

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE LENGUAS



**LA GRAMÁTICA INDUCTIVA IMPLÍCITA Y LA GRAMÁTICA  
INDUCTIVA EXPLÍCITA EN EL APRENDIZAJE DEL PRONOMBRE  
*EN* DEL FRANCÉS.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A

FABIOLA BARTOLO VELAZQUEZ

DIRECTORA DE TESIS: M. en L. A. MARÍA DEL PILAR AMPUDIA GARCÍA

TOLUCA, MÉXICO.

AGOSTO 2012

## DEDICATORIAS

A las tres mujeres más hermosas y valiosas que tengo en la vida: Mamá, no tengo palabras para decirte cuánto agradezco a la vida por haberme puesto a tu lado. Hermanas, gracias por estar conmigo y apoyarme siempre. Ustedes y sus hermosas familias me llenan siempre de paz y alegría.

A Hector, gracias por todo este tiempo, por todos los momentos buenos, gracias por apoyarme siempre, te amo.

A todas las personas que me motivaron y ayudaron de una u otra manera durante este proceso: Olimpia, Edgar, Edson, Familia Vilchis Perez.

A mis maestros, compañeros y amigos de la maestría, quienes siempre han sido un excelente ejemplo a seguir.

A las profesoras Mónica y Rebeca por permitirme trabajar algunas horas con sus grupos.

A la maestra Pilar por la dirección de este trabajo.

A la maestra Clara, muchas gracias por todo su apoyo e invaluable ayuda.

A la maestra Georgia por su ayuda para llevar a término este proyecto.

Al programa de posgrados de CONACyT por el apoyo económico brindado.

A todos, ¡Gracias!

## ÍNDICE

Introducción.....	1
<b>CAPITULO 1. EL PRONOMBRE <i>EN</i>.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. El pronombre.....</b>	<b>5</b>
1.1.1. El pronombre en español .....	6
1.1.2. El pronombre en francés .....	11
<b>1.2. El pronombre <i>en</i>.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3. La presentación del pronombre <i>en</i> en el libro de texto <i>Latitudes 1</i>.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPITULO 2. GRAMÁTICA DE LENGUAS</b>	
<b>2.1. Papel de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua.....</b>	<b>20</b>
2.1.1. Trasferencia.....	21
2.1.2. Interlenguaje.....	26
<b>2.2. Enseñanza de la gramática.....</b>	<b>27</b>
2.2.1. El enfoque inductivo.....	34
<b>2.3. Gramática inductiva implícita y explícita.....</b>	<b>35</b>
2.3.1. Gramática implícita.....	37
2.3.2. Gramática explícita.....	40

**CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA**

<b>3.1. Tipo de estudio.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2. Objetivo.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3. Hipótesis.....</b>	<b>44</b>
<b>3.4. Sujetos.....</b>	<b>45</b>
<b>3.5. Instrumentos.....</b>	<b>46</b>
<b>3.5.1. Piloteo.....</b>	<b>50</b>
<b>3.5.2. Prueba de diagnóstico.....</b>	<b>51</b>
<b>3.5.3. Prueba de aprendizaje.....</b>	<b>52</b>
<b>3.5.4. Descripción de los instrumentos finales.....</b>	<b>52</b>
<b>3.6. Aplicación de prueba de diagnóstico.....</b>	<b>54</b>
<b>3.7. Tratamiento.....</b>	<b>65</b>
<b>3.7.1. Asignación del tipo de instrucción.....</b>	<b>65</b>
<b>3.7.2. Tratamiento Grupo 1.....</b>	<b>67</b>
<b>3.7.3. Tratamiento Grupo 2.....</b>	<b>70</b>
<b>3.8. Diseño.....</b>	<b>72</b>

**CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

<b>4.1. Categorías de las respuestas obtenidas en la prueba de aprendizaje .....</b>	<b>74</b>
<b>4.1.1. Grupo 1.....</b>	<b>75</b>
<b>4.1.2. Grupo 2.....</b>	<b>78</b>

<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>84</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO A. Prueba de diagnóstico.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO B. Prueba de aprendizaje.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO C. Ficha pedagógica de la instrucción gramatical explícita.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO D. Ficha pedagógica de la instrucción gramatical implícita.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO E. Presentación del pronombre <i>en</i> en <i>Latitudes</i> (2004): Libro del estudiante.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO F. Presentación del pronombre <i>en</i> en <i>Latitudes</i> (2004): Libro de ejercicios.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO G. Presentación del pronombre <i>en</i> en <i>Latitudes</i> (2004): Guía del maestro.....</b>	<b>112</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Pronombres personales en español.....	7
Tabla 1.2. Formas de los pronombres personales en español.....	8
Tabla 1.3. Pronombres posesivos en español.....	8
Tabla 1.4. Pronombres personales en español.....	8
Tabla 1.5. Pronombres relativos en español.....	9
Tabla 1.6. Pronombres interrogativos en español.....	9
Tabla 1.7. Pronombres personales en francés.....	12
Tabla 1.8. Orden de los pronombres en francés.....	13
Tabla 1.9. Ejercicio 5 ( <i>Mérieux y Loiseau, 2004</i> ).....	16
Tabla 1.10. Ejercicio 6 ( <i>Mérieux y Loiseau, 2004</i> ).....	17
Tabla 1.11. Recuadro del pronombre <i>en</i> , ( <i>Mérieux y Loiseau, 2004</i> ).....	17
Tabla 1.12. Ejercicio 7 ( <i>Mérieux y Loiseau, 2004</i> ).....	17
Tabla 1.13. Ejercicio 3 ( <i>Mérieux y Loiseau, 2004</i> ).....	18
Tabla 1.14. Ejercicio 4 ( <i>Mérieux y Loiseau, 2004</i> ).....	18
Tabla 2.1. Componentes de los enfoques deductivo e inductivo.....	35
Tabla 2.2. Gradaciones de enseñanza gramatical (Beacco, 2012:57-59).....	41
Tabla 2.3. Escala de C. Faerch (Beacco, 2010:73).....	43
Tabla 3.1 Respuestas a la primera parte de la prueba de diagnóstico del Grupo 1.....	55

Tabla 3.2. Porcentaje de respuestas correctas en el primer ejercicio de la prueba diagnóstica del Grupo 1.....	59
Tabla 3.3. Porcentaje de alumnos que eligieron el pronombre correcto en el segundo ejercicio de la prueba diagnóstica del Grupo 1.....	60
Tabla 3.4. Respuestas a la primera parte de la prueba de diagnóstico del Grupo 2.....	60
Tabla 3.5. Porcentaje de respuestas correctas en el primer ejercicio de la prueba diagnóstica del Grupo 2.....	63
Tabla 3.6. Porcentaje de alumnos que eligieron el pronombre correcto en el segundo ejercicio de la prueba diagnóstica del Grupo 2.....	63
Tabla 3.7. Tablas comparativas de resultados de la prueba de diagnóstico en ambos grupos.....	64
Tabla 3.8. Condiciones de aplicación de tratamiento en el Grupo 1.....	68
Tabla 3.9. Condiciones de aplicación de tratamiento en el Grupo 2.....	70
Tabla 3.10. Diseño de la investigación.....	73
Tabla 4.1. Categorías de respuestas que se obtuvieron en la prueba de aprendizaje en ambos grupos.....	74
Tabla 4.2. Condiciones de aplicación de la prueba de aprendizaje en el Grupo 1.....	75
Tabla 4.3. Respuestas obtenidas en la prueba de aprendizaje por alumno en el Grupo 1.....	76
Tabla 4.4. Cantidad de alumnos que contestaron de manera correcta a cada reactivo en la prueba de aprendizaje en el Grupo 1.....	77

Tabla 4.5. Condiciones de aplicación de la prueba de aprendizaje en el Grupo 2.....	78
Tabla 4.6. Respuestas obtenidas en la prueba de aprendizaje por alumno en el Grupo 2.....	78
Tabla 4.7. Cantidad de alumnos que contestaron de manera correcta a cada reactivo en la prueba de aprendizaje en el Grupo 2.....	80
Tabla 4.8. Comparación de los resultados en ambos grupos por cada uno de los reactivos.....	80
Tabla 4.9. Comparación de resultados en ambos grupos por reactivos totales.....	81
Tabla 4.10. Comparación de resultados en ambos grupos por cada categoría.....	81

## INTRODUCCIÓN

El pronombre *en* del francés posee un alto grado de dificultad para estudiantes hispanohablantes debido a que en su lengua materna (español de México) no existe un equivalente. Aun cuando el estudio de este pronombre se lleva a cabo desde los primeros niveles y continúa hasta los niveles más avanzados, no existe una asimilación de dicho pronombre en las producciones de los alumnos. Dado que en la Facultad de Lenguas también se ha observado tal fenómeno, es necesario buscar una forma de facilitar su aprendizaje desde los primeros niveles.

Por otra parte, en los últimos años, en cuanto al aspecto gramatical de la lengua, la tendencia se ha inclinado hacia la instrucción implícita. Sin embargo, es necesario hacer un análisis del tipo específico de instrucción implícita que se emplea en la enseñanza de la gramática, especialmente cuando no existe un equivalente de la estructura que se está enseñando en la lengua materna.

El hecho de que la gramática del español tenga cierto grado de similitud con la gramática del francés, ayuda al alumno a aprender ciertas estructuras de manera más práctica. Sin embargo, cuando encontramos una estructura del francés que no existe en español, ésta simplemente se omite. Al conocer el tipo de metodología que más conviene en el proceso de enseñanza aprendizaje de la estructura gramatical *en*, el maestro podrá abordarla desde un enfoque que

cubra las necesidades de sus alumnos y éstos a su vez, lograrán hacer uso de ella de manera más espontánea.

En este trabajo se pretende observar el tipo de instrucción que mejor conviene a un público principiante con respecto a una estructura gramatical muy específica. ¿Ayuda más una instrucción implícita en la que no se tiene la seguridad de que el alumno haya tomado conciencia de lo que está aprendiendo? ¿Facilita realmente una instrucción explícita el aprendizaje y por ende la adquisición de una estructura gramatical en un nivel tan básico de aprendizaje de la lengua?

Como ya se ha mencionado, recientemente se ha promovido la instrucción gramatical de carácter implícito, dejando de lado o desfavoreciendo la instrucción explícita. Sin embargo, los alumnos encuentran muchas dificultades al aprender una estructura gramatical del tipo de *en*. Con base en lo anterior, este trabajo tiene como objetivo general comparar los resultados de una instrucción gramatical implícita y una explícita en el aprendizaje del pronombre *en* del francés, en los alumnos de nivel básico de la Facultad de Lenguas y como objetivos específicos analizar los diferentes enfoques de enseñanza de la gramática de una lengua y averiguar el tipo de instrucción que más conviene para la enseñanza de estructuras gramaticales del tipo del pronombre *en*.

Una vez concluida la presente investigación, el maestro podrá aplicar, durante el curso, ejercicios y actividades específicamente diseñados para los puntos gramaticales cuya equivalencia no existe en español.

Partiendo de la tendencia didáctica de los últimos años y de las propuestas pedagógicas que plantean que la enseñanza de la gramática debe hacerse de manera inductiva, esta investigación ayudará al profesor de lenguas a corroborar si efectivamente el acercamiento a la gramática es más recomendable de manera implícita o de manera explícita cuando se trata de abordar este tipo específico de estructuras gramaticales.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos. El primer capítulo da un panorama general sobre el pronombre, tanto en español como en francés, el pronombre *en*, así como el contenido del libro de texto *Latitudes 1* acerca de dicho pronombre. El segundo capítulo muestra el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas, fenómenos tales como la transferencia y la interferencia y las metodologías de enseñanza de la gramática. El tercer capítulo muestra la metodología utilizada y el proceso que se llevó a cabo para poder obtener los datos necesarios. El cuarto capítulo presenta el análisis de los datos obtenidos para poder determinar el tipo de instrucción que dio mejor resultado.

Por último, se lleva a cabo una discusión de la información que se obtuvo en el estudio y las conclusiones a las que se llegaron.

## CAPÍTULO 1. EL PRONOMBRE *EN*

Como es de esperarse, puesto que provienen de la misma familia de lenguas,<sup>1</sup> el español y el francés presentan muchas similitudes en distintos niveles. Gramaticalmente, el parecido que presentan ambas lenguas derivado de su parentesco, suele, por una parte, confortar a los estudiantes pues, encuentran en su lengua materna un gran apoyo y punto de comparación para el aprendizaje de este aspecto de la lengua. Por otra parte, a pesar del gran parecido, y más allá de ser un soporte, frecuentemente la L1, en este caso el español, se vuelve una fuente de confusión cuando, al intentar compararla con la L2, el francés, el alumno se percató de que estas dos lenguas no siempre funcionan de la misma manera a nivel gramatical.

Ellis (1995:19-40) retoma algunas de las distintas posturas acerca de la influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2 entre las que sobresalen tres: a) entre más diferente es la L1 de la L2, mayor será la interferencia de la primera en la segunda, b) entre más se parezca la L1 a la L2 más ayudará la primera al aprendizaje de la segunda y c) la L1 es un recurso que se utiliza de manera consciente o inconsciente para ayudar a mejorar su desempeño en la L2 y a medida que el alumno avance en su aprendizaje el uso de este recurso será menos frecuente.

En cualquier caso, en el nivel gramatical, la mayoría de las veces el alumno toma como punto de referencia su L1 para apoyarse en el aprendizaje de nuevas estructuras gramaticales de una L2,

---

<sup>1</sup> Familia Indoeuropea- Grupo Itálico- Lenguas Romances (Sorosoro, 2009).

lo cual hace frecuentemente de manera inconsciente. Este apoyo puede funcionar satisfactoriamente en algunas ocasiones pero en algunas otras puede complicar el aprendizaje.

En el aprendizaje del pronombre *en*, que no tiene un equivalente gráfico en español mexicano, el alumno se enfrenta a una estructura gramatical que simplemente no existe en su lengua por lo cual debe reacomodar sus esquemas para dar paso a la asimilación de esta nueva estructura.

A continuación se estudiará al pronombre como categoría gramatical tanto en español como en francés y se podrá observar las diferencias que existen al respecto en ambas lenguas, para después dar paso al pronombre *en*, su función y su uso.

### **1.1. El pronombre**

Etimológicamente, la palabra pronombre viene del latín *pronomēn*, formado del prefijo *pro-* (delante, a la vista, en lugar de) y *nomen* (nombre) y significa "en lugar de nombre". El pronombre se define tradicionalmente como "una palabra que reemplaza un nombre" (RAE, 2002:1211). Sin embargo, esta definición resulta poco correcta cuando se analiza la gran variedad de uso que tiene. Tal como lo señala la Real Academia de la Lengua Española<sup>2</sup> (2002:1211) al afirmar que resulta complicado definir y adscribir los pronombres a una determinada clase.

---

<sup>2</sup> En adelante, al hacer mención de dicho organismo, se utilizarán las siglas RAE.

Seco (2001:22) señala que los pronombres son sustantivos que se distinguen de los nombres en la manera de designar a los seres ya que un pronombre se refiere, según el momento en el que sea usado, a uno o a otro ser.

Una de las características distintivas de los pronombres que señala la RAE (2002:1212) es la carencia de contenido semántico pues explica que se trata de elementos “vacíos”, que adquieren significado de modo ocasional, dependiendo de las circunstancias del discurso. Es decir, un pronombre por sí mismo no tiene significado, éste se le asigna de acuerdo con una referencia en el contexto.

### **1.1.1. El pronombre en español**

De acuerdo con la Real Academia Española (2002:202), los pronombres en español constituyen “una clase extensa de palabras dotadas de caracteres morfológicos y sintácticos, algunos de los cuales comparten con sustantivos y adjetivos o exclusivamente con una de estas clases, pero otros son exclusivamente pronominales”.

Revilla de Cos (2005:61) define al pronombre según tres criterios: semántico, sintáctico y morfológico. En la definición semántica se reitera la falta de significado propio del pronombre y su adaptabilidad al contexto:

Es nulo o escaso el contenido semántico del pronombre, es decir, no tiene significado por sí mismo. Esta es una propiedad común a todos los pronombres. Siempre señalan o se refieren a algo que se está viendo, se ha nombrado o se entiende por contexto. Son palabras no descriptivas. Su significación es ocasional.(Revilla de Cos, 2005:61).

Sintácticamente, el pronombre no representa una sola categoría de palabras pues cumple distintas funciones dentro de una frase u oración, una vez más según el contexto en el que se utilice; es por ello que, “sintácticamente los pronombres no son una categoría independiente, pues unos (los personales) funcionan exclusivamente como sustantivos; otros (los posesivos), como adjetivos y otros (los restantes), como sustantivos, adjetivos o adverbios” (Revilla de Cos, 2005:61).

El cuanto al criterio morfológico, los pronombres pueden variar tanto en género (masculino, femenino, neutro) como en número (singular, plural) aunque algunos “son invariables en género y número, otros sólo en género o sólo en número” (Revilla de Cos, 2005:61). A continuación se presenta la clasificación de los distintos pronombres en español.

### *Pronombres personales*

La función de esta categoría es siempre la de un sustantivo y representan las tres personas gramaticales (Ortiz, 2002:99):

Yo	Nosotros	<b>( 1ª persona)</b>
Tú	Vosotros	<b>(2ª persona)</b>
Él	Ellos	<b>(3ª persona)</b>

Tabla 1.1. Pronombres personales (Ortiz, 2002).

Las formas de los pronombres personales son las siguientes:

	<b>Primera persona</b>	<b>Segunda persona</b>	<b>Tercera persona</b>
<b>Singular</b>	yo, me mi, conmigo.	tú, te, ti, contigo (usted).	él, ella, le, la, lo, se, sí, consigo.
<b>Plural</b>	nosotros, nosotras, nos.	vosotros, vosotras, vos, os (ustedes).	ellos, ellas, les, las, los, se, sí, consigo.

Tabla 1.2. Formas de los pronombres personales (Ortiz, 2002).

*Pronombres posesivos*

Indican posesión o pertenecía, adquieren significado según su situación en el coloquio, y tienen la función de adjetivos. Por su relación, son semejantes a los personales (Ortiz, 2002):

<i>Mi casa</i>	<i>nuestra casa</i>	<b>(1ª persona)</b>
<i>Tu lapicero</i>	<i>vuestro lapicero</i>	<b>(2º persona)</b>
<i>Su peinado</i>	<i>su peinado</i>	<b>(3º persona)</b>

Tabla 1.3. Pronombres posesivos (Ortiz, 2002).

Sus respectivos plurales y femeninos: míos, nuestras, tuyas, etc. Sus apócoses: mío, tuyo, suyo (con sus plurales y femeninos) (Ortiz, 2002).

*Pronombres demostrativos*

Muestran lugar o situación con respecto a las tres personas gramaticales (Ortiz, 2002). Los pronombres demostrativos se presentan bajo las siguientes formas:

	<b>Singular</b>	<b>Plural</b>
<b>Masculino</b>	Este, ese, aquel	Estos, esos, aquellos
<b>Femenino</b>	Esta, esa, aquella	Estas, esas, aquellas
<b>Neutro</b>	Esto, eso, aquello.	

Tabla 1.4. Pronombres personales (Ortiz, 2002).

### *Pronombres relativos*

Reproducen el significado de una palabra nombrada anteriormente, llamada antecedente.

Tienen significado ocasional y no son connotativos. No dependen de las personas gramaticales como los otros pronombres sino de sus antecedentes (Ortiz, 2002):

Que	<i>El señor que estuvo aquí.</i>
Quien	<i>Esa fue quien vino tarde.</i>
Cual	<i>El alumno del cual te hablé es mi cuñado.</i>
Cuyo	<i>El joven cuyos zapatos raros llamaba la atención.</i>
Cuanto	<i>Le daré cuantas oportunidades sean necesarias.</i>
Donde	<i>La hacienda donde vives está lejana.</i>
Como	<i>Murió como los héroes.</i>
Cuando	<i>Cuando vengas te premiaré.</i>

Tabla 1.5. Pronombres relativos (Ortiz, 2002).

### *Pronombres interrogativos y exclamativos*

Son los mismos pronombres relativos, pero atildados, que se emplean para preguntar o exclamar (Ortiz, 2002):

Qué	<i>¿Qué tienes ahí? / ¡Qué vergüenza!</i>
Quién	<i>¿Quién trajo esto?</i>
Cuál	<i>¿Por cuál automóvil te decides?</i>
Cuánto	<i>¿Cuánto ganó? / ¡Cuánto calor!</i>
Dónde	<i>¿Por dónde regresaron?</i>
Cómo	<i>¿Cómo lo supiste? / ¡Cómo estudia!</i>
Cuándo	<i>¿Cuándo finaliza el certamen?</i>

Tabla 1.6. Pronombres interrogativos (Ortiz, 2002).

### *Pronombres indefinidos*

Refieren a su objeto de una manera vaga, genérica o en cantidad indeterminada. Tienen la función de sustantivo, adjetivo y adverbio: alguien, nadie, cualquiera, quienquiera, uno, alguno, ninguno, nada, algo, mucho, poco, todo, bastante, demasiado, varios (Ortiz, 2002).

El pronombre en español, como en muchas lenguas, es una categoría muy amplia y difícil de definir debido a las múltiples funciones que puede desempeñar en la oración. En cada oración el mismo pronombre puede hacer referencia a distintas cosas. A partir de aquello que representan o de aquello a lo que remiten podemos definir la función de un pronombre. En este sentido, existen dos términos que pueden definir la función del pronombre, aquellos que señalan “inconcepcionalmente lo que vemos o recordamos” conocidos como pronombres deíticos y aquellos que remiten “a lo que se acaba de enunciar” conocidos como pronombres anafóricos (RAE, 2002:1213).

Como es de esperarse, en la lengua francesa esta categoría gramatical también es muy amplia, la mayoría de ellos se estudian durante los primeros niveles de aprendizaje de esta lengua ya que son indispensables para la comunicación básica. Sin embargo, a pesar de las similitudes que existen entre los pronombres en español y en francés también existen diferencias muy representativas como es el caso del pronombre *y*, el que representa complementos generalmente no animados de verbos, adjetivos o de frases (circunstancial), así como el pronombre *en* que tiene una función más compleja y diversificada, es una forma pronominalizada, generalmente es el complemento no animado de un verbo, un sustantivo o un

adjetivo (Riegel *et.al.*,1994). Estos dos pronombres representan cierto grado de dificultad para los estudiantes hispanohablantes de francés como lengua extranjera pues, como ya se ha mencionado, no existe un pronombre equivalente en español.

A continuación se presenta una breve descripción de los pronombres en francés, para después dar paso al estudio del pronombre que interesa a este estudio, el pronombre *en*.

### **1.1.2. El pronombre en francés**

A pesar de las similitudes que puedan existir entre los pronombres de ambas lenguas, las diferencias son también evidentes.

La dificultad para definir tal categoría gramatical también impera en esta lengua. Riegel, Pellat y Rioul (1994:194) definen al pronombre como una categoría sintáctica relativamente homogénea pero que presenta propiedades semánticas y funciones referenciales diversas. Este autor vuelve a plantear lo insuficiente que resulta definir al pronombre como la “palabra que reemplaza a un sustantivo” (Riegel *et. al.*, 1994:193) pues muy pocas veces funciona como equivalente a una palabra aislada y algunos pronombres no reemplazan absolutamente nada sino que más bien designan directamente a sus referencias en virtud de su sentido codificado, por ejemplo los pronombres personales.

En francés, los pronombres se clasifican de la misma manera que en español: pronombres personales, pronombres demostrativos, pronombres interrogativos, pronombres relativos, pronombres indefinidos, pronombres posesivos.

En el siguiente cuadro, Riegel, Pellat y Rioul (1994) presentan los siete pronombres personales según el orden tradicional de aparición en el paradigma de la conjugación. Las diferentes formas o variantes están reagrupadas, primero, según los dos parámetros del nombre y de la persona, después, en su caso, según las oposiciones entre formas conjuntas y una forma disjunta; entre varias formas conjuntas de funciones diferentes; y entre formas propias de empleos reflexivos y formas indiferenciadas.

RANGO	NOMBRE	PERSONA	FORMAS CONJUNTAS			FORMAS DISJUNTAS
			SUJETO	COMPLEMENTO DIRECTO	COMPLEMENTO INDIRECTO	
1	singular	1 <sup>ra</sup>	Je	Me		Moi
2		2 <sup>da</sup>	Tu	Te		Toi
3		3 <sup>era</sup>	Il, elle, on	Le, le	Lui	y en
				Se		lui, elle (-même)
4	plural	1 <sup>ra</sup>	Nous			
5		2 <sup>da</sup>	Vous			
6		3 <sup>era</sup>	ils, elles	Les	leur	y en
				Se		eux, elles (-mêmes)

Tabla 1.7. Pronombres personales en francés (Riegel *et al.*, 1994).

Weinrich (1989: 65) divide los pronombres en dos sub-clases según su condición de empleo: formas libre y formas ligadas. Las formas ligadas sólo se pueden emplear cuando están

acompañadas en el contexto inmediato de un verbo (pronombres personales). Las formas libres no tienen limitaciones de empleo, pueden encontrarse cerca de un verbo o muy lejos de éste (pronombres tónicos).

En francés, tiene particular importancia el orden de los pronombres pues, al igual que en español, existe un orden establecido para su uso y combinación. Este orden se representa usualmente con un triángulo en el cual aparecen primero los pronombres que se encuentran antepuestos al verbo. Dicho triángulo se presenta a menudo en los libros de texto de francés en niveles intermedios. En los primeros niveles se muestra de manera separada, una vez que se ha enseñado cada grupo de pronombres.

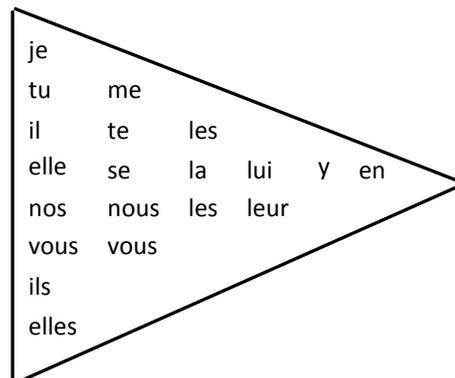


Tabla 1.8. Orden de los pronombres en francés (Riegel *et.al.*, 1994).

La mayor parte de los pronombres que este triángulo incluye son muy similares o por lo menos guardan cierta parecido con los del español, el hecho de que el pronombre *en* se encuentre en la punta del triángulo y de forma aislada, supone una mayor complejidad y, por eso, conviene considerarlo aparte.

## 1.2. El pronombre *en*

De acuerdo con Riegel (1994), este pronombre, antiguo adverbio de lugar y por lo cual recibe la designación de pronombre adverbial, funciona como forma sintética de la preposición *de* con la forma complemento del pronombre de la tercera persona. El autor afirma que las funciones de este pronombre son diversas y complejas pero que generalmente funciona como el complemento no animado de un verbo (*Son dernier livre n'a pas eu de succès. Les journaux n'en ont pas parlé.*), de un sustantivo (*Ce restaurant vaut le détour. Je t'en donnerai l'adresse.*) o de un adjetivo (*Pierre a écrit son premier article. Il n'en est pas peu fier.*).

El pronombre *en* también se emplea para sustituir complementos de objeto precedidos de artículos partitivos *du, de la, des, de l'*. Esta partícula también reemplaza antecedentes nominales cuya sustancia nocional se recuantifica (Riegel *et.al.*, 1994).

Dentro de la enseñanza del francés, Delatour (1991:75), por su parte, explica que este pronombre cumple tres funciones. La primera de ellas es reemplazar un sustantivo precedido de un artículo partitivo *du, de la, de l'*. Por ejemplo, en la pregunta *Vous voulez du thé?*, la respuesta afirmativa deberá ser *Oui, j'en veux bien*, donde el pronombre *en* reemplaza *du thé*.

Una segunda función de este pronombre es reemplazar un sustantivo precedido del artículo indefinido *un, une, des*, como en la siguiente oración *Est-ce que vous avez une photo d'identité?*, cuyas respuestas son *Oui, j'en ai une* o *Non, je n'en ai pas*. La tercera función de este pronombre es reemplazar un sustantivo precedido de una expresión de cantidad como *beaucoup de, trop*

*de, assez de, un kilo de, une boîte de, plusieurs, quelques-un (e)s, aucun (e)*. En las oraciones *Est-ce que tu as vu des films de Truffaut ? Oui j'en ai vu beaucoup/plusieurs/ un grand nombre*, la respuesta contiene el pronombre *en* que reemplaza *des films de Truffaut*.

### **1.3. La presentación del pronombre *en* en el libro de texto *Latitudes 1***

El libro de texto utilizado para la enseñanza del francés en la Facultad de Lenguas en el periodo correspondiente a la investigación es la serie *Latitudes*. Este libro está publicado por la editorial Didier y consta de tres series de materiales (guía del maestro, libro del alumno, libro de ejercicios del alumno con un cd incluido, dvd y cds) divididos en tres niveles: *Latitudes 1, 2 y 3*. El libro está dirigido tanto a jóvenes como a adultos y está basado en los contenidos descritos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*<sup>3</sup>. En el caso de *Latitudes 1* (2004) el propósito es que el alumno se ubique en el nivel A1 y A2.1 del CECR (2001).

En el momento de la investigación, en la Facultad de Lenguas se utilizaba *Latitudes 1* para los dos primeros niveles de francés. En el nivel uno, el libro se cubre hasta la sexta unidad y en el nivel dos hasta la doceava unidad. Los contenidos de *Latitudes 1* de la unidad seis a la doce están organizados en cuatro unidades de competencia dentro del programa para esta materia: U de C1 *À table*, U de C2 *Me situer dans l'espace*, U de C3 *Me situer dans le temps*, U de C4 *L'emploi du temps*. El pronombre *en* figura en la Unidad de Aprendizaje I. En ésta se pretende que los alumnos adquieran las herramientas que le permitan desenvolverse en una situación propia en un restaurante con el fin de satisfacer una necesidad básica. Una vez que los alumnos

---

<sup>3</sup> CECR por sus siglas en francés.

han aprendido una serie de contenidos tales como uso del condicional presente de cortesía para solicitar un servicio, el uso de adverbios de cantidad, el vocabulario de la alimentación, los verbos *boire*, *manger* y *prendre* y los artículos partitivos; se aborda el pronombre *en* como sustituto de una cantidad.

*En* es presentado en el libro al inicio de la unidad ocho cuyo título es *N'oubliez pas* y que comienza con una comprensión oral de una entrevista a una atleta originaria de la Martinica (Ver anexo E). A lo largo de la entrevista el pronombre se menciona dos veces. De acuerdo con los ejercicios, la grabación debe escucharse tres veces; la primera para la identificación de la imagen que corresponde al lugar que describe la atleta y la comprensión global, la segunda para la comprensión detallada y la tercera para un ejercicio de vocabulario. En el quinto ejercicio se presenta una de las frases en las que aparece el pronombre (*Il faut en parler*) y a partir de él se pregunta el significado de ésta para después proponer dos preguntas cuyas respuestas contienen el pronombre y finalmente se proponen tres opciones de reformulación de la frase *il faut en parler* para que el alumno seleccione la respuesta correcta, que en este caso es la opción b:

<p><b>5 Dans l'interview de France Villeneuve, que veut dire "Il faut en parler"?</b>  <b>Lisez les deux minialogues et le tableau, puis choisissez la réponse qui convient.</b></p>		
- Que pensez-vous de mon idée ?	- Tu as envie de sortir ce soir ?	
- Moi, je n'en pense rien...	- Oh ! oui, j'en ai envie c'est sûr !	
<i>Il faut en parler</i> : Il faut parler		
a) à vos amis	b) de vos résultats	c) avec les auditeurs de la radio

Tabla 1.9. Ejercicio 5 (Mérieux y Loiseau, 2004).

Enseguida se propone un ejercicio de transformación. En este ejercicio se da un ejemplo y se pide a los alumnos que de acuerdo con éste, transformen las respuestas de cada uno de los pequeños diálogos:

**6 Transformez chaque réponse comme dans l'exemple.**

Exemple : --- *Tu voudrais quitter cette ville ?*  
 --- *Oui, j'ai envie de partir.* → *Oui, j'en ai envie.*

1.- *Tes parents connaissent tes problèmes ?*  
 - *Non, je n'ai pas parlé de mes problèmes avec eux.*

2.- *Tu veux vraiment quitter ton travail ?*  
 - *Oui, j'ai envie de changer.*

3.- *Tout le monde dit que le cyclisme est un sport très difficile.*  
*Et toi, qu'est-ce que tu penses de cet avis ?*

Tabla 1.10. Ejercicio 6 (Mérieux y Loiseau, 2004).

Justo del lado derecho del ejercicio anterior, se presenta un pequeño cuadro verde que presenta el pronombre de manera muy breve sin explicación alguna de su uso:

**En**

-*Tu as parlé de ça avec lui?*  
 - *Non, on en parle ce soir.*

-*Je rêve d'aller à Cuba...*  
 - *Ah ! moi aussi, J'en rêve !*

Tabla 1.11. Recuadro del pronombre *en* (Mérieux y Loiseau, 2004).

La siguiente página del libro presenta un ejercicio de equivalencia de la frase *Il faut en parler* en el cual el alumno debe elegir la o las frases que pueden expresar lo mismo:

**7 Dans son interview, Bertrand dit "Il faut en parler".**  
**Choisissez la phrase (les phrases) équivalente (s).**  
*Il faut en parler :*

a) *On va en parler*    b) *On peut en parler*    c) *Parlons-en !*

Tabla 1.12. Ejercicio 7 (Mérieux y Loiseau, 2004).

En el libro del estudiante, los ejercicios y las explicaciones del pronombre terminan con este ejercicio. Por otra parte, el libro de ejercicios propone dos actividades más (Ver anexo F). La primera de ellas se trata de una relación de columnas entre preguntas y respuestas, éstas últimas contienen el pronombre:

**Exercice 3. Associez les réponses aux questions.**

1. On part vers 6 heures demain ? Qu'est-ce que tu en penses ?	a) Je vais lui en parler demain, on déjeune ensemble.
2. Il habite où, Stephen ?	b) Oui, il faut leur en parler.
3. Tu as parlé de ce travail avec Sophie ?	c) D'accord, ça marche !
4. Il veut faire le tour du monde.	d) Je n'en sais rien du tout, moi...
5. Ça te dit de dîner au restaurant Tibétain ?	e) Oh ! oui, j'en ai très envie ! On y va tout de suite !
6. On va le dire aux parents ?	f) Hum... moi aussi, j'en rêve.

1	2	3	4	5	6

Tabla 1.13. Ejercicio 3 (Mérieux y Loiseau, 2004).

El segundo ejercicio se trata de un ejercicio de transformación, en el cual el alumno debe reemplazar los elementos subrayados por un pronombre. El ejercicio proporciona un ejemplo:

**Exercice 4. Transformez les réponses. Remplacez les éléments soulignés par un pronom.**

Exemple: -Tu veux un ticket de métro ?  
-Non merci, je n'ai pas besoin de ticket, j'ai la carte « navigo ».  
-Non merci, je n'en ai pas besoin, j'ai la carte « navigo ».

1. Et ta femme, elle connaît la situation ?  
Non, je ne parle pas de la situation à Marie. Elle va s'inquiéter.  
\_\_\_\_\_

2. Vous voulez visiter la ville demain matin ?  
Demain ? Non, je n'ai pas très envie de visiter la ville.  
\_\_\_\_\_

3. Qui connaît tes projets ?  
Je vais parler de mes projets à mes amis.  
\_\_\_\_\_

<p>4. Tu penses toujours à ton voyage en Inde ? Ah ! oui, j'ai encore rêvé <u>de ce voyage</u> la semaine dernière.</p> <hr/>
<p>5. J'ai pensé à une chose : avec Julien et Sophie, on pourrait faire un voyage en Chine. Oui, d'accord, mais tu leur as parlé ? Qu'est- ce qu'ils pensent <u>de faire un voyage en Chine</u> ?</p> <hr/>

Tabla 1.14. Ejercicio 4 (Mérieux y Loiseau, 2004).

Como se puede observar para este primer acercamiento al pronombre *en*, como complemento no animado de un verbo, dentro del libro *Latitudes 1*, no hay suficiente información de entrada o *input* para que los alumnos logren hacer comprender su uso. Por una parte, tanto los ejemplos como los ejercicios no son suficientes. Por otra parte, el pequeño recuadro de “gramática”, sólo presenta el pronombre con algunos ejemplos sin dar explicación alguna de su uso.

Ahora bien, al hacer una revisión de lo que propone la guía del maestro para este tema (Ver anexo G) se puede observar que luego de que se ha terminado con la parte que corresponde estrictamente a la comprensión oral del documento, se pide al maestro abordar de manera explícita el pronombre a partir de la actividad 5.

Para la clase durante la cual se llevó a cabo la aplicación del tratamiento, el cual se describe en el capítulo tres correspondiente a la metodología, se hizo uso del libro y de los ejercicios que se presentan en él. También se hizo uso de la guía del maestro para llevar a cabo la comprensión oral pero se agregaron algunas otras actividades que permiten completar la propuesta del libro y que pueden consultarse en las fichas pedagógicas (Ver anexos C y D).

## CAPITULO 2. GRAMÁTICA DE LENGUAS

### **2.1. Papel de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua**

El papel de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera ha sido sumamente discutido pues los factores que intervienen en dicho proceso son extremadamente variados.

La importancia de conocer o de acercarse al conocimiento de dicho proceso radica en el deseo de lograr un aprendizaje exitoso, es decir, que el alumno logre aprender una lengua extranjera con mayor rapidez, eficacia y facilidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es sumamente complicado debido a que en dicho proceso intervienen factores de diversa índole, como la edad, la actitud del alumno hacia la lengua que está aprendiendo, la motivación (Klein, 1986); entre los factores que, sin lugar a dudas determinan el aprendizaje de una L2, se encuentra la lengua materna.

El papel que representa la lengua materna en dicho proceso es fundamental puesto que aprender una lengua, la mayor parte de las veces, no implica empezar desde cero. Algunas lenguas comparten ciertas características que permiten al alumno retomar los conocimientos de su lengua materna para aplicarlos, reutilizarlos o reestructurarlos a lo largo de su aprendizaje.

En el contexto que involucra esta investigación, tanto el francés como el español guardan muchas similitudes entre sí pero también existen grandes diferencias. Las maneras en las que interviene la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera se han clasificado en dos grandes fenómenos, transferencia o interferencia e interlenguaje (Ellis, 1985:7).

### **2.1.1. Transferencia**

La transferencia es un término que se refiere al proceso psicológico por medio del cual el aprendizaje previo se transfiere a una nueva situación de aprendizaje (Gass y Selinker, 2001). En este caso, la lengua materna es un elemento con el que el alumno cuenta y que le sirve de base para el aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando se aprende una lengua extranjera, sobre todo cuando el sistema lingüístico de la lengua materna ha terminado de desarrollarse, distintos aspectos de la L1 intervienen inevitablemente de manera positiva o de manera negativa en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Ellis (1985), cuando un adulto ya ha adquirido las categorías sintácticas y los elementos léxicos de su L1, éstos pueden generar una serie de combinaciones en el interlenguaje de la L2, los efectos de dichas combinaciones pueden ser tanto buenos como malos. Es así como los individuos tienden a transferir formas y significados así como la distribución de su lengua y cultura maternas a la lengua y a la cultura que están en camino de aprender (Gass y Selinker, 2001).

Postman (1971, en Gass y Selinker, 2001) sostiene que el aprendizaje es un proceso acumulativo y que entre más conocimientos y habilidades adquiera un individuo, mayores serán las probabilidades de que su nuevo aprendizaje esté moldeado por sus experiencias y actividades pasadas. Este autor señala que rara vez aprende un adulto algo completamente nuevo y que, cuando se enfrenta a una tarea desconocida, la información y los hábitos que ha acumulado en el pasado serán su punto de partida para cumplirla. Al ser el francés y el español dos lenguas que provienen de la misma familia, es perfectamente predecible que los conocimientos adquiridos en la lengua materna (español), así como de segundas lenguas aprendidas anteriormente (a menudo inglés), sirvan como base para facilitar el aprendizaje de la nueva lengua (francés).

La transferencia puede ser positiva, es decir, puede facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera o negativa, también conocida como interferencia, cuando obstaculiza el aprendizaje (Ellis, 1985:7). Estos términos se distinguen con más claridad desde el punto de vista de la producción; si los resultados son correctos se habla de transferencia y si éstos no lo son, se utiliza el término interferencia.

Durante el aprendizaje del pronombre *en*, los alumnos pueden enfrentarse con ambos fenómenos. Por ejemplo, para decir en francés *No vamos a ir. Ya habíamos hablado de eso*, el alumno puede apoyarse de su L1 y producir la siguiente frase *On ne va pas y aller. Nous en avions déjà parlé*. Aunque los elementos en cada una de las frases, sobre todo en la segunda parte de éstas, no se encuentran en el mismo orden, el hecho de que el

pronombre *en* tenga como equivalencia al pronombre *eso* ayuda al alumno a comprender con mayor facilidad su uso. Sin embargo, cuando el alumno trata de aprender pero sobre todo de comprender la oración *Qu'est-ce que tu manges? Du chocolat, tu en veux?*, se encuentra con que en la segunda parte de la oración una palabra "sobra" y no le encuentra utilidad pues en su lengua materna basta con decir *Chocolate, ¿quieres?* Para la mayor parte de los estudiantes el pronombre *en* en la segunda parte de la oración no es necesario pues en su lengua materna no se hace uso de ninguna partícula para retomar el complemento del verbo, su lengua materna interfiere el aprendizaje de este aspecto del francés.

Debido a que ambos fenómenos se presentan en el aprendizaje de una lengua extranjera, la transferencia; positiva o negativa, se ha reconocido como una estrategia de aprendizaje pues se utiliza el conocimiento lingüístico previamente adquirido para facilitar una tarea (O'Malley y Chamot, 2002).

Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha tratado de aprovechar el fenómeno de la transferencia, una de las propuestas para hacerlo es el análisis contrastivo. El análisis contrastivo consiste en comparar la L1 con la L2. Esta propuesta Lado (1957, en Ellis, 1999:23) defiende el análisis contrastivo como un medio para conocer mejor los problemas y la manera en la que los profesores podían resolverlos. El análisis contrastivo supone que la transferencia puede estudiarse desde diversos aspectos del aprendizaje de una lengua.

En el aspecto psicológico, los errores se pueden predecir a partir de la identificación de las diferencias entre las lenguas o pueden servir para identificar los errores que pueden derivarse de la interferencia de la L1 (Ellis, 1999:23-24).

El aspecto lingüístico facilita la comparación de dos lenguas usando diversos modelos gramaticales. Se trata de una descripción científica de las lenguas basada en una descripción de las diferentes categorías que constituyen los patrones de éstas. Esas categorías se definen en términos formales y se establecen de manera inductiva para dar énfasis a las diferencias entre las lenguas (Ellis, 1999:25).

Cabe destacar que, realizar un análisis de este tipo implica algunas otras dificultades debido a que existen grados de semejanza y de diferencia. Ellis (1999:26) explica algunos “tipos” de diferencias que se pueden encontrar al comparar ciertas estructuras en dos lenguas distintas:

1. No hay ninguna diferencia entre algún rasgo de las dos lenguas. Por ejemplo la siguiente oración en francés *Les enfants vont à la plage* corresponde perfectamente en español a *Los niños van a la playa*.
2. Fenómenos convergentes. Dos elementos de la L1 corresponden a uno solo en la L2. En español los artículos definidos *los* y *las* corresponden ambos al artículo *les* en francés.
3. Un elemento de la L1 no está presente en la L2. Las fechas presentan este fenómeno en nuestras lenguas de estudio. En español es necesario utilizar la

preposición *de* entre el día y el mes, así como entre el mes y el año: ...*el 29 de octubre de 1984* dicha fecha en francés se expresa...*le 29 octobre 1984*.

4. Un elemento de la L1 tiene una distribución diferente que su equivalente en la L2. La gran mayoría de los adverbios en español, entre ellos los adverbios de cantidad, se ubican después del verbo o perífrasis verbal. *He comido demasiado*. En este caso el adverbio se encuentra después del auxiliar y del participio pasado. En francés la mayor parte de los adverbios, entre ellos los adverbios de cantidad, se ubican entre el auxiliar y el participio pasado: *J'ai trop mangé*.
5. No existe ninguna semejanza entre la L1 y la L2. Los artículos partitivos del francés, que expresan cantidades imprecisas, no existen en español: *Il achète du pain* y *Él compra pan*.
6. Fenómenos divergentes. Un elemento en la L1 equivale a dos en la L2. En francés la negación está compuesta de dos elementos (*ne... pas*) mientras que en español solo se utiliza el adverbio de negación *no*: *Je ne sais pas* y *Yo no sé*.

En el contexto de este trabajo podemos observar el fenómeno cuatro, cuando a pesar de que el pronombre *en* no tiene la misma posición dentro de la oración en español, encuentra algún tipo de equivalencia con los pronombres *ello* o *eso*. O bien, podría tratarse del fenómeno cinco: un elemento de la L2 que no es semejante en la L1, pues a menudo en español no existe ninguna palabra que pueda ser equivalente al pronombre *en*, debido a que en nuestra lengua no es necesario y, por lo tanto, la mayor parte de los alumnos no logra insertarlo en su producción.

Probablemente la transferencia del español no sea la única causa por la cual los alumnos enfrentan ciertas dificultades con el uso de este pronombre; sin embargo, puede ser una de las causas principales, aunado al proceso natural de aprendizaje. Como se verá a continuación, la falta de uso del pronombre en cuestión puede deberse al fenómeno conocido como interlenguaje.

### **2.1.2. Interlenguaje**

Debido a que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es sumamente largo y complicado, los alumnos pasan por distintas etapas antes de adquirir algunos aspectos de la lengua que están estudiando; sin embargo, a lo largo del aprendizaje no dejan de producir y de intentar comunicarse en la L2, por lo que crean una nueva lengua.

Esta lengua que no es su lengua materna ni tampoco la L2 propiamente dicha, recibe el nombre de interlenguaje. El término interlenguaje fue propuesto por Selinker en 1972 (Corder, 1981:66). El interlenguaje está compuesto por numerosos elementos entre los cuales se encuentran elementos provenientes de la L1 así como de la L2, aunque también existen otras características en el interlenguaje que no provienen de ninguna de las lenguas en cuestión (Gass y Selinker, 2001:12).

Provengan o no de las lenguas con las cuales está en contacto el alumno, éste crea estructuras nuevas a partir de los datos lingüísticos que posee. En otras palabras, el alumno elabora un sistema lingüístico propio a partir de múltiples elementos; por lo tanto,

esta lengua puede ser una mezcla de dos o más lenguas y/o puede ser un punto intermedio entre su L1 y su L2.

Probablemente, la falta de uso del pronombre *en* en los primeros niveles de aprendizaje de la lengua francesa se deba a este fenómeno. Puesto que el alumno se encuentra aún en una etapa temprana de aprendizaje y aún no ha logrado interiorizar el conocimiento, las estructuras que produce cuando debería hacer uso del pronombre en cuestión son una prueba de su interlenguaje, pues sus estructuras están influenciadas por su lengua materna pero se acercan demasiado a la lengua extranjera aunque sin llegar a ser completamente correctas.

Ya que el objetivo de este trabajo no es revelar el origen de la falta de uso del pronombre *en* sino la forma de facilitar su interiorización con el fin de hacer uso de éste, a continuación se abordará el aspecto didáctico, desde el punto de vista de la enseñanza de la gramática.

## **2.2. Enseñanza de la gramática**

La enseñanza de la gramática ha sufrido grandes transformaciones a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas. Originalmente la gramática, junto con la fonética, era la parte esencial del aprendizaje de una lengua y con el paso del tiempo ha sido mayor o menormente tomada en cuenta e incluso ha llegado a ser rechazada en la enseñanza de

lenguas, todo ello debido a las diferentes necesidades que cada época ha manifestado al respecto.

Durante los últimos años, este campo ha experimentado una rápida evolución cuyo principal interés está centrado en una nueva organización de conocimientos en función de las necesidades del público, de las técnicas de evaluación y de las certificaciones destinadas a acompañar estos nuevos dispositivos (Vigner, 2004:5). De igual manera, el uso creciente de las herramientas multimedia da lugar a grandes cambios cuyos efectos aún no han sido plenamente medidos pero que se proyectan en formas cada vez más interesantes.

En un mercado de lenguas cada vez más exigente, la preocupación está centrada en respuestas a necesidades mucho más específicas con respuestas mejor adaptadas. Estas respuestas, en la mayor parte de los casos, consisten en conjuntos de actividades ampliamente conocidas (ejercicios, juegos de roles, audios, observación de diversos documentos) que pretenden corresponder a las necesidades antes mencionadas.

Dentro de todo este contexto, el aprendizaje de las regularidades de la lengua, del conocimiento de cierto número de aspectos invariables no se ha replanteado del todo. Las áreas de la lingüística y la gramática, tan solicitadas durante mucho tiempo para proveer a la enseñanza de lenguas de materiales listos para usarse, ya no lo son ahora de la misma manera, como si la solución al problema se encontrara en una dirección completamente

opuesta. La búsqueda de estructuras de base ya no es el centro de la preocupación como lo era en los años 70, al igual que la búsqueda de una teoría descriptiva de la lengua que rindiera cuenta de todos los aspectos de una lengua (Vigner, 2004:6).

La recomposición del paisaje metodológico era ciertamente necesaria pero deja intacta la cuestión de la elección de los modelos de la lengua que subyacen al aprendizaje, como aquellos de las actividades susceptibles de favorecer la apropiación de los usos y de las reglas de la lengua.

Hoy día, prevalece una actitud de relativa indiferencia con respecto a cuestiones gramaticales como si se tratara de una variable secundaria en la organización del aprendizaje. La decepción surge de una voluntad de aplicación de la lingüística, así como del hecho de que la lengua, en su complejidad, no pueda caber en un modelo teórico dominante, tal y como se planteó en alguna época. El riesgo que se corre actualmente es que se termine por adoptar soluciones más convencionales, pero que no son las más apropiadas para los problemas que se trata de resolver.

Así, no es inútil retomar esta antigua disciplina que es la gramática, en los usos que son actualmente los suyos, al servicio de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. La gramática está, en efecto, más presente que nunca en los programas de formación, en los libros propuestos, ya sea series de ejercicios, tablas gramaticales o evaluaciones que

figuran en los libros de texto, como en el CECR (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) que analizaremos más abajo.

El objetivo de este trabajo no es proponer una nueva teoría del aprendizaje de la gramática sino que, a la luz de las prácticas de aprendizaje, de las elecciones metodológicas, de lo que se sabe sobre lo que conviene y sobre lo que no en el aprendizaje de una lengua, se busque la mejor opción para la enseñanza-aprendizaje de una estructura gramatical precisa.

Cómo ya hemos dicho, el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas ha sido sumamente discutido a lo largo de la historia de ésta. La gramática ha representado en algunas ocasiones el centro del aprendizaje de una lengua (Método de Gramática-traducción) y otras ha sido completamente rechazada (Enfoque Comunicativo).

Probablemente el principal cuestionamiento que se plantea un profesor de lenguas con respecto al papel de la gramática en el salón de clases obedece a dos preguntas clave: ¿Se debe enseñar o no gramática en el salón de clases? y, en cuyo caso ¿Cómo debe enseñarse?

En lo que se refiere a la primera interrogante, probablemente el aprendizaje en un ambiente natural con locutores nativos es la única manera de excluir por completo el aspecto gramatical. La enseñanza-aprendizaje de una lengua dentro de un contexto

formal, pocas veces está exenta del uso de algún análisis de tipo gramatical, por mínimo que éste sea. Vigner (2004:8) señala que el profesor siempre hace elecciones respecto a las formas que presenta y que hace adquirir a los alumnos, dichas elecciones no pueden hacerse sin apoyarse en un análisis de tipo gramatical y agrega que, por otra parte, el francés es una lengua en la cual el respeto de la norma (de la cual se deberá precisar la naturaleza y el origen) es tal vez mucho más importante que en otras lenguas.

La gramática es la estructura de la oración, de cierta manera es el esqueleto de ésta. De Vriendt (1981 en Rivenc, 2003:245) retoma algunas de las funciones de la gramática en la lengua tales como las diferencias de forma que proporcionan información concerniente, por ejemplo, al género, al número, al tiempo, o a las relaciones que existen entre las palabras (fenómenos de concordancia).

Ahora bien, Beacco (2010:9) expone que si bien la discusión en torno a la relación entre la didáctica de lenguas y la lingüística, que durante décadas fue el centro de la polémica, ya no está en auge. El debate respecto a la utilidad de las actividades gramaticales se ha retomado, entre otras cosas, debido a la aparición y difusión del CECR. Aunque poco extenso al respecto, el CECR aborda las cuestiones gramaticales a las cuales hace referencia dentro de las competencias lingüísticas (lexical, ortográfica, semántica). En la sección *compétence grammaticale* se describe de la siguiente manera:

La competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos. Formalmente la gramática

de una lengua se puede considerar como el conjunto de principios que rigen la combinación de elementos en cadenas significativas marcadas y definidas (oraciones). La competencia gramatical es la capacidad de comprender y de expresar significados produciendo y reconociendo oraciones y frases bien formadas de acuerdo con estos principios más no memorizarlas y reproducirlas como formulas fijas. En este sentido, toda la lengua tiene una gramática extremadamente compleja que no podría, hasta el día de hoy, ser objeto de un tratamiento exhaustivo y definitivo (CECR, 110).

Al observar ésta y las demás descripciones de las competencias lingüísticas requeridas, se percibe de manera general que, aunque la gramática no es la competencia con mayor relevancia dentro del CECR, no es tampoco un aspecto prohibido dentro de la enseñanza de la lengua, tal como lo fuera durante la época en la cual se encontraba en auge el Enfoque Comunicativo.

Respecto a la forma de transmitir estas competencias, el CECR no explica o hace referencia clara de la manera en la que debe proveer a los alumnos con dichas herramientas, sólo se limita a decir que:

Los usuarios de Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar qué elementos léxicos, categorías, clases, estructuras, operaciones y relaciones gramaticales tendrá que aprender a reconocer y a utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto así como la elección y el orden de tales elementos (CECR, 2001:116).

Enseguida, enuncia la manera en la que se propone o se espera que el alumno adquiera dichos elementos:

- a) Inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos.

- b) Inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado.
- c) Inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado, pero con la ayuda de explicaciones y ejercicios formales.
- d) Mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, seguido de explicaciones que utilicen un metalenguaje apropiado en L2 o L1 y con ejercicios.
- e) Pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis y cuando sea necesario las reformulen.

Inmediatamente después, sugiere algunos tipos de ejercicios: llenar espacios, construir oraciones con un modelo dado, de opciones múltiples, de sustitución de categorías gramaticales, de relación de oraciones, de traducción de oraciones de L1 a L2, de pregunta respuesta utilizando estructuras concretas, ejercicios de fluidez centrados en la gramática.

Finalmente, se puntualiza que los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente, y en su caso, determinar: a) la manera en la que se analiza, se ordena y se presenta a los alumnos la estructura gramatical y cómo llegan a dominarla; b) cómo y según qué principios se transmite a los alumnos el significado léxico, gramatical y pragmático en L2 y se les requiere que lo aprendan, por ejemplo, traduciendo de L1 a L2 o de L2 a L1, mediante la definición o la explicación, en L2, mediante la inducción del significado por el contexto. Debido a las razones arriba proporcionadas, consideraremos en adelante que la enseñanza de la gramática es en cierto grado inevitable.

Por otra parte, el objetivo de formación de un estudiante en la Facultad de Lenguas en cuanto al grado de competencia en francés es obtener el diploma B2 del CECR. El texto que presenta los objetivos, en cuanto al aprendizaje de lenguas, de dicho organismo no hace referencia a una metodología de enseñanza en particular, más bien se mencionan procedimientos inductivos de exposición del alumno a las competencias gramaticales.

Retomando esta propuesta, a continuación se describirán las dos posibles vertientes del método de enseñanza inductivo: gramática implícita y gramática explícita, así como los puntos de coincidencia y de discrepancia entre ambas. Con lo anterior se busca responder a la segunda interrogante dentro de la enseñanza de la gramática: ¿cómo debe enseñarse?

### **2.2.1. El enfoque inductivo**

Antes de abordar directamente las diferencias y semejanzas entre el procedimiento implícito y el procedimiento explícito, se analizará brevemente el enfoque inductivo del cual se desprenden dichos procedimientos.

En didáctica de lenguas, particularmente en enseñanza de la gramática, la instrucción sobre la regla y el uso puede operarse según dos procedimientos. El primero, denominado inductivo, inicia con prácticas regulares (ejercicios, actividades o tareas) y puede concluir o no con la explicitación de la regla (Vigner, 2004:123). Las prácticas en este enfoque están fundadas principalmente en la repetición de esquemas de organización próximos o idénticos.

Este enfoque inductivo se contrapone con el enfoque deductivo cuya realización parte de la exposición de la regla para después llevar a cabo una aplicación en diferentes contextos de utilización (Vigner, 2004:123).

En la práctica, el procedimiento inductivo consiste generalmente en partir de una situación de comunicación lo más real posible (generalmente en un diálogo) y suscitar en los alumnos un análisis cuidadoso que siempre esté guiado por el profesor. Ahora bien, como ya se ha mencionado, este enfoque puede desembocar en la aplicación de un tratamiento implícito de la regla o de un tratamiento explícito de la misma.

En la siguiente tabla se sintetiza el funcionamiento de los procedimientos deductivo e inductivo, así como la explicitación o no de la regla del procedimiento inductivo que se aborda en el siguiente inciso.

PROCEDIMIENTO	1er componente en aparecer	2do componente en aparecer	
Deductivo	Regla	Uso	
Inductivo	Uso	Explicitación de la regla	
		Implícita Regla : x	Explícita Regla: ✓

2.1. Componentes de los enfoques deductivo e inductivo

### 2.3. Gramática inductiva implícita y explícita

La oposición entre gramática implícita y gramática explícita es una distinción relativamente tradicional en didáctica de lenguas. Opone lo que está literalmente expuesto a lo que

permanece oculto, lo que se enuncia claramente de lo que está encubierto en otros contenidos.

Para el *Diccionario de Didáctica de Lenguas* (Galisson y Coste, 1976:206), la gramática explícita *está fundada en la exposición y la explicación de reglas por parte del profesor, seguidas de aplicaciones conscientes por parte de los alumnos*. También se señala que dicha exposición y dicha explicación pueden ser seguidas por la observación y la manipulación de formas desconocidas. Se trata de la enseñanza-aprendizaje de una descripción gramatical de la lengua meta apoyándose expresamente en el modelo metalingüístico que la construye, utilizando su terminología original o simplificada, es decir, nombrar la lengua por medio de la lengua.

El profesor hace uso de terminología específica para hablar de aspectos propios de la lengua o para describirla, por ejemplo, decir que *en* es un pronombre para lo cual será necesario explicar qué es un pronombre así como su función. De esto, se originan dos características principales: aporte de información metalingüística por parte del profesor y toma de conciencia por parte de los estudiantes acerca de esta información.

El procedimiento puede ser deductivo, de la regla a los ejemplos que la ilustran, o inductivo, de los ejemplos a la regla que presidió su selección (Galisson y Coste, 1976:206). Cualquiera de los dos procedimientos postula que el aprendizaje de elementos de una descripción gramatical de la lengua meta favorece o acelera la interiorización de las

regularidades descritas. Dicho en términos de Krashen (1981 en Ellis, 1985:299) el aprendizaje explícito, consciente y formal asegura o refuerza la adquisición.

La gramática implícita, según el mismo diccionario, tiene como objetivo “dar a los alumnos el dominio de un funcionamiento gramatical (variaciones morfosintácticas por ejemplo)” pero la gran diferencia con la gramática explícita es que “no recomienda la explicación de ninguna regla y no incluye el metalenguaje, se apoya solamente en una manipulación más o menos sistemática de oraciones y de formas” (Galisson y Coste, 1976:206). El aspecto sistemático de este tipo de enseñanza es una de sus principales características. Una de las preocupaciones más grandes de los creadores de la gramática implícita, autores de los primeros métodos audiorales americanos de estricta obediencia estructuralista, es precisamente la elección, la organización y la progresión del material lingüístico que se va a enseñar (Besse y Porquier, 1991:80).

De manera general puede decirse que la práctica guiada de ciertas regularidades debe conducir al estudiante a inducir la regla que las organiza, esta regla puede ser explicitada (gramática inductiva explícita), o puede permanecer implícita (gramática inductiva implícita) como en el ejercicio estructural.

### **2.3.1. Gramática implícita**

La noción de gramática abordada de manera implícita constituye una dimensión de aprendizaje que tiene como objetivo hacer adquirir de manera deliberada las

regularidades del sistema. Existen diferentes maneras de dar al estudiante las armas para que intuya la regla, con el fin de crear automatismos en la lengua meta.

En este tipo de procedimiento, Vigner (2004:108) señala que se enseñan las regularidades de la lengua sin explicitarlas y se intenta ubicarlas en el centro mismo de las prácticas de la lengua sin nombrar las formas del lenguaje que se movilizan, en otras palabras, hacer de tal manera que la clase de francés siga siendo una clase de lengua sin llegar a transformarse en una clase de gramática:

Il s'agit d'enseigner les règles sans les expliciter, de les placer en quelque sorte au cœur même des pratiques de la langue ainsi mobilisés, autrement dit faire en sorte que la classe de français reste une classe de langue, sans se transformer en classe de grammaire. (Vigner, 2004:108)

El enfoque inductivo implícito requiere que el profesor sea muy claro y metódico. Todo aprendizaje guiado de una lengua no puede limitarse a exponer al estudiante a los usos más variados de una lengua con la esperanza de que éste último, con sus capacidades perceptivas y sus recursos intelectuales propios, pueda tener acceso a las reglas que le permitirán adquirir la gramática de esta lengua.

El hecho de que un modelo no implique suficientes elementos para mostrar una variación, que una transformación se haga de manera incorrecta, que no esté seguida de ejemplos suficientes o que el profesor carezca de lógica en una división morfo-sintáctica, implica que el alumno no pueda inducir la regla que se suponía debería descubrir e interiorizar. Dicho rigor en la presentación es indispensable para compensar la ausencia del

metalenguaje constructivo y el recurso a un modelo que se apoya en manipulaciones simples de las formas como el modelo estructural que permite visualizar más fácilmente distinciones y regularidades (Besse y Porquier, 1991:86).

Rivenc-Chiclet (2003 en Rivenc, 2003:210) también menciona que para que la enseñanza sea eficaz debe ser rigurosa y explícita pero sin hacer necesariamente referencia a una gramática particular y agregan que ciertos errores de enseñanza impiden la comprensión de reglas:

- presentar un paradigma que sólo reagrupe dos elementos: el estudiante no puede observar regularidades e inducir una regla a partir de solamente dos ejemplos.
- reagrupar en el mismo paradigma ejemplos que sólo tienen en común la estructura de superficie (Rivenc-Chiclet en Rivenc, 2003:210).

Para Vigner (2004:108) el salón de clases debe acelerar y favorecer esta apropiación de una lengua, mediante técnicas que no deben limitarse a la transposición de lo que puede ser el aprendizaje natural de una lengua. Esto quiere decir que, no solamente es necesario supervisar la organización de los contenidos de enseñanza sino que también se debe buscar que el salón de clases permita la adquisición de un conocimiento gramatical bien elaborado por medio de cual el estudiante dispondrá de la facultad para combinar los distintos elementos de la lengua. Lo anterior con la finalidad de que la comunicación no se vea expuesta a ambigüedades, imprecisiones, malentendidos a los cuales puede dar lugar el uso de un código mal empleado (Vigner, 2004:108).

Automatizar las formas de la lengua sólo puede concebirse si el estudiante, por medio de ciertas estrategias, adquiere las reglas y los usos que le permitirán producir enunciados pertinentes desde el punto de vista de la lógica del intercambio y correctos desde el punto de vista de la forma (Vigner, 2004:108).

### **2.3.2. Gramática explícita**

Para Vigner (2004:115), explicitar una regla, emprender la descripción de las formas de una lengua, pasar de un saber procedural (sé hacer) a un saber declarativo (sé explicar lo que sé o lo que sé hacer) no representa interés para un estudiante ya que dispone de cierta práctica en la lengua. Este autor argumenta que sin el dominio de la gramática interiorizada, sin la capacidad del estudiante de automatizar el uso de ciertas formas, el recurso a la enseñanza explícita de la gramática representa un interés limitado ya que el estudiante sólo puede ejercer plenamente su reflexión sobre la parte de la lengua que ha empezado a dominar.

Es cierto que el alumno debe tener cierto grado de dominio de la lengua para poder dar cuenta de ella en una descripción metalingüística formal o bajo sus propios términos, sin embargo, todo depende del objetivo que se persiga. Si el objetivo no es la descripción metalingüística de las reglas que componen la lengua sino el aprendizaje consciente de ésta con el fin de interiorizarlo con mayor facilidad, para después reutilizarla en diferentes contextos, no es necesario apoyarse en una descripción puramente gramatical y del metalenguaje que la acompaña.

Una vez que la atención está orientada hacia un problema a resolver, por el profesor o por el alumno mismo, se habla de enseñanza o de aprendizaje explícitos. Es así que un estudiante que induce, a partir de ejemplos, el funcionamiento de un microsistema gramatical, efectúa un procedimiento explícito. En este sentido se trata de que el alumno tome conciencia de lo que está aprendiendo, Rivenc-Chiclet (2003, en Rivenc, 2003:210) asegura que esta toma de conciencia es indispensable para transferir a otro contexto las reglas que se han entendido.

Beacco (2010), propone el siguiente cuadro que, de forma breve, refleja algunas gradaciones dentro de cada uno de los tipos de enseñanza gramatical:

<b>Grado 0</b> <b>Implícita</b> <b>propriadamente</b> <b>dicha</b>	Apropiación de formas (de sus significados, de sus variaciones, de sus combinaciones...) en actividades (tareas o proyectos) y por medio de ejercicios de comunicación con o sin predeterminación de objetivos (en el caso de tareas o proyectos).
<b>Grado 1</b> <b>Implícita</b> <b>reflexiva</b>	Apropiación de formas (de sus significados, de sus variaciones, de sus combinaciones...) en actividades y ejercicios de comunicación con o sin predeterminación de objetivos. Actividades y ejercicios de conceptualización.
<b>Grado 2</b> <b>Implícita</b>	Existencia de objetivos preestablecidos y específicos en categorías lingüísticas que los estudiantes son enseñados a utilizar en actividades de comunicación (interacción oral, recepción escrita...) Estas regularidades no reciben representaciones discursivas o gráficas pero están empapadas en una muestra probable y predispuestas para que sus regularidades sean visibles (y por lo tanto manipulables) en estos contextos facilitadores para los estudiantes. Eventualmente, hay presencia de actividades de sistematización bajo la forma de ejercicios orales automatizados (de tipo: repetición estructural) o de actividades de reutilización abiertas (de tipo ejercicios de conversación: reformulación de un acto de la lengua). Apropiación de formas (de sus significados, de sus variaciones, de sus combinaciones) esencialmente en actividades y ejercicios de comunicación.

<p><b>Grado 3</b> <b>Explícita</b> <b>reflexiva</b></p>	<p>Existencia de objetivos preestablecidos y específicos en categorías lingüísticas que los estudiantes son enseñados a utilizar en actividades de comunicación (interacción oral, recepción escrita...) no descritas pero empapadas en una muestra probable como <i>supra</i>. Actividades de sistematización bajo la forma de observación de corpus, elaboración de formulaciones de las regularidades. Apropiación de formas (de sus significados, de sus variaciones, de sus combinaciones...) esencialmente en actividades y ejercicios de comunicación pero eventualmente también en ejercicios cerrados y abiertos.</p>
<p><b>Grado 4</b> <b>Explícita</b></p>	<p>Existencia de objetivos especificados en categorías lingüísticas e identificadas como tales por los estudiantes. Representación gráfica de las regularidades o por medio de muestras de ejemplos. Eventualmente hay actividades de sistematización bajo la forma de observación de corpus, elaboración de formulaciones de las regularidades de manera parecida o idéntica a la formulación oficial. Apropiación de formas (de sus significados, de sus variaciones, de sus combinaciones...) esencialmente en actividades y ejercicios formales, sobre todo cerrados y en actividades de comunicación o pseudo comunicacionales (actividades y ejercicios acerca de actos aislados de la lengua).</p>
<p><b>Grado 5</b> <b>Gramatical</b></p>	<p>Existencia de objetivos especificados en categorías lingüísticas e identificadas como tales por los estudiantes. Eventualmente, hay representación gráfica de las regularidades. Presentación discursiva de las regularidades (bajo la forma de discurso metalingüístico con metalenguaje y ejemplos de demostración). Apropiación de formas (de sus significados, de sus variaciones, de sus combinaciones...) sin actividades de comunicación, esencialmente en ejercicios formales cerrados.</p>

Tabla 2.2. Gradaciones de la enseñanza gramatical (Beacco, 2010:57-59)

Una vez que se han estudiado con más detalle los tipos de acercamientos gramaticales, cabe mencionar que los dos tipos de aprendizajes no están completamente alejados o peleados y se completan constantemente. El grado de conciencia varía según los estudiantes, las actividades, e incluso las reglas de la lengua: la mayor parte de éstas se aprende por la vía de lo explícito, pero no todas. Algunas, correctamente utilizadas, no han sido enseñadas o aprendidas, su adquisición revela un aprendizaje implícito.

La diferencia entre la explícita y la implícita reside en que para la primera la regla se presenta necesariamente en el nivel de la conciencia de los estudiantes, mientras que para la segunda no se puede tener certeza al respecto, ya que, la toma de conciencia no se manifiesta. Ahora bien, si el alumno repite las frases del ejercicio sin comprender el sentido estructural, por mera reproducción, ¿cómo puede interiorizar el sentido? Es necesario, entonces, que la regla aparezca de alguna manera en su conciencia.

En este trabajo se pretende observar el tipo de instrucción que mejor conviene a un público principiante con respecto a una estructura gramatical muy específica, ¿ayuda más una instrucción implícita en la que no se tiene la seguridad de que el alumno haya tomado conciencia de lo que está aprendiendo? ¿Facilita realmente una instrucción explícita el aprendizaje y, por ende, la adquisición de una estructura gramatical en un nivel tan básico de aprendizaje de la lengua? Antes de responder estas preguntas es necesario aclarar, como ya se ha mencionado antes, que no se pretende que el alumno describa la regla en términos metalingüísticos. En la escala de Faerch (1986 en Beacco, 2010:73) que se presenta a continuación, no se espera que el alumno se ubique en cuarto nivel sino que logre situarse entre el segundo y tercero.

Implícito		Explícito	
A hace uso de una regla sin reflexionar en ella.	A puede decidir si el discurso está o no en concordancia con la regla.	A puede describir la regla con sus propias palabras.	A puede describir la regla en términos metalingüísticos.
1	2	3	4

Tabla 2.3. Escala de C. Faerch (1986, en Beacco, 2010:73)

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología de la investigación, el tipo de estudio de la misma, la población y la muestra que se utilizó, así como el diseño de los instrumentos para la recolección de datos y los procedimientos para obtener la información.

### 3.1. Tipo de estudio

Se trata de un estudio cuantitativo, cuasi-experimental, de grupos intactos (Sampieri *et. al.* 2006). Por su parte, Nunan (1992:25) menciona que la diferencia entre un diseño puramente experimental y un diseño cuasi-experimental radica en que en éste último, los sujetos no son asignados aleatoriamente.

### 3.2. Objetivo

El objetivo de este estudio es analizar y determinar la forma más idónea de enseñarla la estructura gramatical *en*, cuyo equivalente en la lengua materna de los estudiantes no es el mismo en algunos casos y en otros no existe.

### 3.3. Hipótesis

Este estudio plantea que el seguimiento, por parte de los profesores, del enfoque gramatical inductivo explícito produce en los alumnos mejores resultados de comprensión del pronombre *en* que el seguimiento del enfoque gramatical inductivo implícito.

### **3.4. Sujetos**

La población total implica la comunidad estudiantil de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, organismo público autónomo de educación superior, la cual ascendía a 783 alumnos para el ciclo escolar 2010-2011. La Facultad de Lenguas ofertaba al momento del estudio dos licenciaturas (Licenciatura en Lenguas y Licenciatura en Enseñanza del Inglés) y una maestría (Maestría en Lingüística Aplicada).

Para la aplicación del estudio se seleccionó la Licenciatura en Lenguas. Dicha licenciatura es de tipo flexible, lo cual permite al alumno tener cierto control de la trayectoria que seguirá durante sus estudios. Una vez que el alumno ha cursado las unidades de aprendizaje (UA) del núcleo sustantivo, puede decidir el énfasis de su formación: docencia o traducción en inglés o en francés.

En el momento de la aplicación, los sujetos aún no habían definido el énfasis puesto que la mayoría de ellos se encontraba en su primer o segundo año de estudios. Del total de estudiantes inscritos en esta licenciatura se seleccionaron dos grupos de 25 estudiantes de los cuales estuvieron presentes 16 de cada grupo tanto para la prueba diagnóstica como para la prueba de aprendizaje.

Las características de los individuos son similares ya que son jóvenes adultos de entre 18 y 25 años que en su mayoría provienen de un medio socioeconómico medio, debido a lo cual el contacto que han tenido con la lengua francesa, antes de sus estudios en la facultad, es poco o

nulo. Ambos grupos ya habían cursado el primer nivel de lengua francesa por lo que se habla de una población homogénea respecto al nivel de lengua con el que contaban, es decir, al haber aprobado el curso de Francés I, se consideró que todos los sujetos contaban con el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

### **3.5. Instrumentos**

El objetivo principal de este estudio es analizar los resultados de una instrucción gramatical implícita y una instrucción gramatical explícita en el aprendizaje del pronombre *en* del francés, en los alumnos de la Facultad de Lenguas, con el fin de encontrar el tipo de instrucción que más conviene en la enseñanza de este tipo de estructura gramatical. Para lograr este objetivo, se requiere de un instrumento que pueda medir el grado de aprendizaje de los alumnos según el tipo de instrucción recibida. Con el fin de recolectar los datos que permitieran realizar dicho análisis, se eligieron como instrumentos una prueba de diagnóstico y una prueba de aprendizaje.

Dentro de la prueba de diagnóstico se utilizó un pequeño cuestionario para recabar información del perfil del alumno dado que para los propósitos de la investigación era relevante tomar en cuenta el conocimiento previo del alumno respecto al pronombre *en*. Esto permitió saber si el alumno contaba con conocimientos previos en lengua francesa que le permitieran tener alguna ventaja con respecto al resto de sus compañeros. Por lo tanto la aplicación del tratamiento no se veía afectada por este factor. El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a

una o más variables a medir (Hernández Sampieri *et al.*, 1998). Para ello, se emplea un impreso o un formulario que el contestante llena por sí mismo (Goode y Hatt, 2008).

La prueba de diagnóstico se realizó con el propósito de obtener un panorama acerca del conocimiento de la estructura gramatical *en* por parte de los alumnos. Al momento de llevarse a cabo dicha prueba los alumnos ya habían cursado un promedio de 80 horas de francés. Esto quiere decir que, de acuerdo con el programa de la UA Lengua Francesa I, en este curso se cubren las seis primeras unidades del libro de texto *Latitudes 1* (2008). A lo largo de este nivel el alumno adquiere conocimientos básicos de la lengua francesa pero el programa no contempla dentro de sus objetivos el aprendizaje de ningún pronombre, por lo que se espera que los alumnos no estén familiarizados con esta clase de palabras, en particular con el pronombre *en*. Debido a las razones antes expuestas, la prueba de diagnóstico sirvió para confirmar que efectivamente ningún alumno conocía el uso de tal pronombre pues algún tipo de instrucción previa al respecto podría contaminar los resultados del estudio (ver anexo A).

Esta prueba de diagnóstico consta de tres secciones. La primera sección de este instrumento plantea cinco preguntas directas acerca de: a) estudios previos de francés en otras instituciones; b) conocimiento de pronombres, particularmente del pronombre *en*; y c) ejemplos de uso del pronombre *en*. Se espera que los alumnos contesten de manera negativa la mayor parte de estas preguntas. La segunda parte pretende, por medio de dos ejercicios de cinco reactivos cada uno, reafirmar las respuesta que han proporcionado los alumnos en la primera parte, es decir, al responder de manera negativa la primera parte, se espera que no contesten de manera correcta

la segunda parte. El primer ejercicio contiene cinco reactivos de opción múltiple en los cuales el alumno debe elegir, entre cinco respuestas, aquella que complete correctamente la oración y el segundo ejercicio comprende de cinco reactivos de transformación en los cuales el alumno debe reemplazar el complemento de objeto por un pronombre. Por último, la tercera sección es para que el sujeto haga comentarios.

La prueba de aprendizaje se realizó con el fin de observar la evolución de los grupos una vez que el tratamiento concluyó. En el caso de la prueba de diagnóstico se esperaba que en ambos grupos se observara el mismo comportamiento pero en la prueba de aprendizaje se esperaba observar diferencias en los resultados según el tipo de instrucción gramatical que se llevó cabo en cada grupo. La prueba de aprendizaje constó de un ejercicio de 10 reactivos de transformación en los cuales los alumnos deben reemplazar en la oración el complemento del verbo con el pronombre *en* (ver Anexo B).

Debido a que el estudio es de tipo cuantitativo, pues es un cuasi-experimento diseñado para probar una hipótesis a través del uso de instrumentos objetivos y análisis estadísticos apropiados (Larsen-Freeman y Long, 1991), se seleccionó la prueba de diagnóstico, como instrumento diagnóstico, así como la prueba de aprendizaje para medir el grado de evolución en el conocimiento y en el uso del pronombre *en* una vez concluido el tratamiento.

En el estudio “El impacto del input estructurado en la adquisición de la conjugación de la tercera persona del singular en presente simple del inglés en alumnos de la Facultad de Lenguas”

(Mejía, 2008), la autora comenta que este tipo de instrumentos sirven para recolectar datos cuantitativos pues refleja el número de alumnos que logran adquirir el conocimiento y que, mediante el proceso, se obtienen datos objetivos no generalizables pues solamente se toma una muestra, se observa de manera natural, se asume una realidad relativa y es válido para un grupo de alumnos en un momento particular.

Tanto en la prueba de diagnóstico como en la prueba de aprendizaje, se agregó una sección de comentarios, esto con el fin de conocer la opinión de los alumnos con respecto a la claridad del instrumento en cuanto a instrucciones, a vocabulario y dificultad.

En *“Análisis de los verbos modales could y must en la fase de interlenguaje de alumno de inglés como lengua extranjera”* (Cardoso, 2009), el autor hace uso del cuestionario y señala que este tipo de instrumentos son una herramienta ampliamente usada en muchas ramas de la lingüística aplicada, como en el caso de los estudios del uso o competencia gramatical de la lengua. En el caso que estudió, no se trata de una preprueba, puesto que, su objetivo únicamente fue identificar el conocimiento y manejo que los alumnos de inglés como segunda lengua tienen de los verbos modales a un nivel intermedio y principalmente porque no existió un tratamiento a aplicar y por lo tanto, la prueba de aprendizaje tampoco podría llevarse a cabo. Sin embargo, es importante señalar que este tipo de instrumento guarda más relación con el primer instrumento que se presenta en este trabajo pues el cuestionario que propone Cardoso (2009), consta de una primera parte que permite conocer los antecedentes generales del alumno en cuanto a su nivel de lengua con el fin de determinar si son sujetos de estudio

validos para los propósitos de la investigación. Se seleccionó este tipo de prueba porque permite reconocer de manera cuantitativa el aspecto gramatical de la lengua.

### 3.5.1. Piloteo

Con la finalidad de dar mayor validez y confiabilidad a los instrumentos, se llevó a cabo un estudio piloto de los mismos, el cual consistió en aplicar los instrumentos a un grupo diferente de los grupos de estudio pero con características muy similares esto con el fin de detectar algunas fallas tanto en las instrucciones como en los reactivos. Esto se hizo así para ambas pruebas.

Antes del piloteo de la prueba de diagnóstico y de la prueba de aprendizaje, éstas se sometieron a la consideración de dos profesoras de tiempo completo de la Facultad de Lenguas, una de ellas hablante nativa de francés y la otra especialista en investigación. A partir de los comentarios de estas profesoras se realizaron los siguientes cambios a la prueba de diagnóstico:

Reactivo 4:

Este reactivo estaba formulado de la siguiente manera:

*¿Alguna vez has visto o escuchado estos pronombres en algún texto o diálogo? ¿Podrías dar un ejemplo?*

El reactivo se modificó con el fin de dar opción al alumno de responder la primera pregunta antes de abordarlo con el ejemplo. El reactivo final es el siguiente:

*¿Alguna vez has visto o escuchado estos pronombres en algún texto o diálogo?*

*¿Te acuerdas de un ejemplo? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

La prueba de aprendizaje no recibió ningún comentario por parte de las profesoras por lo tanto ninguna corrección, excepto por la sección de comentarios que no se había tomado en cuenta por parte del investigador y se agregó a ambas pruebas ya que es de suma importancia saber cómo se sintieron los alumnos al contestarlo.

La prueba de diagnóstico se piloteó en un grupo de siete alumnos de la Unidad de Aprendizaje Lengua Francesa I de la Facultad de Lenguas. Con el fin de que el nivel de lengua del grupo en el cual se realizó la prueba piloto fuera lo más cercano al grupo de estudio, el piloteo se llevó a cabo hacia el final del semestre. Aún cuando existe un rango de tiempo de dos meses, equivalente a una diferencia de 48 horas clase, entre la aplicación al grupo piloto y la aplicación real, el contenido que se abarca durante este tiempo no comprende el estudio de ningún pronombre por lo que esta diferencia no fue representativa.

El piloteo de la prueba de aprendizaje se llevó a cabo en un grupo de la UA Lengua Francesa II de la Facultad de Lenguas cuyo número total de alumnos fue de 24. De este total de alumnos se seleccionaron aleatoriamente siete. Este piloteo también se llevó a cabo al final del semestre. En este caso se eligió pilotear el instrumento al final del semestre puesto que a estas alturas del semestre ya se ha visto una gran cantidad de pronombres, entre ellos el pronombre *en*.

### **3.5.2. Prueba de diagnóstico**

No se realizó ningún cambio a este instrumento después de su aplicación. Los sujetos no enfrentaron ningún problema con las instrucciones o los reactivos.

### 3.5.3. Prueba de aprendizaje

No se realizó ningún cambio a este instrumento después de su aplicación. Los sujetos no enfrentaron ningún problema con las instrucciones o los reactivos.

### 3.5.4. Descripción de los instrumentos finales

Como ya se ha mencionado, en la presente aplicación innovadora se diseñaron dos pruebas con el propósito de verificar el conocimiento de los alumnos en cuanto al pronombre *en*, antes y después del tratamiento. Mediante la primera prueba se mide el conocimiento del alumno respecto al pronombre *en* antes del tratamiento (prueba de diagnóstico) y los avances o mejoras en el aprendizaje de esta estructura después del tratamiento o método se miden mediante otro estudio muy similar (prueba de aprendizaje).

El *pre-test*, o prueba de diagnóstico (Hernández *et al.* 2006:220,221) consiste en un examen que se realiza al inicio de la investigación con la finalidad de tener un punto de referencia inicial para ver qué nivel tiene el grupo, en este caso los grupos, antes del estímulo.

El *post-test*, o prueba de aprendizaje (Hernández *et al.* 2006:220,221) es el(los) examen(es) que se aplica(n) después del periodo experimental, en este caso la presentación del pronombre *en* del francés, y se utilizan básicamente para confirmar o refutar la hipótesis del estudio.

La prueba de diagnóstico aplicada en este estudio consta de tres secciones, la primera, una batería<sup>1</sup> de 5 preguntas abiertas, en la que los alumnos deben proporcionar datos que permitan saber el nivel verdadero de lengua con el que cuentan y, como consecuencia de ese nivel, el conocimiento o desconocimiento del pronombre *en*. La segunda es la prueba de diagnóstico propiamente dicha, que a su vez comprende dos tipos de ejercicios. El primer ejercicio consta de cinco reactivos y es de identificación y reconocimiento, en él los alumnos solamente seleccionan la respuesta correcta entre cinco opciones (distintos tipos de pronombres). De estos cinco reactivos, dos son distractores (reactivos 2 y 4) cuya finalidad es que el alumno no se percate de la estructura en estudio y no dirija su atención hacia ese punto.

El segundo ejercicio consta también de cinco reactivos y es de transformación, en éste los alumnos deberán sustituir con un pronombre la(s) palabra(s) que se encuentra(n) subrayada(s). Los distractores en este ejercicio son los reactivos 1 y 3, cuya respuesta es un pronombre complemento de objeto directo. El resto de los reactivos en ambos ejercicios tiene como respuesta el pronombre *en*.

La tercera parte es un espacio que se ofrece para que al alumno tenga oportunidad de realizar comentarios con respecto al instrumento, tanto de la forma como del fondo (ver Anexo A).

Por otra parte, la prueba de aprendizaje consta de dos secciones. La primera parte es un ejercicio que cuenta con diez reactivos y es de transformación. En él, los alumnos solamente

---

<sup>1</sup> Cuando se tiene varias preguntas para una misma variable se dice que se tiene una “batería de preguntas” (Sampieri, 1998:283)

reemplazan en la oración el complemento del verbo con el pronombre *en*. La segunda parte es un espacio que se ofrece para que al alumno tenga oportunidad de realizar comentarios con respecto al instrumento, tanto de la forma como del fondo (ver Anexo B).

En la prueba de aprendizaje ya no se consideró necesaria la parte de antecedentes de estudios en francés pues al momento de aplicar la prueba de aprendizaje los alumnos ya tenían plena conciencia acerca de algunos pronombres, entre ellos el pronombre *en*.

La prueba de aprendizaje aplicada a los grupos de estudio consta de un único ejercicio de transformación de diez reactivos. En dicho ejercicio se pide a los alumnos que remplacen el complemento del verbo por el pronombre *en*.

La preprueba y las posprueba son dos pruebas diferentes, ya que la primera es para diagnosticar y garantizar un punto de partida de desconocimiento del pronombre *en* y la segunda mide el aprendizaje de dicho pronombre.

### **3.6. Aplicación de prueba de diagnóstico**

Para la aplicación del estudio se seleccionaron dos grupos de los siete existentes para la Unidad de Aprendizaje de Lengua Francesa VIII en el semestre 2011 A. la selección de los grupos se hizo de acuerdo con los horarios y la disponibilidad de los profesores. Se buscó principalmente que los grupos tuvieran el mismo horario (7:00-9:00), dicha característica la compartían sólo dos grupos, sin embargo al contactar a las maestras responsables, sólo una de ellas dio su

autorización para llevar a cabo el estudio (Grupo 1). La otra profesora argumentó que la clase que se pretendía impartir en el estudio ya había sido vista. Al seguir con la búsqueda del segundo grupo hubo una profesora más que rechazó la aplicación del estudio debido a la misma razón. Afortunadamente, la cuarta profesora a la cual se le pidió autorización, respondió de manera afirmativa, por lo que el horario de segundo grupo fue finalmente de 15:00 a 17:00 (Grupo 2).

La prueba de diagnóstico se aplicó a ambos grupos la misma semana con un rango de diferencia de un día, a continuación se presentan los resultados de dicha prueba en ambos grupos.

La siguiente tabla muestra información básica y los datos obtenidos en el perfil de los alumnos que contestaron el instrumento en el Grupo 1:

Horario:	Martes, miércoles y jueves de 7:00 a 9:00
Número de estudiantes inscritos:	25
Número de estudiantes presentes:	24
Hora de inicio de la prueba de diagnóstico:	8:30
Hora de término del primer estudiante:	8:39
Hora de término del último estudiante:	8:45
Alumnos con conocimiento previo del tema:	1
1. ¿Desde cuándo estudias francés?	Desde que el semestre pasado (entre 6 y ocho meses): 22 alumnos. Desde 4to semestre de la prepa: 1 Desde hace un año en la Alianza Francesa: 1
2. ¿Sabes qué son los pronombres?	Si: 23 alumnos No: 1 alumno
3. ¿Conoces los pronombres <i>y/en</i> del francés?	Si : 5 alumnos No: 19

<p>4. ¿Alguna vez has visto o escuchado estos pronombres en algún texto o diálogo? ¿Te acuerdas de un ejemplo? Si_____ No_____</p>	<p>Si: 3 alumnos                      No: 21 alumnos</p> <p>Respuestas : - No me acuerdo el ejemplo.</p>
<p>5. ¿Alguna vez has utilizado estos pronombres?</p> <p>6. ¿Cuál o cuáles?</p>	<p>No: 10 alumnos Si: 5 alumnos Sin Respuesta: 8 No me acuerdo:1</p> <p>Le, lui, l'i Je, tu, il/elle/on, nous, vous, ils En (2) Dans</p>

Tabla 3.1. Respuestas a la primera parte de la prueba de diagnóstico del Grupo 1

A continuación se hace una breve descripción de esta primera parte de la prueba de diagnóstico así como de los porcentajes de las respuestas obtenidas en la misma.

**Reactivo1. *¿Desde cuándo estudias francés?***

Este reactivo permite saber si al alumno ha estudiado francés antes de su ingreso a la Facultad de Lenguas. Los resultados de la prueba de diagnóstico en este grupo arrojaron que el 91.6% del público no había estudiado esta lengua hasta antes de ingresar a la Facultad. El 4.2% del público, es decir un alumno, estudia francés desde cuarto semestre de la prepa, lo cual quiere decir que ha estudiado francés desde hace aproximadamente dos años. El 4.2% del público, ha estudiado esta lengua desde hace un año en una institución privada.

**Reactivo 2. *¿Sabes qué son los pronombres?***

Independientemente de saber si el alumno conoce la lengua francesa, es importante saber si el alumno conoce la categoría gramatical a la que pertenece la palabra objeto de este estudio. Si el

alumno identifica un pronombre en español probablemente pueda hacerlo con mayor facilidad en francés. El 95.9% de la población aseguró conocer los pronombres aunque no se pudo corroborar la información. Solamente un alumno, es decir el 4.1% de la población, aclaró que sí los conocía pero que sólo algunos.

Reactivo 3. *¿Conoces los pronombres y/ en del francés?*

Este reactivo se incluyó porque aunque los alumno no tuvieran instrucción alguna al respecto, probablemente durante los meses que han estudiado en la Facultad han tenido algún acercamiento de manera indirecta con lo cual podrían ayudarse a contestar la segunda parte del cuestionario. Dentro del reactivo se incluyó también el pronombre *y* como distractor con el fin de que los alumnos no centraran su atención únicamente en el pronombre *en*. El 79.2% del público contestó que no los conocía y el 20.8% restante contestó de manera afirmativa.

Reactivo 4. *¿Alguna vez has visto o escuchado estos pronombres en algún texto o diálogo?*

*¿Te acuerdas de un ejemplo? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

Este reactivo ayuda a confirmar el acercamiento que han tenido los alumnos al pronombre *en*. Seguramente durante los meses que los alumnos han cursado francés han escuchado o leído el pronombre. El 87.5% de los alumnos afirmó no haberlos visto ni escuchado. El 12.5 % respondió que sí pero en los tres casos no se reporta ningún ejemplo.

Reactivo 5. *¿Alguna vez has utilizado estos pronombres? ¿Cuál o cuáles?*

Este reactivo muestra el uso que los alumnos hacen de los pronombres *y/en* puesto que probablemente los han escuchado pero es necesario saber si hace uso de ellos. El 41.6 % de los alumnos contestó que no, el 33.3% no respondió la pregunta, el 20.8% contestó que sí ha utilizado estos pronombres, el 4.1% contestó afirmativamente pero no presentó ningún ejemplo. Los pronombres que los alumnos afirman haber utilizado son los siguientes: *le, lui, l'i, je, tu, il/elle/on, nous, vous, ils, en (2), dans*. Con éstos ejemplo podemos observar que los alumnos conocen los pronombres personales y algunos pronombres de complemento sin embargo en el caso de las respuestas *en* y *dans*, los alumnos confunden, como es de esperarse, debido a su nivel, los pronombres con las preposiciones, lo cual en el caso de *en* es particularmente importante ya que probablemente los ejemplos en los que pensaron los alumnos al contestar el cuestionario, corresponden simplemente a la preposición y no al pronombre. Una vez más, en esta primera sección, se pudo observar que los alumnos no están familiarizados con el pronombre *en*.

Como ya se ha mencionado, la segunda parte de la prueba de diagnóstico consta de dos ejercicios de 5 reactivos cada uno. El primero de ellos se trata de un ejercicio de opción múltiple. Las opciones de respuesta son las mismas en todos los reactivos. Los reactivos 1, 3 y 5, que tienen como respuesta el pronombre *en*, y los reactivos 2 y 4 funcionan como distractores.

La siguiente tabla muestra el porcentaje de alumnos que contestaron correctamente a cada reactivo pertinente para el estudio:

Reactivo 1	12.5%
Reactivo 3	50%
Reactivo 5	66.6%

Tabla 3.2. Porcentaje de respuestas correctas en el primer ejercicio de la prueba de diagnóstico del Grupo 1

Es importante observar que en este caso más de la mitad del grupo contestó de manera correcta los reactivos que contenían el pronombre *en* (reactivos 3 y 5) pero una vez más en el segundo ejercicio se corroboró que no conocen su uso. El porcentaje de respuesta correctas en este ejercicio, tanto en este grupo como en el otro, puede deberse a la naturaleza misma de éste, pues al ser un ejercicio de opción múltiple el alumno no hace más que escoger entre las respuestas ya dadas.

El segundo ejercicio es de transformación y consta de 5 reactivos. En este ejercicio los alumnos reemplazan la palabra o palabras subrayadas con un pronombre. En este caso no hay opciones de donde elegir por lo que el alumno debe por sí mismo completar el ejercicio. Los reactivos 2, 4 y 5, tienen como respuesta el pronombre *en*, y los reactivos 1 y 3 funcionan como distractores.

En este ejercicio, sólo se toma en cuenta la elección del pronombre sin tomar en cuenta el orden pues lo relevante es saber si al alumno relaciona la(s) palabra(s) que debe sustituir con el pronombre correcto.

El porcentaje de alumnos que eligieron en cada reactivo el pronombre correcto se muestra en la siguiente tabla:

Reactivo 2	4.1%
Reactivo 4	4.1%
Reactivo 5	0 %

Tabla 3.3. Porcentaje de alumnos que eligieron el pronombre correcto en el segundo ejercicio de la prueba de diagnóstico del Grupo 1

De acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba de diagnóstico de este grupo (reactivos 1, 3 y 5 del primer ejercicio y de los reactivos 2, 4 y 5 del segundo ejercicio), se pudo confirmar que la mayoría de los alumnos no conocen el pronombre *en* y que no saben su uso puesto que los alumnos que utilizaron dicho pronombre en sus respuestas no lo hizo de manera correcta. En la sección de comentarios sobresale el desconocimiento de estos pronombres y su uso y la dificultad del vocabulario.

En lo que respecta al Grupo 2, la siguiente tabla muestra información básica del grupo y los datos obtenidos en el perfil de los alumnos que contestaron el instrumento:

Horario:	Martes, miércoles y jueves de 15:00 à 17:00
Número de estudiantes inscritos:	25
Número de estudiantes presentes:	19
Hora de inicio de la prueba de diagnóstico:	15:18
Hora de término del primer estudiante:	15:25
Hora de término del último estudiante:	15:29
Alumnos con conocimiento previo del tema:	2
1. ¿Desde cuándo estudias francés?	Desde que el semestre pasado (entre 6 y ochos meses): 17 alumnos. Tome clases en la secundaria: 1 Bachillerato: 1
2. ¿Sabes qué son los pronombres?	Si: 18 alumnos Si pero sólo algunos: 1 alumno

3. ¿Conoces los pronombres <i>y/ en</i> del francés?	Si : 4 alumnos No: 14 alumnos No muy bien: 1
4. ¿Alguna vez has visto o escuchado estos pronombres en algún texto o diálogo? ¿Te acuerdas de un ejemplo? Si _____ No _____	Si: 8 alumnos                      No: 11 alumnos Ejemplos: Il y a/ En face de. Il y a de problème. Il y a deux personnes dans la ville. Il y a sept jours / Parle en français.  Respuestas : -Si los he visto pero no recuerdo el ejemplo - No recuerdo el ejemplo.
5. ¿Alguna vez has utilizado estos pronombres?  6. ¿Cuál o cuáles?	No: 13 alumnos Si: 5 alumnos Sin Respuesta: 3  Je, tu, il/ elle/on, nous, vous, ils/ elles. Y Il y a

Tabla 3.4. Respuestas a la primera parte de la prueba de diagnóstico del Grupo 2

En este grupo los datos recabados en la primera parte de la prueba de diagnóstico son los siguientes:

Reactivo1. *¿Desde cuándo estudias francés?*

Los resultados de la prueba de diagnóstico en este grupo arrojaron que él 89.5% del público no había estudiado esta lengua hasta antes de ingresar a la Facultad.

Reactivo 2. *¿Sabes qué son los pronombres?*

El 94.7%de la población aseguró conocer los pronombres aunque no se pudo corroborar la información puesto que en este reactivo no se pidieron ejemplos. Solamente un alumno, es decir el 5.2% de la población, aclaro que sí los conocía pero que sólo algunos.

Reactivo 3. *¿Conoces los pronombres y /en del francés?*

El 73.6 % del público contestó que no los conocía y el 21% restante, un alumno, el 5.4 %, contestó que no los conocía muy bien.

Reactivo 4. *¿Alguna vez has visto o escuchado estos pronombres en algún texto o diálogo?*

*¿Te acuerdas de un ejemplo? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

El 58% de los alumnos afirmó no haberlos visto ni escuchado, lo cual es poco probable pero su respuesta muestra que no nunca han centrado su atención en este tipo de estructuras. El 42% respondió que sí y en los cuatro casos el ejemplo se trata de la estructura *il y a*.

Reactivo 5. *¿Alguna vez has utilizado estos pronombres? ¿Cuál o cuáles?*

El 68.4% de los alumnos contestaron que no, el 15.7% no respondió la pregunta y el 26.3% contestó que sí ha utilizado estos pronombres, lo cual en el caso de *y* es correcto de acuerdo con los ejemplos proporcionados pero en el caso de *en* no existe ninguna evidencia de uso correcto como pronombre sino como preposición.

En esta primera sección se pudo observar que, de acuerdo con las respuestas, los alumnos no están familiarizados con el pronombre.

En el primer ejercicio de la segunda parte de la prueba de diagnóstico y recordando que las opciones de respuesta son las mismas en todos los reactivos y que sólo los reactivos 1, 3 y 5, tienen como respuesta el pronombre *en*, y los reactivos 2 y 4 funcionan como distractores, se obtuvieron los siguientes porcentajes:

Reactivo 1	5.3%
Reactivo 3	31.5%
Reactivo 5	57.8%

Tabla 3.5. Porcentaje de respuestas correctas en el primer ejercicio de la prueba de diagnóstico del Grupo 2

Como puede observarse en este grupo también existe un porcentaje considerable que contestó correctamente a estos reactivos por lo cual puede pensarse que los alumnos podrían tener algunos conocimientos acerca del pronombre *en*. Sin embargo, de acuerdo con los resultados de la segunda parte de la preprueba, se observa que no es así.

En el segundo ejercicio de esta parte de la prueba de diagnóstico (ejercicio de transformación cuyos reactivos 2, 4 y 5 tiene como respuesta el pronombre *en*) se obtuvieron los siguientes porcentajes de alumnos que eligieron en cada reactivo el pronombre correcto:

Reactivo 2	0%
Reactivo 4	5.2 %
Reactivo 5	5.2 %

Tabla 3.6. Porcentaje de alumnos que eligieron el pronombre correcto en el segundo ejercicio de la prueba de diagnóstico del Grupo 2

De acuerdo con el porcentaje de respuestas correctas en los reactivos 1, 3 y 5 primer ejercicio y de los reactivos 2, 4 y 5 del segundo ejercicio para este segundo grupo, se pudo confirmar que la mayoría de estos alumnos tampoco conoce el pronombre *en* y mucho menos saben su uso. En la sección de comentarios sobresale el desconocimiento de estos pronombres y de su uso.

Al comparar los resultados de ambos grupos se puede observar que presentan características similares. Las siguientes tablas comparativas contienen los porcentajes de respuestas afirmativas de ambos grupos en los reactivos cuya respuesta es el pronombre *en*.

Ejercicio 1			Ejercicio 2		
R	G1	G2	R	G1	G2
R1	12.5%	5.3%	R2	4.1 %	0%
R3	50%	31.5%	R4	4.1 %	5.2 %
R 5	66.6%	57.8%	R5	0 %	5.2%

Tabla 3.7. Tablas comparativas de resultados de la prueba de diagnóstico en ambos grupos

En el primer ejercicio, es decir el ejercicio de opción múltiple, se puede observar que existe un buen porcentaje de alumnos que logra contestar de manera correcta, esto se debe a la naturaleza del ejercicio puesto que al tener una pregunta a la cual responde el estudiante haciendo una selección entre las soluciones que se proponen, se mide la capacidad de reconocer una estructura correcta y no la producción de ésta (Leclercq, 1986). Esto se comprueba con el segundo ejercicio, el ejercicio de transformación, en el cual el alumno debe reformular la oración reemplazando ciertos elementos por el pronombre *en*.

De acuerdo con los porcentajes, muy bajos en esta ocasión, se confirma que la gran mayoría de los alumnos no fue capaz de producir una respuesta correcta debido a su poco o nulo conocimiento del tema. Lo anterior permite que el tratamiento se aplique en ambos grupos sin que el resultado de éste se vea contaminado por el conocimiento previo del tema.

### 3.7. Tratamiento

Una vez que se confirmó que ninguno de los dos grupos contaba con instrucción alguna respecto al pronombre *en* se procedió a determinar el tipo de instrucción gramatical que tendría lugar en cada grupo, para posteriormente llevar a cabo la aplicación de dos tratamientos, uno para cada grupo, a través de instrucción explícita e implícita, respectivamente.

#### 3.7.1. Asignación del tipo de instrucción

Para determinar en qué grupo se aplicaría un tipo de instrucción u otra, se consideró necesario hacer una observación de clase en cada uno de los grupos. Finalmente, las características de enseñanza de cada una de las profesoras fue lo que permitió tomar la decisión.

La profesora del Grupo 1 (7:00- 9:00), es una mexicana egresada de la Facultad de Lenguas de la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas (LLCF), con una antigüedad de dos años en la institución. En la clase de esta profesora se pudo observar, entre otras cosas, el frecuente recurso a la traducción, como ejemplo la profesora plantea preguntas del siguiente tipo: *Qu'est-ce que ça veut dire "exprimer"?*, *Qu'est-ce que ça veut dire "interdire"?* a lo que los alumnos contestan en español: *expresar* y *prohibir*, respectivamente. A su vez, ella confirma las respuestas en español: *Aja, expresar y prohibir*. En otro momento de la clase, la profesora escribe en una parte del pizarrón *L'obligation* y en la otra *L'interdiction* y debajo de cada título escribe un ejemplo: *Vous devez étudier pour l'examen* y *Vous ne devez pas boire du café la veille de l'examen*, respectivamente. Enseguida explica en francés que la frase afirmativa expresa obligación y que la frase negativa expresa prohibición. Después de esta explicación pide

ejemplos a los alumnos. A lo largo de la clase la profesora da algunas otras explicaciones haciendo uso de metalenguaje: *“avec le verbe à l’infinitif à la négation, il faut mettre ensemble les deux adverbes de negation”*, *“Falloir qué significa? hace falta, siempre conjugado más un verbo en infinitivo”*. Otro de los indicadores que nos permitieron tomar la decisión fue la conjugación del verbo *“devoir”*, cuando la profesora se encuentra con este verbo en la lección que está impartiendo pide a sus alumnos que lo conjuguen, esto se hace de manera oral, la profesora da la palabra a algunos alumnos para que cada uno de ellos conjugue el verbo con una persona diferente. Debido al uso de metalenguaje para la explicitación de la regla y el recurso a la traducción durante esta primera observación de clase ya permitía vislumbrar que a este grupo se le podía aplicar la instrucción explícita.

La profesora del segundo grupo (15:00- 17:00) es una nativa hablante del alemán, originaria de Austria. Esta profesora comenzaba a trabajar recientemente en la Facultad de Lenguas. En esta clase se pudo observar que aunque también se recurre al metalenguaje, se hace con menos frecuencia. Una parte de la clase, la profesora llevó a cabo una revisión explícita del imperativo pero el resto de la clase consistió en dos ejercicios de producción oral y otro de comprensión oral. Con estos ejercicios, los alumnos tuvieron oportunidad de practicar lo que la profesora explicó al principio de la clase. El primer ejercicio fue por parejas, la profesora repartió a cada alumno una hoja con información diferente, los alumnos interactuaron entre sí para obtener la información que tenía la otra persona. En el segundo ejercicio, los alumnos debían escuchar una grabación que les indicaba un camino a seguir. Finalmente el último ejercicio consistió en describir la ruta a seguir de un punto de la ciudad de Toluca (terminal de autobuses) a otro

(Rectoría de la UAEMex). Los alumnos tuvieron tiempo de preparar este ejercicio y al final se hizo una revisión en conjunto para encontrar la mejor ruta. Cabe destacar que la profesora no recurre a la lengua materna de los estudiantes.

De acuerdo con la observación de ambas clases se mantuvo la decisión de impartir la instrucción explícita en el Grupo 1 y la instrucción implícita en el Grupo 2. De esta manera, aunque los alumnos tuvieran al frente de esta clase a un profesor distinto (el investigador fue el encargado de aplicar el tratamiento en ambos grupos), se trató de respetar la línea de clases que sus respectivas profesoras habían seguido desde el principio del curso.

Puesto que en ambos casos se trata de una instrucción inductiva, las planeaciones son muy similares. Tanto la preactividad como la postactividad son las mismas en ambos grupos. La diferencia radica en la actividad pues una vez llegada la parte de la clase en la cual el profesor debe puntualizar el tema se puede observar claramente que la manera de hacerlo en cada planeación es distinta.

### **3.7.2. Tratamiento Grupo 1: instrucción de tipo inductivo explícito**

En este grupo se aplicó la instrucción de tipo inductivo explícito. Como ya se ha estudiado en el capítulo 2 de manera más precisa, este tipo de instrucción está básicamente fundada en la exposición y la explicación de reglas por parte del profesor, una vez que se han expuesto y explicado dichas reglas se procede a la aplicación consciente de dichas reglas por parte de los

alumnos (Galisson y Coste, 1976:206). Las condiciones de aplicación en dicho grupo se resumen en la siguiente tabla:

Fecha de aplicación	24 de febrero de 2011
Horario	Jueves de 7:00 à 9:00
Estudiantes inscritos	25
Estudiantes presentes con prueba de diagnóstico	19
Estudiantes presentes sin prueba de diagnóstico	0
Hora de inicio:	7:05
Hora de término:	8:55

Tabla 3.8. Condiciones de aplicación de tratamiento en el Grupo 1

La clase inició cinco minutos después de la hora entrada, el profesor presentó a los alumnos una serie de imágenes de diferentes departamentos de ultramar de Francia y les planteó algunas preguntas como referentes a las imágenes con el fin de que los alumnos trataran de adivinar a qué país correspondía cada imagen. Los alumnos lograron identificar las imágenes ya que una de ellas contenía un mapa (La Guyana Francesa) y a partir de esta imagen supieron que se trataba de territorios en los cuales se habla francés.

Una vez que los estudiantes expresaron su hipótesis el profesor explicó lo que es Francia de ultramar, los territorios que la componen y a qué departamento corresponde cada imagen. Después de haber hecho esta introducción se trabajó en el libro con la imagen y la grabación de una entrevista de una deportista de alto nivel originaria de la Martinica (Ver anexo E), una de los departamentos de ultramar que se vieron en la introducción, con base en esta entrevista, los alumnos respondieron tres ejercicios del libro.

Después de haber contestado estos ejercicios, el profesor pregunta a los alumnos si notaron la frase "*il faut en parler*", a lo que los alumnos respondieron de manera negativa y por lo cual se tuvo que volver a escuchar la grabación una vez más, esta vez se pidió a los alumnos que pusieran atención a esta frase. Una vez que los alumnos ubicaron la frase en la grabación, el profesor preguntó el significado de la frase y pidió a los alumnos que contestaran el primer ejercicio de este tema en el libro. El ejercicio consistía en identificar entre tres, la frase con el mismo significado que "*il faut en parler*", antes de contestar el ejercicio el profesor pidió a los alumnos que leyeran dos pequeños diálogos que aparecen en el libro en el siguiente ejercicio del libro, enseguida el profesor leyó a los alumnos el pequeño recuadro verde donde aparece el pronombre en letras negritas y con otros dos pequeños diálogos como ejemplos. Después de este punto los alumnos contestaron el primer ejercicio.

Enseguida, el profesor escribió la frase en el pizarrón "*il faut en parler*", subrayó el pronombre *en*, escribió enfrente la frase "*il faut parler de vos résultats*" y subrayó "*de vos résultats*", debajo de estas dos frases escribió dos pequeños diálogos que contienen dicho pronombre y subrayó en cada una de ellos el pronombre *en* y la preposición *de*. Es en este punto de la clase cuando el profesor pidió a los alumnos que formularan sus hipótesis acerca de lo que generalmente reemplaza *en*. Los alumnos respondieron mencionando la parte que se reemplazó en cada una de las frases.

Finalmente, el profesor explicó que el pronombre *en* sirve para evitar la repetición de ciertas palabras, es decir que reemplaza las palabras "*de + quelque chose*" y pide a los alumnos que

pongan atención en el lugar que ocupa el pronombre en las frases, después de algunas intervenciones, los alumnos se dan cuenta de que el pronombre siempre está después del sujeto, el profesor asienta dicha hipótesis pero aclara que el pronombre siempre está antes del verbo que indica la acción principal. Para la parte final de la clase, se repartió una hoja de trabajo con 10 mini-diálogos en la cual los estudiantes debían remplazar con el pronombre *en* en la respuesta la o las palabras correspondientes. No hubo tiempo de llevar a cabo la actividad como estaba planeada en parejas, para la revisión y ésta se hizo de manera grupal. Como puede notarse, la clase se desarrolló de acuerdo con la planeación (ver Anexo C). Sin embargo, la fase de la actividad duró más de lo previsto. Este hecho no representó ningún problema para la postactividad ya que la mayor parte de los alumnos contestaron los ejercicios de manera adecuada y pronta.

### 3.7.3. Tratamiento Grupo 2: instrucción de tipo inductivo explícito

En el grupo 2 se aplicó la instrucción de tipo inductivo implícito. Como ya se ha estudiado en el capítulo 2 de manera más precisa, en este tipo de procedimiento se enseñan las regularidades de la lengua sin explicitarlas y se intenta ubicarlas en el centro mismo de las prácticas de la lengua sin nombrar las formas del lenguaje que se movilizan (Vigner, 2004:118). Las condiciones de aplicación en dicho grupo se resumen en la siguiente tabla:

Fecha	25 de febrero de 2011
Horario	Viernes de 15:00 à 17:00
Número de estudiantes inscritos	25
Número de estudiantes presentes con prueba de diagnóstico	17

Número de estudiantes presentes sin prueba de diagnóstico	4
Hora de inicio	15:05
Hora de término	17:00

Tabla 3.9. Condiciones de aplicación de tratamiento en el Grupo 2

Esta clase se desarrolló de manera similar a la primera, la introducción fue la misma así como los ejercicios realizados, el principal cambio en esta clase radica en que no se dio lectura al recuadro verde de gramática y no se hizo explícita la regla “*en remplace de + quelque chose*”.

Para lograr que los estudiantes relacionaran el cambio se utilizaron frases como “*en se utiliza en lugar de?*”, respecto a la posición del pronombre en la frase el profesor escribió varios ejemplos en el pizarrón de tal manera que los alumnos pudieran percibir que el pronombre tenía un lugar preciso en la frase pero sin mencionar palabras como verbo o sujeto. Cabe mencionar también que la palabra *pronombre* no se utilizó en este clase, el profesor siempre se refirió a éste como *en* y nunca como *pronombre en*.

Esta clase también se desarrolló de acuerdo con la planeación (ver Anexo D). No se dio a los alumnos ninguna regla gramatical durante la actividad. Sin embargo, cuando los alumnos se encontraban trabajando en la postactividad, el profesor se acercó a ellos para verificar el progreso del ejercicio y hubo necesidad de explicarles una vez más los ejemplos y de trabajar personalmente con cada uno de ellos, lo cual tomó el resto de la clase por lo que al final no hubo tiempo de llevar a cabo la actividad por parejas y la revisión se hizo de manera grupal.

Es interesante resaltar que en cada una de las clases hubo alguna fase que se prolongó más allá del tiempo previsto. En la instrucción de tipo explícito la fase que tomó más tiempo fue la actividad debido a la exposición del tema por parte del maestro. Se explicitó a los alumnos el uso, la función, la posición dentro de la oración afirmativa y negativa, del pronombre *en*.

En la instrucción explícita la parte de la clase que tomó más tiempo fue la postactividad. A pesar de que durante la actividad se trató de dar al alumno el máximo de ejemplos de uso, función y posición dentro de la oración afirmativa y negativa, del pronombre *en*, los alumnos presentaron más problemas al momento de llevar a cabo la postactividad.

### **3.8. Diseño**

Esta aplicación innovadora se llevó a cabo con dos grupos del mismo nivel de lengua (Lengua Francesa II). Se aplicó a ambos grupos una prueba diagnóstica que permitió confirmar la falta de conocimiento de la partícula *en*, pues de acuerdo con su formación dentro de la Facultad de Lenguas, esta investigación partió del supuesto de que los estudiantes de este nivel carecían de dicho conocimiento. Después de corroborar que los estudiantes no conocían dicho pronombre, se aplicó un tratamiento distinto (instrucción implícita o instrucción explícita) en cada uno de los grupos, dicho tratamiento consistió en una única clase en la cual se enseñaba dicho pronombre siguiendo una instrucción gramatical distinta en cada grupo. En la siguiente clase, después de aquella en la cual se les aplicó el tratamiento, los alumnos debieron contestar una prueba de aprendizaje, la misma para ambos grupos. Esta prueba permitió observar la diferencia de los resultados entre un grupo y otro, según la instrucción gramatical empleada.

En el presente estudio, se llevó a cabo una prueba de diagnóstico en ambos grupos ( $O_1$  y  $O_3$ ) para después proceder a la aplicación de un tratamiento distinto a cada uno de los grupos ( $X_1$  y  $X_2$ ). Al final de dichos tratamientos se midió el uso del pronombre *en* por medio de una prueba de aprendizaje ( $O_2$  y  $O_4$ ). A continuación se presenta una tabla que refleja el tipo de diseño de esta investigación.

$G_1$	$O_1$	$X_1$	$O_2$
$G_2$	$O_3$	$X_2$	$O_4$

Tabla 3.10. Diseño de la investigación

## CAPÍTULO 4. ANALISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se presenta el análisis, la interpretación y una breve discusión de los resultados de la prueba de aprendizaje que se aplicó en los dos grupos de estudio.

### 4.1. Categorías de las respuestas obtenidas en la prueba de aprendizaje

La prueba de aprendizaje tuvo lugar la siguiente clase después de la aplicación del tratamiento, en el caso del Grupo 1, la prueba de aprendizaje se aplicó un día después y en el Grupo 2 se aplicó dos días después, esto debido a los horarios de los grupos.

Antes de dar a conocer los resultados de la prueba de aprendizaje de cada grupo, es necesario presentar una tabla con las respuestas que se obtuvieron en ambos grupos y que se resumieron en las siguientes categorías:

<b>Categoría</b>	<b>Abreviación</b>	<b>Descripción</b>
<b>Aciertos:</b>	<b>A</b>	Número de reactivos correctos en cuanto a orden y uso del pronombre. Todos los elementos de la oración aparecen ubicados de manera correcta y no hace falta ninguno de ellos.
<b>Orden de las palabras</b>	<b>OP</b>	El pronombre aparece pero no en el lugar que le correspondía dentro de la oración.

<b>Doble complemento</b>	<b>DC</b>	El pronombre aparece dentro de la oración pero el complemento del verbo que debió ser reemplazado con dicho pronombre sigue apareciendo. El alumno utilizó el pronombre pero no lo reemplazó por los elementos correspondientes ya que éstos siguen apareciendo en la oración. Cabe destacar que una vez analizadas las respuestas se encontró en el 100% de ellas que el reemplazo se puede apreciar pero de manera parcial pues el alumno sólo toma la primera palabra después del verbo, considerando ésta y únicamente ésta como complemento del verbo.
<b>Sin verbo</b>	<b>SV</b>	El pronombre aparece. Sin embargo, el alumno no retoma el verbo por lo que la oración es incorrecta. Esto sucedió en un 50 % en los reactivos en pasado.
<b>Sin colocación completa</b>	<b>SC</b>	El pronombre y el verbo aparecen pero la expresión que completa al verbo no es retomada, es el caso de la colocación “avoir besoin”.
<b>Doble error</b>	<b>DE</b>	Se observa más de un error, tanto elisión del verbo, como de mala ubicación del pronombre, así como de falta uso de doble complemento del verbo.
<b>No utilizado</b>	<b>UN</b>	El pronombre no se utilizó dentro de la oración.
<b>Mal utilizado</b>	<b>MU</b>	Se utilizó el pronombre pero no en la estructura que se requería. El pronombre se puede observar pero en una oración cuya estructura no permitía el uso del pronombre “en”.

Tabla 4.1. Categorías de respuestas que se obtuvieron en la prueba de aprendizaje en ambos grupos

#### 4.1.1. Grupo 1

Las condiciones de aplicación de la prueba de aprendizaje en este grupo se resumen en la siguiente tabla:

Fecha	25 de febrero de 2011
Horario	Viernes de 7:00 a 9:00
Número de estudiantes inscritos	25
Número de estudiantes presentes con prueba de diagnóstico	16
Hora de inicio	7:00
Hora de término	7:30

Tabla 4.2. Condiciones de aplicación de la prueba de aprendizaje en el Grupo 1

Como puede observarse, en las tablas de aplicación de la prueba de diagnóstico (Tabla 3.1), de condiciones de aplicación del tratamiento (Tabla 3.8) y de prueba de aprendizaje (Tabla 4.2); el número de alumnos presentes en cada una de las etapas del estudio no fue el mismo. Los estudiantes que no estuvieron presentes cuando se aplicó la prueba de diagnóstico o cuando se llevó a cabo el tratamiento no participaron en la prueba de aprendizaje. Lo anterior arrojó un total de 16 sujetos de estudio.

ALUMNO	ACIERTOS	ORDEN DE LAS PALABRAS	DOBLE COMPLEMENTO	SIN VERBO	SIN COLOCACIÓN COMPLETA	DOBLE ERROR	NO UTILIZADO	MAL UTILIZADO
1. Sandra	8	1	1					
2. Ana	8	1	1					
3. Zayra	1	1	8					
4. Rodolfo	7		1				2	
5. Isaí	5	1	3			1 DC/OP		
6. Diana	5		4			1 sv/OP		
7. Nasheli	4	1	4	1				
8. Brenda	8	1		1				
9. Martha	8	1				1 SV/OP		
10. Karem	5		4			1DC/OP		
11. Quethzali	8	1					1	
12. Mercedes	7	1		1	1			
13. Yurai	5		4	1				
14. Arantxa	2	1	2				5	
15. Omar	6		2	1			1	
16. Ayerim	6		4					
	93	10	38	5	1	4	9	0

Tabla 4.3. Respuestas obtenidas en la prueba de aprendizaje por alumno en el Grupo 1

En esta tabla de resultados se advierte que de 160 respuestas (10 por alumno), 93 son respuestas correctas, es decir que el 58.1% de los reactivos fueron contestados acertadamente. En un 6.2% de respuestas (10 respuestas) el pronombre está en el lugar que le corresponde dentro de la oración. En un 23.7%, (38 respuestas) el alumno sólo agregó el pronombre por lo que su respuesta contiene doble complemento. En cinco de las respuestas, un 3.1%, los

estudiantes no hacen uso de un verbo. Una de las respuesta, el 0.62%, no contiene la colocación completa; en este caso se trata de la expresión “*avoir besoin*”. Cuatro de las respuestas, que corresponde al 2.4%, contienen un error doble, ya sea la ausencia del verbo junto con un orden incorrecto de las palabras o un doble complemento junto con un orden incorrecto de la palabras. Finalmente, el porcentaje de respuestas en las que no figura el pronombre es de 5.6%, es decir 9 respuestas.

La siguiente tabla muestra el número de alumnos que respondieron de manera correcta según el reactivo:

No. de reactivo	Alumnos que lo contestaron correctamente
1.	10
2.	8
3.	15
4.	11
5.	6
6.	1
7.	10
8.	9
9.	10
10.	13

Tabla 4.4. Cantidad de alumnos que contestaron de manera correcta a cada reactivo en la prueba de aprendizaje en el Grupo 1

En los resultados de esta tabla destaca la baja cantidad de alumnos que contestó correctamente al reactivo 6. Los alumnos tuvieron problemas al ubicar el lugar del pronombre en una negación en pasado. En lo que respecta al resto de los reactivos, se percibe que el 80% de los reactivos pudo ser contestado de manera correcta por al menos el 50% los alumnos.

#### 4.1.2. Grupo 2

Las condiciones de aplicación de la prueba de aprendizaje en este grupo se resumen en la siguiente tabla:

Fecha	01 de marzo de 2011
Horario	Martes de 15:00 a 17:00
Número de estudiantes inscritos	25
Número de estudiantes presentes con prueba de diagnóstico	16
Hora de inicio	7:00
Hora de término	7:30

Tabla 4.5. Condiciones de aplicación de la prueba de aprendizaje en el Grupo 2

Como puede observarse, en las tablas de aplicación de la prueba de diagnóstico (Tabla 3.4), de condiciones de aplicación del tratamiento (Tabla 3.9) y de prueba de aprendizaje (Tabla 4.5); el número de alumnos presentes en cada una de las etapas del estudio no fue el mismo. Los estudiantes que no estuvieron presentes cuando se aplicó la prueba de diagnóstico o cuando se llevó a cabo el tratamiento no participaron en la prueba de aprendizaje. Esto arrojó un total de 16 sujetos de estudio.

Las respuestas que se obtuvieron en el Grupo 2 por cada uno de los alumnos y según las categorías descritas arriba, se resumen en la siguiente tabla.

ALUMNO	ACIERTOS	ORDEN DE LAS PALABRAS	DOBLE COMPLEMEN TO	SIN VER BO	SIN COLOCACIÓN COMPLETA	DOBLE ERROR	NO UTILIZA DO	MAL UTILIZA DO
1. Mar							10	
2. Felipe	9			1				
3. Paco	6	1	1		1		1	
4. Ana				7	2	1 SV/OP		
5. Jesús	5	2	3					
6. Liliana	7	1	1		1			

7.	Osbe	6		1		2	1 SV/OP		
8.	Miriam	6		2	1			1	
9.	Dinorah	2	4	2	1	1			
10.	Juan	9	1						
11.	Laura	4	4	1				1	
12.	Joce		3	1	1	1	2 SC/ OP 1 DC/ OP 1SV/ OP		
13.	Vale	6	1	1	1				1
14.	Liz	1			3	2		4	
15.	Mario	7	1		1	1			
16.	Bryan	3	3	3	1				
		71	21	16	17	11	6	17	1

Tabla 4.6. Respuestas por alumno en la prueba de aprendizaje del Grupo 2

En esta tabla de resultados se advierte que de 160 respuestas (10 por alumno), 71 son respuestas correctas, es decir que el 44.3% de los reactivos fueron contestados acertadamente. En un 13.5% de respuestas (21 respuestas) el pronombre está en el lugar que le corresponde dentro de la oración. En un 10%, (16 respuestas) el alumno sólo agregó el pronombre por lo que su respuesta contiene doble complemento. En 17 de las respuestas, un 10.6%, los estudiantes no hacen uso de un verbo. Once de las respuesta, el 6.8%, no contiene la colocación completa. Seis de las respuestas, el 3.7%, contienen un error doble, ya sea la ausencia del verbo junto con un orden incorrecto de las palabras o un doble complemento junto con un orden incorrecto de la palabras, estos tipos de doble error en la construcción de la frase coinciden con los tipos de doble error encontrados en el Grupo 1. El porcentaje de respuestas en las que no figura el pronombre es de 10.6%, es decir 17 respuestas. En uno de los reactivos, el 0.6%, se pudo observar el pronombre pero en una oración cuya estructura no permitía su uso.

En cuanto al número de alumnos que respondieron de manera correcta por reactivo, se obtuvieron los resultados siguientes:

No. de reactivo	Alumnos que lo contestaron correctamente
1.	12
2.	8
3.	11
4.	11
5.	7
6.	2
7.	3
8.	12
9.	8
10.	11

Tabla 4.7. Cantidad de alumnos que contestaron de manera correcta a cada reactivo en la prueba de aprendizaje en el Grupo 2

En los resultados de esta tabla también destaca la baja cantidad de alumnos que contestó correctamente al reactivo 6, en un 10% más alto que en el Grupo 1. Los alumnos tuvieron problemas al ubicar el lugar del pronombre en una negación en pasado. En lo que respecta al resto de los reactivos, se percibe que solamente el 70% de los reactivos pudo ser contestado de manera correcta por al menos el 50% los alumnos.

A continuación se presenta una comparación del porcentaje de alumnos que contestó correctamente los reactivos en cada grupo.

No. de reactivo	Porcentaje de alumnos que contestaron de manera correcta el reactivo.	
	Grupo 1	Grupo 2
1.	62.5%	60%
2.	50%	40%

3.	93.7%	50%
4.	68.7%	50%
5.	37.5%	35%
6.	6.25%	10%
7.	62.5%	15%
8.	56.2%	60%
9.	62.5%	40%
10.	81.2%	55%

Tabla 4.8. Comparación de resultados en ambos grupos por cada uno de los reactivos

Al comparar los resultados de ambos grupos se encontró que el porcentaje de aciertos del Grupo 1 es más alto que el del Grupo 2. En cuanto a este porcentaje total de aciertos en cada grupo, existe una diferencia de 13.8% entre ambos grupos, es decir, los resultados del grupo en el cual se aplicó la instrucción explícita son 13.8% más altos que los resultados del grupo en el cual se aplicó la instrucción implícita.

Total de pruebas de aprendizaje		Reactivos por grupo		Aciertos por grupo		Porcentaje de aciertos por grupo	
G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
16	16	160	160	93	71	58.1%	44.3%

Tabla 4.9. Comparación de resultados en ambos grupos por reactivos totales

Al analizar las cifras que obtuvo cada grupo en cada una de las categorías se percibe de manera más clara un mejor desempeño del grupo que recibió la instrucción explícita.

	ACIERTOS	ORDEN DE LAS PALABRAS	DOBLE COMPLEMENTO	SIN VERBO	SIN COLOCACIÓN COMPLETA	DOBLE ERROR	NO UTILIZA DO	MAL UTILIZA DO
Grupo 1	93	10	38	5	1	4	9	0
Grupo 2	71	21	16	17	11	6	17	1

Tabla 4.10. Comparación de resultados en ambos grupos por cada categoría

Estas diferencias que se perciben entre ambos grupos indican que el tipo de instrucción efectivamente influyó en la comprensión del tema que se vio en clase. Al ser el tipo de instrucción gramatical el único elemento que varió de un grupo a otro, podemos atribuirle a éste las cifras positivas dentro del Grupo 1.

De esta manera, la hipótesis que se planteó en este trabajo queda confirmada para el estudio. La instrucción explícita favoreció una mejor comprensión del uso del pronombre *en*. Al analizar la tabla anterior, podemos notar que, efectivamente, en la mayoría de las categorías de resultados sobresalen los números a favor de esta instrucción. Se comprueba entonces un mejor desempeño en los alumnos que la recibieron. No sólo el número de aciertos en este grupo es mayor, sino que también los problemas se detectaron al momento de utilizar la estructura, es decir los errores en un sentido muy amplio del término, son sustancialmente menores. Esto nos da cuenta de una mejor comprensión de la manera en la cual deben utilizar dicha estructura, el lugar que ocupa al interior de la frase, por ejemplo.

Por otra parte, al analizar la categoría “doble complemento” en la cual los errores del Grupo 1 fueron superiores a los del Grupo 2, se encontró que tiene una relación directa con la categoría “no utilizado”. En el Grupo 1 se advirtió una tendencia mayor a hacer uso del pronombre sin suprimir de la oración los elementos que se deben reemplazar. En el Grupo 1 la cantidad de oraciones con este tipo de estructura fue menor pero la cantidad de oraciones en las cuales no se utilizó el pronombre es mayor. Esto quiere decir que, aun cuando los alumnos del Grupo 1 no lograron utilizar de manera correcta el pronombre en estas frases, sabían que debían utilizarlo.

Se sostiene y se confirma así uno de los objetivos de la instrucción inductiva explícita: el alumno tomó conciencia de la existencia de una estructura que no es evidente en su lengua materna, lo cual, desde el punto de vista de la investigación, es un paso importante en la asimilación y posterior integración de este tipo de estructuras en las producciones de los alumnos.

## DISCUSIÓN

En este apartado se discuten los datos obtenidos de los instrumentos que se aplicaron en los dos grupos de Francés II de la Facultad de Lenguas (UAEMex). Se establece la comparación de resultados de ambos grupos. En primer lugar se discute la información obtenida a través de la prueba de aprendizaje, enseguida se ofrece la discusión general y finalmente se presentan las conclusiones.

Debido a la naturaleza del estudio y de las condiciones en las que se llevó a cabo la prueba de aprendizaje y con base en los resultados obtenidos de dicha prueba, se puede determinar que los alumnos aún no dominan la estructura gramatical que se les enseñó. El Grupo 1, en el cual se aplicó el tratamiento inductivo explícito, obtuvo poco más de la mitad de las respuestas correctas (58%). En el Grupo 2 se observó un porcentaje más bajo de respuestas correctas (44%), lo cual arroja una diferencia de 13.8% entre ambos grupos. El resto de las respuestas en ambos grupos presentaron errores de diversa índole que van desde la falta de uso del pronombre hasta el uso de doble complemento, es decir el pronombre y el complemento que se debió reemplazar.

Besse y Porquier (1991) afirman que el dominio de una lengua se manifiesta por medio del uso inconsciente de sus reglas gramaticales en un contexto de comunicación. En este estudio, la prueba de aprendizaje no situó al alumno en un contexto de comunicación, al contrario, se le pidió de manera expresa que hiciera uso del pronombre *en* en una

situación puramente evaluativa con el único objetivo de valorar el grado de comprensión (a corto plazo) del uso de dicho pronombre de acuerdo con el tipo de instrucción recibida.

Por otra parte, en ambos grupos es observable la influencia del español, los alumnos buscan comprender, por medio de los elementos que ya dominan, los nuevos elementos que se les presentan. Es por esto que los resultados de la prueba de aprendizaje de los dos grupos presentan producciones de diversa índole cuyas estructuras se acercan más a las de la lengua materna que a las que se pudieran presentar en la lengua meta. La marcada presencia de la lengua materna es comprensible sobre todo en las primeras etapas de aprendizaje (Ellis, 1985). En este estudio, se pudo constatar que una de las causas de la falta de uso de la estructura en la prueba de aprendizaje se debe a la ausencia de una estructura equivalente en español.

Efectivamente, la interferencia de la lengua materna se hizo presente en los resultados de la prueba de aprendizaje. Sin embargo, el porcentaje de respuestas que no contenían el pronombre (5.6% en el Grupo 1 y 10.6% en el Grupo 2) es significativo. Esto nos muestra que los alumnos de la instrucción gramatical implícita, lograron comprender en menor grado que el pronombre *en* hace referencia a un elemento antes mencionado en la frase y que a pesar de que en español este elemento anafórico no es necesario, el francés si lo requiere.

Cabe mencionar que el tiempo dentro del cual se aplicó la prueba es un factor determinante para los resultados. Es lógico pensar que si la prueba no se hubiera aplicado la clase siguiente al tratamiento los porcentajes variarían irremediabilmente tendiendo a una ausencia más pronunciada del uso del pronombre.

Ciertamente, la transferencia del español no fue la única causa por la cual los alumnos obtuvieron porcentajes poco reveladores en cuanto al uso de la estructura. La alternancia y los errores en el uso del pronombre pueden interpretarse como un reflejo de la interlengua que tiene un carácter transitorio, pero también sistemático en cada una de sus etapas. En la etapa temprana de aprendizaje del pronombre *en* los alumnos probaron y desecharon hipótesis acerca del uso de la estructura para lo cual recurrieron a numerosos elementos entre los cuales se encuentran elementos provenientes de la L1 así como de la L2 (Gass y Selinker, 2001), incluso se presentaron estructuras y combinaciones que no pertenecen a ninguna de las lenguas en cuestión.

Respecto al tipo de enseñanza de la gramática que se utilizó en cada grupo, la diferencia en el porcentaje de respuestas correctas del Grupo 1 y del Grupo 2 es de un 13.8%. Las respuestas correctas fueron más numerosas en el grupo que recibió la instrucción explícita (Grupo 1), y debido a que ambas clases fueron similares excepto al final, en donde se explicitó o no el pronombre, este porcentaje muestra que la instrucción gramatical explícita fue el factor determinante para la obtención de estos resultados.

En este contexto se puede afirmar que, efectivamente, el uso de esta regularidad del francés en la prueba de aprendizaje obedeció, en gran parte, a un modelo bien definido de instrucción gramatical.

En la instrucción implícita se pretende mostrar las regularidades de la lengua sin explicitarlas y se intenta ubicarlas en el centro mismo de las prácticas de la lengua. En los resultados que arrojó la prueba de aprendizaje aplicada al grupo que recibió este tipo de instrucción se advirtió que la gramática implícita por sí sola no alcanza tal objetivo. Los ejercicios que se propusieron para esta clase están basados en el uso de una frase modelo por medio de la cual el alumno podrá realizar los ejercicios subsecuentes (Besse y Porquier, 1991).

Este tipo de ejercicios puede en cierto grado eximir al alumno de aprender una regla gramatical pero, como se aprecia en las respuestas de la prueba de aprendizaje, no todos los alumnos fueron capaces de seguir el procedimiento y de asimilar la manera de proceder a la aplicación del pronombre en contextos diferentes.

Como lugar específico de enseñanza-aprendizaje de una lengua, el salón de clases debe acelerar y favorecer esta apropiación pero desafortunadamente en la práctica diaria no siempre se tienen las condiciones adecuadas de tiempo y de habilidades suficientes por parte del profesor y los alumnos para llevar a cabo una organización metódica de lo que se enseña. El nivel de automatización en esta instrucción sólo se puede concebir si el

estudiante adquiere las reglas y los usos que le permitirán producir enunciados pertinentes desde el punto de vista de la lógica del intercambio y correctas desde el punto de vista de la forma (Vigner, 2004).

En la instrucción explícita (Vigner, 2004) se busca emprender la descripción de las formas de una lengua. Sin embargo, para este estudio no se buscó que el alumno fuera capaz de llevar a cabo una descripción metalingüística de las reglas de uso del pronombre *en*, se apostó por un aprendizaje consciente de éstas con el fin de interiorizarlas con mayor facilidad para después reutilizarlas en diferentes contextos.

En la clase que se impartió para este tipo de enseñanza gramatical, la atención se orientó hacia el uso de esta estructura, es así que tanto el profesor como el alumno mismo se ubicaron en un contexto de enseñanza-aprendizaje explícitos. Los alumnos tuvieron consciencia de lo que aprendieron y aunque esto no indique la adquisición de la estructura, se garantiza la toma de consciencia como un elemento indispensable para transferir a otro contexto las reglas que se han entendido una vez que el alumno cuente con las bases necesarias para hacerlo.

La ventaja que se observa en los resultados de la prueba de aprendizaje de la instrucción explícita se debe principalmente a esta toma de consciencia. Aún cuando ninguno de los alumnos hubiera sido capaz de describir las reglas gramaticales que implica el uso del

pronombre *en*, todo ellos estaban conscientes de que era el uso de esta estructura específica lo que se estudió durante la clase.

Según Krashen (en Ellis, 1985), el hecho de dedicar tiempo a explicitar las formas de la lengua puede incluso dañar el desarrollo de la competencia de comunicación pero no hacerlo puede acarrear la incomprensión y por lo tanto el uso de formas incorrectas que pueden perdurar en el alumno hasta convertirlas en fosilización. Ahora bien, el porcentaje de repuestas incorrectas demuestra que hacer énfasis en la descripción de una regla tampoco garantiza su comprensión y aprendizaje, mucho menos su asimilación y adquisición. No podemos dejar de lado que el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera es interactuar en una situación de comunicación real y la gramática explícita no está en contra de este objetivo, al contrario puede servir para alcanzarlo si se adopta una enseñanza fundada en la concientización y el ajuste progresivo de ésta concientizada hasta llegar al establecimiento de la regla.

Al afirmar que la enseñanza explícita de la gramática debe estar presente en la formación del estudiante de una lengua, se expresa categóricamente que no se debe menospreciar una herramienta que, como otras, ayuda a la construcción y afinación de las demás competencias.

## CONCLUSIONES

En los primeros capítulos de este proyecto de aplicación innovadora se señaló que una estructura gramatical del tipo del pronombre *en* en francés puede comprenderse mejor si para su enseñanza se adopta un tipo de instrucción gramatical específica. Se parte de la idea de que la enseñanza de la gramática es fundamental en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera.

Desde el punto de vista metodológico, el método aconsejable en la enseñanza de la gramática para el aprendizaje de una lengua extranjera es el inductivo: partiendo de una serie de ejemplos y ejercicios podemos llegar a presentar o no presentar la regla o reglas correspondientes.

Se puede decir que la práctica guiada de ciertas regularidades debe conducir al estudiante a inducir la regla que las organiza, esta regla puede ser explicitada (gramática inductiva explícita), o puede permanecer implícita (gramática inductiva implícita).

Por una parte, se plantea que la gramática explícita se adquiere a través de la observación, el análisis, sistematización y estudio de las reglas de la lengua. Por otra parte, en lo que concierne a la gramática implícita, es interesante remarcar que la regla debe venir del alumno; es él quien, a su propio juicio y después de haber procesado la información que le proporciona el profesora través de los ejercicios y tareas, formula una

regla a su manera.

Sin embargo, a pesar de la suficiencia y la pertinencia de la información que el alumno recibe, éste puede formular una regla que no sea correcta y es entonces cuando la gramática explícita puede intervenir en un segundo tiempo para confirmar o corregir la regla que dedujo el estudiante. En el caso del grupo que recibió la instrucción implícita esto se pudo percibir en el número y la clase de errores que se presentaron, si bien los alumnos pudieron en su mayoría inferir la regla, el uso que hicieron de ella presentó más confusiones que el grupo que recibió la instrucción explícita.

La enseñanza de la gramática puede ser propuesta como una combinación de ambos procedimientos. La parte implícita puede aplicarse en las actividades comunicativas y explícita en el análisis de la reflexión de la estructura que se enseña. Es decir, a partir de actividades de comunicación y de ejercicios que favorecen la un contexto de comunicación, se pide a los alumnos que reflexionen para poder hacer explícita la regla de la estructura gramatical estudiada.

Los extremos nunca han arrojado resultados favorecedores. Este trabajo no propone una enseñanza completamente basada en la instrucción gramatical explícita. Sin embargo, se pudo demostrar que el hecho de concentrarse en el aspecto comunicativo de la lengua y restar importancia al consciencia gramatical, contrariamente a lo que se ha planteado los últimos años, no es la respuesta al problema de aprendizaje de estructuras gramaticales

del tipo del pronombre *en*.

El dominio de la regla que se puede logra por medio de la instrucción explícita tampoco garantiza la producción en contexto de dicha estructura. De acuerdo con algunas de las conductas observadas en estos y otros grupos con características similares, los estudiantes varían mucho en sus preferencias, a muchos no les gusta cometer errores frente a la clase y otros prefieren actividades interactivas. El papel de la gramática explícita es, pues, secundario, pero tiene indudables valores: potencia las capacidades expresivas del alumno; le ayuda a tomar conciencia de lo que sabe y le proporciona un bagaje de conocimientos sobre su lengua. Por último, desarrolla las capacidades reflexivas a través de los mecanismos de análisis, clasificación y sistematización.

Cabe aclarar que la enseñanza de una lengua no se sitúa en la enseñanza de la gramática pero tampoco puede ser ignorada aunque un gran número de profesores apoyen completamente la enseñanza gramatical implícita. Este último término no debe comprenderse como ausente, la gramática implícita se trata sobre todo de una manera “escondida” de enseñar la gramática de tal manera que el alumno no perciba que está apropiándose de reglas gramaticales de la lengua que está aprendiendo.

Es necesario, entonces, encontrar un equilibrio entre ambas posiciones tomando siempre en cuenta que el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es lograr comunicarse en una situación real. La gramática explícita puede servir como medio para poder cumplir

este objetivo. Por otra parte, la enseñanza de la gramática explícita no debe imponerse a los estudiantes de una manera aislada. Es necesario adoptar un acercamiento gramatical por medio del descubrimiento, análisis y ajuste progresivo a la regla.

Se observó que la reflexión gramática es de cierta utilidad ya que los estudiantes se sienten más tranquilos cuando conocen la regla y la pueden aplicar, el profesor puede recurrir a la gramática explícita facilitándoles dicha regla. Existe entonces cierta complementariedad entra ambos tipos de instrucción gramatical que todo profesor debe tener en cuenta ya que el objetivo fundamental de la enseñanza de la gramática debe ser ampliar la gramática implícita (el uso de la lengua) del alumno y explicitarla, para hacerla más funcional y práctica como instrumento de comunicación.

El papel de la gramática explícita es, pues, a la vez primordial y a la vez secundario, pero tiene indudables valores: potencia las capacidades expresivas del alumno; le ayuda a tomar conciencia de lo que sabe y le proporciona un bagaje de conocimientos sobre su lengua. Por último, desarrolla las capacidades reflexivas a través de los mecanismos de análisis, clasificación y sistematización.

Cuando se aprende una lengua extranjera la mayor parte de la veces hay una cuestión gramatical que subyace la estructura de comunicación y es normal pensar en cómo abordar la cuestión.

A partir de este estudio del primer acercamiento al pronombre *en* se pudo observar que los estudiantes tienen la necesidad de conocer la regla de uso del pronombre pero cabe aclarar una vez más el que explicitar la regla no marcó una gran diferencia en los resultados. No podemos menospreciar tampoco esta diferencia que como ya se dijo puede deberse a otros factores pero sin lugar a dudas puede deberse también al tipo de instrucción recibida.

Esto se debe a ciertas limitaciones sobre todo del tiempo en el cual se debe cubrir un programa, esto no impide seguir por completo el proceso que requiere una instrucción gramatical implícita. Si en la práctica diaria se desea proceder con esta instrucción será necesario ampliar el tiempo que se dedica a cada punto gramatical que interesa que los alumnos aprendan así como ser pacientes para llegar al punto en que nuestros estudiantes descubran la regla por sí mismos. Otro problema al que nos enfrentamos es el número de estudiantes que podemos tener en un salón de lenguas. Para este tipo de instrucción gramatical. En un grupo numeroso no podemos observar el grado de comprensión de la estructura en todos los alumnos más que con el tipo de ejercicios que se aplicaron en la prueba de aprendizaje del estudio. Con el tipo de público que enfrentamos en la Facultad de Lenguas, podemos preguntarnos si el porcentaje revelado no es un indicador de las estrategias que podemos utilizar para lograr un mayor impacto luego del primer acercamiento a este tipo de estructuras.

Los instrumentos aplicados en la investigación permitieron observar el grado de comprensión a corto plazo del pronombre *en*. Una futura aplicación de este tipo de estructuras deberá incluir instrumentos que permitan observar en niveles más avanzados de la lengua el uso en contextos comunicativos.

## BIBLIOGRAFÍA

BAYLON, C. y P. FABRE (1978)

*Grammaire systématique de la langue française*, Paris : Fernand Nathan.

BEACCO, J.C. (2010)

*La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues - Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*, Paris : Didier.

BESSE, H. y R. PORQUIER (1991)

*Grammaire et didactique des langues*, Paris : Hatier- Didier.

CARDOSO, B. (2009).

*"Análisis de los verbos modales could y must en la fase de interlenguaje de alumno de inglés como lengua extranjera"*, Toluca: UAEM.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001)

*Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.

CORDER, S.P. (1981)

*Error analyses and Interlanguage*, Oxford: OUP.

CHARAUDEAU, P. (1992)

*Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette Livre.

DELATOUR, Y. (1991)

*Grammaire du Français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*, Paris :  
Hachette F.L.E.

\_\_\_\_\_ (1985).

*Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

ELLIS, R. (1995)

*The Study of Second Language Acquisition*, New York: OUP.

\_\_\_\_\_ (1999)

*SLA Research and Language Teaching*, Oxford: OUP.

GALISSON, R, y COSTE, D. (1976)

*Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GASS, S. y L. SELINKER (2001)

*Second language acquisition*. NJ: Lawrence Erlbaum.

GOODE, W. y P. HATT (2008)

*Métodos de investigación social*. México D.F.: Trillas

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. *et al.* (1998)

*Metodología de la investigación*, México D.F.: McGrawHill.

\_\_\_\_\_ (2006)

*Metodología de la investigación*, México D.F.: McGrawHill.

KLEIN, W. (1986)

*Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

LARSEN-FREEMAN, D. y M.H. LONG (1991)

*An introduction to Second Language Research*. Longman.

McBRIDE, N. (1997)

*Grammaire française*, Paris : Hachette Livre.

MEJIA, E. (2008).

*El impacto del input estructurado en la adquisición de la conjugación de la tercera persona del singular en presente simple del inglés en alumnos de la Facultad de Lenguas*”, Toluca: UAEM.

MERIEUX, R. y LOISEAU, R. (2008)

*Latitudes 1, Méthode de Français*, Paris: Didier.

NUNAN, D. (1992)

*Research Methods in Language Learning*, Cambridge, CUP.

O' MALLEY, J.M., y CHAMOT, A.U. (1990)

*Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge:CUP.

ORTIZ, T. (2002)

*Gramática estructural de ortografía y redacción*, Madrid: Cátedra.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2002)

*Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: ESPASA CALAPSE.

REVILLA DE COS, S. (2005)

*Gramática española moderna: un nuevo enfoque*, México: McGraw-Hill.

RIEDEL, M., PELLAT, J y R. RIOUL (1994)

*Grammaire méthodique du français*, Paris : Presses universitaires de France.

RIVENC, P. (Ed.) (2003)

*Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 3. La méthodologie*,  
Bruxelles : De Boeck Université.

SECO, M. (2001)

*Gramática esencial del español*, Madrid: ESPASA.

TAGLIANTE, C. (2006)

*La classe de langue*, Paris : CLE International.

VIGNER, G (2004)

*La grammaire en FLE*, Paris : Hachette

WEINRICH, H. (1989)

*Grammaire textuelle du français*, Paris: Didier-Hatier.

## MESOGRAFÍA

Sorosoro.org. *Familia de lenguas indoeuropeas*. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2012.  
Disponible en internet:

<http://www.sorosoro.org/es/familia-de-lenguas-indoeuropeas>



**Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación que se realiza para la obtención de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Agradezco de antemano tu colaboración.**

Nombre:
Edad :
Nivel actual:
Último nivel cursado :
Institución :
Libro de texto:

**Parte 1. Responde las siguientes preguntas.**

- ¿Desde cuándo estudias francés?  
\_\_\_\_\_
- ¿Sabes qué son los pronombres?  
\_\_\_\_\_
- ¿Conoces los pronombres “en” e “y” del francés?  
\_\_\_\_\_
- ¿Alguna vez has visto o escuchado estos pronombres en algún texto o dialogo? ¿Te acuerdas de un ejemplo? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- ¿Alguna vez has utilizado estos pronombres? ¿Cuál o cuáles?  
\_\_\_\_\_

**Parte 2. Ejercicios**

**2.1. Subraya la opción correcta para completar las frases.**

**Ejemplo:**

0) *Tu as pris les clés? – Oui, je \_\_\_\_\_ ai prises.*

- a) *le*      b) *la*      c) *en*      d) *y*      e) *les*

- 1) Les enfants mangent du gâteau. Ils \_\_\_\_\_ mangent tous les jours.  
a) le      b) la      c) en      d) y      e) les

2) Ces femmes blondes, vous \_\_\_\_\_ connaissez ?

- a) le      b) la      c) en      d) y      e) les

3) - Est-ce qu'il y a du fromage dans le frigo ? - Oui, il y \_\_\_\_\_ a un petit morceau.  
a) le            b) la            c) en            d) y            e) les

4) Je vais souvent au cinéma. J'aime \_\_\_\_\_ aller avec mes amis.  
a) le            b) lui            c) en            d) y            e) les

5) -Combien d'étudiants vous avez ? - J' \_\_\_\_\_ ai cinq.  
a) le            b) lui            c) en            d) y            e) les

## 2.2. Vuelve a escribir las frases remplazando con un pronombre las palabras subrayadas.

### Ejemplo:

0) *L'après-midi les enfants regardent la télé.*

*L'après-midi les enfants la regardent \_\_\_\_\_.*

1) Jean aime Marie.

\_\_\_\_\_

2) Elle boit de l'eau quand elle fait du sport.

\_\_\_\_\_

3) Thomas part à Paris en mai.

\_\_\_\_\_

4) Vous voulez encore du café ? Non merci, j'ai déjà bu trois tasses de café.

\_\_\_\_\_

5) De la farine ? Oui, mettez 200 grammes de farine.

\_\_\_\_\_

### GRACIAS POR HABER CONTESTADO ESTE CUESTIONARIO

Comentarios sobre este instrumento

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO  
FACULTAD DE LENGUAS  
MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA



Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación que se realiza para la obtención de grado de Maestría en Lingüística Aplicada en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Agradezco de antemano tu colaboración.

Nombre :
Edad :
Nivel :
Nivel anterior :
Institución :
Profesor :

### En

**Transformez chaque réponse comme dans l'exemple.**

Exemple :

Tu voudrais quitter cette ville ?

Oui, j'ai envie de partir. / Oui, j'en ai envie.

1. -Tu as envie d'aller au cinéma ce week-end?  
-Oui, j'ai envie d'aller au cinéma avec tous mes amis.

---
2. -Ton marie connaît tes problèmes du travail?  
-Non, je n'ai pas parlé de mes problèmes du travail avec lui.

---
3. Qu'est-ce que vous savez de la situation en Egypte?  
-Euh... je ne sais rien de cette situation, je ne vois pas la télé.

---
4. -Vous avez besoin d'un dictionnaire pour votre cours de français ?  
-Oui, nous avons besoin d'un dictionnaire pour chercher le nouveau vocabulaire.

---
5. -Tu rêves d'avoir une grande maison et une jolie voiture?  
-Oui, je rêve d'avoir une grande maison et une jolie voiture.

---
6. - Est-ce que M. Brun vous a parlé des caractéristiques du téléphone portable.  
Non, il ne m'a pas parlé des caractéristiques du téléphone, il était pressé.

---
7. -Vous avez bien profite de votre visite au Louvre ?  
-Oui, nous avons bien profite de la visite, on a connu plusieurs œuvres d'art.

---

8. La directrice, elle a parlé des règles de l'école?  
-Oui, elle a parlé des règles de l'école il y a 2 minutes.

---

9. Tu as fait la réservation pour le restaurant?  
Oui, on n'a pas besoin de réservation dans ce restaurant.

---

10. -Tout le monde dit que le français est une langue très difficile.  
-Et toi, qu'est-ce que tu penses de cet avis ?

---

**GRACIAS POR HABER CONTESTADO ESTE CUESTIONARIO**

**Comentarios:**

---

---

---

---

---

---

**Anexo C. Ficha pedagógica de la instrucción gramatical explícita****FICHE PÉDAGOGIQUE****INSTRUCCIÓN GRAMATICAL INDUCTIVA EXPLÍCITA**

**1-IDENTIFICATION DU PROFIL DU GROUPE** : Mexicains, de 18 à 25 ans environ, étudiants de la LL à la Faculté de Langues (UAEM) de Toluca, Estado de México, Mexique.

**2-NIVEAU** : Débutant (80 heures)

**3- Objectif communicatif** : Exprimer l'obligation ou l'interdit / Conseiller  
**Objectifs linguistiques** : Découvrir le pronom « *en* » dans les constructions avec *de*  
**Objectif culturel** : La France d'outre mer

**4-Matériel** : Plusieurs images de la France d'outre mer, Cd 2 pista 11 Latitudes 1, Méthode de français Latitudes 1 p. 92, 93 et cahier d'exercices Latitudes 1, p. 81

**5-DÉROULEMENT :**

**Pré-activité** : Le professeur fait que les étudiants regardent quelques images (cartes postales) de la France d'outre mer, il leur pose quelques questions : *Qu'est-ce que vous pouvez observer dans les images ? D'après vous à quels pays correspondent ces images ? Est-ce que ces cartes postales vous donnent envie de visiter un de ces endroits ? Lequel ?* Le professeur montre aux étudiants d'autres images de la France d'outre mer et demande aux étudiants ce que ces endroits ont en commun. Une fois que les étudiants ont exprimé leurs hypothèses le professeur leur explique ce que c'est la France d'outre mer et les endroits qui la composent.

**Activité** : D'abord le professeur demande aux apprenants d'observer les cinq photographies de la page 92 (Latitudes 1, 2008) et les invite à faire des hypothèses sur l'activité de cette femme et sur le lieu où se passe la scène. Ensuite le professeur explique aux étudiants qu'ils vont écouter un dialogue et qu'ils doivent trouver le lieu qui correspond aux descriptions de la personne qu'ils doivent entendre (exercice 1 p. 93). Le professeur fait écouter l'enregistrement une première fois dans sa totalité et ensuite laisse les apprenants répondre à l'oral pour corriger leurs réponses. Après avoir corrigé l'activité 1, le professeur fera la deuxième écoute pour vérifier la compréhension globale du dialogue (exercice 2, p93). Le professeur lit les questions avec les apprenants, vérifie la bonne compréhension de celles-ci et les invite à essayer de répondre oralement et de retenir toutes les propositions. Ensuite le professeur fait passer une deuxième fois l'enregistrement pour inviter les apprenants à affiner leurs hypothèses. Finalement le professeur fait la correction collective à l'aide de l'enregistrement en interrompant au fur et à mesure de l'apparition des éléments de réponse.

Après avoir fait la compréhension globale le professeur attire l'attention sur la phrase « *Il faut en parler* » qu'ils viennent d'entendre dans le dialogue précédent (passer encore une fois l'enregistrement si nécessaire) et leur pose la question suivante : « Que veut dire cette phrase ? »(exercice 5, p.93). Le professeur laisse le temps aux étudiants pour y réfléchir et ensuite les invite à partager leurs hypothèses. Avant de donner la réponse correcte, le professeur demande aux étudiants de lire individuellement deux minialogues (exercice 5, p.93) et de remarquer ce que ces phrases ont en commun avec la phrase « *il faut en parler* ». Le professeur lit ensuite avec les étudiants l'encadre vert « **En** » et laisse compléter la fin de l'exercice individuellement et pour après corriger collectivement à l'oral. Ensuite, il écrit dans le tableau la phrase « *Il faut parler de vos résultats* » et soulignant le pronom « *en* », et à la suite il écrit « *Il faut parler de vos résultats* » en soulignant « *de vos résultats* ». Pour vérifier si les apprenants ont compris le fonctionnement du pronom « *en* » dans les constructions avec *de*, le professeur écrit les deux minialogues de l'activité et souligne dans chacun *de* et *en*. Il demande aux apprenants ce que remplace *en* en général et laisse formuler des hypothèses. À la fin, il explique la règle suivante : « *En* remplace *de + quelque chose* » et leur demande de relever la place du pronom dans les exemples : les étudiantes doivent indiquer que le pronom se place toujours devant le verbe.

**Post- activité** : Pour cette activité de emploi du pronom « *en* » dans les constructions avec *de* le professeur distribue une feuille de travail avec 10 minialogues. Il explique la consigne à l'aide de l'exemple et demande aux apprenants de transformer les phrases individuellement à l'écrit. Le professeur invite les apprenants à comparer leurs avec un de ses voisins. Une fois que les étudiants ont fini de comparer leurs réponses le professeur leur demande de rester en binôme et de choisir un minialogue pour le jouer à deux et corriger collectivement l'exercice.

**Devoir** : Cahier d'exercices (Latitudes, 2008), p. 81, ex. 3 et 4.

#### 6-TEMPS REQUIS :

*environ*            *15 minutes pour la pré-activité*  
                           *60 minutes pour l'activité*  
                           *15 minutes pour la post-activité*

#### 7-RÉFÉRENCES :

MERIEUX, R. y LOISEAU, R. (2008)

*Latitudes 1, Cahier d'exercices*, Paris: Didier.

MERIEUX, R. y LOISEAU, R. (2008)

*Latitudes 1, Méthode de Français*, Paris: Didier.