ERRORES %	INCORRECTA PERO NO SABE CORREGIRLA %	NS/NC %
1	100	0,00	0,00	0,00
2	35,29	64,71	0,00	0,00
3	94,12	0,00	0,00	5,88
4	47,06	23,53	29,41	0,00
5	76,47	17,65	5,88	0,00
6	88,24	11,76	0,00	0,00
7	100,00	0,00	0,00	0,00
8	23,53	64,71	11,76	0,00
9	88,24	11,76	0,00	0,00
10	23,53	29,41	47,06	0,00
11	23,53	76,47	0,00	0,00
12	100,00	0,00	0,00	0,00
13	41,18	58,82	0,00	0,00
14	100,00	0,00	0,00	0,00
15	100,00	0,00	0,00	0,00
16	5,88	82,35	11,76	0,00
17	76,47	17,65	5,88	0,00
18	82,35	17,65	0,00	0,00
19	94,12	5,88	0,00	0,00
20	100,00	0,00	0,00	0,00
21	29,41	70,59	0,00	0,00

<b>22</b>	17,65	70,59	5,88	5,88
<b>23</b>	35,29	64,71	0,00	0,00
<b>24</b>	11,76	76,47	11,76	0,00
<b>25</b>	64,71	35,29	0,00	0,00

Tabla 9. Porcentajes de respuestas de la muestra final

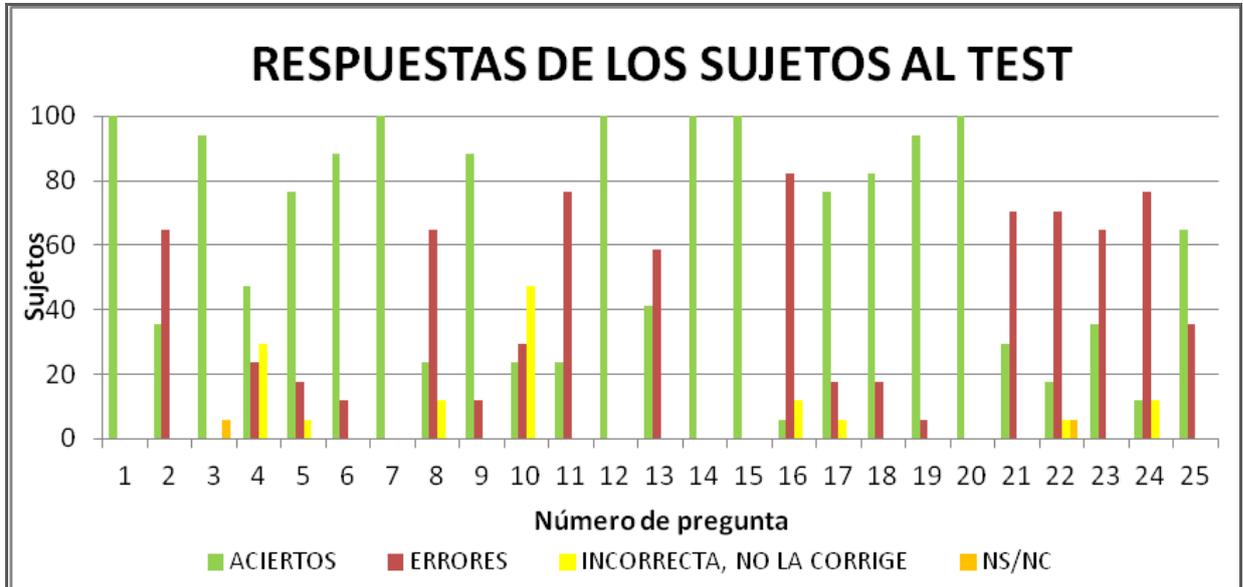


Gráfico de barras 4. Porcentajes de respuestas de la muestra final.

## B) Resultados por fenómeno gramatical

Vamos a analizar los porcentajes de respuesta para cada fenómeno gramatical incluido en el test (partitivo, acusativo y distractores) y a intentar extraer unas conclusiones.

### B.1) Partitivo (preguntas 1, 4, 7, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 24 y 25)

Para cada tipo de partitivo (masculino, femenino, plural, *de l'* y negativa) hemos incluido en el test, por lo menos, una oración gramatical y otra agramatical. El gráfico de barras 5 muestra los porcentajes de respuestas a los partitivos.

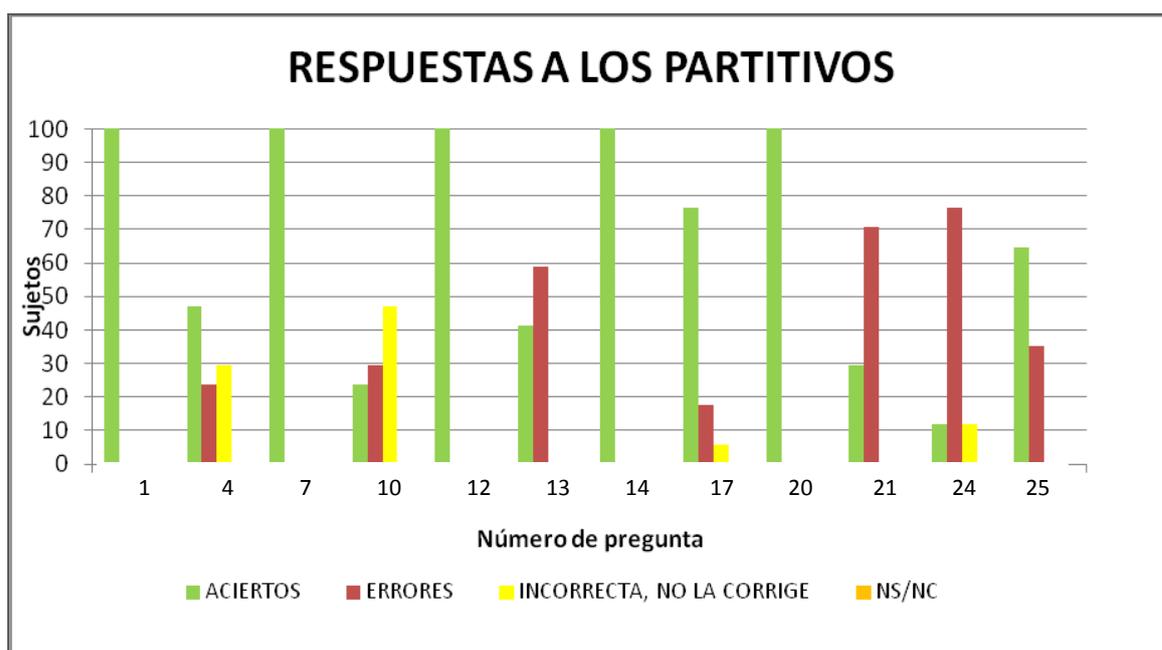


Gráfico de barras 5. Respuestas a los partitivos

- **Partitivo masculino:** preguntas 12 (está bien dicha), 13 (no está bien dicha), 20 (está bien dicha).

Las oraciones 12 y 20 contienen un partitivo masculino utilizado con corrección y los sujetos tienen un porcentaje de acierto en ambas del 100%. Por el contrario, la pregunta 13, en la que el partitivo es utilizado agramaticalmente, únicamente el 41'18% repara en la agramaticalidad de la oración y más de la mitad, 58'82% afirma que es correcta. En este sentido, podemos afirmar que los sujetos muestran gran consistencia al encontrarse oraciones gramaticales, pero les cuesta detectar las oraciones agramaticales.

- **Partitivo femenino:** pregunta 1 (está bien dicha), 21 (no está bien dicha)

Hay una coincidencia del 100% de los sujetos al afirmar que la oración 1 es gramatical. En cambio, apenas el 29'41% de los sujetos advierten la agramaticalidad de la

oración 21, frente al 70'59% que afirma erróneamente que está bien dicha. Reiteramos la observación que hemos hecho con los partitivos masculinos: a los sujetos les cuesta detectar las oraciones agramaticales.

- **Partitivo plural:** pregunta 7 (está bien dicha), 17 (no está bien dicha), 24 (no está bien dicha)

El 100% de los sujetos responde que la oración 7 está bien dicha.

En la pregunta 17, la mayoría de los sujetos (76'47%) reparan en la agramaticalidad de la oración y aciertan al afirmar que no está bien dicha, frente al 17'65%. Ocurre justo lo contrario con la oración 24, la mayoría afirma erróneamente que está bien dicha (76'47%) frente al 11'76% que corrige la oración. Por lo tanto, en este caso no encontramos consistencia al advertir los errores. Quizás la explicación está en que el contenido de la oración 17 es cognitivamente mucho más fácil y se refiere a una realidad cercana a los alumnos, que conocen perfectamente en español: "La gallina nos da huevos". Por lo contrario, la oración 24 habla de un contenido de ciencias cognitivamente superior y que los alumnos tampoco conocen en su lengua materna, porque es la primera vez que oyen estos términos: "Los meteorólogos realizan mapas meteorológicos".

- **Partitivo de l':** pregunta 10 (no está bien dicha), 14 (está bien dicha)

Casi la mitad de la muestra se percata de que la oración 10 es incorrecta, pero no sabe corregirla (47'06%). Asimismo, el porcentaje de alumnos que cree que está bien dicho y de los que han respondido que no está bien dicho es similar, 23'53% y 29'41 respectivamente. *De l'oxygène* es una estructura que se ha repetido frecuentemente tanto en ciencias naturales al hablar del cuerpo humano (aparato respiratorio y circulatorio) y en ciencias sociales en la unidad de la Tierra (atmósfera).

El 100% de los sujetos acierta al afirmar que la oración 14 está bien dicha.

- **Partitivo tras estructura negativa:** pregunta 4 (no está bien dicha), 25 (está bien dicha)

En la pregunta 4, menos de la mitad de la muestra es capaz de corregir la agramaticalidad de la oración y añadir el partitivo que estaba ausente (47'06%), mientras que un 29'41% percibe que la oración es incorrecta pero no sabe corregirla. El 23'53% yerra el afirmar que está bien dicha.

A la pregunta 25, casi dos tercios de los alumnos responden correctamente (64'71%) mientras que el otro tercio (35'29%) dice que es agramatical.

## B.2) Acusativo

Hay siete preguntas sobre el acusativo animado sin a: pregunta 3 (está bien dicho), 6 (está bien dicho), 9 (está bien dicho), 12 (está bien dicho), 16 (no está bien dicho), 18 (está bien dicho), 22 (no está bien dicho). Por lo tanto, hay cinco oraciones de acusativo gramaticales y dos agramaticales. Quizás deberíamos haber igualado en la medida de lo posible el número preguntas gramaticales y agramaticales.

El **gráfico de barras 6** muestra los resultados a las respuestas de acusativo animado que a continuación pasamos a analizar.

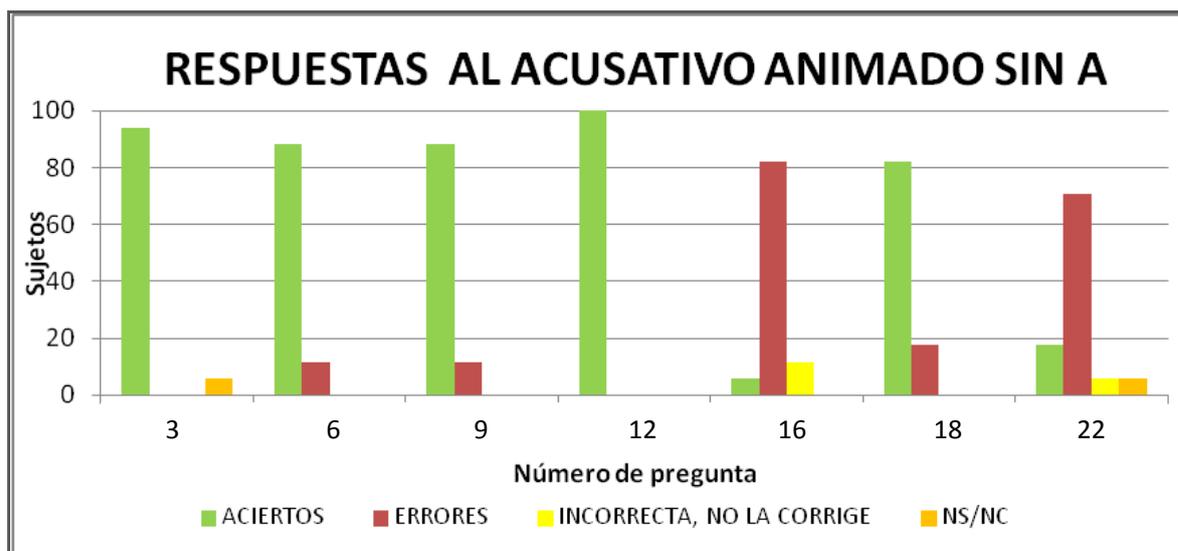


Gráfico de barras 6. Respuestas a los acusativos

Vamos a empezar valorando las respuestas a los ítems **gramaticalmente correctos**. La gran mayoría de los sujetos aciertan al responder que la pregunta 3 está bien dicha (94'12%) y lo mismo sucede con las preguntas 6 y 9, que muestran el mismo porcentaje de acierto: 88'24%. En la pregunta 12 hay un porcentaje de acierto del 100% mientras que en la 18, aciertan el 82'35% de los sujetos, lo que resulta el porcentaje de acierto más bajo en oraciones de acusativo gramaticales. De estos resultados, podemos deducir que hay una gran consistencia de acierto en este tipo de preguntas.

Contrariamente a lo que sucede en las oraciones de acusativo gramaticalmente correctas, el porcentaje de acierto en las **oraciones agramaticales** es bajísimo: apenas 5'88% en la pregunta 16 (es decir, un solo sujeto) y 17'65% (tres sujetos) en la pregunta 22. Estos datos muestran claramente que la estructura de acusativo inanimado sin "a" no ha sido adquirida por los alumnos, y que perciben correctamente tanto las oraciones gramaticales como las agramaticales.

Como dijimos en el subapartado de partitivo masculino y partitivo femenino, resulta muy difícil a los sujetos detectar los errores en las oraciones agramaticales.

### B.3) Distractores

Hay siete distractores en el Test de Juicio de Gramaticalidad: pregunta 2 (no está bien dicho), 5 (no está bien dicho), 8 (no está bien dicho), 11 (no está bien dicho), 15 (está bien dicho), 19 (está bien dicho), 23 (está bien dicho).

El **gráfico de barras 7** resume las respuestas de la muestra final a los distractores:

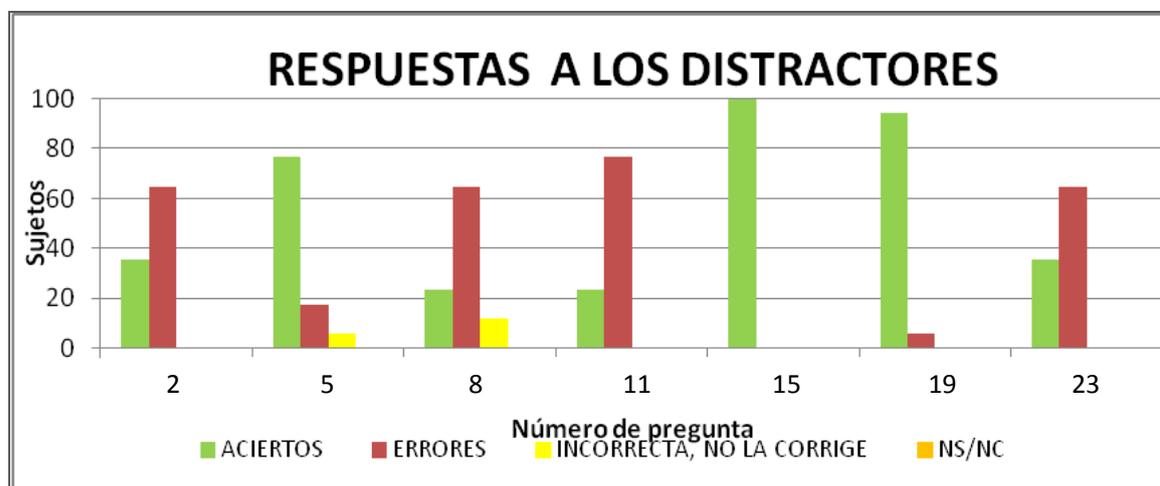


Gráfico de barras 7. Respuestas a los distractores

La pregunta 2 muestra que la mayoría de los sujetos no tienen claro la concordancia del nombre y el adjetivo en femenino (el 64'71% de la muestra) cree que la oración es correcta. Resultados similares obtenemos en la pregunta 8 sobre la conjugación de la primera persona del plural en un verbo de la primera conjugación (*joeur*) que solo acierta el 35'29%. Ambas preguntas son **agramaticales** y a los sujetos les cuesta encontrar los errores. Una muestra de ello es que hay otras dos preguntas gramaticales sobre conjugación (ítems 15 y 19) y éstas son acertadas por el 100% y el 94'12% de los sujetos, respectivamente.

Encontramos falta de inconsistencia en las respuestas a dos preguntas que versan sobre la concordancia del artículo determinado y el sustantivo y que son enunciadas agramaticalmente. La pregunta 5, que versa sobre la concordancia del artículo determinado y el sustantivo en plural, muestra un alto porcentaje de acierto, 76'47%, frente al 17'65% de errores. En cambio, la pregunta 23 que también versa sobre la concordancia del artículo determinado y el sustantivo en femenino, obtiene una tasa de acierto del 35'29%.

El ítem 11, sobre la concordancia en género del posesivo y el sustantivo, muestra que no han adquirido este aspecto gramatical, ya que el 76'47% yerra en su respuesta.

Volvemos a constatar aquí que a los alumnos les cuesta detectar los fenómenos agramaticales (ver preguntas 2, 8, 11), con la excepción de la pregunta 5.

## 6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Analizando los datos obtenidos en el capítulo anterior, podemos extraer **tres conclusiones generales**:

1. Los sujetos muestran gran **dificultad en detectar los errores** en oraciones agramaticales. Prueba de ello es que hay 5 preguntas con un porcentaje del 100% de acierto, todas ellas de respuestas que estaban bien dichas. En cambio, para el mismo fenómeno gramatical, no logran encontrar el error de la oración agramatical (ver por ejemplo el partitivo femenino en las preguntas 1 y 21).
2. En ocasiones, la respuesta de los sujetos varía no en función del fenómeno gramatical, sino de su grado de familiaridad con la oración y el contenido de la misma, como hemos explicado en el apartado de partitivo plural y *de l'*. Es decir, su respuesta depende en gran parte a la **exposición** que han tenido, más que a una estructura gramatical, a una oración concreta en un contexto determinado.
3. En el caso concreto del **partitivo en una estructura negativa**, es cierto que no se ha incidido en que el partitivo adquiere otra forma en una estructura negativa, algo que también remarca Santos Maldonado (2002) en su investigación. Además, los alumnos han tenido un input muy rico de esta estructura de manera oral, entonces hay que tener en cuenta que *des* (plural) y la partícula *de* (negativa) son homónimas /de/ en francés ya que la -s de *des* es muda. En este caso el canal visual sería imprescindible para la adquisición de esta estructura.
4. Teniendo en cuenta la conclusión 1 y las respuestas al test, podemos afirmar que los sujetos no han adquirido la estructura del **acusativo animado** sin a y no discriminan entre las oraciones gramaticales y agramaticales.
5. Contrariamente al estudio de Wavreille (2013) sobre la adquisición de los partitivos en niños franceses, no hay datos concluyentes para determinar si los alumnos han alcanzado un mayor grado de adquisición de un **tipo de partitivo** que de otro. Más bien, los datos apuntan a que depende de la exposición a una estructura u oración determinada.
6. Los resultados de esta investigación arrojan a la luz **errores tanto interlinguales** (por influencia del castellano) como de **interlengua**. Coincidimos así con los datos de Casile (2009)<sup>96</sup> sobre las faltas de aprendices finófonos y disentimos con la reflexión de Léger

---

<sup>96</sup> Casile, Hanna (2009): "Observations sur les fautes commises à l'écrit par les apprenants finnophones dans l'usage des éléments *du / de la / des / de*". [en línea – ver enlace en bibliografía].

(2002)<sup>97</sup> quien defiende que la lengua materna “no constituye la fuente de los errores constatados” y que los “los errores serían más bien atribuibles a las particularidades internas de las estructuras en francés”, más que a las interferencias lingüísticas.

Tras estas conclusiones, podemos responder a la **pregunta de** investigación que planteábamos en el capítulo 3. En este caso, afirmamos que la adquisición de fenómenos gramaticales a través de las asignaturas de ciencias a niños de 3º de Ed. Primaria sin instrucción específica en **no es posible**. Consideramos que en cierta medida la exposición a dichos fenómenos ha contribuido a que los alumnos se familiaricen con dicha estructura a nivel receptivo, pero los porcentajes muestran que no son capaces de detectar la agramaticalidad de una oración y que, cuando lo hacen, la corrección de dichos aspectos agramaticales no siempre es correcto.

Por otro lado, estimo que estos resultados indican que los sujetos de la muestra final sí que están en buen camino y que su competencia lingüística les podría permitir interiorizar los partitivos si se refuerzan con actividades específicas que ayudaran a su adquisición (ver sección 6.1.). Por lo tanto, considero que las **estructuras partitivas** sí podrían ser incluidas como **contenido de aprendizaje** en un programa bilingüe en 3º de Ed. Primaria. Esta afirmación no es extrapolable al acusativo animado, ya que los porcentajes de detección de agramaticalidades y corrección de las mismas es muchísimo más bajo.

Los resultados reflejan claramente que casi un tercio de niños de la clase han sido eliminados de la muestra porque no superaban el test de nivel (7 sujetos de 24). Esto me lleva a reflexionar sobre una cuestión que remarca José Amenós<sup>98</sup>. El lingüista dice que cuando enseñamos una lengua, debemos diferenciar dos vertientes: la lengua como sistema (morfosintaxis) y la lengua como herramienta para comunicar (funciones). En clase de ciencias, la **lengua** francesa ha sido utilizada como **herramienta de comunicación**, pero nosotros no estamos evaluando esta faceta en los niños, sino que evaluamos la lengua como sistema, la morfosintaxis. Esta vertiente es algo que no se les ha requerido anteriormente en las áreas de ciencias. Otro aspecto a tener en cuenta son las diferencias en las destrezas receptivas y expresivas. Los alumnos están expuestos a estas estructuras habitualmente, pero tienen menos oportunidades para comunicar empleándolas.

---

<sup>97</sup> Léger, Isabelle (2002): “Acquisition des structures partitives et quantitatives par des non francophones ” [en línea – ver bibliografía].

<sup>98</sup> Ponencia en el “Curso de formación de docentes en el exterior”, Madrid, 6 julio 2016.

Según Tabatabaei y Dehghani (2012)<sup>99</sup>, construir un **test fiable** siempre ha sido una meta. Los participantes en nuestra investigación no son consistentes en sus juicios. Además, son reacios a seleccionar la respuesta “**No estoy seguro/a**”. Incluso cuando no estaban seguros, preferían adivinar antes que elegir dicha respuesta.

Por otro lado, hay que tener en cuenta la **edad de los niños** (8 y 9 años). Según Dörnyei (2007: 106), este tipo de test polarizados puede ser fiable para niños pequeños pero prosigue que “el problema con este formato de elección forzada es que puede simplificar demasiado las cosas, resultando en información muy altamente reducida y ocasionalmente incluso distorsionada”. Es por ello que podríamos haber completado la investigación con un ejercicio de texto con huecos a completar o de elección múltiple, pero al tratarse de niños tan pequeños, prolongar el tiempo de test hubiera resultado muy pesado para ellos.

Cabría remarcar que este estudio solamente ha sido llevado a cabo con una **muestra pequeña** y solo un tipo de Test de Juicio de Gramaticalidad. Por ello, los resultados de nuestro estudio solo nos permiten llevar a cabo un análisis cuantitativo modesto, ya que la muestra es insuficiente para deducir generalidades en cuanto a la adquisición de los partitivos en otros contextos y niveles. Los datos no nos permiten extraer una conclusión cuantitativa generalizable.

Respecto a la **fiabilidad** de los datos recogidos, hay **elementos externos** que no podemos tener en cuenta, ya que no se ha hecho un test inicial, no tenemos en cuenta la instrucción gramatical que han podido recibir en el área de francés o incluso en clases particulares fuera del centro, y no hay un grupo de control que no se ha expuesto a estas estructuras en ciencias. También hay que tener en cuenta las condiciones de administración del test. Quizás en otro tipo de test, como el de tiempo limitado, en el que los participantes están bajo presión, confían únicamente en sus intuiciones y el conocimiento implícito. Además, los sujetos no mostraron en general mucho **interés** por realizar bien el test.

Para contrarrestar estos elementos externos, debería realizarse un estudio **longitudinal**. Creo que la adquisición de los partitivos es un tema interesante en el estudio del FLE. Por tanto, propongo como futura línea de investigación, investigar el uso de los partitivos de una manera longitudinal con estructuras más amplias, no únicamente las

---

<sup>99</sup> Tabatabaei, O. y Dehghani, M. (2012): “Assessing the reliability of grammaticality judgment tests”. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. [en línea – ver enlace en bibliografía].

trabajadas en clase, y con otro tipo de técnicas de recogida de datos, rellenar huecos, expresión escrita, etc.

¿Para qué sirve nuestra investigación? El profesor Pit **Corder** (1981)<sup>100</sup>, máximo referente de la teoría de la corriente del **análisis de errores**, describe este concepto con un triple significado: para el profesor, el investigador y el alumno. Según esta distinción, los errores indicarán al profesor “hasta dónde ha llegado el aprendiente en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar”. Para el investigador, los errores le proporcionarán indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, así como las estrategias y procesos utilizados por el aprendiente en su descubrimiento progresivo de la lengua”. Entonces, como maestra puedo evaluar el nivel de competencia lingüística de mis alumnos y medir si han cumplido los objetivos propuestos y como investigadora, el análisis de las respuestas de los alumnos me ayudarán a saber cómo han aprendido la segunda lengua.

Aunaré esfuerzos como maestra e investigadora para ingeniar técnicas y actividades que contribuyan a la adquisición de los partitivos. Tomaré para ello, como idea inicial, la sugerencia de Casile (2009)<sup>101</sup> quien, en su Trabajo de Fin de Grado, analiza las faltas cometidas por los aprendices finófonos en el uso de los elementos *du / de la / des / de*, que se utilizan sobretodo con matices partitivos<sup>102</sup>. Idearé diferentes **actividades** para el aprendizaje de los elementos partitivos que desarrollaremos con actividades para Primaria en la siguiente sección.

---

<sup>100</sup> Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, pp. 161-170 en Centro Virtual Cervantes (CVC): “Error” [en línea – ver en bibliografía].

<sup>101</sup> Casile, Hanna (2009): “Observations sur les fautes commises à l’écrit par les apprenants finnophones dans l’usage des éléments *du / de la / des / de*”. [en línea – ver enlace en bibliografía].

<sup>102</sup> Otros de los usos de estos elementos analizados en el trabajo de Casile son: expresiones de cuantificación y sintagmas nominales y preposicionales.

## 6.1. SUGERENCIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS PARTITIVOS

Partiendo de la base de que los errores son inevitables en el aprendizaje de lenguas extranjeras, debemos seguir el consejo de Corder y concentrarnos en “las técnicas de **tratamiento de los errores**, después de que éstos sean producidos”<sup>103</sup>. La razón es que en la interlengua, “el aprendiz utiliza un sistema lingüístico específico en cada estadio de su desarrollo”. Por lo tanto, tenemos que percibir “el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender”.

Para ayudar a nuestros alumnos, podemos buscar medios para facilitar el aprendizaje de reglas lingüísticas. Pero no debemos olvidar que una de las máximas de los programas bilingües es que el alumno aprenda la L2 a través de una materia, es decir de forma intuitiva, por lo que debe aprender la forma correcta por él mismo, sin instrucción específica. Pero en ocasiones, como afirma Casile (2009) “es necesario presentar la regla gramatical también de forma explícita”. Nosotros no hemos hecho esto con los partitivos, y queda claro que una gran parte de los alumnos no ha entendido el funcionamiento de los mismos.

Aunque son alumnos muy jóvenes como para realizar una instrucción gramatical intensa o introducir la metalengua, podemos presentar a los alumnos “algunos **ejemplos** simples de la realidad cotidiana y que se repiten habitualmente” (Casile, 2009: 52).

Por ejemplo, para los partitivos de base:

J'achète *du* pain.  
Je mange *de la* salade.  
Je prends *des* livres de la bibliothèque.  
Je bois *de l'*eau.

Para la negación absoluta:

Je ne veux pas *de* bonbons.

Estos ejemplos se pueden colgar, acompañados de imágenes que los ilustren, en **carteles** que decoren la clase para ayudar a su interiorización (ver **anexo VII**).

Además, cuando en clase surjan otras oraciones con estructuras partitivas, se puede hacer referencia a los ejemplos base que tenemos expuestos en clase. Por ejemplo, un día

---

<sup>103</sup> Corder, S.P. (1980): “The significance of learners’ errors” en Casile, Hanna (2009): “Observations sur les fautes commises à l’écrit par les apprenants finnophones dans l’usage des éléments *du / de la / des / de*”. [en línea – ver enlace en bibliografía].

en la asamblea de la mañana hablando del tiempo, decimos: “Aujourd’hui, il y a *de la neige*” y pedimos a los estudiantes que lo relacionen con una de las oraciones: “J’achète *de la viande*”. Se puede entonces ilustrar la oración y pegar el cartel al lado del otro que ya estaba colgado.

Otro ejemplo podría ser en clase de ciencias naturales, cuando hablamos de los productos que nos dan los animales y leemos el enunciado: “Les vaches nous donnent *du lait*”. Pedimos a los alumnos que la relacionen con uno de los pósteres: “Je achète *du pain*”. Esta técnica se puede aplicar a otros fenómenos gramaticales meta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akroubou, Agba Ezéquiél (2011): *Manual de traducción Francés y Español*. Capítulo I. Sobre la traducción del artículo. Páginas 41 y 44. Editorial Visión Libros. En google books.
- Alberto Gómez, María José (2007): *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Ed. Mc Graw Hill.
- Amenós, José: “La enseñanza del español como lengua segunda o extranjera”. Ponencia en la Jornada de Formación para docentes en el exterior. Madrid, 6 julio 2016.
- Baker, Colin (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5<sup>th</sup> edition. Multilingual Matters. Channel View Publications Ltd.
- Bernard, Jeffrey y Grandcolas, Bernardette (2001): “Apprendre une troisième langue quand on est bilingue: le français chez un locuteur franco-espagnol” [en línea]: <<http://aile.revues.org/479> >
- Casile, Hanna (2009) : “Observations sur les fautes comises à l’écrit par les apprenants finnophones dans l’usage des éléments du /de la / des / de” [en línea]: <<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/81143/gradu03965.pdf?sequence=1> >
- Centro Virtual Cervantes (CVC): “Análisis de errores” [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisiserror.es.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiserror.es.htm)>
- Centro Virtual Cervantes (CVC): “Competencia gramatical” [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competencia\\_gramatical.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_gramatical.htm) >
- Centro Virtual Cervantes (CVC): “Error” [en línea]: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/error.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm) >
- Clark, Eve V. (1998): “Lexique et syntaxe dans l’acquisition du français” [en línea]: <[http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1998\\_num\\_118\\_1\\_6250](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_118_1_6250) >
- Chao Chao, Kuow-Wa (2013): “Análisis de la interlengua de los aprendices costarricenses de dos escuelas públicas” [en línea]: <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rfm/article/view/12364> >
- Delbecque, N.; Buyse, K.; y Blockee, F. (s.f.): “El acusativo preposicional” [en línea]: <[http://www.ling.arts.kuleuven.be/elektravoc/bestanden/acusativo\\_preposicional.pdf](http://www.ling.arts.kuleuven.be/elektravoc/bestanden/acusativo_preposicional.pdf)>

- Dikanda Madeleine, Komé Koloto (2003): “Estudio contrastivo de los adjetivos en francés y en español”, Université de Douala [en línea]:  
<<http://www.anmal.uma.es/numero14/Koloko-Dikanda.htm> >
- Dörnyei, Zoltan (2007): *Research methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press.
- García Bascuñana, Juan Francisco (2011): “El partitivo en francés, catalán y castellano” [en línea]:  
<<http://josepriu-urv.blogspot.com.es/2011/01/el-partitivo-en-frances-catalan-y.html> >
- Hearn, Izabella y Garcés Rodríguez, Antonio (2006): “¿Cómo aprenden los niños?” en *Didáctica del inglés para Primaria*, Madrid: editorial Pearson.
- Hyperpolyglotte: “Complemento de objeto directo e indirecto en francés” [en línea]  
<[http://hyperpolyglotte.com/aprende\\_frances/gram\\_codcoi.php](http://hyperpolyglotte.com/aprende_frances/gram_codcoi.php) >
- Léger, Isabelle (2002): “Acquisition des structures partitives et quantitatives par des non francophones ” [en línea]:  
< <https://ddl.uqam.ca/upload/files/memoires/2002/Isabelle%20L%C3%A9ger.pdf>>
- Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14. [en línea]:  
<<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=719311064343>>
- Pimentel Espejo, Azahara (2014): “Los errores más comunes cuando aprendemos francés” [en línea]:  
<<http://revistadigital.inesem.es/idiomas/los-errores-mas-comunes-cuando-aprendemos-frances-i/> >
- Santos Maldonado, María Jesús (2002): “ El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico” Universidad de Valladolid [en línea]:  
<[http://media.cervantesvirtual.com/s3/BVMC\\_OBRAS/ffd/8bb/388/2b1/11d/fac/c70/021/85c/e60/64/mimes/ffd8bb38-82b1-11df-acc7-002185ce6064.pdf](http://media.cervantesvirtual.com/s3/BVMC_OBRAS/ffd/8bb/388/2b1/11d/fac/c70/021/85c/e60/64/mimes/ffd8bb38-82b1-11df-acc7-002185ce6064.pdf) >
- Suso López, Javier (2004): “La grammaire et les descriptions de la langue: la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l’apprentissage du FLE?” [en línea] :  
<<http://www.ugr.es/~jsuso/publications/Chapitre%206PhLexGrammaire.pdf> >
- Tabatabaei, Omid y Dehghani, Marzieh (2012): “Assessing the reliability of grammaticality judgment tests”. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. [en línea]:

<[http://ac.els-cdn.com/S1877042811029661/1-s2.0-S1877042811029661-main.pdf?\\_tid=6843f300-41e1-11e6-b2bf-00000aab0f26&acdnat=1467634885\\_bf91c3480192a35c29f051045b09371f](http://ac.els-cdn.com/S1877042811029661/1-s2.0-S1877042811029661-main.pdf?_tid=6843f300-41e1-11e6-b2bf-00000aab0f26&acdnat=1467634885_bf91c3480192a35c29f051045b09371f)>

Wavreille, Fanny (2013): “Progression de l’acquisition des différentes structures morphosyntaxiques en expression et en français” [en línea]: <<http://ekldata.com/QZlIFDX9hs5FxFk-moEEk8EQvEA.pdf>>

## **ANEXOS**

ANEXO I. Listado de ejemplos de oraciones de partitivo y acusativo animado de los libros de texto de ciencias

ANEXO II. Test de Juicio de Gramaticalidad (Francés 3º Ed. Primaria)

ANEXO III. Ficha de corrección de respuestas agramaticales

ANEXO IV. Respuestas de los sujetos de la muestra inicial al test

ANEXO V. Respuestas de la muestra que supera el test de nivel

ANEXO VI. Muestras de producciones escritas de los alumnos

ANEXO VII. Carteles para contribuir a la adquisición de los partitivos

## **ANEXO I. Listado de ejemplos de oraciones de partitivo y acusativo animado en los libros de texto de ciencias**

El centro en el que se ha llevado a cabo la investigación trabaja con la editorial Anaya en las asignaturas de ciencias, que se imparten en francés. Los dos libros de texto que hemos analizado son:

- *Sciences Naturelles 3*. Anaya Français, 2014.
- *Sciences Sociales 3*. Anaya Français, 2014.

### **PARTITIVOS**

#### **CIENCIAS NATURELLES**

1. Les poules nous donnent des œufs.
2. Pour fabriquer du fromage.
3. Nous obtenons du lait.
4. Les lampes produisent de la lumière.
5. Fabriquer des objets.
6. Fabriqués avec des matériaux.

#### **CIENCIAS SOCIALES**

1. La ville comprend des bâtiments hauts.
2. Il y a des monuments.
3. Il organise des fêtes.
4. Le GPS reçoit des informations.
5. Le GPS nous permet de planifier des voyages.
6. On voit des nuages blanches flotter dans l'atmosphère.
7. Des précipitations sont tombées.
8. Les météorologues élaborent des cartes.
9. D'autres formes de relief côtier.
10. L'olivier et les céréales sont des exemples.
11. Autrefois, ils utilisaient des outils.
12. Utiliser des insecticides pour éviter les invasions d'insectes.
13. Pendant des semaines.
14. Capturent des poissons.

15. Qui ressemblent à des piscines.
16. Pour obtenir d'autres produits / des produits transformés.
17. Pour faire des yaourts.
18. On utilise des produits naturels.
19. Les personnes qui se consacrent a cette activité sont appelées des artisans.
20. Les artisans travaillent dans des ateliers.
21. Travailler des objets avec des métaux précieux.
22. L'industrie est l'activité qui fabrique des produits en utilisant des machines ou des outils complexes.
23. Préparent des aliments.
24. Déplacer des produits.
25. Visiter des villes historiques.
26. Laure aime beaucoup chercher des trésors.
27. Faire des recherches sur des choses.
28. Donner des informations.
29. Ces coutumes deviennent des traditions.
30. Il y a des personnes.
31. Donne leur nom à des rues et places.
32. Trouver d'anciennes lois.

## **ACUSATIVO ANIMADOS SIN LA FALSA PREPOSICIÓN “A”**

### **CIENCIAS NATURALES**

1. La chèvre allaite ses petits.
2. Le fermier doit traire la chèvre pour obtenir du lait.
3. Les oiseaux alimentent les petits.
4. On utilise les chiens pour aider les pompiers.
5. On utilise les chiens pour surveiller nos troupeaux.
6. Nous prenons soin des animaux.
7. Les mammifères accouchent leurs petits
8. L'aimant attire le trombone.

### **CIENCIAS SOCIALES**

1. J'aide mes parents avec les tâches ménagères.
2. L'école accueille beaucoup de personnes.
3. Les habitants choisissent le maire.
4. Les éleveurs élèvent leur bétail.
5. D'autres éleveurs conduisent le bétail dans les prés.
6. Nourrir le bétail.
7. Vacciner les animaux.
8. Traire les animaux.

Lee atentamente las oraciones y elige la opción más adecuada.

1. Les vaches nous donnent de la viande.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

2. La table est vert.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

3. Le Soleil chauffe les planètes.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

4. Il n'y a pas eau dans la bouteille.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

5. Le enfants jouent au parc.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

6. Les oiseaux alimentent leurs petits.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**7. Nous avons des organes sensoriels.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**8. Nous joue au foot.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**9. Grâce à notre cerveau, nous pouvons aider les autres.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**10. Nous respirons du oxygène.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**11. Mon soeur s'appelle Cécile.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**12. Il faut traire la chèvre pour obtenir du lait.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**13. On obtient cuir.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**14. Il faut boire de l'eau.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**15. Mon père cuisine très bien.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**16. Le chien aide à les pompiers.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**17. La poule nous donne oeufs.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**18. Les habitants choisissent le maire.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**19. Ils chantent une chanson.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

**20. Aujourd'hui, il y a du soleil.**

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

21. Les moutons nous donnent la laine.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

22. La chèvre allaite à ses petits.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

23. Le fleur est rouge.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

24. Les météorologues élaborent du cartes météorologiques.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.

25. Maintenant, il n'y a pas de nuages.

- Está bien dicho.
- No está bien dicho.
- No estoy seguro/a.



**ANEXO IV. RESPUESTAS DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA INICIAL AL TEST**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	CORRECTO	A	B	B	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	A	B	A	A	A
2	INCORRECTO	B	A	A	A	A	A	B	A	B	B	A	A	A	B	A	A	B	A	A	A	A	A	A	B
3	CORRECTO	A	C	C	A	A	A	A	C	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4	INCORRECTO	B	A	A	A	B	B	B	A	B	B	B	A	B	A	B	B	B	A	A	B	B	A	A	B
5	INCORRECTO	A	A	B	A	B	B	B	A	A	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B
6	CORRECTO	C	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	B	A	A	A	A	A	B	A	A	B	A
7	CORRECTO	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8	INCORRECTO	A	C	B	B	A	B	A	A	A	B	B	B	A	C	A	A	B	A	A	A	B	A	B	B
9	CORRECTO	A	A	B	A	A	A	C	A	A	A	B	A	A	C	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A
10	INCORRECTO	B	A	B	A	A	B	B	B	B	B	A	A	B	B	A	B	B	A	A	B	B	A	B	B
11	INCORRECTO	B	A	B	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12	CORRECTO	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A
13	INCORRECTO	B	B	B	A	A	B	A	A	A	B	A	B	A	A	B	B	B	A	B	B	A	A	A	B
14	CORRECTO	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A
15	CORRECTO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
16	INCORRECTO	B	B	B	A	B	A	A	A	B	C	A	B	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A
17	INCORRECTO	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	A	A	A	A	B	B
18	CORRECTO	A	C	B	A	B	A	A	C	A	A	A	C	B	B	B	A	A	A	C	A	B	C	A	A
19	CORRECTO	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	C	B	A	A	A	B	A	A	A	A	B
20	CORRECTO	A	B	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A
21	INCORRECTO	B	A	C	A	B	B	C	A	B	A	A	A	A	B	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A
22	INCORRECTO	B	C	B	A	A	A	A	C	B	B	A	C	A	C	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A
23	INCORRECTO	B	A	A	A	A	A	B	A	A	B	B	A	B	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A
24	INCORRECTO	A	B	B	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	C	A	A	A	A	C	B	A	A	A	A
25	CORRECTO	A	A	B	A	B	B	A	A	A	A	B	A	A	B	A	A	B	A	C	A	B	A	A	A

Respuestas de los 24 alumnos de clase que componen la muestra inicial al Test de Juicio de Gramaticalidad

### ANEXO V. RESPUESTAS DE LA MUESTRA QUE SUPERA EL TEST DE NIVEL

		1	5	6	7	8	9	10	11	12	13	16	17	18	20	21	23	24
1	CORRECTO	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	A
2	INCORRECTO	B	A	A	B	A	B	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	B
3	CORRECTO	A	A	A	A	C	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A
4	INCORRECTO	B	B	B	B	A	B	B	B	A	B	B	B	A	B	B	A	B
5	INCORRECTO	A	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
6	CORRECTO	C	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A	B	A	B	A
7	CORRECTO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8	INCORRECTO	A	A	B	A	A	A	B	B	B	A	A	B	A	A	B	B	B
9	CORRECTO	A	A	A	C	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A
10	INCORRECTO	B	A	B	B	B	B	B	A	A	B	B	B	A	B	B	B	B
11	INCORRECTO	B	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A
12	CORRECTO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
13	INCORRECTO	B	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	B	A	B	A	A	B
14	CORRECTO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A
15	CORRECTO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
16	INCORRECTO	B	B	A	A	A	B	C	A	B	A	A	B	A	A	B	A	A
17	INCORRECTO	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	A	A	B	B
18	CORRECTO	A	B	A	A	C	A	A	A	C	B	A	A	A	A	B	A	A
19	CORRECTO	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B
20	CORRECTO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A
21	INCORRECTO	B	B	B	C	A	B	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A
22	INCORRECTO	B	A	A	A	C	B	B	A	C	A	A	B	A	A	A	A	A
23	INCORRECTO	B	A	A	B	A	A	B	B	A	B	A	B	A	A	A	B	A
24	INCORRECTO	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A
25	CORRECTO	A	B	B	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	B	A	A

Tras haber extraído de la muestra inicial de 24 alumnos, los sujetos que no han respondido correctamente a al menos 3 de los 7 distractores, nos quedamos con una muestra de 17 sujetos.

## ANEXO VI. Muestras de producciones escritas de los alumnos

Este corpus recoge muestras de producciones escritas de los alumnos en el marco de las asignaturas de ciencias (naturales y sociales) de 3º de Ed. Primaria.

### PARTITIVOS

#### EJEMPLO 1

5. Élevage des animaux. Complète la table (3'2 points)

AQUACULTURE	BOVIN	PORCIN	AVICULTURE	OVIN	DES LAPINS	CAPRINS	APICULTURE		
chèvre	poule	porcelets	moule	vache	autruche	lapin	dinde	mouton	crevette
abeille	cochon	caïlle	agneaux	bœuf	truite	chevreau	taureaux	saumon	canard

3

	TYPE	ANIMAUX	PRODUITS
	Bovin.....	la vache le taureau le bœuf	du lait, de la viande et de cuir
	Caprin.....	chèvre chevreau	du lait, du cuir et de la viande
	Lapin.....	Lapin	de la viande et de la fourrure
	ovin.....	mouton	du lait, de la laine et de la viande
	Porcin.....	cochon porcelet	de la viande, de la graisse et de cuir
	Apiculture.....	la abeille	du miel et de la cire
	Aquaculture.....	truite saumon crevette moule	de la viande
	Aviculture.....	dinde poule autruche canard	de la viande et de plumes œufs

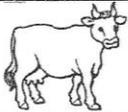
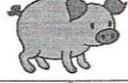
Actividad de ciencias naturales que muestra el uso correcto de los partitivos para referirse a los productos ganaderos (cuarta columna). También observamos algunos errores: *de cuir\**, *de plumes\**.

## EJEMPLO 2

5. Élevage des animaux. Complète la table (3'2 points)

3'2

AQUACULTURE	BOVIN	PORCIN	AVICULTURE	OVIN	DES LAPINS	CAPRINS	APICULTURE		
chèvre	poule	porcelets	moule	vache	autruche	lapin	dinde	mouton	crevette
abeille	cochon	caille	agneaux	bœuf	truite	chevreau	taureaux	saumon	canard

	TYPE	ANIMAUX	PRODUITS
	Bovin	vache bœuf taureaux	lait, viande et cuir
	Caprin	chèvre chevreau	lait, cuir et viande
	Lapin	lapin	fourrure et viande
	Ovin	mouton agneaux	laine, lait et viande
	Porcin	cochon porcelets	cuir, viande et graisse
	Apiculture	abeille	miel et cire
	Aquaculture	moule crevette truite saumon	viande
	Aviculture	autruche dinde caille canard	œuf, viande et plumes

Contrariamente al ejemplo 1, este sujeto no utiliza ni un solo partitivo.

### EJEMPLO 3

5. Élevage des animaux. Complète la table (3'2 points)

3'1

AQUACULTURE	BOVIN	PORCIN	AVICULTURE	OVIN	DES LAPINS	CAPRINS	APICULTURE
chèvre	poule	porcelets	mouton	vache	autruche	lapin	dinde
abeille	cochon	caillots	agneaux	boeuf	truite	chevreau	taureaux
							saumon
							canard

	TYPE	ANIMAUX	PRODUITS
	Bovin	vache boeuf taureau	de la viande du lait et du cuir
	Caprins	chèvre chevreau	la viande du lait
	Des lapins	lapin	leur fourrure leur viande
	Ovin	mouton agneaux	de la viande de la laine
	porcin	cochon porcelets	de la viande leur graisse et du cuir
	apiculture	abeilles	le miel et de la cire
	aquaculture	saumon crevette truite moule	de la viande
	aviculture	caillots autruche canard dinde	les plumes et de la viande oeufs

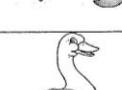
Este otro sujeto alterna el partitivo con el posesivo, e incluso incluye varios artículos determinados, uno de ellos usado incorrectamente por influencia del español: *la miel\**.

## EJEMPLO 4

5. Élevage des animaux. Complète la table (3'2 points)

3'1

AQUACULTURE	BOVIN	PORCIN	AVICULTURE	OVIN	DES LAPINS	CAPRINS	APICULTURE
chèvre	poule	porcelet	moule	vache	autruche	lapin	dinde
abeille	cochon	caille	agneaux	bœuf	truite	chevreau	taureaux
							saumon
							canard

	TYPE	ANIMAUX	PRODUITS
	Bovin	vache traireaux bœuf	La viande, du lait et du cuir
	Caprins	chèvre agneaux	La viande, du lait et du cuir
	Des lapins	lapin	La viande de la peau, les oreilles
	Ovin	mouton chèvre	La viande, du lait et la laine
	Porcin	cochon porcelets	La viande, de la graisse et cuir
	Apiculture	abeille	La miel et de la cire
	Aquaculture	moule truite saumon crevette	La viande et des fruits de mer
	Aviculture	canards dinde autruche caille poule	La viande, les œufs et des plumes

En esta muestra, la alumna utiliza correctamente los partitivos, excepto *du fruits de mer\**. Además, utiliza el artículo determinado para *la viande* en todas las ocasiones, *la miel\** y *les oeufs* en lugar del partitivo. Olvida utilizar el partitivo en *cuir*.

## EJEMPLOS 5 y 6

Prénom Alejandro Date 6-4-2015 Numéro d'élève 18

### CONTRÔLE. UNITÉ 5. L'ATMOSPHÈRE ET L'HYDROSPHÈRE

9'05 SB

1. Réponds aux questions sur l'atmosphère : (1 point)

a) Qu'est-ce que l'atmosphère ?

C'est une couche d'air

b) Dans quelle partie de l'atmosphère est-ce que tu habites ? Pourquoi?

dans la partie basse parce que il y a de l'oxygène

Prénom DAVID Date 7-4-16 Numéro d'élève 19

### CONTRÔLE. UNITÉ 5. L'ATMOSPHÈRE ET L'HYDROSPHÈRE

3<sup>e</sup>D

9'35

1. Réponds aux questions sur l'atmosphère : (1 point)

a) Qu'est-ce que l'atmosphère ?

C'est une couche d'air

b) Dans quelle partie de l'atmosphère est-ce que tu habites ? Pourquoi?

Dans la partie basse parce que il y a de l'oxygène

En estos dos ejemplos, los alumnos hacen un uso erróneo del partitivo: el primero como si fuera negación y el segundo por omisión.

## EJEMPLO 7

b) Dans quelle partie de l'atmosphère est-ce que tu habites ? Pourquoi?

Je habites dans la partie basse parce que dans la partie haute ne pa de origine pour respirer.

Uso incorrecto del partitivo negativo, por falta de apóstrofe delante de palabra que empieza por vocal: *de oxygène\**.

## EJEMPLO 8

b) Dans quelle partie de l'atmosphère est-ce que tu habites ? Pourquoi?

Nous habitons dans la partie superieur atmosphérique parce-que il y a de l'oxygène

En cambio, esta alumna sí utiliza correctamente el partitivo en el mismo ejercicio: *il y a de l'oxygène*.

## EJEMPLO 9

b) Dans quelle partie de l'atmosphère est-ce que tu habites ? Pourquoi?

*Je habite dans la partie basse. Pas que il y a de l'oxygène  
du vent, des nuages et de la pluie.*

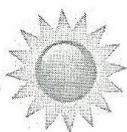
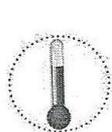
Uso correcto de partitivos en la misma oración de expresión libre: masculino (*du vent*), femenino (*de la pluie*), plural (*des nuages*) y delante de palabra que comienza por vocal (*de l'oxygène*).

## EJEMPLO 10

4. La météorologie. (1'5 points)

a) Quels vêtements est-ce que tu portes quand tu vois ces symboles dans la carte météorologique ? 1'25

Pourquoi ?



*Je porte une t-shirt, un pantalon  
court, des lunettes du soleil.*

Uso correcto del partitivo plural: *des lunettes du\* soleil*.

## EJEMPLO 11

6. Quelle est la différence entre un mélange d'eau et sucre et un mélange d'eau avec du café ? (0'5 points)

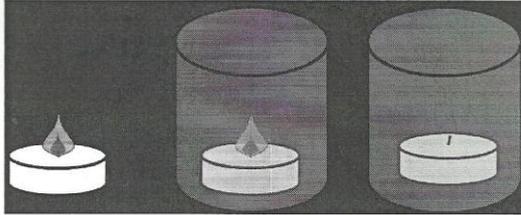
*Quelle le mélange avec café ils de couleur marron et  
le mélange avec sucre et l'eau normal com saveur a  
sucre*

En esta producción escrita en respuesta a una pregunta, la alumna olvida utilizar el partitivo masculino: *du café, du sucre*.

## EJEMPLO 12

a) Explique l'expérience. Pourquoi est-ce que la flamme de la bougie s'éteint ?

1. La bougie encende.
2. La verre pose dans la bougie
3. Il y a peu d'oxygène et la bougie s'éteint.



En esta producción escrita, cuyo modelo estaba en el cuaderno, la alumna olvida el partitivo en la negación: *peu d'oxygène*.

## EJEMPLO 13

3. Corrige les phrases fausses. (1 points)

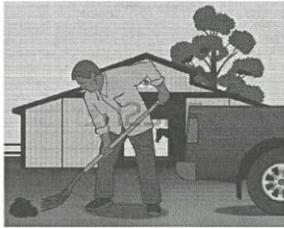
b) La vache allaite ses petits. c) La poule couve ses oeufs. d) La laitue n'est un produit laitier. f) Les fourmis ne donnent de la soie. h) Les éléphants ne surveillent les troupeaux. i) Le chien sent intelligents et ont le sens de l'odorat très développé. 1

En esta actividad, el partitivo está bien utilizado: d) *Les fourmis ne donnent de la soie*.

## ACUSATIVO ANIMADO

### EJEMPLO 1

#### 7. Travaux d'élevage (1'4 points)



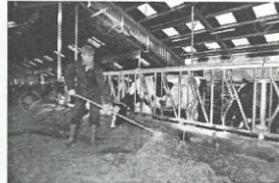
Ramasser le purin propre



Vacciner les animaux



-



Nourrir le bétail



S'occuper de petits...



Tondre a le mouton...



Ramasser les œufs.

Uso de acusativo animado de manera gramatical y agramatical en expresiones trabajadas sobre la ganadería en ciencias sociales. Son gramaticales *Vacciner les animaux*, *Nourrir le bétail* y agramaticales *s'occuper de petits* y *tondre a le mouton*.

### EJEMPLO 2

Prénom Mario Date 8-2-16 Classe 3-B Numéro d'élève (17)

#### CONTRÔLE UNITÉ 3. Les animaux et nous

8'2 NT

1. Notre relation avec les animaux. Complète la table avec les mots donnés et écrits 2 autres pour chaque colonne. (3'2 points)

les carottes	la soie	aider les policiers	les déchets	le métal	les œufs
la viande	charger des objets lourds		le chat	fruits de mer	

ALIMENTS	MATÉRIAUX	TRAVAIL	COMPAGNIE
<u>carottes</u>	<u>soie</u>	<u>aider les poli-</u>	<u>chat</u>
<u>œufs</u>		<u>charger objets</u>	-
<u>viande</u>	(?)	<u>lourdes</u>	(?)
<u>fruits de mer</u>			

Ejemplo de omisión del partitivo en un examen, a pesar de tener la oración escrita en el recuadro: *charger objets lourdes*.\*

### EJEMPLO 3

Prénom Lucas Date 8-2-2016 Classe 3ºB Numéro d'élève 22

#### CONTRÔLE UNITÉ 3. Les animaux et nous

10 SB  
:)

1. Notre relation avec les animaux. Complète la table avec les mots donnés et écrit 2 autres pour chaque colonne. (3'2 points)

3'1

les carottes	la soie	aider les policiers	les déchets	le métal	les œufs
la viande	charger des objets lourds		le chat	fruits de mer	

ALIMENTS	MATÉRIAUX	TRAVAIL	COMPAGNIE
les carottes	la soie	aider les policiers	le chat
la viande	les déchets	charger des objets lourds	le chien
les œufs	la peau de serpent	surveiller les troupeaux	le hamster
fruits de mer	la laine	surveiller les maisons	le lapin

Mismo ejemplo de actividad. En tercera columna, *travail*, se ve el uso del acusativo animado en tres oraciones: *aider les policiers*, *surveiller les troupeaux*, *surveiller les maisons*.

### EJEMPLOS 4 Y 5

1. Notre relation avec les animaux. Complète la table avec les mots donnés et écrit 2 autres pour chaque colonne. (3'2 points)

2'6

les carottes	la soie	aider les policiers	les déchets	le métal	les œufs
la viande	charger des objets lourds		le chat	fruits de mer	

ALIMENTS	MATÉRIAUX	TRAVAIL	COMPAGNIE
La viande	la soie	charger des objets lourds	le chat
les œufs	le cuir	aider a les policiers	le chien

1. Notre relation avec les animaux. Complète la table avec les mots donnés et écrit 2 autres pour chaque colonne. (3'2 points)

les carottes	la soie	aider les policiers	les déchets	le métal	les œufs
la viande	charger des objets lourds		le chat	fruits de mer	

ALIMENTS	MATÉRIAUX	TRAVAIL	COMPAGNIE
la viande	la soie	aider les policiers	le chat
les œufs	les déchets	charger des objets	les pompiers
fruits de mer	le cuir	aider a les pompiers	la tortue
le lait	les substances	le moyen de transport	les maraichers

En estos dos ejemplos de la misma actividad, ambos alumnos añaden una "a" al acusativo animado, a pesar de tener el ejemplo correcto en el recuadro: *aider a les policiers\**, *aider a les pompiers\**.

## EJEMPLO 6

1. Notre relation avec les animaux. Complète la table avec les mots donnés et écris 2 autres pour chaque colonne. (3'2 points)

les carottes	la soie	aider les policiers	les déchets	le métal	les œufs
la viande	charger des objets lourds	le chat	fruits de mer		
ALIMENTS	MATÉRIAUX	TRAVAIL	COMPAGNIE		
les déchets	la soie	charger des objets lourds	le chat		
les œufs	les plumes	aider les policiers	le chien		
les fruits de mer	soie	aider a les aveugles	les poissons		
	la laine	aider a les pompiers	la tortue		

En esta muestra, el alumno utiliza de manera inconsistente el acusativo animado, en dos ocasiones agramaticalmente y en otra correctamente detrás del mismo verbo: *aider*.

## EJEMPLO 7

2. Écris Vrai ou Faux. Complète les phrases. (1 points)

- Pour obtenir du lait, le fermier doit traire la chèvre.
- La vache couve ses petits.
- La poule allaite ses œufs.
- La laitue est un produit laitier.
- Les abeilles fabriquent du miel.
- Les fourmis nous donnent de la soie.
- On utilise de l'engrais pour cultiver la terre.
- Les éléphants surveillent les troupeaux.
- Le chien sont intelligents et ont le sens de la vue très développé.
- En Espagne, on utilise les chevaux comme moyen de transport.

Vrai  
Faux  
Faux  
Faux  
Vrai  
Faux  
Vrai  
Faux  
Faux  
Vrai (apenas)

1

3. Corrige les phrases fausses. (1 points)

B) La vache allaite ses petits. C) La poule couve ses petits.  
D) Le lait est un produit laitier. F) Les vers de terre nous donnent de soie. H) Les chiens surveillent les troupeaux.  
I) Le chien sont intelligents et ont le sens de l'odorat très développé.

1

Ejemplo de actividades que requieren el acusativo animado sin a. los alumnos debían corregir las oraciones incorrectas: *La vache allaite ses petits*, *La poule couve ses petits*, *Les chiens surveillent les troupeaux*. En cambio, el alumno omite el **partitivo** en: *Les vers de terre nous donnent de soie\**.

## EJEMPLOS 8 Y 9

3. Corrige les phrases fausses. (1 points)

La vache allaiter a ses petits ✓  
 La poule couve a ses petits ✓  
 les yeux de voir nous éblouent la soie ✓  
 En Espagne, on utilise les moutons comme moyens de travail ✓

3. Corrige les phrases fausses. (1 points)

h) les éléphants surveillent a les personnes x

En estos ejemplos, vemos como los alumnos añaden una “a” en la estructura del acusativo animado a pesar de tener el ejemplo correcto: *La vache allaiter a ses petits\**, *La poule couve a ses petits\**, *les éléphants surveillent a les personnes\**.

## EJEMPLO 10

Prénom Jorge Date 8-2-16 Classe 3<sup>o</sup>B Numéro d'élève 1

### CONTRÔLE UNITÉ 3. Les animaux et nous

10 55  
 ☺

1. Notre relation avec les animaux. Complète la table avec les mots donnés et écris 2 autres pour chaque colonne. (3'2 points) 3'2

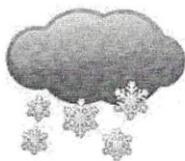
<del>les carottes</del>	<del>la soie</del>	<del>aider les policiers</del>	<del>les déchets</del>	<del>le métal</del>	<del>les œufs</del>
la viande	charger des objets lourds		le chat	fruits de mer	

ALIMENTS	MATÉRIAUX	TRAVAIL	COMPAGNIE
<del>les œufs</del>	la soie	aider les policiers	le chat
la viande	les déchets	charger objets lourds	
le miel	les substances	aider les aveugles	le chien
le lait	les fibres	surveiller nos maisons	le poissons

En este ejemplo, el alumno utiliza correctamente la expresión con acusativo animado *aider les aveugles*, que no está recogida en el recuadro y por lo tanto, es de producción propia.

## EJEMPLOS 11, 12 Y 13

b) Imagine que tu es éleveur des moutons. Qu'est-ce que tu fais avec ton troupeau si tu vois ces symboles ? Pourquoi ?



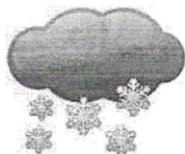
garder les moutons

b) Imagine que tu es éleveur des moutons. Qu'est-ce que tu fais avec ton troupeau si tu vois ces symboles ? Pourquoi ?



se va is metre a les moutons dan une zone avec de toit

b) Imagine que tu es éleveur des moutons. Qu'est-ce que tu fais avec ton troupeau si tu vois ces symboles ? Pourquoi ?



Ranger a les moutons a su maison parce se que il va a reiger

En el primer ejemplo vemos un uso correcto del acusativo animado en expresión libre, mientras que en el segundo y el tercero, los alumnos añaden una “a” en la estructura del acusativo animado: *metre a les moutons\** y *ranger a les moutons\**.

## **ANEXO VII. CARTELES PARA CONTRIBUIR A LA ADQUISICIÓN DE LOS PARTITIVOS**

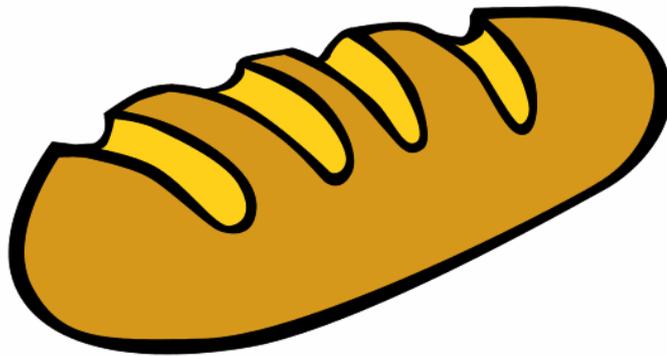
En el apartado 6.1. Sugerencias para el aprendizaje de los partitivos, explicábamos que realizaríamos actividades específicas para contribuir a la adquisición de los partitivos, ya que los datos de nuestra investigación revelaban que los sujetos no los habían adquirido únicamente a través de la exposición a las asignaturas de ciencias, sin instrucción gramatical específica.

Proponemos como técnica para adquirir los partitivos, colocar en el aula carteles con oraciones sus diferentes variantes (masculino, femenino, plural, *de l'* y tras negación) y con una ilustración para facilitar la memorización.

En la actividad diaria de clase, relacionaremos enunciados que contengan partitivos con uno de los carteles. Añadiremos otros carteles con dichas oraciones.

### **PARTITIVO MASCULINO**

**J'achète *du* pain.**



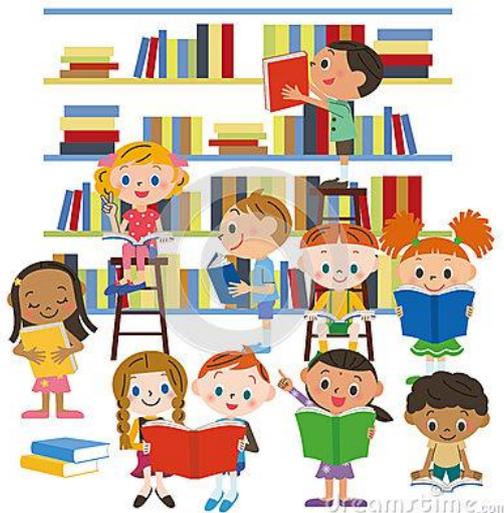
PARTITIVO FEMENINO

Je mange *de la* salade.



PARTITIVO PLURAL

Je prends *des* livres.



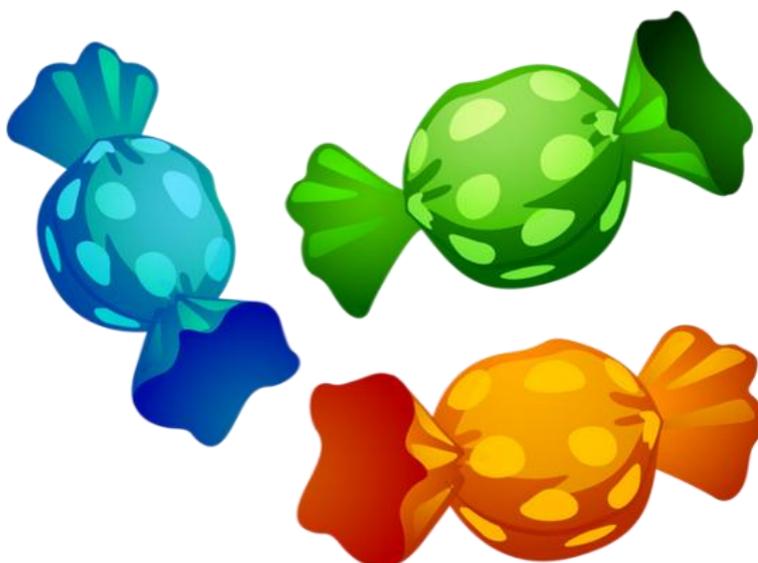
PARTITIVO *DE L'*

**Je bois *de l'*eau.**



PARTITIVO TRAS NEGACIÓN

**Je ne veux pas *de* bonbons.**



A estos carteles iniciales, añadiremos otros con oraciones conforme vayan surgiendo en el día a día del aula, incluidas las asignaturas de ciencias. Ejemplos:

**Aujourd'hui, il y a *de la* neige.**



**Les vaches nous donnent *du* lait.**

