



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

# **Estrategias de uso de los pronombres *en/y* en la comunicación oral de futuros docentes de FLE**

**Leidy Johanna Moreno Gómez**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística  
Bogotá D.C, Colombia  
2022

# **Estrategias de uso de los pronombres *en/y* en la comunicación oral de futuros docentes de FLE**

**Leidy Johanna Moreno Gómez**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Magíster en Lingüística**

Director:

Sergio Bolaños Cuéllar, PhD

Línea de Investigación:

Bilingüismo y contacto

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística

Bogotá D.C., Colombia

2022

*La richesse de la langue peut nos amener à ne plus savoir communiquer, ni à se faire comprendre. Mais elle donne l'envie d'essayer.*

*H. t-felize*

*La langue française est une noble gueuse, et elle ne souffre pas qu'on l'enrichisse malgré elle.*

*Marcel Prévost*

## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios por darme sabiduría, disciplina y perseverancia para llevar a cabo este proyecto en tiempos algo inusuales. Asimismo, agradezco a los participantes de este estudio por su colaboración, pues sin los datos que proporcionaron esta investigación no se habría podido realizar. Finalmente, y de manera especial, agradezco a mi director de tesis, el profesor Sergio Bolaños Cuéllar, por su orientación y disposición constante y por guiarme siempre en la identificación de mis objetivos para no perderlos de vista en cada etapa de la investigación.

## Resumen

Por lo general, los estudiantes de francés lengua extranjera (FLE), con distintas lenguas maternas (L1), presentan problemas en el uso de los pronombres *en/y*, que forman parte del francés nativo. Efectivamente, se ha observado, por ejemplo, que estudiantes colombianos de francés de niveles avanzados casi no utilizan los pronombres *en/y* cuando se comunican en francés. De allí, el interés de responder la siguiente pregunta de investigación: ¿qué estrategias utilizan los estudiantes y recién egresados de la Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional de Colombia, en su comunicación oral, para llevar a cabo la función comunicativa que desempeñan los pronombres *en/y* en el habla nativa francesa? Este estudio se desarrolla en el marco de la investigación cualitativa, específicamente, dentro del enfoque descriptivo-explicativo y aborda la teoría de FLE y la competencia comunicativa. La población de estudio está conformada por estudiantes y recién egresados del programa de pregrado mencionado que realizaron su práctica docente en los años 2018 y 2019. La recolección de datos se hace a través de distintas tareas: tarea de comprensión escrita y producción oral, diálogos orales semidirigidos, simulación de diálogos orales y un cuestionario-test. A partir de los datos obtenidos, se proponen distintas categorías de análisis. Entre los resultados se destaca el uso de estrategias comunicativo-pragmáticas como: la elisión, la activación del referente, la paráfrasis y la transferencia, para evitar utilizar los pronombres *en/y*. Así pues, los usuarios de FLE prefieren dar una respuesta corta y expandirla, cambiando el núcleo verbal propuesto, además de utilizar construcciones analíticas y omisiones.

**Palabras clave:** pronombres *en/y*, estrategias de comunicación, francés lengua extranjera (FLE), competencia comunicativa, hablante nativo.

## Abstract

### **Strategies for the use of the pronouns *en/y* in the oral communication of future FLE teachers**

As a rule, students of French as a foreign language (FFL), with different mother tongues (L1), present problems in the use of the pronouns *en/y*, which characterize native French. Indeed, it has been observed, for example, that Colombian students of French at advanced levels hardly use the pronouns *en/y* when communicating in French. Hence, the interest in answering the following research question: What strategies do students and recent graduates of the Bachelor's Degree in Philology and Languages: French at the National University of Colombia use in their oral communication to carry out the communicative function fulfilled by the pronouns *en/y* in French native speech? This study is developed within the framework of qualitative research, specifically, within the descriptive-explanatory approach, and addresses FFL theory and the communicative competence. The study population is made up of students and recent graduates of the aforementioned undergraduate program, who carried out their teaching practice in 2018 and 2019. Different tasks were used to collect the data: written comprehension and oral production task, semi-directed oral dialogues, simulation of oral dialogues and a questionnaire-test. From the data obtained, different categories of analysis are proposed. Among the results, the use of communicative-pragmatic strategies such as: elision, referent activation, paraphrasing, and transfer, to avoid using the pronouns *en/y*, stand out. Thus, FFL users prefer to give a short answer and expand it, changing the proposed verbal nucleus, in addition to using analytic constructions and omissions.

**Keywords:** pronouns *en/y*, communication strategies, French as a Foreign Language (FFL), communicative competence, native speaker

## Résumé

### **Stratégies d'utilisation des pronoms en/y dans la communication orale de futurs enseignants de FLE**

Généralement, les étudiants de français langue étrangère (FLE), qui ont des langues maternelles différentes, présentent des problèmes dans l'usage des pronoms en/y, ces derniers faisant partie du français natif. Effectivement, on a observé, par exemple, que des étudiants colombiens de français niveau avancé utilisent à peine les pronoms en/y au moment de communiquer leurs idées en français. C'est pourquoi on s'est intéressé à répondre la question suivante : quelles stratégies utilisent des étudiants et des diplômés de la Licence en Philologie et Langues : français de l'Université Nationale de Colombie pour mener à bien la fonction communicative des pronoms en/y en français ? Cette étude a été réalisée dans le cadre de la recherche qualitative, spécifiquement, sous l'approche descriptive-explicative et elle porte sur la théorie de FLE et la compétence communicative. La population étudiée est conformée par des étudiants et des diplômés du programme universitaire mentionné qui ont réalisé leur stage dans les années 2018 et 2019. La collecte de données a été effectuée à travers des activités différentes : tâche de compréhension écrite et production orale, dialogues oraux semi-guidés, simulation de dialogues oraux et un questionnaire-test. À partir des données obtenues on a proposé les catégories d'analyse. Parmi les résultats obtenus, on peut citer l'usage des stratégies communicatives et pragmatiques telles que l'éllision, l'activation du référent, la paraphrase et le transfert. De cette manière, les utilisateurs de FLE préfèrent donner une réponse courte et l'étendre, ce qui implique le changement du noyau verbal, et faire des constructions analytiques et des omissions.

**Mots -clés : pronoms en/y, stratégies de communication, français langue étrangère (FLE), compétence communicative, locuteur natif.**

# Tabla de contenido

Resumen

Lista de ilustraciones

Lista de figuras

Lista de tablas

Lista de abreviaturas

<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>4</b>
1.1 Pregunta de investigación .....	8
1.2 Hipótesis .....	8
1.3 Objetivo general .....	8
<b>2. Revisión bibliográfica .....</b>	<b>9</b>
2.1 <i>En/y</i> : pronombres clíticos.....	10
2.1.1 Usos de <i>en</i> .....	11
2.1.2 Usos de <i>y</i> .....	12
2.1.3 Valores de <i>en/y</i> .....	13
2.1.4 Ubicación de los pronombres <i>en/y</i> en la oración .....	13
2.2 Construcciones analíticas del español vs. construcciones sintéticas del francés ....	14
2.2.1 Sistema pronominal dual del francés: pronombres fuertes vs. pronombres débiles.....	16
2.3 Papel de la gramática en la enseñanza de FLE .....	17
2.3.1 De la gramática al uso del francés como lengua extranjera (FLE) .....	19
2.3.2 La competencia lingüística y la competencia comunicativa .....	19
2.3.3 Enfoque comunicativo y competencia comunicativa en FLE.....	21
2.3.4 Un hablante nativo.....	24
2.3.5 La variedad estándar.....	25
2.3.6 Gramaticalidad .....	26
2.4 Uso de <i>en/y</i> como marca del habla nativa vs. no uso de <i>en/y</i> como marca no nativa .....	26
2.4.1 Estudiantes colombianos de FLE y no uso de pronombres <i>en/y</i> .....	28
2.5 Interlengua y transferencias de la lengua materna (el español) como estrategia comunicativa para evitar el uso de los pronombres <i>en/y</i> .....	29
<b>3. Metodología .....</b>	<b>33</b>
3.1 Metodología empleada en la investigación.....	33



3.2 Campo disciplinar: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras .....	35
3.3 Diseño metodológico .....	36
3.3.1 Método descriptivo-explicativo.....	36
3.4 Población y muestra .....	38
3.4.1 Muestra .....	39
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	40
3.5.1. Descripción y justificación.....	40
I. Tarea de comprensión y producción oral.....	40
II. Diálogos orales semidirigidos .....	41
III. Simulación de diálogos orales .....	43
IV. Cuestionario-Test.....	44
3.5.2. Pilotaje de los instrumentos.....	45
I. Pilotaje con estudiantes y egresados .....	45
II. Pilotaje con hablantes nativos .....	48
3.6 Proceso de recolección de datos .....	50
3.7 Análisis de los datos .....	51
3.7.1 Aspectos teóricos y convenciones adoptadas para la transcripción del corpus oral .....	52
<b>4. Resultados.....</b>	<b>54</b>
4.1 Ocurrencias del pronombre <i>en</i> .....	55
4.1.1 Tarea de comprensión escrita y producción oral .....	55
4.1.2 Diálogos orales semidirigidos .....	55
4.1.3 Simulación de diálogos orales .....	56
4.2 Ocurrencias del pronombre <i>y</i> .....	57
4.2.1 Tarea de comprensión escrita y producción oral .....	58
4.2.2 Diálogos orales semidirigidos .....	58
4.2.3 Simulación de diálogos orales .....	59
4.3 Ocurrencias de los pronombres <i>en/y</i> según el perfil lingüístico de los participantes.....	59
4.3.1 Estadios de uso para el pronombre <i>en</i> : .....	60
4.3.2 Estadios de uso para el pronombre <i>y</i> : .....	60
4.3.3 Estadios de uso para los pronombres <i>en/y</i> :.....	61
4.4 Clasificación de las estructuras sintácticas para evitar el uso de los pronombres <i>en/y</i> .....	62
4.5 Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>en</i> .....	63
4.5.1 Tarea de comprensión escrita y producción oral .....	64
4.5.2 Diálogos orales semidirigidos .....	65
4.5.3 Simulación de diálogos orales .....	67
4.6 Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>y</i> .....	68
4.6.1 Tarea de comprensión escrita y producción oral .....	70
4.6.2 Diálogos orales semidirigidos .....	71
4.6.3 Simulación de diálogos orales .....	72
<b>5. Análisis y discusión .....</b>	<b>74</b>
5.1 Uso bajo de los pronombres <i>en/y</i> en la lengua oral de futuros docentes de FLE ....	74
5.2 Uso de los pronombres <i>en/y</i> en relación con movilidad académica o cultural en un país francófono y con el nivel de lengua según el MCERL.....	75
5.3 Desarrollo de la competencia comunicativa y uso de los pronombres <i>en/y</i> .....	76
5.4 Estructuras sintácticas para evitar el uso de los pronombres <i>en/y</i> .....	78
5.5 Evitar tomar riesgos como estrategia de comunicación.....	80

5.6 Estrategias para evitar el uso de los pronombres <i>en/y</i> por parte de usuarios colombianos de FLE .....	82
5.7 Posibles causas del bajo uso de los pronombres <i>en/y</i> en usuarios colombianos de FLE .....	85
5.8 Proyecciones .....	87
5.9 Limitaciones .....	89
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>91</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>94</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>113</b>

## **Lista de ilustraciones**

Ilustración 1. Francés nativo: fragmento de corpus oral transcrito .....	27
Ilustración 2. Fragmento #1 de corpus oral transcrito de estudiante de FLE.....	28
Ilustración 3. Fragmento #3 de corpus oral transcrito de estudiante de FLE.....	29
Ilustración 4. Fragmento #3 de corpus oral transcrito de estudiante de FLE.....	29

## Lista de figuras

Figura 1. Objeto de estudio .....	34
Figura 2. Uso vs. Evitación del pronombre <i>en</i> .....	55
Figura 3. Uso vs. Evitación del pronombre <i>y</i> .....	57
Figura 4. Clasificación de las estructuras sintácticas para evitar el uso de los pronombres <i>en/y</i> .....	63
Figura 5. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>en</i> .....	64
Figura 6. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>y</i> .....	69

## Lista de tablas

Tabla 1. Tendencias constructivas relevantes .....	15
Tabla 2. Construcciones sintéticas del francés vs. construcciones analíticas del español. Ejemplos tomados de Fréché (2002) .....	15
Tabla 3. Pronombres objeto clíticos y pronombres objeto fuertes en francés. Tomado de Wust (2009) .....	16
Tabla 4. Ejemplos de oraciones con pronombres débiles y pronombres fuertes en francés. Ejemplos tomados de Wust (2009) .....	17
Tabla 5. Estadios de uso para el pronombre <i>en</i> .....	60
Tabla 6. Estadios de uso para el pronombre <i>y</i> .....	60
Tabla 7. Estadios de uso para los pronombres <i>en/y</i> .....	61
Tabla 8. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>en</i> .....	63
Tabla 9. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>en</i> durante la tarea de comprensión escrita y producción oral .....	64
Tabla 10. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>en</i> durante diálogos orales semidirigidos .....	66
Tabla 11. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>en</i> durante simulación de diálogos orales .....	67
Tabla 12. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>y</i> .....	69
Tabla 13. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>y</i> en la tarea de comprensión escrita y producción oral .....	70
Tabla 14. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>y</i> en diálogos orales semidirigidos .....	71
Tabla 15. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre <i>y</i> en simulación de diálogos orales .....	73
Tabla 16. Estrategias comunicativas de evitación de uso de los pronombres <i>en/y</i> por parte de usuarios colombianos de FLE .....	84

## Lista de abreviaturas

<b>Abreviatura</b>	<b>Término</b>
<i>FLE</i>	Francés lengua extranjera
<i>LE</i>	Lengua Extranjera
<i>COD</i>	Complemento de objeto directo
<i>MCERL</i>	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

# Introducción

El francés como lengua extranjera (FLE) es una de las lenguas más estudiadas en el mundo; por ello, quienes estudian esta lengua son usuarios con lenguas maternas muy variadas. De acuerdo con el estado de la cuestión, los inconvenientes al emplear los pronombres clíticos *en/y* son muy comunes a muchos usuarios de FLE. Estas dificultades van desde la comprensión y el procesamiento de estos pronombres (Wust, 2009) hasta problemas en la identificación de su naturaleza sintáctica (Kwame, 2013), además de las causas de origen didáctico (Sissaoui, 2016). A su vez, y en especial, los estudiantes hispanohablantes de FLE no hacen uso de estos clíticos porque en español no existen (Bartolo, 2012) y podrían acudir a posibles sobregeneralizaciones respecto de su lengua materna (Alvarado, 2017). Por esta razón, los usuarios de FLE recurren a diferentes construcciones para lograr comunicarse en francés sin hacer uso de los pronombres *en/y*, entre ellas se destacan: reemplazar el pronombre y por un adverbio como *là* o por un sintagma nominal (Fréché, 2002), omitir los pronombres *en/y* o usar pronombres fuertes y sintagmas nominales (Wust, 2009) y acudir a estrategias de la simplificación, evitación, analogía y transferencia (Sissaoui, 2010). No obstante, y aunque la mayoría de las construcciones utilizadas para evitar el uso de los clíticos *en/y* sean gramaticales, a nivel de frecuencia de uso no son las adecuadas en lo que respecta al uso nativo e idiomático de la lengua francesa.

Además, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) exige que un usuario con nivel B2 converse con naturalidad, fluidez y eficacia y que su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibiliten una interacción habitual con hablantes nativos (MCERL, 2001), lo cual no podría suceder de manera efectiva sin emplear los clíticos *en/y*. Por otra parte, el MCERL (2001) exige que un usuario con nivel C1 se exprese también con fluidez y espontaneidad y que, además, se perciba muy poco la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación, o sea, las estrategias a las que el usuario de FLE acude para evitar emplear los clíticos *en/y*. También se exige en el nivel

C1 que el usuario posea el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión, dentro de los que se incluyen, indiscutiblemente, los pronombres *en/y*. De esta manera, se evidencia que podría ser problemático que los usuarios de FLE no utilicen en su discurso oral estos pronombres clíticos al momento de comunicarse en francés, más aún cuando dichos usuarios serán futuros docentes, es decir, modelos de lengua, a quienes se les exige, en la mayoría de los casos, alcanzar un nivel de B2 a C1 para ejercer su labor docente. Por lo anterior, el objetivo principal de esta investigación, además de corroborar el bajo uso de estos pronombres en las producciones orales de usuarios hispanohablantes de FLE, es identificar las estrategias a las que acuden los estudiantes y recién egresados de la Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional de Colombia para llevar a cabo la función comunicativa que desempeñan los pronombres *en/y* en el habla nativa francesa.

Uno de los motivos que refleja la importancia de esta investigación viene dado desde la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, más específicamente, en el marco del desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de FLE, que incluye, además de la enseñanza de la gramática (competencia lingüística), el grado en que la comunicación resulta factible y apropiada, así como la medida en que un enunciado se da en la realidad (competencia comunicativa) Estas dos características convergen en el caso de los pronombres clíticos *en/y*. De este modo, se podría decir que el usuario de una lengua extranjera (LE) no habrá desarrollado su competencia comunicativa, de manera eficiente, si no ha logrado también un avance en el conocimiento acerca de las reglas de probabilidad del uso de las estructuras en relación con los componentes de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980).

Asimismo, cabe anotar que esta investigación se enmarca en la lingüística aplicada, la cual se interesa en estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y buscar una utilidad teórico-práctica para proporcionar una enseñanza adecuada a los hablantes potenciales, además de familiarizar a los aprendices de una lengua extranjera con aquellos aspectos que la diferencian de su lengua materna. En este sentido, y dado que los pronombres *en/y* son una parte fundamental de la lengua francesa, es importante que el futuro docente de FLE pueda manejarlos y hacer un uso similar al que hacen los hablantes nativos. Por tanto, es necesario determinar si estos usuarios de FLE han logrado interiorizar estas estructuras lingüísticas propias del sistema francés, que difieren



de su lengua materna. Además, según establece Wust (2009), los estudiantes que utilizan en exceso los pronombres fuertes, los pronombres nulos y los sintagmas nominales en lugar de usar estos clíticos estarían produciendo una lengua no estándar. Es por esto que, en el presente estudio, se pretende identificar las estrategias que los estudiantes prefieren, en vez de emplear los clíticos *en/y*, para empezar a identificar pistas que puedan conllevar a remediar este problema del uso de la lengua francesa por parte de hablantes no nativos.

Finalmente, es necesario aclarar que quienes participaron en esta investigación lo hicieron de manera totalmente voluntaria y los datos que ellos proporcionaron son anónimos. Con el fin de formalizar estas consideraciones éticas, se les solicitó a los participantes diligenciar un consentimiento informado antes de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos (anexo A). Cabe decir, también, que el respeto primó en la relación entre la investigadora y los participantes y el acceso a la población se realizó a través de una fuente formal y confiable: el correo institucional de la Universidad Nacional de Colombia, pues tanto los participantes como la investigadora pertenecen a esta institución.

A continuación, se presenta la estructura de esta tesis, que está compuesta por seis capítulos. En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema y se explica detalladamente el origen de este estudio. En el segundo capítulo se hace un recorrido por la revisión bibliográfica, donde se describe el estado de la cuestión, relacionado con la teoría de FLE y el enfoque comunicativo. El tercer capítulo está dedicado a exponer la metodología del trabajo, mostrando con detalle cómo se llevó a cabo el diseño de instrumentos y el proceso de recolección de datos a la luz de la investigación cualitativa. En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la indagación y se dan a conocer los datos obtenidos, a partir de las diferentes categorías de análisis propuestas. El quinto capítulo se centra en exponer el análisis y la discusión de los resultados, relacionándolos con los postulados y antecedentes teóricos y, finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación.

# 1. Planteamiento del problema

Es muy usual que el discurso producido por los estudiantes de francés lengua extranjera (FLE) se diferencie respecto del discurso de los nativos franceses. Sin lugar a duda, la primera población está en un proceso de aprendizaje que la hace susceptible de cometer errores en el momento de producir textos, bien sea orales o escritos; también tiene una manera particular de enunciar sus pensamientos de acuerdo con el proceso de enseñanza-aprendizaje que esté siguiendo. Por su parte, los hablantes de francés lengua materna poseen marcas del discurso que hacen que sus producciones se distingan como nativas. Entre estas características se destaca, por ejemplo, el uso de los pronombres clíticos *en/y*. Para ilustrar esta última afirmación, se seleccionó al azar un fragmento de corpus de habla parisina del año 2000, transcrito en su totalidad (Branca-Rosoff, Fleury, Lefevre y Pires, 2012). Dicho fragmento corresponde a una conversación de 46 minutos y 55 segundos, correspondiente a 6.700 palabras, aproximadamente, donde se encontraron 22 ocurrencias del pronombre *y*, así como 19 del pronombre *en*. A partir de esto, se pudo corroborar que estos dos pronombres son transversales al discurso francés. Mediante ellos se codifica el pensamiento en el discurso; por ello, antes de continuar, es necesario aclarar brevemente la función de los pronombres *en/y*.

Las palabras *en/y*, en su origen, eran adverbios, pero más tarde se convirtieron en pronombres complemento (ver sección 2.1). Es decir, *en/y* reemplazan ciertos tipos de complementos para evitar repeticiones dentro de una oración. Por ejemplo:

- *Le jeune pilote est satisfait de son premier vol. Le jeune pilote **en** est satisfait (en reemplaza de son premier vol, complemento del adjetivo satisfait).*
- *Elle est dans la cuisine. Elle **y** est (y reemplaza à la cuisine, complemento de lugar).*

Ahora bien, una de las razones que me ha motivado a investigar el uso de los pronombres *en/y* del francés es que, desde mi experiencia, hace algún tiempo como estudiante y ahora como docente, he constatado que los estudiantes de francés, aun en niveles avanzados, tienden a no utilizar estos pronombres en su discurso. Para apoyar tal conclusión, se consultó un corpus de aproximadamente 16.700 palabras, correspondiente a diálogos orales semidirigidos de estudiantes de FLE de la Universidad Nacional de Colombia (Moreno, 2018), que casi triplicaba el número de palabras del corpus de hablantes nativos antes mencionado. Por ello, sorprende que no se registraran ocurrencias de los pronombres *en/y*, si bien se trataba de una muestra representativa del habla no nativa. En el programa de FLE de la Universidad Nacional, los estudiantes tienen 1.024 horas de instrucción en francés, sin contar otras asignaturas que se ofrecen en dicha lengua. Sin embargo, a pesar del tiempo de exposición a la lengua, los estudiantes no alcanzan a dominar el uso de los pronombres en cuestión.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ha sido utilizado para fortalecer la concepción y evaluación de los currículos de la enseñanza de lenguas extranjeras, entre las que se encuentra el francés. En la Universidad Nacional, por ejemplo, los manuales de enseñanza y las actividades propuestas para la enseñanza de FLE se seleccionan de acuerdo con los niveles propuestos en el MCERL (A1-C1). Antes de que el estudiante de la licenciatura realice sus prácticas docentes, debe obtener el certificado de nivel C1 en lengua francesa, nuevamente, de acuerdo con los estándares propuestos en este instrumento de medición. Dicho documento, aunque de manera implícita, también relaciona el uso de la lengua estándar con el modelo de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Ya en el nivel B2, los estudiantes deben desenvolverse con soltura en un discurso social, adoptando las características de la lengua estándar y manteniendo conversaciones con hablantes nativos:

[El estudiante] conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno ruidoso; (...); su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibilitan una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes; (...); mantiene relaciones con los hablantes nativos sin divertirlos o irritarlos involuntariamente ni exigiéndoles que se comporten de forma distinta a como lo harían con un hablante nativo. (MCERL, 2001, p. 38)

Así las cosas, cabe preguntarse cómo es posible que los aprendices de francés lengua extranjera de la Universidad Nacional logren llegar a niveles avanzados e incluso aprobar el examen del *Diplôme approfondi de langue française* (DALF, nivel C1), que se exige para obtener el título de licenciados, sin hacer uso de *en* ni de *y* en su comunicación oral. La inquietud surge porque, como lo señala Wust (2009), los estudiantes que usan en exceso los pronombres fuertes, los pronombres nulos y los sintagmas nominales en lugar de usar estos clíticos producen una lengua no estándar. El nivel C1 define que el usuario:

se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso (...) es capaz de seleccionar, de entre un fluido repertorio de funciones del discurso, la frase más apropiada con la que iniciar sus comentarios con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo y mantenerlo mientras piensa; produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, y posee el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión. (MCERL, 2001, p. 38-39)

Por otra parte, si nos centramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cierta medida se podría cuestionar el rol del docente como modelo eficaz del uso lingüístico estándar, pues es posible que el no uso de estos pronombres se deba a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se les ha prestado suficiente atención y no se han utilizado con la frecuencia requerida para incorporarlos a la competencia comunicativa de los estudiantes. Además, hay que tener en cuenta que los estudiantes también se están preparando para la docencia; se están formando para enseñar la lengua francesa. Serán, por tanto, profesores-modelo del uso de la lengua estándar y en este sentido, es problemático que no estén utilizando las formas *en/y* del francés para comunicarse, ya que son marcadores del discurso nativo en francés. Si bien es cierto que el enfoque comunicativo, modelo de enseñanza-aprendizaje en auge desde los años setenta, le da más importancia a la fluidez y al éxito en la comunicación que a la corrección gramatical, es necesario hacer hincapié en algunos aspectos gramaticales y lograr el equilibrio entre fluidez y corrección gramatical, pues el estudiante se quedaría con vacíos lingüísticos, con “piezas” sin integrar en su competencia comunicativa, como es el caso de los pronombres

*en/y*. Es cierto que el estudiante de lengua extranjera, a lo largo de su proceso de aprendizaje, evidencia ciertas diferencias en cuanto a pronunciación y entonación de la lengua respecto al uso nativo, a nivel gramatical -incluso en niveles avanzados del aprendizaje-, pero él debería poder replicar los patrones de uso sintácticos y morfológicos de la lengua que está aprendiendo y va a enseñar. En este punto, estos pronombres se presentan, entonces, como una parte fundamental de la lengua, así que es importante que el estudiante pueda manejarlos y hacer un uso similar al que hacen los hablantes nativos.

Por otra parte, el estado de la cuestión también nos indica que hay pocos estudios sobre el pronombre *en* y un vacío bibliográfico sobre el pronombre *y* (Fréché, 2002) en los estudios de FLE. Según algunas de las fuentes consultadas, se observa que los estudiantes españoles tienen dificultades al emplear estos clíticos (Fréché, 2002). Asimismo, los estudiantes mexicanos también manifiestan este tipo de dificultades, probablemente, conceptúa Bartolo (2012), porque en su lengua materna, el español, no existe un equivalente directo para *en/y*. Estudiantes de francés lengua extranjera o francés lengua segunda con otras lenguas maternas como el inglés o el árabe también encuentran dificultades para usar correctamente los pronombres *en/y*. Estos problemas se deben a las funciones morfosintácticas complejas que desempeñan estos pronombres (Kwame, 2013), a los métodos de enseñanza-aprendizaje, que son inapropiados (Sissaoui, 2016) o porque los estudiantes tienen dificultades en su comprensión oral (Wust, 2009), entre otras razones. Lo que resulta más interesante en el análisis de la bibliografía existente es que, por lo general, los aprendices prefieren omitir, evitar o reemplazar estos pronombres por otras estructuras (Sissaoui, 2010). Esto quiere decir que, en este último caso, los estudiantes perciben que es necesario expresar la función comunicativa de los pronombres *en/y*, y para ello acuden al uso de otras alternativas sintácticas como las construcciones analíticas que, si bien son posibles en francés, no constituyen la forma de expresión más frecuente en el habla estándar.

Se observa, entonces, que la falta de dominio de estos pronombres parece estar generalizada en la comunicación oral de los estudiantes de francés lengua extranjera y que, en el caso de los hispanohablantes, esta falta de uso parece estar influenciada por el español. Así, pues, esta investigación se lleva a cabo con estudiantes de FLE que tienen como lengua materna el español colombiano, más específicamente con estudiantes de

FLE de la Universidad Nacional de Colombia, para quienes, como se dijo anteriormente, en una exploración inicial, no se encontraron ocurrencias de los pronombres *en/y* en contextos de comunicación oral (Moreno, 2018). Si bien, hay pocos estudios sobre el uso de los pronombres *en/y*, estos reflejan las serias dificultades que experimentan los estudiantes de FLE a lo largo de su proceso de aprendizaje, pues no están empleando las reglas de uso propias de estos pronombres.

De esta manera, se pretende reconocer las estrategias de comunicación que adoptan futuros docentes colombianos de FLE para llevar a cabo la función comunicativa de los clíticos *en/y*, característica del habla nativa francesa. En este orden de ideas, el presente estudio aborda un tema de alta complejidad para estudiantes y futuros docentes de FLE, que no había sido estudiado antes en el país. Además, este estudio se lleva a cabo con una población con la que no se había trabajado antes, pues los participantes, además de ser usuarios de francés lengua extranjera, serán docentes de FLE.

## **1.1 Pregunta de investigación**

¿Qué estrategias utilizan los estudiantes y recién egresados de la Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional de Colombia, en su comunicación oral, para llevar a cabo la función comunicativa que desempeñan los pronombres *en/y* en el habla nativa francesa?

## **1.2 Hipótesis**

Los estudiantes y recién egresados de la Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional prefieren utilizar construcciones analíticas u omitir el objeto del que se habla, en vez de emplear los pronombres *en/y*, para llevar a cabo el propósito comunicativo que desempeñan estas estructuras en francés.

## **1.3 Objetivo general**

Identificar las estrategias a las que acuden los estudiantes y recién egresados de la Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional para llevar a cabo la función comunicativa que cumplen los pronombres *en/y* en el habla nativa francesa.

## 2.Revisión bibliográfica

En este capítulo se expone el contexto teórico de la presente investigación en relación con estudios que describen y analizan las dificultades de uso de los pronombres *en/y* por parte de estudiantes de FLE con distintas lenguas maternas (español: Fréché, 2002; inglés: Wust, 2009; árabes: Sissaoui: 2010; lenguas ghanesas: Kwame: 2013). En primera instancia, se describen tanto el objeto de estudio, es decir, los pronombres complemento *en/y*, así como sus funciones. En segundo lugar, se exponen, brevemente, las formas analíticas usadas en español y las formas sintéticas usadas en francés; luego se explica el sistema pronominal dual del francés. Después, se comenta el papel que cumple la gramática en el aprendizaje de lenguas extranjeras y se pone de manifiesto la importancia que tienen los pronombres *en/y* en el aprendizaje de FLE.

En ese orden de ideas, se analiza el concepto de competencia lingüística y competencia comunicativa dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cual exige aclarar términos tales como: hablante nativo, variedad estándar y no estándar y gramaticalidad. Finalmente, y con el fin de aproximarse por completo a la problemática planteada en este estudio, se presenta el uso los pronombres *en/y* como característica del habla francesa nativa y su no uso como característica del uso no nativo, es decir, del habla de individuos para quienes el francés es lengua extranjera.

El abordaje teórico mencionado anteriormente se relaciona, a lo largo del capítulo, con el estado de la cuestión, donde se manifiesta que los inconvenientes en el uso de los pronombres *en/y*, en usuarios de FLE, van desde dificultades en la apropiación y el uso de estas estructuras hasta su omisión en la comunicación oral y escrita. Es decir que, en vez de hacer uso de estos pronombres, los estudiantes prefieren utilizar otras estructuras tales como: omisión, uso de adverbios, sintagmas nominales, pronombres fuertes y transferencias de su lengua materna. En los estudios que se presentan, se constata que las reglas sintácticas de estos pronombres pueden resultar difíciles de aprender.

En cuanto a los estudiantes hispanohablantes de FLE, el caso que compete a esta investigación, existen estudios de aprendices de FLE españoles y mexicanos, donde se evidencia que estas dificultades en el aprendizaje se deben a la ausencia de las formas *en/y* en español. Sin embargo, aún no hay nada establecido sobre los aprendices colombianos, pues pocos autores han investigado la producción de los pronombres *en/y* por parte de estudiantes de francés L2 o FLE. Por ello, no se ha confirmado si para esta población el uso de estos dos pronombres también representa las mismas dificultades, si existe o no un uso adecuado de estos pronombres, así como qué estrategias utilizan para evitar su empleo. Por tal motivo, como ya se señaló, la presente investigación tiene como objetivo principal identificar las estrategias a las que acuden estudiantes y recién egresados de FLE para llevar a cabo la función comunicativa que desempeñan los pronombres *en/y* en el habla nativa francesa.

## 2.1 *En/y*: pronombres clíticos

En primer lugar, se debe dejar clara la terminología en cuanto a *en/y*. La mayoría de investigaciones y manuales concuerdan en atribuirles la función de pronombre. Eso está claro. Sin embargo, en el estado de la cuestión se observan términos como:

- a) *Pronombres adverbiales*. Como se dijo anteriormente, los pronombres *en/y*, en su inicio, eran considerados adverbios, pues el pronombre *en* viene del latín *inde/ini* (que significa *à cet endroit*), y el pronombre *y* viene del latín *hic/ibi* (que significa *de là*). De esta lengua, los pronombres *en/y* conservaron su propiedad morfológica esencial: la invariabilidad. En efecto, estos pronombres no varían en género ni en número.
- b) *Pronombres complemento*. Más allá de cumplir el rol de adverbio en la oración, los pronombres *en/y* reemplazan diversos tipos de complementos: objeto directo, objeto indirecto, lugar, nombre, adjetivo; de ahí su denominación: pronombres complemento.
- c) *Pronombres clíticos*. Los pronombres *en/y* están ligados al núcleo de la estructura verbal, por lo que se les concede el estatus de un clítico que funciona también como complemento verbal.



Así pues, a lo largo de esta investigación se hará referencia a *en/y* como pronombres, clíticos o pronombres clíticos.

A continuación, se presentan sus usos y algunos ejemplos:

### 2.1.1 Usos de *en*<sup>1</sup>

De acuerdo con Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Mattlé y Teyssier (1991) y con Denis y Sancier-Chateau (citados en Cusimano, 2013), el pronombre *en* tiene, en general, cinco usos:

1) Complemento de objeto directo (reemplaza un grupo nominal determinado por un artículo partitivo: *du, de la, des*):

*Avez-vous de la bière ? Oui, j'en ai (de la bière).*

*Reprends un peu de vin. -Non merci, je n'en veux plus (du vin).*

2) Complemento de objeto directo (reemplaza un grupo nominal precedido de una expresión de cantidad: *un, deux, plusieurs, quelques, beaucoup, assez, un kilo, etc.*):

*Est-ce que vous avez de plantes chez vous ? Oui, j'en ai plusieurs (plusieurs plantes).*

*Combien d'enfants ont les Fontaine ? Ils en ont deux (deux enfants).*

3) Complemento de objeto indirecto<sup>2</sup> (reemplaza un grupo nominal introducido por un verbo que exige la preposición *de*):

*Depuis combien de temps jouez-vous de la guitare ? J'en joue depuis trois ans (de la guitare).*

*Ce sont ses affaires, je ne m'en soucie pas (de ses affaires).*

4) Complemento de adjetivo (reemplaza un grupo nominal introducido por la preposición *de*):

*Êtes-vous sûr de ce que vous dites ? Oui, j'en suis absolument sûr (de ce que je dis).*

*Antoine a acheté une planche à voile. Il en est fier (de sa planche à voile).*

<sup>1</sup> Según Denis y Sancier-Chateau (s.f. citados en Cusimano, 2013), el pronombre *en* posee seis valores diferentes: partitivo, cuantitativo, equivalente a *de cela*, locativo, combinado a un adjetivo con un verbo regente, combinado a un nombre con un verbo regente.

<sup>2</sup> Ciertos verbos (transitivos indirectos) exigen un complemento de objeto indirecto introducido por las preposiciones francesas *de* y *à*. Por tal motivo, cuando se va a reemplazar el objeto del que se habla –y si se usa el mismo núcleo verbal– es imperativo usar el pronombre correcto (*en* o *y*) de acuerdo con la preposición que dicho verbo exige. Por ejemplo: *avoir besoin de qch: en avoir besoin / réfléchir à qch : y réfléchir*

5) Complemento circunstancial de lugar (reemplaza un nombre de lugar; aquí la función de *en* es similar a *de+là*):

*Tu vas à Paris, et moi j'**en** reviens (de Paris, de là).*

**Expresiones:**

*Je m'**en** vais ! (au revoir)*

*J'**en** ai marre ! J'**en** ai assez ! (ça suffit)*

*Je n'**en** peux plus (être fatigué)*

*Ne vous **en** faites pas (ne vous inquiétez pas)*

### 2.1.2 Usos de *y*

De acuerdo con los mismos autores (Delatour et al., 1991 y Denis y Sancier-Chateau, citados en Cusimano, 2013), el pronombre *y* tiene, en general, tres usos:

1) Complemento circunstancial de lugar (reemplaza un nombre de lugar introducido por la preposición *à, dans, en, sur, sous, etc*):

*Il est à Paris, il **y** restera quelques jours (à Paris).*

*J'avais posé mes clés sur la table, mais elles n'**y** sont plus (sur la table).*

2) Complemento de objeto indirecto (reemplaza un grupo nominal introducido por un verbo que exige la preposición *à*):

*Depuis que le journal a publié les sondages. Pierre s'**y** est intéressé (aux sondages).*

*Ce problème, je n'**y** ai pas encore réfléchi (à ce problème).*

*Je voulais partir en vacances ce mois-ci, mais j'**y** ai renoncé (à partir en vacances).*

3) Complemento de adjetivo (reemplaza un grupo nominal introducido por la preposición *à*):

*Il est apte à ce travail. Il **y** est apte (à ce travail).*

**Expresiones:**

*Il **y** a (forme impersonnel du verbe 'avoir')<sup>3</sup>*

*Ça **y** est (c'est fini)*

*Il s'**y** connaît (c'est un connaisseur)*

<sup>3</sup> Cabe aclarar que esta expresión que representa la forma impersonal del verbo *avoir* no se tuvo en cuenta en el análisis de los datos, puesto que se trata de una expresión fija.

*Allons-y ! (en español: Vamos, adelante)*

*Ah j'y suis (je comprends)*

### 2.1.3 Valores de *en/y*

Para el caso de estos dos pronombres se ha discutido la posibilidad o imposibilidad de representar seres animados. Al respecto, se ha acordado que estos dos pronombres reemplazan únicamente formas inanimadas en la lengua oral (como se pudo observar en los ejemplos anteriores); sin embargo, en algunas ocasiones, en la lengua escrita (sobre todo en la lengua literaria), los pronombres *en/y* pueden reemplazar formas animadas (personas):

*J'en connais qui ne diraient pas non*

*Marie, il y pense jour et nuit*

Aunque en ciertas construcciones poco frecuentes, estos pronombres compiten con la forma *préposition + pronom tonique*:

*Il aime Marie, et voudrait en être aimé/être aimé d'elle.*

Y en otras construcciones, solo es posible esa forma por la rección preposicional (*préposition + pronom tonique*):

*Appelle Pierre, j'ai besoin de lui (et non \*j'en ai besoin).*

*Marie est fragile, je veillerai sur elle (et non \*j'y veillerai).*

### 2.1.4 Ubicación de los pronombres *en/y* en la oración (Denis y Sancier-Chateau, citados en Cusimano, 2013):

- En las oraciones enunciativas (afirmativas o negativas), interrogativas o exclamativas, los pronombres *en/y* se ubican antes del verbo:

*Il en est capable. Il y pense.*

- En la forma imperativa afirmativa, como en el caso de otros pronombres, los pronombres *en/y* se ubican después del verbo:

*Prenez-en votre parti!*

*Vas-y!*

- Mientras que, en la forma imperativa negativa, la ubicación de *en/y* aparece antes del verbo:

*Ne m'en parle plus.*

*Ne vous y fiez pas.*

- En los tiempos compuestos, los pronombres *en/y* se ubican antes del verbo auxiliar:

*As-tu déjà vu des films de Truffaut? - Oui, j'en ai vu quelques-uns.*

*Ils sont allés voir le match ce week-end? - Oui, ils y sont allés.*

- Y en su forma negativa compuesta, los dos pronombres clíticos vienen después de la forma apostrofada de la partícula negativa *ne*:

*Non, je n'en ai pas encore vu.*

*Non, ils n'y sont pas allés.*

- Combinados con otros pronombres clíticos, los pronombres *en/y* aparecen inmediatamente después de los pronombres personales en diversas funciones, que se apostrofan en caso de ser posible:

*Il leur en a souvent parlé*

*Ils m'y ont engagé.*

## 2.2 Construcciones analíticas del español vs. construcciones sintéticas del francés

Para empezar, se debe recordar que, en términos de tipología lingüística general, las lenguas se pueden clasificar en predominantemente analíticas y sintéticas. Las lenguas analíticas, como el caso del español y el francés, expresan las relaciones gramaticales utilizando preposiciones, artículos y verbos auxiliares; mientras que, en las lenguas sintéticas, las relaciones gramaticales se expresan por medio de morfemas que se combinan con la raíz de la palabra (Camacho, Comparán y Castillo, 2000).

De hecho, analizar es “separar”, mientras que sintetizar es “unir”. Podemos condensar en el siguiente esquema las dos tendencias (Jiménez, 2017):

<i>Tendencia sintácticamente analítica</i>	<i>Tendencia sintácticamente sintética</i>
<b>Desperdigan la información léxica</b> en elementos diferenciados	<b>Concentran la información</b> en unidades más o menos complejas, vistas como unitarias
<b>Explicitan las relaciones</b> entre los elementos mediante <b>recursos aislados</b> de uso obligado	Pueden <b>prescindir de marcas de relación</b> , por contextualmente deducibles

Tabla 1. Tendencias constructivas relevantes

No obstante, no existen lenguas puramente analíticas o puramente sintéticas. Si bien, las lenguas indoeuropeas han establecido un orden más o menos fijo para la construcción de oraciones y los procedimientos analíticos han reemplazado los sintéticos (Saussure, 1974), aún subsisten en algunas lenguas formas sintéticas. Tal es el caso del francés, que es una lengua, por excelencia, de tendencia analítica, pero contiene, en su sistema gramatical, elementos sintéticos, como los pronombres *en/y*, que, en español, corresponderían a formas analíticas. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

<b>Francés</b>	<b>Español</b>
Le ministre <b>en</b> est conscient	El ministro es consciente <b>de ello</b>
Les soldats <b>y</b> sont passés (dans ces champs)	Los soldados pasaron <b>por allí (por esos campos)</b>

Tabla 2. Construcciones sintéticas del francés vs. construcciones analíticas del español. Ejemplos tomados de Fréché (2002)

Así, Fréché (2002) constata, en diversos cursos de FLE ofrecidos en España, que los estudiantes españoles experimentan muchas dificultades al momento de emplear los pronombres *en/y*. Surgen errores de uso que van desde una ubicación incorrecta del pronombre hasta su omisión voluntaria o involuntaria, pasando por pronominalizaciones erróneas. En su estudio sobre la equivalencia de los pronombres franceses *en/y* en español y sus problemas de traducción, el autor observa una fuerte tendencia de los estudiantes de FLE a evitar el uso de estos clíticos y, en vez de ello, reemplazarlos por un adverbio o por un sintagma nominal (forma analítica), como en los siguientes casos:

- *Nous rêvons à ces merveilleux lieux où nous aimerions aller, au jour où nous partirons **pour ces lieux-là**.* → Forma esperada : *au jour où nous **y** partirons.*
- *Je connais très bien cette vieille maison parce qu'un jour, je suis rentrée **là**.* → Forma esperada: *j'**y** suis rentrée.*

Cabe aclarar que, en ocasiones, el francés –por su sistema pronominal dual- también permite formas analíticas correspondientes a sus formas sintéticas: *Le ministre est conscient de cela* (en vez de *le ministre en est conscient*); sin embargo, esta oración, aunque es gramaticalmente correcta, no corresponde a un uso oral frecuente de un hablante nativo.

### 2.2.1 Sistema pronominal dual del francés: pronombres fuertes vs. pronombres débiles

El sistema pronominal francés es de naturaleza dual (Wust, 2009). Existen los pronombres *fuertes* y los pronombres *débiles*, los cuales son equivalentes entre sí. Los pronombres *en/y* se localizan en el segundo grupo, son formas sintéticas equivalentes a otras formas analíticas del francés:

Person	Clitic – direct object (indirect object)	Clitic – other	Strong pronouns	Strong pronouns – other
Singular				
I	<i>me (me)</i>		<i>moi</i>	
II	<i>te (te)</i>		<i>toi</i>	
III	<i>le/la (lui)</i>	<i>y, en</i>	<i>lui/elle</i>	<i>à ça/là, de ça</i>
Plural				
I	<i>nous (nous)</i>		<i>nous</i>	
II	<i>vous (vous)</i>		<i>vous</i>	
III	<i>les (leur)</i>		<i>eux/elles</i>	

Tabla 3. Pronombres objeto clíticos y pronombres objeto fuertes en francés.  
Tomado de Wust (2009)

“Las formas clíticas [...] *y/en* reemplazan cláusulas nominales o frases preposicionales que expanden un verbo o un sustantivo” (Dubois, 1965, p. 137 citado en Wust, 2009, p.473). Estas formas también pueden ser representadas por pronombres fuertes: *là/ça*, aunque con una frecuencia de uso muy baja, tal como se ilustra en la siguiente tabla:

Pronombres débiles	Pronombres fuertes
<p>-Bruno n'arrêtait pas d'<b>y</b> penser</p> <p>-Bruno <b>y</b> allait tous les jours après le travail</p> <p>-...et leur demander ce qu'elles <b>en</b> pensaient</p> <p>-...il <b>en</b> buvait quand elle a attiré son attention</p>	<p>-Bruno n'arrêtait pas de penser <b>à ça</b></p> <p>-Bruno allait <b>là</b> tous les jours après le travail</p> <p>-...et leur demander ce qu'elles pensaient <b>de cela</b></p> <p>-...il buvait <b>de ça</b> quand elle a attiré son attention</p>

Tabla 4. Ejemplos de oraciones con pronombres débiles y pronombres fuertes en francés. Ejemplos tomados de Wust (2009)

Wust (2009), en su estudio con estudiantes de francés con inglés como L1, determina, a través de una tarea de comprensión oral y producción escrita (*dictogloss task*), en qué medida los estudiantes canadienses de lengua materna inglesa que estudian francés a nivel universitario pueden procesar y reproducir los pronombres *en/y*. De su investigación, la autora concluye que, en general, los estudiantes tienden a omitir el referente y a usar pronombres fuertes y sintagmas nominales. Esto se produce debido a inconvenientes relacionados con la identificación del referente, con la animicidad del referente y por falta de claridad en la estructura argumentativa del verbo, lo cual puede indicar problemas en relación con la comprensión o la producción de los clíticos o una combinación de las dos. Estas dificultades aumentan cuando los clíticos *en/y* compiten con sus respectivos pronombres fuertes.

Además, la autora añade que los clíticos no se pueden unir, separar, ni modificar de sus anfitriones verbales; sin embargo, sus datos reflejan lo contrario. Estas formas se someten a enlace, omisión y compiten con pronombres fuertes. De esta manera, y aunque es válido que los estudiantes de FLE reemplacen, en su comunicación oral, los pronombres *en/y* por otras formas analíticas como *à ça*, *à là*, *de ça*, *de cela*, quienes usan muy frecuentemente los pronombres fuertes, los pronombres nulos y los sintagmas nominales en lugar de emplear estos clíticos producen una lengua no estándar (Wust, 2009).

## 2.3 Papel de la gramática en la enseñanza de FLE

Hace muchos años, la enseñanza de la gramática era esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras (método de enseñanza gramática-traducción). Hoy en día, de acuerdo

con el enfoque comunicativo, el aprendizaje se centra en lograr *comunicarse en la lengua extranjera*. Así, se les da prioridad a los juegos de roles y a las actividades con diálogos y textos auténticos, entre otros, y se le resta importancia a la enseñanza de la norma gramatical. Sin embargo, de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (2001), “con el fin de realizar una tarea comunicativa, [...] el alumno o usuario de la lengua utiliza también las competencias lingüísticas comunicativas” (p. 156), dentro de las cuales se encuentra la competencia gramatical que se define 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.... (p.110).

Como se puede observar, los aspectos gramaticales de una lengua hacen parte de la competencia comunicativa que el estudiante de lengua extranjera debe desarrollar a lo largo de su proceso de aprendizaje. De esta manera, la competencia gramatical es fundamental, ya que gracias a ella se puede llegar a comprender y expresar significados que corresponden a la variedad estándar de la lengua. Por esta razón, los pronombres – en este caso *en/y-* se presentan como una parte fundamental de la gramática de la lengua. Por ello, es importante que el estudiante pueda replicarlos o hacer un uso similar al que hacen los nativos. Asimismo, el objetivo general en la formación de un estudiante de FLE es obtener el nivel C1 o incluso C2. El MCERL clasifica a los hablantes de la lengua en estos niveles cuando sus habilidades lingüísticas se aproximan a las del hablante nativo. Se esperaría que quienes clasifiquen en uno de estos niveles usen, de manera efectiva, los pronombres *en/y*, los cuales hacen parte del habla francesa nativa, “lengua en la cual el respeto de la norma es, tal vez, mucho más importante que en otras lenguas” (Vigner, 2004).

No obstante, en ocasiones, las gramáticas utilizadas para enseñar francés no están diseñadas con el fin de aprovechar los conocimientos previos del estudiante respecto de su(s) otra(s) lengua(s). Blin y Olmedo (2017), al analizar algunas gramáticas del francés, descubren que las descripciones de las gramáticas utilizadas por profesores de México no toman en cuenta el capital lingüístico de los aprendices mexicanos y sugieren que este



aspecto debería considerarse al momento de generar gramáticas para el aprendizaje de francés lengua extranjera, dado que la activación adecuada de conocimientos previos es esencial para afianzar los nuevos aprendizajes. Así, sería indicado tener presente la lengua materna de los estudiantes para desarrollar métodos de aprendizaje adecuados. Por ejemplo, en el caso del español, los pronombres *en/y* no tienen equivalencia formal y esto generaría dificultades en su aprendizaje, tal como dice Bartolo (2012): “El pronombre *en* del francés posee un alto grado de dificultad para estudiantes hispanohablantes debido a que en su lengua materna (español de México) [sic] no existe un equivalente” (p.1).

### **2.3.1 De la gramática al uso del francés como lengua extranjera (FLE)**

En el siguiente apartado, se expone la orientación pragmática de esta investigación en relación con la gramaticalidad de ciertas estructuras de la lengua francesa, pues, si bien el usuario de FLE puede producir enunciados gramaticalmente correctos (como las construcciones analíticas), estos no siempre corresponden al uso de un hablante nativo. Para explicarlo, es necesario recordar la dicotomía entre competencia y actuación y el concepto de competencia comunicativa en el contexto del enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. A partir de ello, se pretende mostrar que la eficacia comunicativa del usuario de FLE crece en la medida en que se acerca al modelo de habla nativa, esto es, al producir, en su discurso oral, los pronombres *en/y* de manera tan frecuente como lo hacen los nativos franceses, frente a otras formas equivalentes (analíticas, en español), que se alejan de la lengua estándar.

### **2.3.2 La competencia lingüística y la competencia comunicativa**

El concepto de competencia lingüística, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se relaciona, de manera directa, con los postulados de Chomsky (1965) sobre competencia y actuación: la competencia es el conocimiento (reglas) que el hablante-oyente tiene de la lengua y la actuación es el uso (producción) real y efectivo de la lengua en situaciones concretas. A Chomsky le interesa estudiar la competencia, no la actuación, aunque, reconoce que, además de la competencia gramatical, también existe la

competencia pragmática, que se refiere al conocimiento de las condiciones y al modo de uso apropiado conforme a varios fines (Chomsky, 1980)

El concepto de *competencia* de Chomsky se considera reduccionista porque se limita a la competencia lingüística del hablante-oyente ideal en una sociedad homogénea y no considera otros aspectos centrales del uso de la lengua, como el nivel sociolingüístico. Sin embargo, los postulados Chomskianos son el punto de partida de otros enfoques posteriores que, además, han favorecido la aceptación del concepto de *competencia comunicativa* como concepto fundamental en la adquisición y enseñanza de lenguas.

Así, Lyons (1970) resalta el carácter social y la importancia del contexto: “La habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas” (p. 287). Por su parte, Campbell y Wales (1970) insisten en que la gramaticalidad de las oraciones no es suficiente: “la habilidad de producir o comprender enunciados que no son tanto gramaticales sino algo más importante, apropiados al contexto en el que tienen lugar” (p. 247). Asimismo, Hymes (1972) critica la insuficiencia de la competencia lingüística, pues el discurso producido por un hablante debería ser, además, apropiado y aceptable en el contexto en que se produce:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (p. 278).

De esta manera, Hymes propone el concepto de *competencia comunicativa*, que incluye también las reglas de uso, poniendo de manifiesto el significado referencial y social del lenguaje. Así pues, la competencia comunicativa incluye, además de la gramaticalidad, el grado en que una expresión resulta factible, apropiado y la medida en que esta se produce en la realidad.

A partir de la dicotomía competencia/actuación, es importante aclarar que la aceptabilidad de una expresión no es equivalente a su gramaticalidad, ya que la aceptabilidad se refiere

a que el enunciado pueda ser usado con naturalidad en un grupo social, mientras que su gramaticalidad hace referencia a la adecuación que presente respecto de las reglas que relacionan sonidos con significados (Chomsky, 1978).

En fin, la competencia lingüística se refiere, entonces, al conocimiento de reglas gramaticales, mientras que la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para utilizar ese conocimiento. Así, pues, mientras la actuación se refiere a lo que hablante hace en el acto comunicativo, la competencia comunicativa incluye conocimiento y habilidad. En este sentido, la actuación tiene un carácter interpersonal y no intrapersonal (Savignon, 1983, citado en Cenoz, s.f). A continuación, las diferencias entre ambas, en palabras de Widdowson (1995):

Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible (...). Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él, el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa. (p.84)

La competencia comunicativa incluye los procesos lingüísticos, psicolingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos. Por esta razón, trasciende el sentido propio del conocimiento de la gramática, para entenderse como una capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo. Por tal razón, el enfoque comunicativo se centra en la competencia comunicativa para desarrollar en el estudiante la capacidad de comprender y producir un amplio y rico repertorio lingüístico dentro de la actividad comunicativa en un contexto determinado.

### **2.3.3 Enfoque comunicativo y competencia comunicativa en FLE**

Este enfoque nació en los años sesenta y apareció por primera vez en Gran Bretaña. En los años setenta se expandió por Europa. Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, la lengua es un instrumento de comunicación eficaz, un instrumento de interacción social.

Este enfoque promueve la adquisición de la competencia comunicativa, pues no es suficiente conocer las reglas gramaticales de la lengua para comunicarse; hay que conocer también las reglas de empleo. Para ello, se deben adaptar las formas lingüísticas a la situación de comunicación y a la intención comunicativa y no se utilizarán palabras o frases aisladas, sino unidades de discurso más complejas que simulen la realidad cotidiana; de lo contrario, se estaría produciendo una lengua no estándar. En este sentido, en el enfoque comunicativo es indispensable el uso de materiales auténticos, es decir, aquellos que fueron creados con propósitos comunicativos, por hablantes nativos, para acercarse al uso real, a lo más típico del discurso nativo, como es el caso de los pronombres *en/y*.

En consecuencia, el enfoque comunicativo debe centrarse en las necesidades de comunicación del estudiante, las cuales se deben precisar en términos pragmáticos, sociolingüísticos y gramaticales; por tanto, se debe hacer énfasis en el lenguaje que el usuario va a encontrar con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales. Asimismo, es fundamental tener en cuenta los niveles mínimos de competencia gramatical y sociolingüística que los hablantes nativos suponen en un hablante extranjero en tales situaciones y que se espera que la mayor parte de los aprendices de la lengua consigan alcanzar. Se trata de lograr que el estudiante domine la lengua extranjera no solo en términos de los diferentes contextos de uso, sino también de acuerdo con las reglas gramaticales, es decir, con fluidez comunicativa y corrección gramatical.

Dentro de cada uno de los componentes de la competencia comunicativa aparece un subcomponente que corresponde a las reglas de probabilidad de aparición, para caracterizar el conocimiento que un hablante nativo tiene acerca de la frecuencia relativa de aparición en relación con la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica (Canale y Swain, 1980). Labov (1972, citado en Cenoz, s.f) propone, formalmente, dichas reglas. Allí, sostiene que se produce una combinación de diversas características propias de los contextos sociolingüístico y gramatical para determinar la frecuencia de uso de una regla gramatical dada. Así pues, el usuario de una lengua extranjera no habrá desarrollado su competencia comunicativa, de manera eficiente, si no ha logrado también un grado de conocimiento acerca de las reglas de probabilidad de aparición en relación con los componentes de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980). Al respecto, Segalowitz (1976, citado en Cenoz, s.f)

afirma que los estudiantes de francés L2 con un nivel de competencia gramatical alto, pero que carecen de práctica en las destrezas sociolingüísticas, muestran cierta predisposición negativa hacia el francés y hacia los hablantes nativos de esta lengua cuando se les pide que interactúen con ellos. Por tal razón, llama la atención la distancia que existe entre las habilidades comunicativas, los estilos de comunicación y la competencia comunicativa, pues estos se unen en una relación indisoluble que proporciona a los hablantes no nativos coherencia y éxito al planificar y ejecutar un acto comunicativo en consonancia con las características y exigencias de los contextos y los participantes.

Por ello, el propósito de esta investigación es demostrar que los aprendices y futuros docentes de francés que no logran interiorizar las estructuras lingüísticas propias del sistema gramatical francés, diferentes de las de su lengua materna, tienden a omitir los pronombres *en/y*, y a utilizar en exceso otros pronombres o retomar los sintagmas nominales que estos reemplazan (como sucede en español), con lo cual producen patrones gramaticales no estándar en la lengua francesa. Cabe decir que el docente de FLE debe transmitir la lengua y la cultura extranjeras. En palabras de Billières (2016):

*¿Quelle formation un prof de langue vivante est-il sensé recevoir au cours de ses études, à l'utilisation de quels outils doit-il être formé pour exercer son métier avec efficience et correspondre aux attentes et besoins de ses apprenants ? A l'évidence, si quelqu'un s'inscrit à un cours de langue, c'est d'abord pour tenter d'en apprendre et d'en utiliser les rudiments ?*

Estos más que “rudimentos” corresponden claramente a la gramática y al uso de la lengua extranjera, especialmente si quien los aprende será un futuro docente de lengua.

Por otra parte, si nos centramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se podría cuestionar el rol del docente como modelo eficaz del uso lingüístico estándar, pues es posible que el no uso de estos pronombres se deba a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se les ha prestado suficiente atención y no se han utilizado con la frecuencia requerida para incorporarlos a la competencia comunicativa de los docentes en formación. Se esperaría, así, que los docentes de francés lengua extranjera, como modelos de lengua, asimilen y reproduzcan una lengua muy cercana al hablante nativo,

pues al no producir, en su discurso oral, los pronombres *en/y* estarían produciendo una lengua no estándar (Wust, 2009).

Así, en la presente investigación se presta atención tanto a la eficacia comunicativa de los aprendices de FLE, así como al grado de gramaticalidad de los enunciados. Esto último quiere decir que se analizan no solo las formas gramaticalmente correctas, sino sobre todo aquellos usos que difieren de los de un hablante nativo de lengua estándar (pronombres *en/y*). Si bien el estudiante de lengua extranjera, a lo largo de su proceso de aprendizaje, evidencia ciertas diferencias en cuanto a pronunciación y entonación de la lengua respecto al uso nativo, a nivel gramatical -y en niveles avanzados del aprendizaje- debería poder replicar los patrones de uso sintácticos y morfológicos de la lengua que está aprendiendo. En este punto, estos pronombres se presentan entonces como una parte fundamental de la lengua, un marcador de uso estándar, así que es importante que el estudiante pueda manejarlos y hacer un uso similar la que hacen los hablantes nativos.

Con el fin de establecer claridad terminológica, a continuación, se presentan las definiciones de algunos conceptos clave para la investigación: hablante nativo, variedad estándar, variedad no estándar y gramaticalidad:

### **2.3.4 Un hablante nativo**

Un hablante nativo es una persona que aprende un idioma de niño y continúa usándolo con fluidez como su idioma dominante. Se dice que los hablantes nativos usan la gramática de la lengua de manera fluida y apropiada, para identificarse con la comunidad donde esta se habla y tienen intuiciones claras sobre lo que se considera gramatical o agramatical en el sistema lingüístico. Los diccionarios, las gramáticas de referencia y las descripciones gramaticales suelen estar basados en el uso de idioma del hablante nativo de un idioma dominante o de la variedad estándar de la lengua por parte del hablante nativo. En algunos contextos de enseñanza de lenguas, se parte del supuesto básico de que el objetivo de aprender una segunda lengua es aproximarse lo más posible a la variedad estándar, es decir, a la lengua producida por un hablante nativo (Richards y Schmidt, 2010, p.38).

Esta definición se basa, ciertamente, en las ideas de Chomsky sobre *hablante-oyente ideal*. Sin embargo, es importante destacar la noción de competencia comunicativa de Hymes (1972), arriba descrita, en la que las dimensiones sociolingüísticas también son

importantes en el acto de enunciación. A este respecto, Pawley y Syder (1983) hablan sobre *fluidez nativa* y *selección nativa*. El primer término se refiere a la producción de un discurso conectado y espontáneo y, el segundo, hace referencia al uso de la lengua de una manera natural e idiomática. Estas características del discurso se identifican, en distintos niveles lingüísticos, en los enunciados producidos por los hablantes nativos, como en el caso del uso de los pronombres *en/y* en el habla nativa francesa. Además, es importante hacer referencia al concepto de *habla nativa* o *hablante nativo*, pues el MCERL (2001) hace hincapié en que el hablante nativo monolingüe será el modelo para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Así, quienes alcancen los niveles C1 y C2 se clasificarían como usuarios competentes, donde el nivel C2 sería la competencia del hablante extranjero más cercana a la del nativo:

C1: Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto (Niveles comunes de referencia: escala global, MCERL, p.26).

C2: Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad (Niveles comunes de referencia: escala global, MCERL, p.26).

### 2.3.5 La variedad estándar y no estándar

La variedad estándar de una lengua se basa en el discurso y la escritura de sus hablantes nativos y se encuentra descrita en diccionarios y gramáticas. También se enseña en las instituciones educativas (a hablantes nativos y no nativos de la LE) (Richards y Schmidt, 2010, p.554-555), mientras que el concepto de **no estándar** es utilizado para referirse al

habla o a la escritura que difieren en pronunciación, gramática o vocabulario de la variedad estándar de la lengua (Richards y Schmidt, 2010, p.398). Cabe recordar que la presente investigación se basa en la variedad estándar oral –no en la escrita-, así que se observará el objeto de estudio (uso de los pronombres *en/y*), desde la frecuencia de uso del habla (no) nativa oral.

### 2.3.6 Gramaticalidad

Se dice que una frase, cláusula u oración es gramatical porque sigue el sistema de reglas de una gramática. Por ejemplo, *They walk to school* es una oración gramatical de acuerdo con la gramática estándar del inglés, pero *\*They walks to school* se considera no gramatical. Por otra parte, y de acuerdo con la gramática generativa, una oración es gramatical si sigue las reglas de la competencia de un hablante nativo. Por ejemplo: *The teacher who the man who the children saw pointed out is a cousin of Joan's*, sería una oración gramatical porque puede ser generada por las reglas de la gramática inglesa. Sin embargo, podría considerarse pragmáticamente inaceptable debido a su estructura que hace que sea difícil de comprender para un oyente (Richards y Schmidt, 2010, p.253).

En definitiva, se trata de verificar el grado de eficiencia y adecuación comunicativa que se desprende del uso natural de la lengua en contextos reales. El estudiante de lengua extranjera será más eficaz en la medida que se acerque al modelo nativo. En este orden de ideas, el estudiante de FLE debería usar los pronombres *en/y* en su comunicación oral, pues se identifican como lo más frecuente dentro de norma de uso respecto de sus equivalentes (construcciones analíticas como pronombres fuertes, sintagmas nominales). De este modo, habría correspondencia entre la frecuencia de uso nativo y la eficacia comunicativa del no nativo.

## 2.4 Uso de *en/y* como marca del habla nativa vs. no uso de *en/y* como marca no nativa

Como se ha venido planteando a lo largo de este trabajo, los pronombres *en/y* permean el habla nativa francesa. Para dar un ejemplo, se seleccionó al azar un fragmento de corpus de habla nativa parisina del año 2000, titulado *Discours sur la ville* (Branca-Rosoff et al., 2012). Dicho corpus corresponde a un conjunto de entrevistas realizadas en los barrios de Paris y sus alrededores y fue concebido, principalmente, para analizar el francés oral.



*Discours sur la ville* tiene una duración de 46 minutos y 55 segundos. En la transcripción proporcionada, se encontraron 19 ocurrencias del pronombre *en* y 22 de *y*. En términos cuantitativos, esta frecuencia de uso se considera significativa. Así, mediante este ejemplo, se constata que los pronombres *en/y* son características discursivas de la comunicación oral entre nativos franceses. A continuación, se ilustra su uso:

**spk7** [321.568] : *[rires] il y a toujours [rires] [pause] dans le quartier euh je sais pas il y a commerçants mais il y a toujours c'est toujours la même boulangère par exemple rue du Temple [pause] là où j'allais elle fait l'angle entre la rue du Temple et la rue euh des Gravilliers*

**spk5** [335.552] : *ah ouais*

**spk3** [335.979] : *ah ouais c'est toujours la même*

**spk7 spk5** [337.082] : *[1] ah ouais [2] mais moi je suis pas*

**spk7** [338.185] : *mais bon c'est vrai que ça a quand même changé même mais bon j'y passe moins souvent mais*

**spk2 spk1** [194.236] : *[1] changé en quoi [2] nous quand on est partis*

**spk1** [195.998] : *ah bah euh [pause] bah simplement simplement dans la population euh c'est une population beaucoup plus riche euh beaucoup plus [pause] mais vraiment riche euh il y a qu'à voir l- le prix du mètre euh du du [pause]*

**spk1 spk6** [211.961] : *[1] du mètre carré [2] mètre carré*

**spk1** [212.733] : *euh dans dans dans ces quartiers-là c'est euh [pause] enfin te sais c'est pas*

**spk5** [216.998] : *ouais c'est bien d'en parler non non mais*

Ilustración 1. Francés nativo: fragmento de corpus oral transcrito. Tomado de Branca-Rosoff et al., 2012

Si bien el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) sugiere que en la enseñanza de francés lengua extranjera el hablante nativo monolingüe sea modelo de referencia, los estudiantes de esta lengua, con distintas lenguas maternas, hacen un mal uso, un uso limitado o un uso nulo de los pronombres *en/y* en sus producciones orales. Con esto se evidencia un habla no nativa, donde los aprendices de FLE acuden a otras construcciones para evitar el uso de *en/y*. Así, se observa que 1) los estudiantes españoles de FLE prefieren, por ejemplo, reemplazar el pronombre 'y' por un adverbio como *là* o por un sintagma nominal como *ces lieux-là* (Fréché, 2002); 2) en el caso de estudiantes mexicanos de FLE, se evidencian varios problemas en la apropiación de los pronombres *en/y*, desde la falta de uso del pronombre hasta el uso de doble complemento (Bartolo, 2012), 3) estudiantes canadienses de habla inglesa prefieren omitir los pronombres *en/y* o usar pronombres fuertes y sintagmas nominales (Wust, 2009); 4) los aprendices de FLE argelinos también acuden a otras estrategias, tales como: simplificación, evitación, analogía y transferencia (Sissaoui, 2010).

Como se observa en estos estudios, el no uso de los pronombres *en/y* se hace evidente en las producciones (orales y escritas) de los usuarios de francés lengua extranjera con distintas lenguas maternas; como consecuencia de ello, se refleja un uso no nativo de la lengua. Se concluye, a su vez, que los estudiantes hispanohablantes de francés lengua extranjera tienen dificultades en emplear los pronombres *en/y*; para subsanar un poco estas dificultades, prefieren utilizar otras estrategias. A partir de estos antecedentes, se pretende, también, indagar por las preferencias que tienen futuros docentes de FLE colombianos al momento de enfrentar los pronombres *en/y*.

### 2.4.1 Estudiantes colombianos de FLE y no uso de pronombres *en/y*

En este apartado se estudia la situación del contexto colombiano, donde también se percibe un uso bajo o nulo de los pronombres *en/y* en estudiantes de FLE, específicamente, en profesores en formación, como es el caso de los estudiantes de Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional de Colombia.

Para ilustrar la problemática, se seleccionó el corpus estudiado en *Análisis de uso de la dislocación y el clivage en diálogos espontáneos de estudiantes de francés lengua extranjera*<sup>4</sup> (Moreno, 2018). En este corpus no se halló ninguna ocurrencia de los pronombres *en/y*. Sin embargo, se hace un análisis más profundo para observar qué construcciones usan los estudiantes para expresar sus ideas sin hacer uso de *en/y*. De esto se concluye que los estudiantes prefirieron usar tres alternativas, en vez de los pronombres *en/y*: 1) omisión del pronombre; 2) repetición del complemento de lugar; 3) reemplazo de *y* por *là* (o, según Wust, 2009, de pronombre débil por pronombre fuerte). A continuación, se presentan algunos ejemplos:

312 | beaucoup par exemple à l'école je - - parfois je ne allais pas à l'école et je  
| disais comme ouhh j'ai j'ai des migranes je ne peux pas aller et parce que je  
| ne sais pas ie n'avais pas fait les devoirs ou les devoirs ou choses comme ca

Ilustración 2. Fragmento #1 de corpus oral transcrito de estudiante de FLE. Tomado de Moreno (2018)

<sup>4</sup> Estos fragmentos de corpus corresponden a una serie de entrevistas semidirigidas, hechas a estudiantes de Francés III, Francés V y Literatura francesa II de la Licenciatura en Filología e idiomas: Francés de la Universidad Nacional. En las entrevistas se plantearon preguntas sobre contexto familiar, gustos, actividades cotidianas, hechos anecdóticos, etc.

**Alternativa:** *Je n'y allais pas*, en vez de repetir el complemento de lugar

312 | beaucoup par exemple à l'école je - - parfois je ne allais pas à l'école et je  
disais comme ouhh j'ai j'ai des migranes je ne peux pas aller et parce que je  
ne sais pas je n'avais pas fait les devoirs ou les devoirs ou choses comme ça

Ilustración 3. Fragmento #3 de corpus oral transcrito de estudiante de FLE. Tomado de Moreno (2018)

**Alternativa:** *Je ne peux pas y aller*, en vez de omitir el pronombre

532 | c'est pour nous bah c- c'est une question de temps donc il faudrait aller avant  
et oui on va devoir payer plus l'assurance (rires)

Ilustración 4. Fragmento #3 de corpus oral transcrito de estudiante de FLE. Tomado de Moreno (2018)

**Alternativa:** *Il faudrait y aller*, en vez de omitir el pronombre

## 2.5 Interlengua y transferencias de la lengua materna (el español) como estrategia comunicativa para evitar el uso de los pronombres *en/y*

La transferencia lingüística es: "La influencia de la L1 detectada en el uso de la L2" (Odin, 1989). Alcaraz y Martínez (1997), proponen que esta influencia se puede dar a distintos niveles: "La 'interferencia' consiste fundamentalmente en la utilización en una lengua de elementos léxicos, morfológicos, sintácticos y/o pragmáticos específicos de otra lengua distinta". (p.303). El nivel que concierne a esta investigación es el morfosintáctico. En este aspecto, algunos estudios refieren lo siguiente. Los aprendices hacen hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo, las cuales mantienen cierta coherencia con las estructuras de la lengua materna (Véronique, 2009). "La congruencia entre los sistemas de lenguas es lo que parece desencadenar la transferencia". (Zobl, 1980). En el caso de lenguas de la misma familia [como el español y el francés], los aprendices tienden a sobregeneralizar estas similitudes (Ringbom y Jarvis, 2009), realizando numerosas transferencias no conformes con las reglas de la lengua meta, tal como sucede, por ejemplo, cuando los estudiantes hispanohablantes omiten los pronombres *en/y* en sus producciones, pues en español no hay una estructura equivalente. Para entender un poco estos planteamientos,

hay que acercarse a los conceptos de transferencia positiva y negativa, interlengua, fosilización y sobregeneralización.

Desde el análisis lingüístico contrastivo, la adquisición de una lengua extranjera se encuentra determinada por la estructura de la lengua materna del estudiante. De esta manera, si la estructura objeto de estudio de la LE es similar a las características estructurales de su L1, su aprendizaje tendrá inconvenientes, ya que el estudiante producirá una 'transferencia positiva'. Por el contrario, cuando la estructura objeto de estudio de la LE es diferente, en la L1 se presentarán dificultades en su aprendizaje, lo que se traduce en una 'interferencia negativa' (Klein, 1986). En el caso de los estudiantes colombianos de FLE se da una transferencia sintáctica negativa al no usar los pronombres *en/y*. Dado que en español estos pronombres no existen, los estudiantes acuden a la omisión cuando se expresan oralmente en francés (produciendo una construcción agramatical), así que, al no haber una equivalencia uno a uno (1:1) entre la lengua materna y la lengua meta, se da la transferencia. De acuerdo con Bartolo (2012), se observa que la falta de uso de los pronombres *en/y*, en el caso de estudiantes mexicanos de FLE, responde a la ausencia de una estructura equivalente en español. González (2013) concuerda cuando expresa que la ausencia de clíticos equivalentes a *y* o *en* es evidente en español. A este respecto, Bartolo (2012) sostiene que:

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 (p.1). Por ejemplo:

- **Francés** : *J'aime bien ce parc, un jour ou l'autre je vais y aller*
- **Español**: Me gusta mucho ese parque, algún día voy a ir
- **Estudiante hispanohablante de FLE**: \* *J'aime bien ce parc, un jour ou l'autre je vais aller* (estructura agramatical en lengua extranjera por ser calco de la lengua materna; se requiere el complemento de lugar)

Por otro lado, otra de las construcciones a las que acuden los estudiantes de FLE para evitar el uso de los pronombres *en /y* es el uso de pronombres fuertes o estructuras analíticas (como en español), pues el francés también lo permite gracias a su sistema

pronominal dual; sin embargo, se estaría empleando una lengua no estándar (Wust, 2009). Por ejemplo:

- **Español:** ¿Podría hablarme **de eso**?
- **Francés no estándar (según Wust)** : *Pourriez-vous me parler **de cela** ?*
- **Francés estándar** : *Pourriez-vous m'**en** parler ?*

Dada esta posibilidad que permite el sistema lingüístico francés, los estudiantes que lo aprenden no se esfuerzan por interiorizar el funcionamiento de los pronombres *en/y*, lo que podría dar lugar a una fosilización. La teoría de Selinker (1972) sobre la interlengua propone que los conocimientos que poseen los estudiantes de lenguas extranjeras están organizados con reglas propias e independientes tanto de la lengua materna como de la meta. Este sistema es dinámico y se mantiene en evolución. Sin embargo, Selinker notó que la gran mayoría de estudiantes nunca logran alcanzar un dominio total de lengua meta, pues dejan de aprender cuando su sistema de interlengua funciona, aun con reglas que no pertenecen a la lengua meta; a ese fenómeno se le llama fosilización. Según Selinker y Baralo, 2004 (citados en Donís, 2014) la fosilización es "un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a su lengua objeto dada".

Por su parte Arcos Pavón, 2009 (citado en Donís, 2014), afirma que la fosilización puede afectar rasgos específicos dentro de un ámbito, ya que atañe, de forma selectiva, a la comprensión y la producción, la competencia y la actuación ("es el caso, por ejemplo, de los alumnos de una L2 que pueden llegar a niveles muy parecidos a los de un nativo, pero se distinguirán de este a la hora de elaborar intuiciones gramaticales" Donís, 2014), así como a algunos aspectos de la interlengua, en la medida en que hay aspectos de la lengua que tienden a fosilizarse más que otros.

A este respecto, Alvarado (2017), en su estudio sobre las transferencias sintácticas y la definición de principios didácticos para la enseñanza de francés L3, con inglés como L1 y español como L2, observó que cuando los aprendices reciben e interpretan estructuras, sobregeneralizan las similitudes entre los dos sistemas lingüísticos que dominan y realizan numerosas transferencias que muchas veces no son conformes a la lengua meta. Cuando estas interferencias se repiten y no se modifican, aparece la fosilización. Por tal razón, si los usuarios colombianos de FLE siguen implementando estrategias

comunicativas para evitar el uso de los pronombres *en/y* cuando se expresan de manera oral, estarían materializando procesos de fosilización, pues la concreción lingüística de dichas estrategias no es propia de la lengua meta (francés).

Cabe notar que cuando el francés es L3 y coexiste con el inglés como L2, como puede ser el caso de algunos de los sujetos que participan en esta investigación, aunque no se disponga de datos sobre la competencia comunicativa en esta lengua, las estructuras del inglés también podrían interferir en el empleo de *en*, pues en la lengua inglesa el empleo de *en* con cantidad es facultativo y puede conducir a una transferencia negativa (Kwame, 2013):

*Je voudrais deux livres → I would like two books*

*\*Je [en] voudrais deux → I would like two (of them)*

Facultativo

## 3. Metodología

### 3.1 Metodología empleada en la investigación

El presente estudio se realizó bajo los lineamientos de la investigación cualitativa. El enfoque cualitativo busca comprender en profundidad un fenómeno que no incluye variables numéricas en su análisis; se centra en responder a interrogantes como ¿Por qué ocurre cierto fenómeno? ¿Con qué regularidad? ¿Qué consecuencias tiene? etc. Dado que los hechos y fenómenos estudiados desde la investigación cualitativa, normalmente, son muy complejos, se hace necesario dividirlos en porciones más pequeñas con el fin de entenderlos de manera correcta, utilizando múltiples perspectivas para tal fin.

Contrario a la investigación cuantitativa, este tipo de enfoque no exige que las preguntas-problema sean operacionalizables, finamente definidas y fijadas desde el inicio del estudio, según Hernández, Fernández y Baptista (2013), en la investigación cualitativa:

[...] en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los *estudios cualitativos* pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. (p.7)

Por su parte, la investigación cualitativa es utilizada en las ciencias sociales y humanas, y pretende influir en las prácticas de los individuos que participan en este tipo de estudio (en el sector educativo, en la comunidad a la cual el investigador pertenece, entre otros). Por ello, este tipo de investigación se lleva a cabo en entornos naturales y es el investigador

quien debe aproximarse al fenómeno. En cuanto a los propósitos de la investigación cualitativa, Maxwell (1996, pp. 40-41) propone cinco:

- a. Comprender el significado de los fenómenos desde la óptica de los participantes.
- b. Comprender el contexto particular (a escala) de los sujetos y la influencia que éste puede tener en su comportamiento.
- c. Generar teoría a partir de los datos e identificar hechos inesperados.
- d. Comprender el proceso por el cual cierto fenómeno tiene lugar.
- e. Proporcionar explicaciones causales.

Una vez presentado el concepto y las características de la investigación cualitativa, se procede, en las siguientes líneas, a justificar por qué este estudio se inscribe en ese tipo de investigación. En primer lugar, el estudio de fenómenos gramaticales de las lenguas hace parte de la lingüística que, a su vez, pertenece a las ciencias humanas. En este caso, se estudia un fenómeno particular: los pronombres clíticos *en/y*, que hacen parte de campos de estudio mucho más amplios, tal como se muestra a continuación:

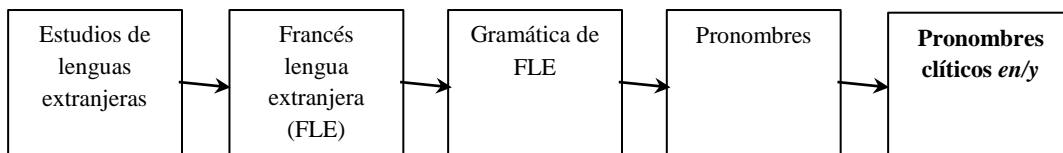


Figura 1. Objeto de estudio

Esta investigación identifica las estrategias que utilizan los futuros docentes de FLE para llevar a cabo la función comunicativa que desempeñan los pronombres *en/y* en el habla nativa francesa e intenta aludir a una posible causa: la influencia de la lengua materna, entre un conjunto de explicaciones que podrían darse para el fenómeno en cuestión. El presente estudio se llevó a cabo en un entorno escolar natural, donde futuros docentes de FLE (estudiantes y egresados de la Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional de Colombia) desarrollan tareas académicas cotidianas. La autora de la presente investigación ha presenciado el fenómeno desde que era estudiante y ahora, desde su experiencia como docente. Por último, cabe recordar que este estudio tiene un potencial ‘transformador’ en el ámbito educativo (a corto o mediano plazo), específicamente, en la enseñanza-aprendizaje de FLE.



## 3.2 Campo disciplinar: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras

Según Coste (1996), la adopción de la lingüística aplicada en Francia tuvo como consecuencia positiva la modernización de los estudios sobre las lenguas y su enseñanza. (p.21). En este sentido, se define la lingüística aplicada como “una actividad de investigación que estudia el lenguaje en tanto interviene de manera central en diversas prácticas sociales tales como la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.” (Py, 1996, p.13).

Si se parte de la idea de que la lingüística aplicada o bien busca abordar los problemas del mundo real, en el cual la lengua es un elemento central (Brumfit, 1995), o bien, es la disciplina académica que estudia la relación de los conocimientos sobre una lengua y la toma de decisiones en el mundo real (Cook, 2003), se puede concluir que esta disciplina, aplicada al campo de enseñanza de lenguas, se interesa principalmente en estudiar la lengua y buscar una utilidad teórico-práctica para proporcionar una enseñanza adecuada a los hablantes potenciales, pues las lenguas están hechas para que los individuos se comuniquen. Sin embargo, no todas las personas tienen las mismas necesidades comunicativas, dado que estas dependen del contexto (social, político, cultural, etc.) en el que se encuentre el sujeto. En otros términos, el objetivo de la lingüística aplicada es familiarizar a los aprendices de una lengua extranjera con aquellos aspectos que la diferencian de su lengua materna.

En consecuencia, el presente estudio pertenece al ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, especialmente de FLE, ya que identifica las estrategias que utilizan futuros docentes de FLE para llevar a cabo la función comunicativa que desempeñan los pronombres *en/y* en el habla nativa francesa. Estos pronombres son una parte fundamental de la lengua y es importante que el futuro docente pueda manejarlos y hacer un uso similar al que hacen los hablantes nativos. Además, el propósito de esta investigación es determinar si los aprendices y futuros docentes de francés han logrado interiorizar las estructuras lingüísticas propias del sistema, que difieren de su lengua materna. En especial, importa establecer si, al omitir los pronombres *en/y* o al usar en exceso otros pronombres o retomar los sintagmas nominales que estos

reemplazan (como sucede en español), el usuario estaría produciendo una lengua no estándar.

### 3.3 Diseño metodológico

Según Ortiz (2015), en la investigación socio-humana, se pueden identificar nueve tipos de investigaciones: exploratoria, descriptiva, etnográfica, investigación documental, estudio de caso, etnometodología, interaccionismo simbólico, fenomenología y teoría fundada (p.10). Gran parte de las investigaciones que estudian la estructura de la lengua son investigaciones descriptivas, las cuales se encargan de describir el sistema de la lengua y, algunas, explican su funcionamiento. La corriente pionera en la descripción del sistema lingüístico es el *estructuralismo*, que utiliza un método descriptivo basado en hechos registrados, mientras que la *Escuela de Praga* es pionera en estudiar el funcionamiento de la lengua, explicando y ya no solo describiendo los fenómenos encontrados en la lengua como sistema.

Así pues, el método usado para llevar a cabo la presente investigación es el método descriptivo-explicativo, pues tiene como finalidad, por un lado y principalmente, describir las estrategias -y su concreción lingüística- para evitar el uso de los pronombres *en/y* por parte de futuros docentes de FLE y, por otro lado y en menor medida, pretende identificar hipótesis sobre las razones por las cuales se presenta el uso de ciertas estrategias como equivalentes funcionales del empleo de los pronombres *en/y*. En este orden de ideas, la función que la investigadora cumple frente al objeto de estudio es describir un comportamiento lingüístico y, además, explorar posibles causas.

#### 3.3.1 Método descriptivo-explicativo

A continuación, se describirá brevemente en qué se basan los métodos descriptivos y los métodos explicativos, entendiendo que la convivencia de ambos sustenta el método descriptivo-explicativo.

De acuerdo con Hernández et al. (2013), el propósito del método descriptivo es “describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos, esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (p.80). De esta manera, lo que se busca es recoger información sobre personas, objetos u

otros fenómenos. Cabe decir que *describir* implica observar el objeto de estudio de manera sistemática para clasificar la información que allí se observa. Así que la finalidad de este método es la obtención de datos que puedan derivar en la frecuencia de ocurrencias que reflejen tendencias.

Dado que este método se interesa en exponer de manera exhaustiva y detallada la realidad que se estudia, el investigador debe definir qué se observará y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (Hernández et al., 2013, p.80). En esta investigación, lo que se hará es un registro detallado del comportamiento lingüístico de futuros docentes de FLE respecto al uso de los pronombres *en/y*. Este método se basa en la observación directa (por el investigador) y la indagación en la bibliografía especializada sobre el fenómeno por estudiar.

Ahora bien, el método explicativo busca descubrir causas probables e interpretar una realidad; su objetivo es dar cuenta de por qué ocurre un fenómeno. En palabras de Hernández et al. (2013):

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno. (pp. 83-84).

Así pues, los métodos explicativos están orientados a comprobar hipótesis causales. Para fines de este estudio, se utilizó el método explicativo para postular posibles causas respecto al uso o no uso de los pronombres *en/y* en la comunicación oral de futuros docentes de FLE a partir del análisis de los datos obtenidos. Se advierte, en todo caso, que no se trata de una explicación causal, única y exclusiva, sino más bien de una posible correspondencia entre algunos de los factores que pueden incidir con mayor claridad en la producción oral de estudiantes y recién egresados de FLE frente al uso de los pronombres clíticos *en/y*, en el contexto colombiano.

### 3.4 Población y muestra

La población por la cual se interesó esta investigación son los futuros docentes de FLE, específicamente estudiantes y recién egresados de la licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. La muestra seleccionada para los propósitos de este estudio está compuesta por personas que realizaron su práctica docente en los periodos: 2018-I, 2018-II, 2019-I y 2019-II. Dicha selección se hizo teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- En el periodo 2018-I se observó, a través de datos orales, una tendencia al ‘no uso de los pronombres *en/y*’ por parte de estudiantes de FLE, gracias a la investigación realizada en ese año sobre los fenómenos de dislocación y *clivage* (Moreno, 2018).
- Los periodos seleccionados son los más recientes respecto al año de realización de la investigación (2020).
- Los estudiantes que realizan su práctica docente deben cumplir con el requisito de haberse certificado en francés con un nivel C1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este es un muy alto nivel de lengua e “ideal” para analizar los comportamientos lingüísticos relativos a los pronombres *en/y*, pues según el MCERL (2001), los hablantes de FLE con nivel C1 deben: “Saber expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada” (p.26). “Mantener con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen” (p.32). “Producir un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión” (p.33).
- Así, las personas invitadas a participar en este estudio ya tenían experiencia como docentes (práctica docente y, muy probablemente, experiencia docente en otros contextos). Esto supondría un comportamiento lingüístico ‘ideal’, que reflejaría la teoría del profesor como modelo de lengua estándar.

Cabe recordar que algunos de los practicantes de esos periodos ya habían finalizado su pregrado, por lo cual, la investigación no solo incluyó estudiantes, sino también recién egresados del programa.

### 3.4.1 Muestra

De acuerdo con información proporcionada por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia, el número de estudiantes que inscribieron la asignatura de 'Práctica Docente del francés' (con código: 2016411) en los periodos 2018-I, 2018-II, 2019-I y 2019-II, fue:

- 2018-I: Catorce (14)
- 2018-II: Diecisiete (17)
- 2019-I: Nueve (9)
- 2019-II: Nueve (9)

El promedio de practicantes por periodo es de 12,25, que representa aproximadamente un 25% del total de la muestra seleccionada (49). Aun cuando en términos cualitativos no se considera la relación entre muestra y población, contar con una muestra de doce participantes es representativo y suficiente para llevar a cabo la recolección de datos y poder establecer tendencias, ya que las investigaciones cualitativas no trabajan con fines de generalización absoluta, sino que estudian los datos proporcionados por un número pequeño de sujetos (Maxwell, 2013).

El perfil sociolingüístico correspondiente a los participantes de estudio es el siguiente. Su edad varía entre 16 y 30 años; pertenecen a un estrato socioeconómico 2,3 y 4; su formación es similar, ya que son jóvenes universitarios que cursan, en su mayoría, sus primeros estudios superiores (pregrado). El perfil que aquí se describe corresponde a datos generales y aproximados de las personas que ingresan cada semestre al programa y que son representativas de los estudiantes de FLE. Por ello, no hubo una selección preestablecida, puesto que los participantes no necesariamente coincidían con las características de un grupo homogéneo. Además, entre los instrumentos de recolección de datos, se diseñó un 'cuestionario-test' (ver sección 3.5.1: IV). La primera sección de esta herramienta permitió identificar, para cada participante, variables de su perfil lingüístico, tales como: estadía y tiempo de estadía en países francófonos, tiempo durante el cual la persona había estudiado francés, experiencia docente y lenguas habladas.

## 3.5 Instrumentos de recolección de datos

### 3.5.1. Descripción y justificación

A continuación, se presentan los instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos del estudio en curso, los cuales fueron previamente sometidos a una prueba de pilotaje (ver sección 3.5.2). Cada participante realizó todas las pruebas; el orden en el que se aplicaron fue el siguiente: I. Tarea de comprensión y producción oral, II. Diálogos orales semidirigidos, III. Simulación de diálogos orales, IV. Cuestionario-test.

#### I. Tarea de comprensión y producción oral (anexo B)

Esta primera tarea fue tomada de la investigación de Wust (2009) y adaptada para propósitos de la presente investigación. Conocida originalmente como *dictogloss task* (tarea de comprensión oral y producción escrita) (Wajnryb, 1990 citado en Wust, 2009). Esta es una actividad focalizada que permite a los estudiantes de lenguas reflexionar sobre la lengua que están aprendiendo desde la producción escrita, llevando a la práctica el uso de construcciones gramaticales específicas. Este ejercicio es una innovación del dictado tradicional, por lo cual está pensado para producir un escrito. Dado que el interés de este estudio se centraba en evaluar el desempeño oral respecto a los pronombres *en/y*, se realizaron las respectivas modificaciones y se propuso la siguiente actividad: a) Se presentó, de manera escrita, un texto corto (alrededor de diez oraciones). b) El texto fue leído por los participantes tres veces; durante la lectura, los participantes podían tomar algunas notas. c) Finalizada esa primera parte, se invitó a los participantes a recrear el texto de manera oral. La finalidad era que esa reconstrucción reflejara la información contenida en el relato original (versión escrita), siguiendo las convenciones de la lengua oral.

El texto presentado también fue tomado de la investigación de Wust (2009) y adaptado para propósitos de este estudio. Una de las modificaciones que se aplicaron fue que, en vez de presentar explícitamente los pronombres *en/y*, se optó por escribir una versión equivalente con pronombres fuertes (*à ça/la, de ça*) y con repetición de sustantivos (cada vez que fuera necesario), con el fin de que los mismos participantes redujeran las repeticiones e hicieran uso de los pronombres *en/y*. De esta manera, la no aparición de

los pronombres *en/y* permitía que los estudiantes no fueran conscientes del objeto de investigación y, así, se evitaría que replicaran su uso de manera automática<sup>5</sup>.

Con este primer instrumento se pusieron a prueba, por un lado, la competencia de comprensión escrita en lengua extranjera y, por otro, la competencia de producción oral. A través del cambio de medio de expresión (de escrito a oral), se evaluó un aspecto específico de la competencia comunicativa, puesto que el sujeto debía reproducir una historia bajo las condiciones de la oralidad: sin análisis previo, en tiempo real, haciendo síntesis, con fluidez, etc. Dadas estas condiciones, se esperaba que el sujeto prefiera formas sintéticas de la lengua, representadas por los pronombres *en/y*, en vez de formas analíticas, que correspondían a la opción escrita ofrecida.

Se eligió realizar la tarea de comprensión escrita y producción oral en primer lugar, porque parecía ser una actividad motivadora, pues el texto hablaba acerca de una historia de amor. Además, el estudiante o recién egresado se aproximaría a los instrumentos a través de la comprensión (como en los exámenes internacionales). Al final del ejercicio, el participante ponía en práctica su competencia de producción oral, para luego dar continuidad al siguiente instrumento, preparándose y entrando en confianza a la hora de comunicarse en L2. El tiempo promedio que tomó esta actividad fue de cinco minutos (tiempo que se estimó luego del pilotaje).

## II. Diálogos orales semidirigidos (anexo C)

Algunos de los aspectos generales que guiaron el diseño de este segundo instrumento de recolección de datos fueron adaptados de Moreno (2018). Dado que la oralidad es el medio de comunicación evaluado en esta investigación, el recurso a diálogos espontáneos era indispensable. En estos, se efectuaron conversaciones entre cada uno de los participantes y la investigadora, siendo ella quien dirigía los diálogos a través de preguntas preestablecidas, con el fin de motivar el uso de los pronombres *en/y* en las intervenciones de los estudiantes. Se invitaba a los participantes a hablar de la manera más natural posible.

---

<sup>5</sup> El texto al que se hace referencia fue validado por el pilotaje de los instrumentos con hablantes nativos. Este instrumento fue presentado con las modificaciones realizadas y, efectivamente, los nativos hicieron uso de los pronombres *en/y* al recrearlo de manera oral.

Los diálogos buscaban simular charlas cotidianas. Las preguntas motivadoras fueron propuestas conforme a los escenarios lingüísticos donde era probable que se utilizaran los pronombres *en/y* en el marco de una conversación entre nativos franceses. No obstante, se tuvieron en cuenta los usos más enseñados en el campo de FLE y en el marco del plan de estudios de la Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional, tomando como referencia: ejercicios implementados en clase, gramáticas, manuales de FLE (Girardet y Pécheur, 2011), sitios web certificados, etc.

Como resultado de la indagación sobre los usos de estos pronombres, se construyó una guía de preguntas, organizadas por campos semánticos, que suscitaban el uso específico de los pronombres *en/y* (anexo D). La complejidad de los verbos utilizados en dicha guía era de nivel intermedio; esto se hizo con el fin de asegurar que fueran comprendidos y manejados por los participantes (con nivel C1). Además, con este tipo de verbos, la conversación fluía mejor y no se requería de mucho esfuerzo cognitivo. De esta manera, se esperaba que la atención de los participantes se centrara en responder a las preguntas de manera similar a como lo haría un hablante nativo. Cabe recordar que el orden en que aparecen las preguntas en el anexo no es el orden en el que se plantearon durante la conversación, y que además de estas preguntas, también se hicieron otras que no suscitaban el uso de *en/y*. Esto se decidió con el fin de lograr alternancia en las respuestas y evitar que el uso de los pronombres se volviera predecible y sistemático.

La instrucción principal para iniciar los diálogos era *parler de soi* (hablar de sí mismo, de su vida). Se eligió este escenario ya que es una temática trabajada desde los primeros hasta los últimos niveles del aprendizaje de la lengua francesa. Además, era un contexto libre, amplio y natural que permitía hacer preguntas variadas.

A través de los diálogos semidirigidos, los participantes hacían una inmersión total en el campo oral. Al participar de manera personal (en primera persona), el sujeto se veía involucrado de manera real en la lengua extranjera. No había lugar para una reflexión lingüística, sino que la atención se centraba en lo que se quería expresar, dando cabida a una conversación natural que incluía preguntas y respuestas. Era una manera de comprobar la 'puesta en escena' de la competencia comunicativa, evitando así el nivel de



‘artificialidad’ que podía producir el uso de otros instrumentos como, por ejemplo, el juego de roles.

Dado que se obviaba toda referencia al aspecto formal de la lengua, se esperaba poner en evidencia si los pronombres *en/y* del francés habían sido internalizados o no. El tiempo promedio que duró esta actividad fue 13 minutos (tiempo que se estimó luego del pilotaje). Sin embargo, existía la posibilidad de tardar más o menos tiempo, así que más allá de interactuar por cierto periodo de tiempo, se debía hacer el mismo número de preguntas para que todos los participantes tuvieran las mismas posibilidades de hacer uso de los pronombres *en/y* en su discurso.

### **III. Simulación de diálogos orales (anexo E)**

El juego de roles (*jeu de rôles*) es una técnica adoptada en la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente en FLE. Debyser (1996, 1997) propone la siguiente definición:

Un jeu de rôles, en didactique des langues, est un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous trois aspects : compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique. (p.2)

Con el fin de que los participantes de la investigación se pudieran expresar de la manera más natural posible en francés, se diseñaron algunas situaciones con imágenes y cuadros de texto; unos que inician y guían la conversación y otros, vacíos, para que los participantes los completaran de manera escrita, simulando un diálogo oral. Las oraciones y preguntas propuestas en los cuadros de texto son elementos orientados a suscitar en los participantes el uso de los pronombres *en/y*. Sin hacer una lista exhaustiva, en dichos diálogos se reflejan algunos de los usos más enseñados en las clases y en los manuales de FLE (Écho A2, 2011, pp.20-21). Aunque se pedía completar los diálogos de manera escrita, el diálogo se enmarcaba en el registro natural, informal, de la lengua oral.

Con este instrumento, se buscaba evaluar otro aspecto fundamental de la competencia comunicativa: la pragmática. Su finalidad era evaluar si se habían interiorizado no solo las

reglas gramaticales, sino sobre todo las pragmáticas, relativas al uso de los pronombres *en/y*, a través del juego de roles. A diferencia de los diálogos orales semidirigidos, estos diálogos, que los participantes completaban de manera escrita, reflejaban un nivel sistemático de la lengua, pues las conversaciones estaban compuestas solo por preguntas que debían ser respondidas haciendo uso de los pronombres *en/y*. En este sentido, los participantes tenían tiempo de hacer una reflexión lingüística para responder de manera adecuada en un medio de expresión escrito con las características orales que condiciona un juego de roles.

#### **IV. Cuestionario-Test (anexo F)**

Para el diseño de este instrumento se tuvieron en cuenta: a) las pruebas aplicadas en distintas investigaciones relacionadas con las dificultades de uso de los pronombres *en/y* (Kwame, 2013; Sissaoui, 2010, 2016); b) el diseño de un cuestionario semiabierto aplicado en la investigación de Moreno (2018) y c) los ejercicios de traducción del estudio de Fréché (2002). En este instrumento se incluyeron tres apartados.

1. Perfil lingüístico: En esta sección, los participantes debían consignar información sobre lenguas habladas, nivel de francés, estatus académico (estudiante o egresado), etc.
2. Conocimientos acerca de los pronombres *en/y*: Allí, se plantearon preguntas que hacían énfasis en la competencia de uso de manera consciente.
3. Test gramatical: En este último apartado se propusieron ejercicios sistemáticos sobre los pronombres *en/y*, buscando conocer la competencia gramatical de los participantes.

Este último instrumento, de tipo formal, permitió comparar la competencia de uso, empleada en los instrumentos anteriores, frente a la competencia gramatical consciente. Además, proporcionó información metalingüística de carácter individual, que sirvió para correlacionar y comparar los datos obtenidos a través de los demás instrumentos.

Vale la pena aclarar que la mayoría de las instrucciones de los instrumentos de recolección de datos se redactaron en español, debido a tres factores: a) difusión y accesibilidad, dado que la tesis se realizó en español, b) funcionalidad, para evitar

cualquier tipo de ambigüedad respecto de la lengua extranjera (francés) y c) investigaciones previas, en las que se propusieron instrumentos en la lengua materna de los participantes.

### 3.5.2. Pilotaje de los instrumentos

#### I. Pilotaje con estudiantes y egresados

Una vez diseñados los instrumentos de recolección de datos, se procedió a pilotarlos. Para ello, se programaron citas por Google Meet, previo contacto por correo electrónico institucional (Universidad Nacional de Colombia) con cuatro participantes: tres egresados y un estudiante (quien ya había realizado su práctica docente) de la Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional de Colombia. Las citas se programaron como se muestra a continuación:

<b>Participante</b>	<b>Fecha</b>	<b>Hora</b>
N°1. Egresada	Mayo 26/2020	5:00pm
N°2. Egresada	Mayo 27/2020	11:00am
N°3. Estudiante	Mayo 28/2020	5:00pm
N°4. Egresado	Mayo 29/2020	8:00am

Gracias al pilotaje de los instrumentos se confirmó la viabilidad del estudio. Además, se pudieron realizar mejoras de forma y contenido en cada uno de los instrumentos (elección de versiones definitivas, definición del orden de aplicación de los instrumentos). También se anticipó la necesidad de testear estos instrumentos con hablantes nativos (ver sección 3.5.2: II). Para posterior análisis del desarrollo de las tareas, y previo consentimiento por parte de los participantes, se grabó audio y video del desarrollo de las actividades propuestas. A continuación, se presentan algunas decisiones y mejoras, que resultaron del pilotaje de los instrumentos con hablantes no nativos:

1. Se decidió obtener el consentimiento informado mediante grabación de voz y envío desde correo institucional.

2. Se empleó el programa OBS para grabar video y audio del desarrollo de las pruebas y fue exitoso.
3. Se optó por presentar la tarea de comprensión escrita y producción oral y la de los diálogos orales semidirigidos desde la pantalla del computador de la investigadora (por cuestiones de control, tiempo y practicidad), mientras que los instrumentos que requerían diligenciamiento en formato Word (simulación de diálogos orales y cuestionario-test) serían enviados al correo institucional de cada uno de los participantes al momento de diligenciarlos y se les recordaría guardar cambios mientras escribían sus respuestas.
4. Se identificó la duración promedio de la aplicación de los cuatros instrumentos de recolección de datos: una hora y cinco minutos.
5. Se decidió realizar una videollamada con cada participante y grabarla (video y voz), pues resultaba interesante ver las reacciones y las actitudes de los participantes al interactuar oralmente. Por otro lado, al grabar video, se podía tener más control en el momento en que los participantes estaban desarrollando las tareas escritas (por ejemplo, no podrían recurrir a notas, internet, etc.).
6. En principio, se había considerado hacer diálogos de tres minutos de duración. Sin embargo, en el pilotaje, los diálogos duraron mucho más. El tiempo promedio fue de 13 minutos y 30 segundos. Por tanto, se propuso tener diálogos de 10 minutos, aunque lo importante sería hacer el mismo número de preguntas a cada uno de los participantes.
7. Hubo algunos errores de numeración y transcripción que fueron corregidos.
8. Cuando se les pedía a los participantes completar el cuestionario-test, expresaban que durante la 'simulación de diálogos' habían sospechado que la investigación estudiaba el uso de los clíticos *en/y*. En este sentido, se propuso lo siguiente:
  - Realizar los diálogos orales semidirigidos antes que la simulación de diálogos (escrita), ya que esta última es más sistemática y podría anticipar en los participantes el uso de *en/y*.
  - Ampliar la gama de guía de preguntas, proponiendo más preguntas diferentes a aquellas que se deban responder haciendo uso de *en/y*.
9. El tiempo promedio que los participantes tomaron para leer el relato de la tarea de comprensión escrita y producción oral fue variado, por tanto, se decidió no restringir el tiempo para la lectura de la historia; solo pedir leerla tres veces.

10. Se probaron dos versiones de la tarea de comprensión escrita y producción oral y se eligió la segunda versión (ver apartado 3.5.1. numeral I), pues en esta los pronombres *en/y* no se encuentran de manera explícita. Así, el participante no anticiparía el uso consciente de los clíticos *en/y* en las demás tareas. Contrario a lo que sucedería con la primera versión:

-Bruno et Marianne se sont vus pour la première fois dans un bar.  
 -Bruno y allait tous les jours après le travail pour prendre une bière.  
 -En effet, il en buvait une quand elle a attiré son attention.  
 -Marianne était tellement belle qu'il a eu un coup de foudre pour elle. Il s'est intéressé à lui parler.  
 -A vrai dire, il s'y est intéressé depuis qu'il est rentré au bar.  
 -Mais Bruno n'a pas eu le courage de lui parler ce soir-là. Il y a renoncé ce soir-là.  
 -Cependant, en sortant du bar, Marianne lui a fait au revoir de la main.  
 -Bruno en était ravi.  
 -Une fois rentré à la maison, Bruno n'arrêtait pas d'y penser et n'a pas pu s'empêcher d'en parler.  
 -Et Marianne, pour sa part, a appelé ses meilleures amies pour leur raconter son histoire et leur demander ce qu'elles en pensaient.

11. Algunas de las instrucciones propuestas para el desarrollo de las tareas se mejoraron (aclaración, explicitación, etc.).

**Simulación de diálogos orales**

**[Instrucción]:** Completa los siguientes diálogos de la manera más adecuada que puedas, respondiendo no solamente con 'oui' o 'non'.

**[Diálogo N° 1], 'Chez une amie'**



1. Tu bois de l'eau?

1.

2. Tu veux des frites?

2.

3. Tu fais un régime ?

3.

**Comentario [P3]:** Añadir que hay que tener en cuenta la imagen, la situación comunicativa

**Comentario [P4]:** Es necesario hacer más visibles los títulos de las situaciones, pues lo participantes los omitían

<p>➤ <b>PERFIL LINGÜÍSTICO</b></p> <p>Marca con una X la opción que corresponda a tu experiencia:</p> <p>1. ¿Has realizado movilidad académica o cultural en países francófonos?</p> <p><input type="radio"/> Sí ¿En qué país(es)? _____ ¿Cuánto tiempo? _____</p> <p><input type="radio"/> No</p> <p>2. ¿Durante cuántos años has estudiado/estudiaste francés?</p> <p><input type="radio"/> 3 años</p> <p><input type="radio"/> 5 años</p> <p><input type="radio"/> Más de 5 años</p>	<p><b>Comentario [P8]:</b> Debe incluirse la pregunta ¿'eres egresado o estudiante?', pues la muestra de estudio se amplió a recién egresados...</p> <p>Parece también pertinente incluir una pregunta sobre la experiencia docente, pues podría ser una fuente de información significativa en el momento de analizar los datos</p> <p><b>Comentario [P9]:</b> En esta pregunta es mejor proponer rangos de tiempo, pues hubo estudiantes que han estudiado francés durante 4 años, por ejemplo.</p>
<p>6. Haz una lista de las lenguas que hablas de acuerdo al orden de adquisición/aprendizaje:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p><b>Comentario [P10]:</b> Se debe aclarar que también se incluye la lengua materna. Los participantes tuvieron la duda en el momento de responder a esta pregunta. También se deben incluir otras líneas, pues hubo participantes que hablaban más de tres lenguas.</p>
<p>2. ¿En tu discurso oral cotidiano usas dichas estructuras?</p> <p><input type="radio"/> Siempre                      <input type="radio"/> A veces                      <input type="radio"/> Nunca</p> <p>3. ¿En algún curso de tu carrera, se te ha enseñado/enseñó sobre las funciones y usos del pronombre 'en'?</p> <p><input type="radio"/> Sí ¿En cuál(es) curso(s)? _____</p> <p><input type="radio"/> No</p>	<p><b>Comentario [P11]:</b> Me parece pertinente agregar la opción 'casi siempre'. Un practicante lo insinúa</p> <p><b>Comentario [P12]:</b> Luego del análisis de datos, esta pregunta no se consideró significativa.</p>
<p>6. ¿Aprendiste acerca de la naturaleza implícita de los verbos seguidos de la preposición 'de' (<i>être content de, avoir envie de, parler de</i>), de los artículos partitivos (<i>du, de la, des</i>) y de los adverbios de cantidad (<i>deux, beaucoup de, peu de</i>) como factores decisivos en el empleo de 'en'?</p> <p><input type="radio"/> Sí</p> <p><input type="radio"/> No</p>	<p><b>Comentario [P13]:</b> Añadir, 'en tus clases'</p> <p><b>Comentario [P14]:</b> Añadir: Algunos ¿cuáles? _____</p>

## II. Pilotaje con hablantes nativos

La necesidad de recolectar datos, correspondientes a enunciados de hablantes nativos, surgió luego de haber realizado el pilotaje de los instrumentos de recolección de datos con estudiantes y egresados del programa de filología francesa. Por un lado, se quería demostrar, a partir de datos recientes, que los hablantes nativos de francés utilizan los pronombres *en/ly* en su discurso oral y que hay enunciados en los que su uso es imperativo. Por otro lado, se pretendía evaluar, desde otra perspectiva (la del hablante nativo), los instrumentos de recolección de datos, comprobando si eran “naturales” y permitían recolectar datos sobre lo que se quería evaluar (frecuencias de uso de *en/ly*, usos correctos de estos pronombres, no uso de los mismos, etc.).

Por razones logísticas, prácticas y diferencias de horarios entre Francia y Colombia, se diseñó un único documento en formato PDF (anexo G) con la totalidad de las pruebas y

se hicieron algunas modificaciones en el contenido de estas. Esto con el fin de enviar el documento al participante y que pudiera desarrollarlo de manera asíncrona<sup>6</sup>.

En total, fueron doce las personas interesadas en participar del estudio y cinco quienes realizaron el ejercicio de pilotaje. Es importante resaltar que establecer contacto con hablantes nativos fue una tarea difícil. Asimismo, fueron pocas las personas que aceptaron participar en el estudio. Casi la totalidad de participantes pertenecían a un grupo de Facebook llamado ‘*La France en Colombie*’, desde donde se realizó la invitación a participar en el estudio. De la aplicación de los instrumentos a hablantes nativos se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Se ratificó que es en la oralidad (auténtica, sin pasar por medios escritos) donde el uso de *en/y* es característico del habla nativa.
- El uso que realizaron los hablantes nativos de los clíticos *en/y* fue gramaticalmente correcto y, además, se hizo de manera natural, espontánea, coloquial, pues en algunas ocasiones hubo usos no inducidos tanto del pronombre ‘*en*’ como del pronombre ‘*y*’, como en los siguientes casos:

*Est-ce que tu vas aller à Paris l'année prochaine ? Je ne pense pas aller à Paris sauf si j'y suis obligé*

El participante no reemplaza *à Paris*, sino que hace un cambio de núcleo verbal y utiliza el pronombre *y* para reemplazar un complemento exigido por el verbo *obliger* (*obliger qqn à faire qch*).

*Tu rêves d'aller en Colombie? Ça pourrait être l'occasion d'y aller*

Se esperaba que el participante empleara el pronombre *en*: *oui, j'en rêve*; sin embargo, el participante usa el pronombre *y* para reemplazar *en Colombie*, en relación con el complemento exigido por el verbo *aller*.

*Alors, tu vas renoncer à ton travail ? Bien sûr, je ne m'y plaisais plus depuis un moment.*

Esta pregunta se diseñó para reemplazar *à ton travail*, pero el participante usa el pronombre *y* para reemplazar un complemento exigido por el verbo *plaire* (*se plaire à faire qqch*).

<sup>6</sup> Hubo un participante con quien se llevó a cabo el ejercicio en tiempo real y sin haber modificado los instrumentos. Era un nativo francés conocido por la investigadora y fue la primera persona con quien se realizó el ejercicio (fue a partir de esta experiencia que se decidió crear un único documento PDF para hacer más expedita la recolección de datos con esta población).

- Cabe resaltar algunas percepciones que los hablantes nativos manifestaron respecto de los pronombres clíticos *en/y*. « *L'emploi de y est peu fréquente. Il y a, j'y vais. Ce n'est pas qqch qui est fréquemment utilisé* » « *Pour en il est beaucoup plus utilisé* » « *...dans les zones de campagne ça s'utilise beaucoup [...] entre le nord et le sud, autant l'accent que les mots sont différents (exemple quelqu'un de Dunkerque et quelqu'un de Marseille) [...] dans les campagnes il vont vraiment mettre des Y partout : Prends-y Dis-y (au lieu de dis-lui) Fais-y Fais-y donc c'est pas le joli français haha.* »

### 3.6 Proceso de recolección de datos

Para iniciar el proceso de recolección de datos, se envió la invitación a participar en el estudio a los practicantes de los años 2018 y 2019 a través del correo institucional del director del Departamento de Lenguas Extranjeras. Cabe aclarar que la invitación no fue enviada directamente por la autora de esta tesis, ya que el acceso a las direcciones de correo institucional es limitado/privado conforme a la Ley 1581 sobre la *Política de Tratamiento de Datos Personales*.

En el correo en cuestión, se envió un link (<https://forms.gle/4k28DYfNM3DXiFFAA>), el cual correspondía a un formulario creado en Google Forms para contextualizar al posible participante acerca de la investigación. Allí se le brindaba la posibilidad de aceptar participar en el estudio. De ser afirmativa su respuesta, el formulario llevaba al consentimiento informado para que el participante pueda diligenciarlo y escoger la franja horaria (entre el 28 de septiembre y el 28 de octubre de 2020 y en horario de 7:00am a 4:00pm), según su disponibilidad para llevar a cabo la actividad planteada en los instrumentos de recolección de datos. De este modo, el macro-proceso de recolección de datos fue el siguiente:

1. El participante diligenciaba el formulario.
2. Cada semana, la investigadora creaba las citas (individuales) por Google Meet de acuerdo con la fecha elegida por los participantes y les enviaba un correo para agradecer su participación, recordarles día y hora de la cita y enviarles el enlace correspondiente.



3. Llegado el día de la cita, la investigadora se conectaba a Meet 15 minutos antes y preparaba toda la logística para llevar a cabo la sesión de recolección de datos (protocolo -anexo H-, instrumentos, grabador de voz).
4. Al inicio de la cita, como estrategia de formalización, cada participante leía en voz alta el consentimiento informado, el cual se grababa en audio. En seguida, empezaba el desarrollo de las cuatro actividades propuestas en los instrumentos de recolección de datos.
5. Finalizada la sesión, la investigadora hacía una copia de seguridad de los datos obtenidos.

### 3.7 Análisis de los datos <sup>7</sup>

Según Reguera (2008), uno de los métodos para lograr la validez en un estudio, es la triangulación. En la presente investigación, se realizó una triangulación de los datos generados gracias a la utilización de diferentes instrumentos de recolección de los datos, tal como se describen en 3.5.

En primer lugar, se hizo la transcripción ortográfica de los datos orales generados en la tarea de comprensión escrita y producción oral y en los diálogos orales semidirigidos. Solo se transcribieron los fragmentos que coincidían con el uso o las posibilidades de uso de los pronombres *en/y* en su contexto de enunciación. No se realizó una transcripción integral, ya que el fenómeno estudiado no concierne a todo el discurso.

Durante la transcripción del corpus, se fueron estableciendo las categorías de análisis, las cuales se apoyaban en la teoría sobre las funciones y el uso de los pronombres *en/y*<sup>8</sup>. Los tres primeros instrumentos permitieron identificar los contextos de aparición de *en/y*, su

---

<sup>7</sup> Se decidió realizar una transcripción y análisis de datos manual, artesanal con programas de uso cotidiano como Word y Excel en vez de usar software más sofisticados, dado que no era una cantidad grande de datos y, además, de esta manera el proceso de análisis se podía realizar de manera más detallada y cuidada.

<sup>8</sup> Generalmente se ha considerado la estrategia de categorización como la única opción de análisis en la investigación cualitativa (Maxwell, 2013). En esta etapa se establecen categorías de análisis tentativas y de forma inductiva, es decir, a partir del análisis de los datos recogidos y apoyados en el marco teórico o conceptual.

respectiva función y momentos del discurso donde se prefirió usar estructuras sintácticas diferentes al empleo de *en/y* (tales como omisión, retoma del sintagma nominal, otro pronombre, etc). El instrumento final (cuestionario-test) fue una fuente de información fundamental, puesto que sirvió para comparar y contrastar las respuestas proporcionadas por los participantes en las tres primeras tareas con las variables relativas al perfil lingüístico, conocimiento metalingüístico y gramatical sobre *en/y*. Así, se obtuvieron las tendencias que pueden ser descritas y explicadas a través de un análisis cualitativo que correlacionaba los datos generados por cada uno de los instrumentos.

### 3.7.1 Aspectos teóricos y convenciones adoptadas para la transcripción del corpus oral

La transposición del habla mediante sus signos gráficos es un proceso que escapa a la objetividad total. En palabras de Luzzati (2007):

Todos los que se han enfrentado a esto saben en qué medida el objeto “diálogo oral espontáneo” es un objeto escurridizo y fluctuante, una imagen cortejada de la que nos limitamos a tener una idea...en el momento de manipular transcripciones. Es necesario, en primer lugar, tener conciencia de que no se trabaja sobre lo real pues esto nos llega a través de una representación... (p.25)

Así pues, el corpus oral recopilado para esta investigación era “escurridizo y fluctuante”. Por esta razón, durante el ejercicio de transcripción ortográfica, la investigadora se enfrentó a preguntas tales como: ¿cómo segmentar el flujo de palabras? ¿Cómo transcribir las pausas, las interjecciones y la superposición de voces? ¿Se debe adoptar una transcripción que refleje en la medida de lo posible aquello que se entiende o se debe hacer una asimilación completa al sistema de la lengua escrita?

Para satisfacer las necesidades que plantea cada una de las anteriores preguntas, se requería emplear una herramienta que permitiera hacer elecciones y estandarizarlas; para tal fin, en este estudio se adoptaron las convenciones usadas en la monografía *Análisis de uso de la dislocación y el clivage en diálogos espontáneos de estudiantes de francés lengua extranjera* (Moreno, 2018) que, a su vez, fueron tomadas del equipo GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe) de l'Université de Provence, (GARS, citado en Blanche-Benveniste, 1997):

- Adoptar la forma gráfica de las palabras de los diccionarios.
- Lo que no se entienda se transcribe con una x, una x por sílaba.
- El inicio de una palabra que no es completada se escribe con un guion al final:  
*alors le poisson c'est un ho- c'est une horreur.*
- Cuando haya superposición de voces, estas serán subrayadas.
- No habrá puntuación ni signos de interrogación o admiración.
- Las pausas se precisarán con un guion si son cortas y con dos si son largas.
- Se restablecerán sistemáticamente las formas ortográficamente correctas como *il* y *a* o *je ne sais pas*, en vez de optar por las formas más próximas a sus realizaciones fonéticas, como *y'a* o *ché pas*.<sup>9</sup>
- Letra cursiva para las palabras en español
- Las risas serán anotadas entre paréntesis y en cursiva: *(rires)*
- El alargamiento de vocales aisladas será considerado un tipo de pausa, transcrita así: ah - ah - - / eh -eh - -

De esta manera, se optó por mantenerse lo más fiel posible a la oralidad y presentarla con base en los hábitos de lectura impuesto por la lengua escrita, esto es, entre la fidelidad y la legibilidad. Por ello, la investigadora reconstruyó palabras y oraciones para que cumplieran con las condiciones mínimas del medio escrito, pues, como afirma Blanche-Benvenite (1997) “siempre es reconstruyendo lo que el locutor quiso decir que se alcanza –más o menos bien- a percibir lo que dijo” (p.27).

---

<sup>9</sup> La investigadora decide no hacer la inserción de la partícula negativa *ne*, ni la concordancia de número y de género, ni la concordancia verbal cuando el locutor no las realiza con el fin de ser lo más fiel posible al registro real de los hablantes.

## 4. Resultados

Una vez culminado el proceso de recolección y transcripción de datos, se procedió a hacer el respectivo análisis. Para ello, se realizó un barrido gramatical sintáctico y morfológico y los resultados se agruparon en diferentes categorías de análisis. Así, en una primera etapa, se realizó un análisis de los datos proporcionados por cada participante en las primeras tres tareas propuestas (tarea de comprensión escrita y producción oral, diálogos orales semidirigidos, simulación de diálogos orales). En esta etapa se identificaron las ocurrencias del pronombre *en* y del pronombre *y* (ver secciones 4.1 y 4.2), así como las estructuras sintácticas que cada participante empleaba para evitar el uso de estos pronombres (ver secciones 4.4; 4.5 y 4.6). Respecto del cuestionario-test (cuarta tarea propuesta), se extrajeron, de manera sintética, las respuestas más relevantes para correlacionaron los datos y presentar algunas conclusiones (ver sección 4.3). En una segunda etapa, se realizó un análisis global de los datos por tarea. Allí, se hizo un conteo total (datos de todos los participantes) de las ocurrencias de *en/y*, así como de las construcciones utilizadas para evitar su uso.

A continuación, se presenta el análisis global de los datos por tarea; primero, se presentan las ocurrencias del pronombre *en* y luego, las del pronombre *y*. En seguida, se exponen las ocurrencias de ambos pronombres en el caso de cada uno de los participantes, junto con algunos datos de su perfil lingüístico, para verificar, a través de estadios (nulo, medio, bajo y alto; ver secciones 4.3.1; 4.3.2 y 4.3.3), cuál es el uso que se hace de estos pronombres a nivel oral. Finalmente, se ilustran, también por tarea, las estructuras sintácticas que los participantes prefirieron para evitar el uso de los pronombres *en/y*, con ayuda de las categorías propuestas.

## 4.1 Ocurrencias del pronombre *en*

El número de ocurrencias del pronombre *en* que se halló en el total de los datos proporcionados por los participantes fue de 40 (de 216 posibles), incluyendo los usos no inducidos, lo cual se ve representado en un porcentaje de 19% como se muestra en la gráfica:

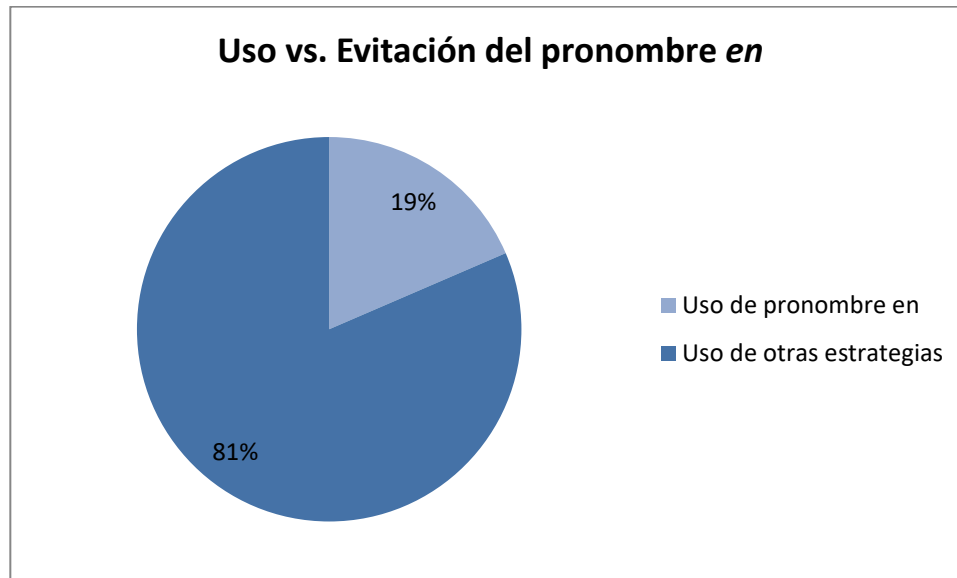


Figura 2. Uso vs. Evitación del pronombre *en*

Veamos ahora como fue el comportamiento de estas ocurrencias por tarea:

### 4.1.1 Tarea de comprensión escrita y producción oral

El texto de entrada ofrece cuatro posibilidades de uso para el pronombre *en*. De estas posibilidades, solo se evidenció una ocurrencia en los datos proporcionados por los participantes en esta tarea:

*[...] il n'arrêtait pas de penser à cette situation et il a commencé à à à en parler  
[...]*

### 4.1.2 Diálogos orales semidirigidos

El ejercicio de diálogos orales semidirigidos ofrece a cada uno de los participantes 8 posibilidades de uso del pronombre *en*. De estas posibilidades, los participantes usan, correctamente, en sus respuestas 16 veces el pronombre *en*, para:

(I) Reemplazar un grupo nominal determinado por un artículo partitivo: *du, de la, des*, en la mayoría de los casos (9):

*oui oui j'**en** mange (des fruits et des légumes)*

(II) Reemplazar un grupo nominal precedido por una expresión de cantidad (4):

*oui j'**en** ai deux (des frères)*

(III) Reemplazar un grupo nominal introducido por un verbo que exige la preposición *de* (3):

*j'**en** ai vraiment peur (de la mort)*

Cabe decir que también se identificaron 4 usos no inducidos del pronombre *en* en los diálogos orales semi-dirigidos, para reemplazar un grupo nominal introducido por un verbo que exige la preposición *de* (3):

*je n'**en** ai pas l'intention non (d'aller à la campagne les jours qui viennent)*

y para reemplazar un grupo nominal determinado por un artículo partitivo: *du, de la, des* (1):

*je ne cherche pas m'arrêter d'**en** manger (de la viande).*

No obstante, se halló un uso catafórico para este pronombre, pues el usuario se anticipa a reemplazar el grupo nominal por *en*, y después lo explicita (lo que se conoce como dislocación a la derecha):

*mais oui généralement j'**en** j'**en** consomme - **ce type d'aliments.***

### 4.1.3 Simulación de diálogos orales

El conjunto de diálogos escritos presentados ofrece seis posibilidades de uso para el pronombre *en*, de las cuales se identifican 12 en los datos proporcionados por todos los participantes para:

(I) Reemplazar un grupo nominal determinado por un artículo partitivo: *du, de la, des* (7):

*Tu veux des frites? Non, je ne peux pas **en** manger, je suis en régime*

(II) Reemplazar un grupo nominal introducido por un verbo que exige la preposición *de* (5):

*Tu es content de ta nouvelle guitare ? Oui, j'**en** suis content. Je l'adore !*

Cabe decir que en los datos proporcionados en esta tarea se identificaron 7 usos no inducidos del pronombre *en*: expresiones idiomáticas (4):

*Alors, tu vas renoncer à ton travail ? Oui. J'**en** ai marre du resto*

para reemplazar un grupo nominal determinado por un artículo partitivo: *du, de la, des* (2):

*Tu fais un régime ? Non c'est seulement que aujourd'hui j'**en** mange pas (des frites)*

y para reemplazar un grupo nominal precedido por una expresión de cantidad:

*Tu penses à ton nouveau travail ? Plus qu'au travail lui-même, je pense au fait que j'**en** ai trouvé enfin un.*

## 4.2 Ocurrencias del pronombre *y*

El número de ocurrencias del pronombre *y* que se halló en el total de los datos proporcionados por los participantes fue de 20 (de 192 posibles), incluyendo los usos no inducidos, lo cual se ve representado en un porcentaje de 10% como se muestra en la gráfica:

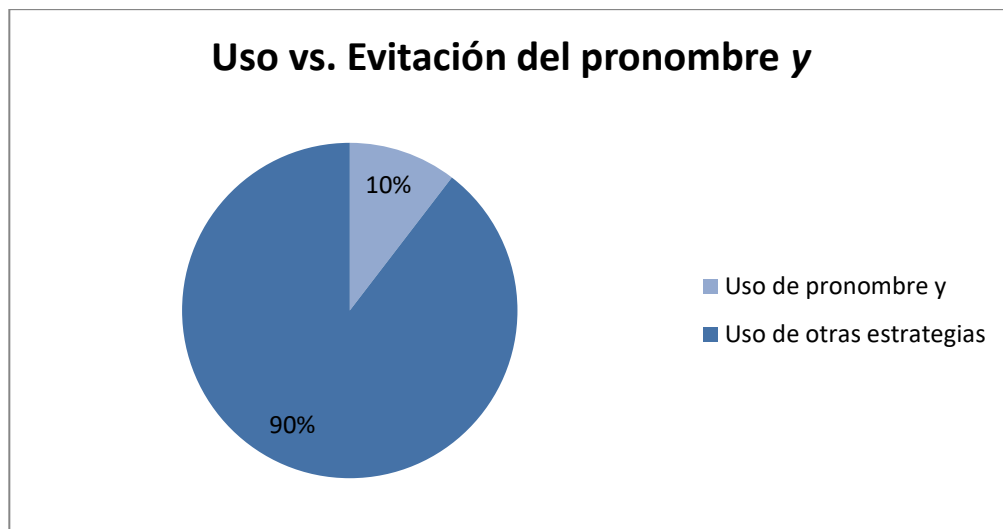


Figura 3. Uso vs. Evitación del pronombre *y*

Veamos ahora como fue el comportamiento de estas ocurrencias por tarea:

### 4.2.1 Tarea de comprensión escrita y producción oral

El texto de entrada ofrece cuatro posibilidades de uso para el pronombre *y*, de las cuáles no se observa ninguna ocurrencia en los datos proporcionados por los participantes.

### 4.2.2 Diálogos orales semidirigidos

El ejercicio de diálogos orales semidirigidos ofrece a cada uno de los participantes 6 posibilidades de uso del pronombre *en*. De estas posibilidades, los participantes usan correctamente en sus respuestas 11 veces el pronombre *y*, para:

(I) Reemplazar un grupo nominal introducido por un verbo que exige la preposición *à* (6):

*j'aimerais pas passer beaucoup de temps à n'y penser mais (à la situation actuelle)*

(II) Reemplazar un nombre de lugar introducido por la preposición *à, dans, en, sur, sous* (5):

*c'est toujours cool d'y aller [...] j'aime bien y aller [...] (à Paris)*

Cabe decir también que se identificaron 6 usos no inducidos del pronombre *y* en esta tarea para reemplazar un nombre de lugar introducido por la preposición *à, dans, en, sur* (5):

*penser à un projet de d'y aller pour étudier pour faire un master ... mais oui ça serait cool d'y aller (en France)*

y para reemplazar un grupo nominal introducido por un verbo que exige la preposición *à* (1):

*je pense que c'est inévitable de d'y penser (à l'idée d'avoir des enfants).*

No obstante, se hallaron 4 usos incorrectos del pronombre *y* en esta tarea, por ubicación incorrecta en la oración con retoma enfática del sintagma nominal (3):

*C'est difficile d'y pas penser / c'est difficile d'y pas penser à ça / donc c'est difficile d'y pas penser à ça (à la situation actuelle)*



y por conjugación incorrecta (1):

*Tu vas aller à Paris l'année prochaine ? Je crois que j'y allé l'année prochaine.*

### 4.2.3 Simulación de diálogos orales

El conjunto de diálogos escritos presentados ofrece cuatro posibilidades de uso para el pronombre *y*, de las cuales se identifican 4 en los datos proporcionados por todos los participantes, solo para reemplazar un nombre de lugar introducido por la preposición *à*, *dans*, *en*, *sur*, *sous* (6):

*Tu pars à Paris? Oui, J'ai toujours rêvé d'y vivre, c'est Paris (à Paris).*

Cabe decir que en los datos proporcionados no se identificaron usos no inducidos ni usos incorrectos del pronombre *y*.

## 4.3 Ocurrencias de los pronombres *en/y* según el perfil lingüístico de los participantes

En los estudios previos relacionados con el uso de los pronombres *en/y*, por parte de aprendices de FLE, no se observa un parámetro establecido para realizar una clasificación relacionada con la cantidad de ocurrencias de estos clíticos; sin embargo, el uso de los pronombres *en/y*, por parte de los usuarios de FLE es variado y relativo (anexo I).

A continuación, se propone una parametrización por estadios: nulo, bajo, medio y alto. Para ello, se toma como referente el uso real (habla) que los participantes han hecho de los pronombres *en/y*, a través de los instrumentos de recolección de datos, y no el uso ideal (norma), que estaría dado por el total de posibilidades de uso de acuerdo con los enunciados donde se induce su uso, cifras idealistas basadas, meramente, en la gramática. No obstante, es de anotar que las posibilidades descritas pertenecen al mismo sistema de posibilidades (Coseriu, 1973). Así pues, el referente que se toma para esta parametrización no es el hablante ideal propuesto por Chomsky, sino el usuario de FLE que ha utilizado, en las pruebas propuestas, el mayor número de veces los pronombres *en/y*:

### 4.3.1 Estadios de uso para el pronombre *en*:

Estadio	Número de ocurrencias de <i>en</i>	Número de participantes
Alto	8,9,10,11	1
Medio	4,5,6,7	4
Bajo	1,2,3	4
Nulo	0	3

Tabla 5. Estadios de uso para el pronombre *en*

Para el caso del pronombre *en*, sólo un participante hace un uso alto del mismo (11 ocurrencias); cuatro personas hacen un uso medio (4, 5, 6, o 7 ocurrencias); otros tres participantes usan *en* muy pocas veces, demostrando un uso bajo (1, 2 o 3 ocurrencias) y; finalmente, tres usuarios de FLE hacen un uso nulo del pronombre *en*.

Respecto del participante que usa el mayor número de veces el pronombre *en*, según los datos proporcionados en el cuestionario-test, resalta que el participante es egresado e hizo movilidad académica en Francia durante un periodo de tiempo de 18 meses; sin embargo, estos datos se pueden encontrar en el perfil lingüístico de otros participantes. La única diferencia observada, que podría servir como como posible hipótesis explicativa, es que este participante no habla ninguna otra lengua además de su lengua materna (el español) y el francés. En relación con los cuatro participantes que hacen un uso medio, se puede señalar que tres de ellos han hecho inmersión lingüística y dos, tiene un nivel C2 según el MCER. Respecto de los cuatro participantes que hacen un uso bajo de *en*, se sabe que la mitad de ellos ha estado en un país francófono, de 6 a 7 meses. Finalmente, dos de los informantes que tuvieron un uso nulo del pronombre *en* tienen en común que no han hecho movilidad lingüística en un país francófono.

### 4.3.2 Estadios de uso para el pronombre *y*:

Estadio	Número de ocurrencias de <i>y</i>	Número de participantes
Alto	4	2
Medio	2,3	4
Bajo	1	2
Nulo	0	4

Tabla 6. Estadios de uso para el pronombre *y*

Para el caso del pronombre *y*, su uso es alto (4 ocurrencias) en el caso dos participantes –diferentes a quien hizo el uso más alto de *en*–; medio en el caso de cuatros participantes (2 o 3 ocurrencias), bajo para cuatro usuarios (1 ocurrencia) y nulo, para cuatro. Tal como se evidencia, al pronombre *y* se le da un uso mucho más bajo que al pronombre ‘*en*’.

Respecto de los participantes que usan el mayor número de veces el pronombre *y*, se puede decir que van en distintas vías. Para el caso de uno de ellos, esta diferencia puede explicarse, en parte, por el perfil lingüístico del usuario, pues es el único participante que es egresado, hizo movilidad académica en Francia durante dos años, tiene un nivel C2 según el MCRL y una experiencia docente de 5 años. Por el contrario, el otro participante que hace un uso alto del pronombre *y*, aun es estudiante y no ha hecho movilidad en países francófonos, posee un nivel C1 y su experiencia docente es de 2 años. En este caso, las variables de movilidad, tiempo de estadía y experiencia docente no se correlacionan con una posible explicación del comportamiento de los participantes. En relación con los cuatro participantes que hacen un uso medio, se puede decir que tres de ellos han hecho inmersión lingüística, mínimo de 6 meses y uno, tiene un nivel C2 según el MCER. Respecto de los dos participantes que hacen un uso bajo de *en*, se sabe ambos han hecho inmersión lingüística. Finalmente, de los cuatro informantes que tuvieron un uso nulo del pronombre *en*, tres de ellos no han hecho movilidad lingüística en un país francófono.

### 4.3.3 Estadios de uso para los pronombres *en/y*:

Estadio	Número de ocurrencias de <i>en/y</i>	Número de participantes
Alto	11,12,13,14	1
Medio	6,7,8,9,10	5
Bajo	1,2,3,4,5	3
Nulo	0	3

Tabla 7. Estadios de uso para los pronombres *en/y*

Ahora bien, si se quieren conjugar los estadios de uso (nulo, bajo, medio y alto) para hacer un balance general de uso de ambos pronombres, se tiene: uso alto (11, 12, 13 o 14 ocurrencias) en el caso de un usuario, uso medio (6, 7, 8, 9 o 10) en el caso de cinco usuarios, uso bajo (1, 2, 3, 4 o 5) en el caso de tres usuarios, y uso nulo en el caso de tres usuarios.

A partir de los datos analizados en esta sección y dada su versatilidad, se ha establecido una serie de combinaciones posibles en relación con la movilidad en un país francófono y el nivel de lengua del usuario según el MCREL (ver sección 5.2).

#### **4.4 Clasificación de las estructuras sintáctica para evitar el uso de los pronombres *en/y***

Se han establecido, a partir de los datos hallados, cuatro categorías de análisis que, a su vez, incluyen tres subcategorías, dada la importancia del núcleo verbal que conlleva el análisis de uso de los pronombres *en/y*, pues estos clíticos no se pueden separar de sus anfitriones verbales. Las categorías de análisis propuestas son:

- a. Retomar el sintagma nominal (o usar un sintagma nominal semánticamente relacionado)
- b. Omitir el objeto
- c. Utilizar otro pronombre: pronombres fuertes y los pronombres complemento de objeto directo (COD)
- d. Dar una respuesta corta (*oui, non, pourquoi pas, pas vraiment, etc.*) y expandirla

Dichas categorías presentan las siguientes subclasificaciones:

- a. Conservar el núcleo verbal propuesto
- b. Utilizar un núcleo verbal diferente del propuesto
- c. Omitir el núcleo verbal

La anterior clasificación se ilustra en la siguiente figura:

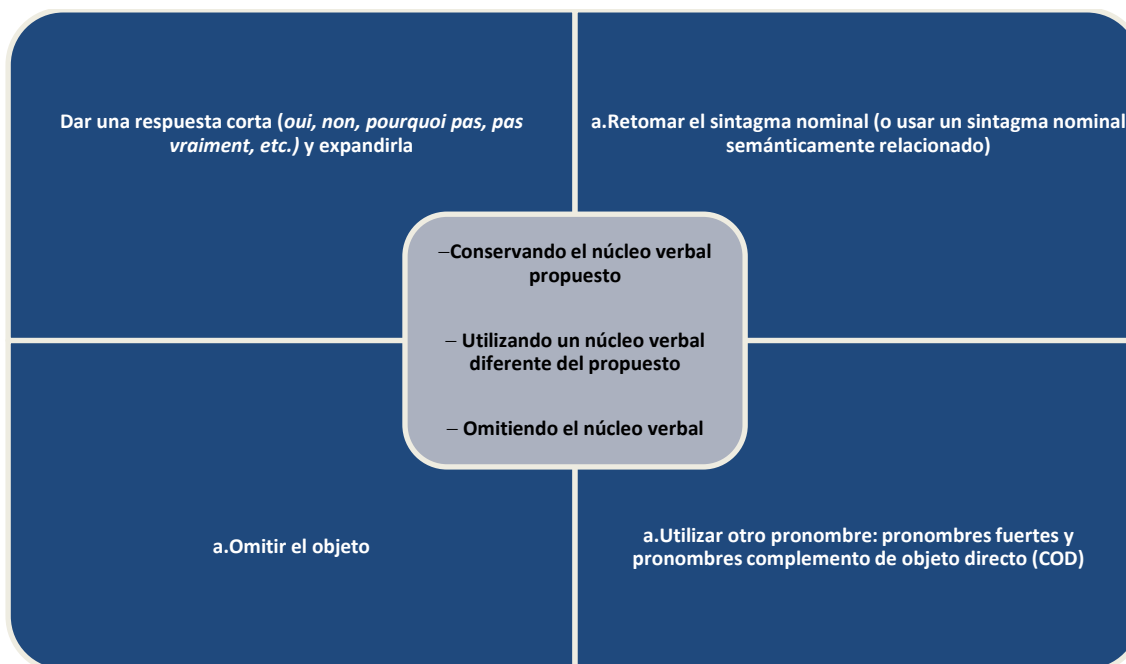


Figura 4. Clasificación de las estructuras sintácticas de evitación de los pronombres *en/y*

## 4.5 Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre *en*

La preferencia por utilizar otras estructuras para evitar el uso del pronombre *en*, se presenta, en general, de la siguiente manera:

1. Dar una respuesta corta y expandirla (89)
2. Retomar/producir un sintagma nominal (53)
3. Otro pronombre (11)
4. Omitir el objeto (8)

En la siguiente tabla se presenta la cantidad de estas estructuras sintácticas por tarea:

	Sintagma nominal	Omisión	Otro pronombre	Respuesta corta y expansión
Tarea de comprensión escrita y producción oral	11	1	5	0
Diálogos orales semidirigidos	3	4	1	38
Simulación de diálogos orales	9	3	5	51
Totales	53	8	11	89

Tabla 8. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre *en*

Y en la siguiente gráfica, también se pueden observar estas preferencias:

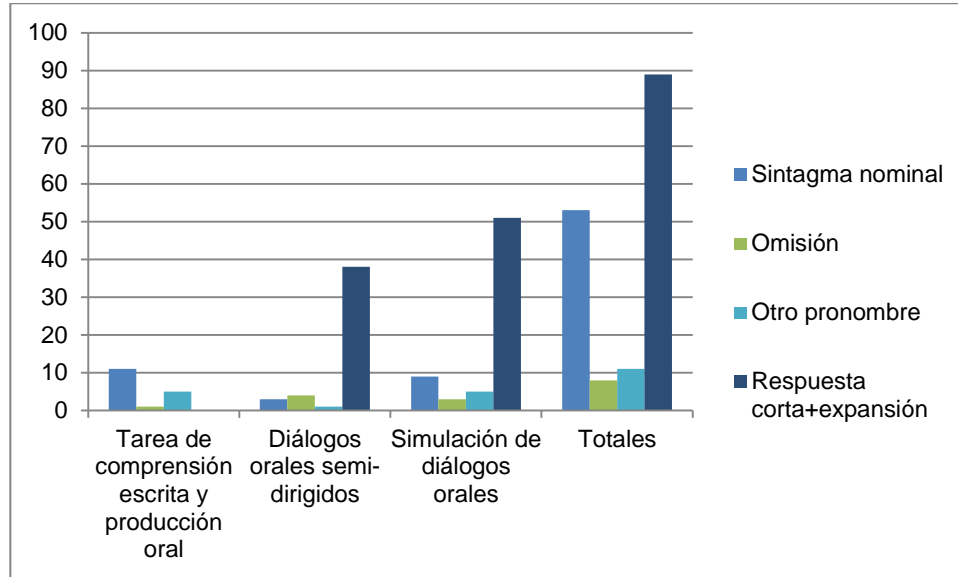


Figura 5. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre *en*

Veamos, de manera detallada, las estructuras preferidas por los usuarios de FLE para evitar el uso del pronombre *y* en cada una de las tareas propuestas:

#### 4.5.1 Tarea de comprensión escrita y producción oral

Las estructuras usadas para evitar el uso de *en* durante la tarea de comprensión escrita y producción oral fueron:

1. Retomar/producir un sintagma nominal (11)
2. Utilizar otro pronombre (5)
3. Omitir el objeto (1)

Veamos ahora cómo se comportan estos números teniendo en cuenta las subcategorías de las estructuras mencionadas:

	Sintagma nominal	Omisión	Otro pronombre	Respuesta corta y expansión
Núcleo verbal idéntico	7	1	3	0
Núcleo verbal diferente	4	0	2	0
Omisión de núcleo verbal	0	0	0	0
Totales	11	1	5	0

Tabla 9. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre *en* durante la tarea de comprensión escrita y producción oral

Como se observa en la tabla, los usuarios de FLE prefieren:

(I) Retomar el sintagma nominal (o usar un sintagma nominal semánticamente relacionado) conservando el núcleo verbal propuesto (7):

[...] *il n'a pas pu éviter de parler de cette situation* [...]

(II) Retomar el sintagma nominal (o usar un sintagma nominal semánticamente relacionado) utilizando un núcleo verbal diferente del propuesto (4):

[...] *il s'est senti ravi de - de cette (ce) mouvement de la main qui (qu') a fait Marianne* [...]

(III) Usar otro pronombre (pronombres fuertes) conservando el núcleo verbal propuesto (3):

[...] *et il n'a pas pu euh s'empêcher de -- de parler de ça* [...]

(IV) Usar otro pronombre (1 pronombre fuerte y 1 COD) utilizando un núcleo verbal diferente al propuesto (2):

[...] *au moment où il était sur le point de partir eh- Marianne lui a fait au revoir de la main ce qui l'a ravi complètement* [...]

(V) Omitir el objeto conservando el núcleo verbal propuesto (1):

[...] *il était tellement excité de cet événement qu'il n'a pu s'empêcher de parler à aux personnes qui habitaient avec lui* [...]

#### 4.5.2 Diálogos orales semidirigidos

Las estructuras empleadas para evitar el uso del pronombre y en los diálogos orales semidirigidos fueron:

1. Dar una respuesta corta y expandirla (38)
2. Retomar/producir un sintagma nominal (33)
3. Omitir el objeto (4)
4. Utilizar otro pronombre (1)

Veamos ahora cómo se comportan estos números teniendo en cuenta las subcategorías de las estructuras mencionadas:

	Sintagma nominal	Omisión	Otro pronombre	Respuesta corta y expansión
Núcleo verbal idéntico	21	4	1	6
Núcleo verbal diferente	1	0	0	28
Omisión de núcleo verbal	11	0	0	4
Totales	33	4	1	38

Tabla 10. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre *en* durante diálogos orales semidirigidos

Como se observa en la tabla, los usuarios de FLE prefieren:

(I) Dar una respuesta corta (*oui, non, pourquoi pas, pas vraiment, bien sur, etc*) y expandirla utilizando un núcleo verbal diferente del propuesto (28):

*Tu es content de ta profession ? Oui oui oui en fait j'adore être prof [...].*

(II) Retomar el sintagma nominal (o usar de un sintagma nominal semánticamente relacionado) conservando el núcleo verbal propuesto (21):

*Tu as peur de la mort ? [...] je n'ai pas peur de la mort [...].*

(III) Retomar el sintagma nominal (o usar un sintagma nominal semánticamente relacionado) omitiendo el núcleo verbal (11):

*Tu manges des fruits et des légumes? Oui oui oui des des fruits et des légumes parfois*

(IV) Dar una respuesta corta (*oui, non, pourquoi pas, pas vraiment, bien sur, etc*) y expandirla conservando el núcleo verbal propuesto (6):

*Tu te souviens de ton premier cours de français ? Ah - oui un peu moi je me souviens de la prof [...]*

(V) Dar una respuesta corta (*oui, non, pourquoi pas, pas vraiment, bien sur, etc*) y expandirla omitiendo el núcleo verbal (4) :

*Tu prends du café? Mmm pas trop surtout du thé - et de l'eau*

y omitir el objeto conservando el núcleo verbal propuesto (4):

*Tu bois de l'eau? [...] je bois beaucoup après avoir fini ce jogging [...] d'habitude je bois je bois normalement.*



(VI) Retomar el sintagma nominal (o usar un sintagma nominal semánticamente relacionado) omitiendo el núcleo verbal utilizando un núcleo verbal diferente del propuesto (1):

*Tu te souviens de ton premier cours de français ? Mon premier cours de français oui je me rappelle [...]*

y usar otro pronombre (COD) conservando el núcleo verbal propuesto (1):

*Tu as des enfants ? tu tu voudrais en avoir? /// ah oui (...) mais je crois que maintenant c'est pas l'occasion de l'avoir maintenant [...]*

### 4.5.3 Simulación de diálogos orales

Las estructuras utilizadas para evitar el uso de *en* durante la tarea de simulación de diálogos orales fueron:

1. Dar una respuesta corta y expandirla (51)
2. Retomar/producir un sintagma nominal (9)
3. Utilizar otro pronombre (5)
4. Omitir el objeto (3)

Veamos ahora cómo se comportan estos números teniendo en cuenta las subcategorías de las estructuras mencionadas:

	Sintagma nominal	Omisión	Otro pronombre	Respuesta corta y expansión
Núcleo verbal idéntico	7	0	1	3
Núcleo verbal diferente	2	3	4	46
Omisión de núcleo verbal	0	0	0	2
Totales	9	3	5	51

Tabla 11. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre *en* durante simulación de diálogos orales

Como se observa en la tabla, los usuarios de FLE prefieren:

(I) Dar una respuesta corta (*oui, non, pourquoi pas, pas vraiment, bien sur, etc*) y expandirla utilizando un núcleo verbal diferente del propuesto (46):

*Tu veux des frites? Non, merci. Ma salade me suffit.*

(II) Retomar el sintagma nominal (o usar de un sintagma nominal semánticamente relacionado) conservando el núcleo verbal propuesto (7):

*Tu bois de l'eau? Oui, je bois normalement de l'eau pour accompagner les légumes.*

(III) Usar otro pronombre (2 COD y 2 pronombres fuertes) utilizando un núcleo verbal diferente al propuesto (4):

*Tu es content de ta nouvelle guitare ? Pas vraiment. \*J'arrive pas á la jouer.*

(IV) Dar una respuesta corta (*oui, non, pourquoi pas, pas vraiment, bien sur, etc*) y se expandirla conservando el núcleo verbal propuesto (3) :

*Tu penses à ton nouveau travail ? Bah, non ! au contraire. Je pense comment dire au chef que je vais demissionner*

y omitir el objeto utilizando un núcleo verbal diferente del propuesto (3):

*Tu veux des frites? Non, merci. Je ne peux pas.*

(V) Retomar el sintagma nominal (o usar un sintagma nominal semánticamente relacionado) utilizando un núcleo verbal diferente del propuesto (2):

*Êtes-vous sûre de ce que vous dites ? J'ai la certitude de ce que je vous avoue Madame*

y dar una respuesta corta (*oui, non, pourquoi pas, pas vraiment, bien sur, etc*) y expandirla omitiendo el núcleo verbal (2):

*Tu fais un régime ? Non, mais je vais commencer lundi prochain*

(VI) Usar otro pronombre (COD) conservando el núcleo verbal propuesto (1):

*Depuis combien de temps tu joues de la guitare ? Mes parents insistent, mais j'aimes pas de la jouer.*

## **4.6 Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre y**

La preferencia por utilizar otras estructuras para evitar el uso del pronombre y, se presenta, en general, de la siguiente manera:

1. Dar una respuesta corta y expandirla (74)
2. Retomar/producir un sintagma nominal (25)
3. Omitir el objeto (13)
4. Otro pronombre (5)

En la siguiente tabla se presenta la cantidad de estas estructuras por tarea:

	Sintagma nominal	Omisión	Otro pronombre	Respuesta corta y expansión
Tarea de comprensión escrita y producción oral	6	1	1	0
Diálogos orales semidirigidos	18	9	3	50
Simulación de diálogos orales	1	3	1	24
Totales	25	13	5	74

Tabla 12. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre y

Y en la siguiente gráfica, también se pueden observar estas preferencias:

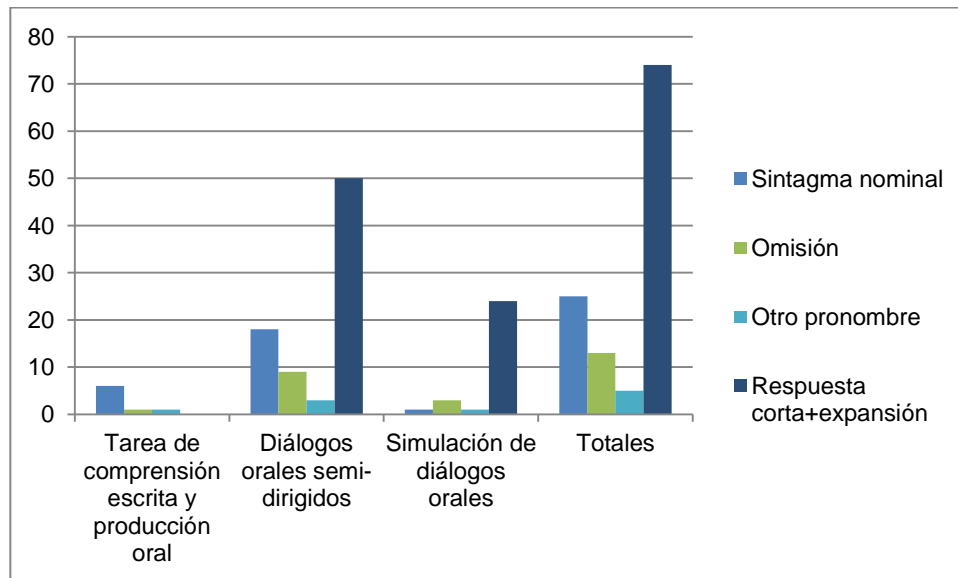


Figura 6. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre y

Veamos, de manera detallada, las estructuras preferidas por los usuarios de FLE para evitar el uso del pronombre y en cada una de las tareas propuestas:

### 4.6.1 Tarea de comprensión escrita y producción oral

Las estructuras usadas para evitar el uso de *y* en la tarea de simulación de diálogos orales fueron:

1. Retomar/producir un sintagma nominal (6)
2. Utilizar otro pronombre (1)
3. Omitir el objeto (1)

	Sintagma nominal	Omisión	Otro pronombre	Respuesta corta y expansión
Núcleo verbal idéntico	5	1	1	0
Núcleo verbal diferente	1	0	0	0
Omisión de núcleo verbal	0	0	0	0
Totales	6	1	1	0

Tabla 13. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre *y* en la tarea de comprensión escrita y producción oral

Como se observa en la tabla, los usuarios de FLE prefieren:

(I) Retomar el sintagma nominal (o usar un sintagma nominal semánticamente relacionado) conservando el núcleo verbal propuesto (4):

*[...] Bruno et Marianne se sont vu ah- dans un bar eh- et Bruno allait au bar tous les jours  
[...]*

(II) Retomar el sintagma nominal (o usar un sintagma nominal semánticamente relacionado) utilizando un núcleo verbal diferente del propuesto (1):

*[...] un jour quand il est rentré au bar [...]*

(III) Omitir el objeto conservando el núcleo verbal propuesto (1):

*Donc l'histoire ah ça se passe dans dans un bar eh où Marianne et Bruno se sont  
rencontré pour la première fois eh Bruno \_\_\_ allait tous les tous les tous les soirs [...]*

(IV) Usar otro pronombre (pronombre fuerte) conservando el núcleo verbal propuesto (1):

*[...] Marianne lui a fait ah - au revoir de la main - ce fait euh lui a rendu euh très heureux  
euh donc il n'a - il n'a pas p- il n'arrêtait pas de penser à cela*

Cabe decir que un participante utilizó un locativo fuerte (*strong locative*) en vez del pronombre y en uno de sus enunciados:

*Le lendemain Bruno est revenu au bar et ce jour-là Marianne était là aussi [...]*

#### 4.6.2 Diálogos orales semidirigidos

Las estructuras empleadas para evitar el uso de *y* en los diálogos orales semidirigidos fueron:

1. Dar una respuesta corta y expandirla (50)
2. Retomar/producir un sintagma nominal (18)
3. Omitir el objeto (9)
4. Utilizar otro pronombre (3)

Veamos ahora cómo se comportan estos números teniendo en cuenta las subcategorías de las estructuras mencionadas:

	Sintagma nominal	Omisión	Otro pronombre	Respuesta corta y expansión
Núcleo verbal idéntico	13	7	2	0
Núcleo verbal diferente	2	0	1	50
Omisión de núcleo verbal	3	2	0	0
Totales	18	9	3	50

Tabla 14. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre *y* en diálogos orales semidirigidos

Como se observa en la tabla, los usuarios de FLE prefieren:

(I) Dar una respuesta corta (*oui, non, pourquoi pas, pas vraiment, bien sur, etc*) y expandirla utilizando un núcleo verbal diferente del propuesto (50):

*Tu es déjà habituée à cette nouvelle vie à cette nouvelle normalité? Mmm oui oui et non (rires) je pense que le principal problème c'est la partie économique mais le reste pour le reste je pense que oui [...] donc oui je pense que je suis déjà habituée [...]*

(II) Retomar el sintagma nominal (o usar de un sintagma nominal semánticamente relacionado) conservando el núcleo verbal propuesto (13):

*Tu participais aux projets de l'université ? Oui ah je participais à ce type de projets [...]*

(II) Omitir el objeto conservando el núcleo verbal propuesto (7):

*Tu vas aller à Paris l'année prochaine? Ah je suis allée il y a un mois - - mais pour l'instant je pense que c'est pas possible [...]*

(IV) Retomar el sintagma nominal (o usar un sintagma nominal semánticamente relacionado) omitiendo el núcleo verbal (3):

*Tu vas souvent au supermarché? Mmm plutôt au marché qu'au supermarché*

(V) Retomar el sintagma nominal (o usar un sintagma nominal semánticamente relacionado) utilizando un núcleo verbal diferente del propuesto (2):

*Tu t'intéresses à la politique? (...) je parle pas de la politique avec beaucoup de personnes [...]*

omitir el objeto elidiendo también el núcleo verbal (2):

*Tu vas à l'université en voiture ? Ah non non en voiture c'est pas possible [...]*

y usar otro pronombre (1 COD y 1 pronombre fuerte) conservando el núcleo verbal propuesto (2):

*Tu t'intéresses à la politique? (...) disons que oui ça m'intéresse beaucoup mais [...]*

(VI) Usar otro pronombre (pronombre fuerte) utilizando un núcleo verbal diferente al propuesto (1):

*Tu es déjà habitué à cette nouvelle normalité? (...) j'essaie de ne de ne pas trop faire attention à cela*

### 4.6.3 Simulación de diálogos orales

Las estructuras utilizadas para evitar el uso de y en la tarea de simulación de diálogos orales fueron:

1. Dar una respuesta corta y expandirla (24)
2. Omitir el objeto (3)
3. Retomar/producir un sintagma nominal (1) / Utilizar otro pronombre (1)

Veamos ahora cómo se comportan estos números teniendo en cuenta las subcategorías de las estructuras mencionadas:

	Sintagma nominal	Omisión	Otro pronombre	Respuesta corta y expansión
Núcleo verbal idéntico	0	3	1	0
Núcleo verbal diferente	1	0	0	24
Omisión de núcleo verbal	0	0	0	0
Totales	1	3	1	24

Tabla 15. Estructuras sintácticas para evitar el uso del pronombre y en simulación de diálogos orales

Como se observa en la tabla, los usuarios de FLE prefieren:

(I) Dar una respuesta corta (*oui, non, pourquoi pas, pas vraiment, bien sur, etc*) y expandirla utilizando un núcleo verbal diferente del propuesto (24):

*Tu pars à Paris ? Oui ! Finalement. J'ai trouvé un stage à l'Orsay.*

(II) Omitir el objeto conservando el núcleo verbal propuesto (3):

*Tu pars à Paris ? Oui. Je pars la semaine prochaine.*

(III) Usar otro pronombre (pronombre fuerte) conservando el núcleo verbal propuesto (1):

*Tu penses à ton nouveau travail ? (...) impossible de ne pas penser à cela*

y retomar el sintagma nominal (o usar un sintagma nominal semánticamente relacionado) utilizando un núcleo verbal diferente del propuesto:

*Alors, tu vas renoncer à ton travail ? Exactement. Je vais chercher un nouveau emploi.*

Cabe decir que un participante utilizó un locativo fuerte (*strong locative*) en vez del pronombre y en uno de sus enunciados: *Les employés sont-ils dans le bureau ? Oui.*

*Regarde. Il sont là*

## 5. Análisis y discusión

### 5.1 Uso bajo de los pronombres *en/y* en la lengua oral de futuros docentes de FLE

Como se pudo observar en el capítulo de *Resultados* de este estudio exploratorio y aproximativo, el porcentaje de uso de los pronombres *en/y* en el total de datos proporcionados por los participantes del estudio está muy alejado del 50% (19% en el caso del pronombre *en* y 10% en el caso de *y*). Es claro que no se esperaba un porcentaje del 100%, lo cual no ocurriría tampoco en el caso de los hablantes nativos, ya que la lengua es un sistema de posibilidades. No obstante, los datos evidencian un uso muy bajo de estos pronombres, lo cual representa un desafío para quienes estudian la lengua francesa y desean enseñarla, pues serán modelos de lengua y, en este sentido, el insumo lingüístico proporcionado por el docente podría estar restringido, lo cual obstaculiza ciertos usos de la lengua meta: “*when the main source of second language input is the classroom, this problem (the input that students receive may be functionally restricted) is particularly serious*” (Swain, 1988, p.74, citado en Poirier, 2012). Así pues, uno de los factores que puede influir en la adquisición de un elemento lingüístico dado es su frecuencia en el insumo recibido.



## 5.2 Uso de los pronombres *en/y* en relación con movilidad académica o cultural en un país francófono y con el nivel de lengua según el MCERL

De acuerdo con los resultados, el uso de los pronombres *en/y* es relativo a cada participante según su perfil sociolingüístico. Solo un usuario hace un uso alto de estos pronombres. Los demás hacen usos medios, bajos —e incluso- nulos. A partir de ello, se proponen cuatro combinaciones posibles:

- a) Participantes que hacen un uso medio o alto de *en/y* y que han hecho inmersión lingüística en un país francófono. Además de la relación directa con el uso de los pronombres y la exposición a la lengua francesa, se sabe que de estos participantes, 2 tienen nivel C2 según el marco común europeo y, que 3 de ellos han tenido un año o más de experiencia como docentes de francés. Así mismo, todos hacen usos no inducidos de los pronombres, lo cual sería un indicador de la interiorización del uso.
- b) Participantes que hacen un uso medio o alto de *en/y*, pero no han hecho inmersión lingüística en un país francófono. Los datos de estas personas se consideran atípicos o extraordinarios, en la medida en que va en contravía de lo que se expone en a), pues se supondría que quienes aún no han hecho movilidad lingüística, no tendrían internalizado el uso pronominal de *en/y*. No obstante, se podría encontrar una explicación al constatar, a través de los datos, que los dos participantes tienen 3 años de experiencia enseñando la lengua francesa, pero uno de ellos aún es estudiante. Por lo tanto, los datos obtenidos sugieren que la competencia comunicativa se puede perfeccionar incluso sin haber vivido en ningún país donde se hable la lengua meta.
- c) Participantes que hacen un uso bajo o nulo de *en/y* y que han hecho inmersión lingüística en un país francófono. De igual manera, estos datos serían diferentes a lo expuesto en a), donde la constante es una tendencia al uso pronominal más frecuente entre los estudiantes que han estado expuestos al entorno de habla nativa francesa. A partir de ello, se debe tener en cuenta que el periodo de movilidad lingüística en estos participantes solo ha sido de 6 o 7 meses. Cabe resaltar que uno de los estudiantes hace algunos usos pronominales inesperados y correctos, lo que se podría atribuir a su inmersión lingüística.

- d) Participantes que hacen un uso bajo o nulo de *en/y* y que han no hecho inmersión lingüística en un país francófono. Estos datos también están dados por la relación directa 'movilidad/uso pronominal alto'. Así, se evidencia un uso menor de *en/y* entre quienes no han hecho movilidad lingüístico-académica en Francia o países francófonos, pues la falta de exposición a la lengua podría *interrumpir/frenar/ralentizar* el proceso de consolidación e internalización de uso de estos pronombres. No obstante, en los datos proporcionados por estos participantes, también se evidencian dificultades de uso de los pronombres *en/y* en el test gramatical escrito propuesto, lo cual también indica que no hay un conocimiento sólido sobre el uso gramaticalmente correcto de estos pronombres.

Cabe decir que los participantes que hacen un uso bajo o nulo de los pronombres *en/y* corresponden a la mitad de la muestra estudiada, aunque estos clíticos sean fundamentales en el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiante –y futuro docente- de FLE.

### **5.3 Desarrollo de la competencia comunicativa y uso de los pronombres *en/y***

El uso de los pronombres *en/y* por parte de futuros docentes de FLE es un campo poco estudiado que merece la pena seguir analizando. Desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, se podría cuestionar el rol del docente como modelo eficaz del uso lingüístico estándar, pues es posible que el no uso de *en/y* se deba a que no se les ha prestado suficiente atención y no se han utilizado con la frecuencia requerida para incorporarlos a la competencia comunicativa (Hymes, 1972) de los estudiantes que, a su vez, también se están formando para enseñar la lengua francesa. En este sentido, es problemático que no estén adoptando las formas *en/y* del francés para comunicarse, de manera oral, pues estos pronombres son característicos del habla nativa francesa.

El enfoque comunicativo promueve la adquisición de la competencia comunicativa, pues no es suficiente conocer las reglas gramaticales de la lengua para comunicarse; hay que conocer también las reglas de empleo. No obstante, aunque el enfoque comunicativo le otorga más importancia al éxito en la comunicación que a la corrección gramatical, es necesario hacer énfasis en algunos aspectos gramaticales- como es el caso de los pronombres *en/y*-, para lograr el equilibrio entre fluidez y corrección gramatical, pues esto

es fundamental para desarrollar, de manera efectiva y completa, su competencia comunicativa. Para ello, se deben adaptar las formas lingüísticas a la situación de comunicación y a la intención comunicativa y no se utilizarán palabras o frases aisladas, sino unidades de discurso más complejas que simulen la realidad cotidiana. De esta manera, el estudiante/docente de francés debería poder replicar los patrones sintácticos y morfológicos de la lengua. En este punto, los pronombres *en/y* se perciben como una parte fundamental de la lengua. Es importante que el usuario y futuro docente de FLE pueda manejarlos y hacer un uso similar la que hacen los hablantes nativos. Así pues, el usuario de una lengua extranjera no habrá desarrollado su competencia comunicativa, de manera eficiente, si no ha logrado también un grado de conocimiento acerca de las reglas de probabilidad de aparición en relación con los componentes de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980).

Por lo anterior, el enfoque comunicativo debe centrarse en las necesidades de comunicación del estudiante, las cuales se deben precisar en términos gramaticales y sociolingüísticos, por ello, se debe hacer énfasis en lo que el usuario va a encontrar con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales. En este sentido, es fundamental tener en cuenta: los niveles mínimos de competencia gramatical y sociolingüística que los hablantes nativos suponen en un hablante extranjero en tales situaciones, lo que, a su vez, se espera que la mayor parte de los aprendices de la lengua consigan alcanzar. Al respecto, Pawley y Syder (1983) mencionan la *fluidez nativa*, que se refiere a la capacidad de producir un discurso conectado y espontáneo; y la *selección nativa*, que hace referencia al uso de la lengua de una manera natural e idiomática. Estas características del discurso se identifican -a distintos niveles lingüísticos- en los enunciados producidos por los hablantes nativos (como en el caso de los pronombres *en/y* del habla nativa francesa), sobre todo, en lo que concierne al uso idiomático de la lengua.

De la misma forma, uno de los objetivos de formación de un Licenciado en Filología e Idiomas: francés, de la Universidad Nacional, es obtener el nivel C1 -o incluso el C2-. El MCERL clasifica en esos niveles a los usuarios de una lengua extranjera cuando sus habilidades lingüísticas se aproximan a las del hablante nativo:

se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente

con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso (...) es capaz de seleccionar, de entre un fluido repertorio de funciones del discurso, la frase más apropiada con la que iniciar sus comentarios con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo y mantenerlo mientras piensa; produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, y posee el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión. (MCERL, 2001, p. 38-39)

En este sentido, se esperaría que estos usuarios utilicen, de manera efectiva, los pronombres *en/y*, los cuales hacen parte fundamental del francés estándar, “lengua en la cual el respeto de la norma es, tal vez, mucho más importante que en otras lenguas” (Vigner, 2004). Por ello, es importante acercarse al uso real, a lo más típico del discurso nativo mediante el empleo de los pronombres *en/y*. Sin embargo, los datos obtenidos demuestran que futuros docentes de FLE prefieren utilizar otras estrategias para llevar a cabo la función comunicativa que cumplen los pronombres *en/y* en la lengua francesa.

## 5.4 Estructuras sintácticas para evitar el uso de los pronombres *en/y*

De acuerdo con el estado de la cuestión, los estudiantes de FLE, con diferentes lenguas maternas (español, inglés, árabe, lenguas locales de Ghana), utilizan otras estructuras sintácticas y estrategias diferentes para evitar el empleo de los pronombres *en/y*: los usuarios de FLE acuden a estrategias de simplificación, evitación, analogía y transferencia (Sissaoui, 2010); evitan su uso al acudir a sintagmas nominales y adverbios (Fréché, 2002); prefieren los pronombres fuertes (Wust, 2019). El aporte de esta investigación ha sido identificar el tipo de estrategias -y su respectiva concreción lingüística- a las que acuden los estudiantes de FLE, en contexto colombiano para reemplazar los pronombres *en/y*.

Como se observó en el capítulo anterior, futuros docentes colombianos de FLE prefieren, en las tareas de comunicación oral, poner en práctica estructuras alternativas, que no suscitan el uso de estos clíticos, para llevar a cabo el acto comunicativo del que participan, a nivel oral. La mayoría de los participantes prefirieron dar una respuesta corta y expandirla (eg. a) *Tu es content de ta profession ? Oui oui oui en fait j'adore être prof*

[...]b) *Tu pars à Paris ? Oui ! Finalement. J'ai trouvé un stage à l'Orsay*) y retomar/producir un sintagma nominal (eg. a) *Tu as peur de la mort ? [...]je n'ai pas peur de la mort [...] b) [...] Bruno et Marianne se sont vu ah- dans un bar eh- et Bruno allait au bar tous les jours [...]*). Respecto de la primera estrategia, que implica cambio de núcleo verbal en la mayoría de casos –aunque semánticamente equivalente-, se puede decir que los participantes, al no tener interiorizado el uso de *en/y*, deciden evitar retomar, por un lado, el verbo regente que implicaría el uso de los clíticos *en/y*, ya que estos no se pueden separar de sus anfitriones verbales y, por otro lado, evitan retomar, de manera explícita, el objeto del que se habla y, en consecuencia no producen el pronombre que lo reemplazaría.

Respecto de la segunda estrategia, se esperaba que los participantes emplearan formas sintéticas de la lengua francesa, en vez de formas analíticas; sin embargo, el usuario de FLE pudo haber hallado menos inconvenientes lingüísticos al replicar, a través del mismo sintagma nominal o de un sinónimo, el objeto del que se hablaba; y el verbo propuesto.

A este respecto, se puede añadir que existe un grado elevado de interiorización de las construcciones analíticas para reemplazar los pronombres *en/y* por parte de estos estudiantes de FLE, ya que, aunque en menor medida, otra de las estrategias utilizadas por los usuarios de FLE para evitar el uso de los pronombres *en/y* fue utilizar otro pronombre, dentro de los que se encuentran los pronombres fuertes, que se pueden clasificar también como construcciones analíticas y que se usan, a su vez, en español (ver sección 2.2).

No obstante, la lengua siempre tiene mecanismos lingüísticos que permiten que un acto de habla oral fluya: los pronombres clíticos *en/y*, en el caso de la lengua francesa. Por ello, en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras el MCERL, en lo que clasifica como nivel C1, propone que el usuario “se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo (...) produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, y posee el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión” (2001, p.38), pues « *d'une phrases à l'autre, la reprise de l'information est assuré par des substitus dont les pronoms constituent une catégorie importante* » (Alkhatib, 2012). En este caso, la cohesión se lograría ya no mediante la sustitución, sino a través de otras estrategias que podrían afectar la idiomática de la expresión oral.

Además, hay que mencionar la omisión del objeto, que también se evidenció en los datos cuando el participante no retomaba el objeto del que se hablaba ni a través de un sintagma nominal ni a través del clítico. Estructuralmente, las oraciones se estarían produciendo con verbos sin argumentos verbales, dando lugar a enunciados agramaticales por ser calco del español, lengua materna de los participantes, pues en esta lengua no hay un equivalente directo para los pronombres *en/y*, por tanto, se omiten.

Ahora bien, a través de estas estrategias, se realiza la tarea comunicativa con éxito –de acuerdo con la función pragmática- evitando el esfuerzo cognitivo que implica reemplazar el objeto del que se habla por el pronombre *en* o por el pronombre *y*, en esta medida, el estudiante estaría evitando correr el riesgo de usar estos clíticos o estaría tomando riesgos calculados, ya que las construcciones que adopta, para llevar a cabo el acto de habla, le son mucho más familiares –a nivel cognitivo- que los pronombres *en/y*. En este sentido el usuario tendría la “certeza” de no equivocarse.

No obstante, antes de hablar sobre evitar correr riesgos en el aprendizaje de una LE, es importante mencionar que en el test de gramaticalidad (última sección de la cuarta tarea), el comportamiento lingüístico de los participantes tendió a ser mucho más acertada que la que se dio en medios orales. Esto podría explicarse por la naturaleza del ejercicio (ver sección 3.5.1: IV), pues al ser la última tarea, los usuarios de FLE ya tenían conocimiento que estaban siendo “evaluados” en el uso de los pronombres *en/y*, además, el test proponía de ejercicios sistemáticos donde se debía reemplazar un sintagma nominal por su respectivo pronombre (*en* o *y*) o responder a preguntas. No obstante, aún se identificaban errores en el uso de estos clíticos (de ubicación, de funciones, etc.).

## **5.5 Evitar tomar riesgos como estrategia de comunicación**

Idealmente, o según la teoría del estudiante de lenguas como tomador de riesgos (*language learner as risk taker*), el usuario de una lengua extranjera debería “arriesgarse”, dejar que la lengua que está aprendiendo fluya. La toma de riesgos es una de las características más importantes de un buen estudiante de lenguas. McDonough y Shaw (citados en Kusumaningputri, 2012) piensan que el éxito se basa en varios factores, entre los que se encuentra el asumir riesgos tanto en la comprensión como en la producción. Asimismo, Ely (1986, citado en Dewaele) encontró que la disposición de los estudiantes

estadounidenses para asumir riesgos estaba relacionada de manera significativa con su participación en la clase, lo que a su vez predecía su competencia. Esto significa que si los estudiantes de lenguas extranjeras toman riesgos, tendrán éxito en el aprendizaje de la lengua y desarrollarán de manera positiva y correcta su competencia comunicativa. Sin embargo, en las situaciones académicas es posible que los estudiantes prefieran no participar, no hablar, o evitar ciertos riesgos en sus producciones orales o escritas.

Además, Gass y Selinker (2009, citados en Kusumaningputri, 2012) estudiaron los factores por los cuales los estudiantes evitan elegir ciertas estructuras y mencionaron que las diferencias entre L1 y L2 hacen que los estudiantes sientan dudas sobre qué estructura es la correcta, lo que los lleva a repensar de nuevo si participan o no en la interacción L2. A esto se suma la complejidad de la estructura (como puede ser el caso de los pronombres *en/y*), que se convierte en uno de los factores a considerar para decidir si se aplica o no la estructura que se está aprendiendo. A este respecto, Spielman y Radnofsky (2001, citados en Kusumaningputri, 2012) mencionan que los estudiantes evitan hablar debido a la falta de conocimiento o porque no se sienten muy seguros si una estructura es correcta, o de la gramaticalidad de una oración, tal podría ser el caso de las estructuras en las que se usan o se deberían usar los pronombres *en/y*. Así pues, los estudiantes evitan el riesgo de usar los pronombres *en/y* por temor a cometer errores de gramática, por ello, prefieren usar otras estructuras con las que se sientan seguros para comunicarse.

No obstante, el hecho de no tomar riesgos -o de tomar riesgos calculados- no les permite desarrollar por completo su competencia comunicativa, abriendo paso a procesos de fosilización. Tomar riesgos es importante, junto a otros factores, para desarrollar las habilidades propias de la lengua extranjera que se está aprendiendo. En este sentido, el estudiante colombiano de FLE pasa de tomar riesgos como estrategia de aprendizaje a evitarlos como estrategia de comunicación en LE, aunque el MCERL exija, para alcanzar el nivel el nivel C1 lo siguiente: “(...) Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso (...)” (2001, p. 39). Las estrategias de evitación, junto con otro tipo de estrategias, corresponden a estrategias de comunicación mayores a las que acuden los estudiantes de una lengua extranjera para superar obstáculos lingüísticos y comunicarse con éxito. A partir de ello, se propone a continuación una serie de

estrategias pragmáticas que encierran las distintas estructuras sintácticas propuestas (ver sección 4.4).

## **5.6 Estrategias para evitar el uso de los pronombres en/y por parte de usuarios colombianos de FLE**

Para empezar, hay que decir que Sissaoui (2010), en su tesis de doctorado, se ubica en el campo de las estrategias cognitivas y metacognitivas -entre las que se encuentran las estrategias de evitación, simplificación y analogía- para verificar cuáles de entre ellas emplean los aprendientes de FLE en contexto argelino, en la solución de test aplicados. Al respecto, Sissaoui afirma que los estudiantes ofrecen respuestas aleatorias y recurren a la redundancia y a frases simples. Para ello, adoptan estrategias de simplificación, de evitación, de analogía, de transferencia (intralingüística e interlingüística) y de generalización.

De acuerdo con lo anterior, existen estrategias particulares de comunicación en el aprendizaje de una LE. Al respecto, una estrategia comunicativa se define como:

Mecanismo, plan o técnica que utilizan los aprendices de una segunda lengua para solucionar los problemas que surgen cuando desean comunicar un significado o mensaje y carecen del conocimiento lingüístico necesario para ello. (Palacios, Alonso, Cal, Calvo, Fernández et al., 2019).

Cabe anotar que las estrategias de comunicación, según Santos Gargallo (1993, citado en Donís, 2014), “estarían orientadas a la solución de problemas de competencia comunicativa que le surgen al alumno antes y durante interacción” (p.25). Asimismo, Donís (2014) señala que estas estrategias podrían ser una fuente de error en el proceso de aprendizaje del estudiante de lengua extranjera, “al tratar de salir airoso de una situación, o al emplear, como dice Brown (2007: 266), *word coinage, circumlocution, false cognate and prefabricated patterns*” (p.23).

Ahora bien, al interior de estas estrategias de comunicación, que permiten la simplificación sistemática de la lengua, se encuentran las estrategias de evitación. En palabras de Raab (s.f.) : « *Les stratégies d'évitement sont un moyen de préserver l'estime de soi face à la prise de risque que constitue l'apprentissage (déstabilisation, regard*



*d'autrui, erreur possible*) ». De esta manera, los usuarios utilizan las estrategias de evitación cuando identifican un déficit en 'su saber' y en 'su saber hacer' en LE. Sin embargo, dichas estrategias conllevan efectos negativos en el aprendizaje, dado que se prefieren usos estereotipados de estructuras oracionales o se evita tomar riesgos -ver sección 5.5- (Degache, 2020). Así pues, el locutor no nativo evita hablar de ciertos temas sobre los cuales no conoce las estructuras lingüísticas (Kramsch, citado en Fasel, 2013); evitar saberes inciertos o de difícil acceso en favor de otros más seguros o de más fácil acceso (Bange, s.f).

En lo que respecta esta investigación y de acuerdo con el análisis de los datos, estudiantes y futuros docentes colombianos de FLE ponen en práctica cuatro grandes estrategias comunicativas de evitación para llevar a cabo con éxito la situación comunicativa sin tener que usar los pronombres franceses *en/y* (adaptación de Tarone, 1977, citado en Palacios, Alonso, Cal, Calvo, Fernández et al., 2019):

- a. **Elisión:** el aprendiz, por carecer del vocabulario adecuado para ello, evita hablar de un tema (en el caso de este estudio, evita retomar el núcleo verbal propuesto). Dentro de esta estrategia comunicativa se pueden encontrar las estrategias de **dar una respuesta corta y expandirla y omitir el objeto**.
- b. **Paráfrasis:** el aprendiz utiliza una forma de expresión alternativa, aceptable en la L2, para transmitir su mensaje, que puede consistir en una palabra de características semánticas similares a la original, una circunlocución o rodeo, o una palabra nueva creada por el propio aprendiz. Dentro de esta estrategia comunicativa se puede encontrar la estrategia de **utilizar otro pronombre, específicamente, los pronombres fuertes**.
- c. **Transferencia:** el aprendiz adopta formas lingüísticas de su lengua materna. Dentro de esta estrategia comunicativa se puede encontrar la estrategia de **utilizar otro pronombre y omitir el objeto, como se podría hacer en español**.

Con el fin de clasificar todas las estrategias que se identificaron en el análisis de datos, se añade una cuarta, adaptada de la clasificación de tópicos de (Brunneti, Avanzi y Gendrot (2012).

- d. **Activación del referente:** es decir, cuando este es mencionado en el enunciado que lo precede. Ejemplo:

A : *votre grand-mère elle était de langue maternelle ?*

B : *ma grand-mère, elle était d'un village de Piacenza...*

Dentro de esta estrategia comunicativa se puede encontrar la estrategia de **retomar el sintagma nominal**.

A continuación, se presenta una tabla recapitulativa de las estrategias comunicativas de evitación presentadas en relación con la propuesta de Sissaoui (2010):

<b>Estrategias de comunicación propuestas (adaptación de Tarone, 1977)</b>	<b>Estrategias identificadas por Sissaoui (2010)</b>	<b>Concreción lingüística identificada en este estudio (ver sección 4.5 y 4.6)</b>
Elisión	Evitación y simplificación ( <i>más expansión, esta última no identificada por el autor</i> )	Dar una respuesta corta y expandirla. Omitir el objeto.
Paráfrasis	Evitación y transferencia y analogía	Utilizar pronombres fuertes o un sintagma nominal semánticamente relacionado.
Transferencia	Transferencia y analogía	Utilizar otro pronombre. Omitir el objeto.
Activación del referente	<i>No identificada por el autor</i>	Retomar el mismo sintagma nominal.

Tabla 16. Estrategias comunicativas de evitación de uso de los pronombres en/y por parte de usuarios colombianos de FLE

A través de estas estrategias comunicativas de evitación, es evidente como se evita el uso de estos dos pronombres, transversales al habla francesa nativa y que deberían ser utilizados en el habla francesa no nativa, teniendo en cuenta que los participantes de este estudio serán docentes de lengua francesa. Se observa cómo los estudiantes, por cuestiones que no se abordarán en esta investigación, pero que se mencionan, brevemente, en el apartado de discusión crítica y recomendaciones, prefieren utilizar otras estrategias comunicativas con las cuales se sienten cómodos y deciden no asumir riesgos al intentar introducir en su discurso oral los pronombres *en/y*, sin los cuales se está produciendo una lengua no estándar y, además, una competencia comunicativa no del todo desarrollada. Aunque las estrategias a las que se acude son, en la mayoría de los casos, gramaticalmente correctas; a nivel pragmático, en el uso real de la lengua, no son las más adecuadas. Así que como los usuarios de FLE no interiorizan estas estructuras francesas, o carecen de conocimientos al respecto, evitan exponerse a riesgos como usar

el pronombre incorrecto, no ubicarlo correctamente dentro de la oración, etc., para lograr comunicarse en francés, aunque como se ha dicho, se alejen de la lengua estándar.

## 5.7 Posibles causas del bajo uso de los pronombres *en/y* en usuarios colombianos de FLE

Uno de los propósitos futuros de esta investigación es aportar a la bibliografía existente respecto de estos dos pronombres en el campo de FLE para llegar a proponer, a futuro, algunas pistas de remediación que faciliten la apropiación y uso de los pronombres *en/y*, características del discurso nativo francés, porque, como lo afirma Wust (2009), debe haber una comprensión más profunda de la naturaleza de las dificultades de los alumnos para interpretar y reproducir los significados de estas formas, pues hay que saberlas usar tanto dentro como fuera del aula, ya que es una parte integral de las interacciones comunicativas en francés. Sin embargo, la adquisición de los pronombres clíticos por parte de los aprendientes de FLE constituye, por su complejidad, un desafío en el plano morfológico, sintáctico y semántico; incluso para los locutores nativos parece que la adquisición de estos pronombres representa, también, un desafío (Poirier, 2012). Por ello, a continuación, se mencionan algunas de las posibles causas por las cuales los pronombres *en/y* no son usados por esta población, son muy poco usados, su uso es incorrecto y/o hay errores fosilizados:

Para empezar, las dificultades presentadas en el uso o interiorización de los pronombres *en/y* se debe a la lengua materna de los usuarios: el español. De acuerdo con Bartolo (2012), se observa que la falta de uso de los pronombres *en/y*, en el caso de estudiantes mexicanos de FLE, responde a la ausencia de una estructura equivalente en español. Esta hipótesis también quedó evidenciada en los datos proporcionados por los participantes, pues las estrategias de utilizar otro pronombre y omitir el objeto, se relacionan con la lengua materna de los participantes, el español. Además, existe un desconocimiento generalizado de los pronombres *en/y* (Sissaoui, 2010).

Otra causa en las dificultades de uso de los pronombres *en/y* podría deberse a la forma monosilábica del pronombre *en*. Según Kwame (2013), existe confusión en el empleo pronominal y preposicional de *en* y hay dificultad para utilizar el pronombre en relación con una expresión de cantidad. En general, los estudiantes presentan problemas en identificar si el sintagma nominal introducido por *de* es pronominalizable con *en*. Además,

los estudiantes no saben que la función de *en* está determinada por la posición del sintagma nominal que éste reemplaza.

También, podría deberse a las estrategias de aprendizaje que el estudiante está adoptando. A través de ellas, el estudiante es capaz de desarrollar múltiples estrategias para poder asimilar el insumo y almacenar en su memoria (Arcos Pavón, 2009, citado en Donís, 2014). Sin embargo, Santos Gallego (1993, citado en Donís, 2014), considera que las estrategias de aprendizaje se relacionan con "la tendencia del estudiante a reducir el sistema de la lengua modelo a un sistema más simple, evitando categorías que no considera necesarias". En este sentido, es posible que usuario de FLE no considere necesaria la internalización de los clíticos *en/y*, puesto que existen formas equivalentes (pronombres fuertes) en la misma lengua.

Además, otra de las dificultades ligadas al uso de los clíticos *en/y* está relacionada con la animicidad del referente. Según las reglas establecidas, los pronombres *en/y* hacen referencia, exclusivamente, a un ente inanimado; sin embargo, esta regla no se refleja en el uso y estos clíticos pueden retomar tanto un antecedente de rasgo semántico humano como no humano (Ben, s.f). En efecto, al usuario de FLE le genera confusión la elección que debe hacer entre *lui, elle, eux, le, la* y *en/y*, puesto que en el uso se ha visto que *en/y* pueden reemplazar personas. Esta función se deriva de un francés laxo (*français relâché*), de un francés arcaico o de un legado lingüístico que aún no ha sido eliminado (Sissaoui, 2015). Efectivamente, los autores del siglo XVII utilizaban los pronombres *en/y* para retomar un ente animado (humano):

« *Je suis ravi que ma fille ait besoin de moi et je souhaiterais de tout mon coeur que vous en avez besoin* » Molière, *Dictionnaire encyclopédique*. Quillet. (1977) p.2175 (citado en Sissaoui, 2015)

« *Rien ne peut me distraire de penser à vous, j'y rapporte toutes choses* » Madame de sévigné. Léon et Jacqueline Pinchon. *Grammaire française*. p.186 (citado en Sissaoui, 2015)

Así pues, el criterio semántico animado/no animado –humano/no humano- no es una regla estable. Actualmente, el empleo de *en/y* para representar personas surge de un uso generalizado y no de una norma. Este empleo arcaico aún persiste en los hablantes

francófonos, sobre todo en Francia, incluso si este uso es reprimido por los puristas (Ben, s.f). De esta manera, desviarse de la norma establecida y comúnmente aceptada conlleva, para un hablante de francés no nativo, a relaciones anafóricas conflictivas al momento de relacionar los pronombres *en/y* a su antecedente.

Finalmente, y no menos importante, se encuentra el papel de la enseñanza en la apropiación y uso los pronombres *en/y*. A este respecto, Sissaoui (2010 y 2016) menciona que el sistema en la enseñanza, la elección de los manuales y la creación de currículos en relación con los clíticos *en/y* están fallando; confirma que ni los programas ni los manuales escolares abordan esta noción lingüística y que las actividades propuestas no son suficientes ni favorecen el empleo de estos pronombres manera espontánea. A su vez, Kwame (2013) afirma que los métodos de enseñanza-aprendizaje respecto de los pronombres *en/y* son inapropiados. En ocasiones, las gramáticas utilizadas para enseñar francés no están diseñadas con el fin de aprovechar los conocimientos previos del estudiante respecto de su(s) otra(s) lengua(s). Blin y Olmedo (2017), al analizar algunas gramáticas del francés, descubren que las descripciones de las gramáticas utilizadas por profesores de México no toman en cuenta el capital lingüístico de los aprendices mexicanos y sugieren que este aspecto debería ser tenido en cuenta al momento de generar gramáticas para el aprendizaje de francés lengua extranjera, dado que la activación adecuada de conocimientos previos es esencial para afianzar los nuevos aprendizajes. Este asunto solo se podrá dilucidar mediante una investigación centrada en los métodos y contenidos de la enseñanza de los pronombres clíticos *en/y*.

Como se observa, existen varias causas posibles para explicar el bajo uso y la dificultad de uso de los pronombres *en/y* en la lengua oral de usuarios de FLE, por lo que valdría la pena seguir investigando al respecto. Asimismo, se abren otras posibilidades de indagación con base en los resultados obtenidos en este estudio.

## 5.8 Proyecciones

Metodológicamente, dado el aislamiento social que se debe mantener en las circunstancias actuales, la manera más apropiada y segura de obtener los datos fue a través de medios virtuales. Sería interesante, para futuras investigaciones, realizar la recolección de datos de manera presencial, para identificar si la presencia física del investigador evidencia diferencias en el desarrollo de las actividades propuestas. Además

de esto, se podrían implementar tareas en las que participe un hablante nativo para verificar si en efecto el usuario de FLE no nativo podría manifestar “su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar [en] una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes (...)” MCERL, 2001, p. 38)

Por otra parte, dado que los instrumentos de recolección de datos fueron diseñados para inducir el uso de *en/y* en las respuestas de los participantes, sería importante verificar si incluso en interacciones no pre-diseñadas, los usuarios de FLE pueden interactuar haciendo uso de *en/y*, tal como se evidenció en algunos datos con ocurrencias no inducidas. Asimismo, valdría la pena analizar el uso de estos pronombres en lengua escrita, para ver cómo se manifiestan las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes al poder reflexionar antes de escribir. Esto permite un trabajo más consciente que podría acercarse lo más posible a la norma, en comparación con las producciones orales que reflejan un discurso más espontáneo.

De igual manera, se sugiere indagar la problemática causada por los pronombres *en/y* en otro tipo de poblaciones en contexto colombiano, así como en otras épocas, otras instituciones y otros niveles de lengua (según el MCERL), pues en este estudio se trabaja con una población muy específica -estudiantes y egresados de los años 2018 y 2019 del programa de Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés. Se trata de participantes que están certificados con un nivel de lengua C1 o C2, por lo que se concibe como una descripción aproximada del estado actual de la problemática. Aunque vale la pena tener en cuenta que el programa de la Universidad Nacional es el único del país especializado en francés, pues en las demás instituciones públicas y privadas, las licenciaturas ofrecen un pensum que estudia varias lenguas y no sólo en francés (Lenguas Modernas, Lenguas Extranjeras).

También, como se evidenció, una variable que afecta la frecuencia de uso de los pronombres *en/y* es la inmersión lingüística en un país francófono. Por ello, sería conveniente analizar en detalle esta variable y, a su vez, verificar por qué hay casos de usuarios de FLE que hacen un uso alto o medio de los pronombres *en/y* aun cuando no han realizado movilidad en países francófonos, como es el caso extraordinario del participante que más utilizó los pronombres *en/y* en las tareas propuestas en este estudio. Quizá también valga la pena analizar factores pedagógicos, cognitivos, metacognitivos, psicológicos, entre otros. Respecto de los factores metacognitivos, cabe decir que, de

acuerdo con los datos proporcionados en el cuestionario-test, algunos usuarios de FLE afirmaban usar los clíticos *en/y*, pero en la práctica no se hallaban ocurrencias de estos pronombres, y viceversa. Asimismo, algunos participantes afirmaban que estos pronombres no les causaba dificultad, pero aun así se evidenciaban errores en sus respuestas y viceversa. Este es un asunto muy interesante porque cuando el participante cree que domina el uso de los pronombres clíticos (competencia que cree tener), en realidad no es así (competencia real; puesta en uso), demostrando una falsa seguridad, lo cual puede llevar a un proceso de fosilización en el aprendizaje, con lo cual se aleja del uso idiomático de la lengua extranjera.

Además, se considera apropiado abordar la problemática desde una perspectiva pedagógica y didáctica, pues, por ejemplo, el estudio de los casos más frecuentes de transferencias permitirá al docente de lengua extranjera hacer predecibles los contextos lingüísticos en los que los estudiantes son susceptibles de “cometer errores”. Esto contribuye a aplicar las estrategias preventivas que se requieren en cada caso (Salazar, 2006). Por tanto, vale la pena tener en cuenta las implicaciones que este asunto puede llegar a tener en los contextos formales de aprendizaje de lenguas, específicamente, en los diseños curriculares, las metodologías aplicadas y los materiales propuestos.

Por último, sería interesante implementar un análisis comparativo entre los usuarios nativos y los no nativos de francés frente al uso de los pronombres *en/y*, para verificar en qué casos su uso es imperativo y comparar aquellas estructuras que difieren o son equivalentes y posibles en francés, como en el caso de los pronombres fuertes o ciertas estructuras analíticas.

## 5.9 Limitaciones

Dado el aislamiento social que se debe mantener en las circunstancias actuales de la pandemia del covid-19, la manera más apropiada y segura de obtener los datos fue a través de medios virtuales, lo cual no significa que dicha obtención se viera necesariamente limitada o afectada. La presencialidad hubiera sido preferible para la realización de este estudio. No obstante, la aplicación de los instrumentos de recolección de datos se pudo desarrollar con cierto nivel de ‘normalidad’ y además los participantes pudieron ‘actuar’ con informalidad y la no presencia física del investigador pudo coadyuvar a propiciar un entorno más cómodo para el participante en el desarrollo de las actividades.

---

De hecho, la virtualidad es una buena estrategia para acceder a la población-estudio, ya que la mayoría corresponde a egresados, lo cual limitaba su ubicación y accesibilidad. También, con esta técnica (virtual y en tiempo real), la investigadora observó detalladamente el diligenciamiento de las tareas escritas, analizando, por ejemplo, momentos en que los participantes se autocorregían, generando una fuente de información interesante. También es claro que la virtualidad no permite una interacción completamente 'natural' y en algunas oportunidades se percibía cierto distanciamiento en la comunicación, sobre todo cuando no se podía retroalimentar la interacción mediante signos gestuales y la proxemia entre los participantes.

El desarrollo de las pruebas no se vio muy afectado, puesto que, desde un inicio, el diseño de los instrumentos se hizo bajo lineamientos virtuales. Sin embargo, el hecho de aplicar los instrumentos de manera virtual no significó que también fuera masivo o simultáneo. Por el contrario, los ejercicios fueron desarrollados de manera individual y en tiempo real con cada uno de los participantes (ver sección 3.6). Esto implicó una inversión mayor de tiempo por parte de la investigadora, pues, de haber sido presencial, los instrumentos que requerían un diligenciamiento escrito se habrían aplicado al mismo tiempo con todos los participantes.



## 6. Conclusiones

Las investigaciones realizadas sobre el uso de los pronombres *en/y* por parte de los usuarios de FLE son escasas. En esta ocasión, se hace un aporte al campo disciplinar al identificar las estrategias a las que acuden los estudiantes y recién egresados de la Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional para llevar a cabo la función comunicativa que desempeñan los pronombres *en/y* en el habla nativa francesa. A partir de la metodología aplicada y del análisis de los datos que se llevó a cabo en esta investigación se consignan las conclusiones más importantes.

En primer lugar, se confirma que el uso de los pronombres *en/y* en la comunicación oral de estudiantes y futuros docentes colombianos de FLE de la Universidad Nacional es comparativamente bajo, aun cuando la Universidad exige certificarse con un nivel C1 (según el MCERL) para hacer las prácticas docentes que les permitirán obtener el título de Licenciados en Filología e Idiomas: Francés. En este aspecto, el MCERL relaciona el uso de la lengua estándar con el modelo de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, pero al no usar los pronombres *en/y* se estaría produciendo una no lengua estándar (Wust, 2009), pues estos pronombres son transversales al habla nativa francesa, como se pudo observar en el corpus analizado al inicio de la investigación. Solo un participante hace un uso alto y efectivo de los pronombres *en/y*; no obstante, los datos proporcionados en el cuestionario-test no son suficientes para explicar su situación lingüística respecto de estos pronombres. Sin embargo, los datos arrojan pistas como las siguientes. La estudiante ha hecho movilidad académica en Francia durante un periodo de tiempo de 18 meses, se comunicaba en francés fuera del aula y estudió francés por más de cinco años. Paradójicamente, estos datos se pueden encontrar en el perfil lingüístico de otros participantes. La única diferencia observada es que la participante no habla ninguna otra lengua además de su lengua materna (el español) y el francés.

En segundo lugar, y respondiendo al objetivo principal del presente estudio, se confirmó que estudiantes y recién egresados de FLE prefieren emplear construcciones analíticas, dentro de las que se encuentra el uso de sintagmas nominales y el uso de pronombres fuertes y, omitir el objeto del que se habla, para evitar el uso de los pronombres clíticos *en/y*. Como se observó, la preferencia por este tipo de estructuras sintácticas responde al uso de estrategias comunicativas por parte del estudiante de LE, las cuales le permiten llevar a cabo el acto comunicativo. Así pues, se identificaron cuatro estrategias comunicativas principales para evitar el uso de los pronombres *en/y* en el discurso oral producido por los licenciados o futuros licenciados, a saber: i) estrategia de elisión (estrategia preferida); ii) estrategia de paráfrasis; iii) estrategia de transferencia; y v) estrategia de activación del referente. Sin embargo, según Wust (2009), los estudiantes que usan en exceso los pronombres fuertes (estrategias de transferencia y paráfrasis), los pronombres nulos (estrategia de transferencia) y los sintagmas nominales (estrategia de activación del referente), en lugar de usar los clíticos *en/y*, producen una lengua no estándar.

En tercer lugar, como se observó en estudios anteriores, usuarios hispanohablantes de FLE (españoles y mexicanos) tienen dificultades al usar *en/y* por su ausencia en la estructura del español (Freché, 2002; Bartolo, Blin y Olmedo, 2017; Alvarado, 2017) y se concluye que usuarios colombianos de FLE también presentan este tipo de transferencia negativa. Además, transfieren formas analíticas del español (estrategia de transferencia), porque el francés también lo permite, gracias a su sistema pronominal dual (Wust, 2009).

En cuarto lugar, se deduce que, aunque las estrategias adoptadas por esos usuarios de FLE son posibles porque son gramaticales y hacen parte de la competencia lingüística (Chomsky, 1965) que debe desarrollar el hablante de LE, no constituye lo más frecuente dentro del habla nativa francesa. El uso de estas estrategias no es acorde al discurso que se produce en contextos reales, por tanto, la competencia comunicativa (Hymes, 1972) de estos futuros docentes de FLE no se está desarrollando de manera completa y adecuada; la aceptabilidad de una oración se refiere a que la oración pueda ser usada con naturalidad en un grupo social (Chomsky, 1978) y las estrategias que se usan no son funcionales en contextos reales. Así pues, la eficacia comunicativa del hablante no nativo de FLE aumenta al acercarse al modelo de habla nativa francesa, es decir, su competencia comunicativa se perfecciona cuando prefiere usar, en su comunicación oral,

los pronombres *en/y* de manera tan frecuente como los hacen los hablantes nativos, sobre otras estrategias comunicativas que difieren de la forma estándar.

En quinto lugar, en las escasas situaciones en las que futuros docentes de FLE hacen uso de los pronombres *en/y*, se observan serias dificultades, que van desde su ubicación incorrecta dentro de la oración hasta el uso del pronombre junto con el sintagma nominal del objeto que reemplaza. Asimismo, los usos que se les da a dichos pronombres son limitados. Esto podría presentarse por su multiplicidad de funciones, por su ausencia en español, por su diversa posición en la oración en relación con tiempo y modo verbal y por su tratamiento en el aula, según expresaron los participantes a través del cuestionario-test.

Finalmente, se concluye que el uso de estrategias comunicativas podría atribuirse a la falta de asunción de riesgos por parte de la población en estudio. Así pues, al no tener interiorizado el uso de *en/y*, estudiantes y egresados optan por utilizar estrategias con las cuales se sienten seguros y evitar, así, el uso de los pronombres clíticos *en/y*, estructuras sintácticamente complejas.

# Anexos

## A. Anexo: Consentimiento informado

### Participación “Tesis Maestría en Lingüística”

El habla de los locutores nativos posee marcas discursivas que hacen que sus producciones orales sean distintivas. Aunque es natural que el discurso producido por los estudiantes de francés lengua extranjera varíe del discurso de los nativos franceses en algunos aspectos, ciertas estructuras gramaticales deben estar interiorizadas, sobre todo cuando éstas son transversales al discurso nativo y cumplen allí funciones específicas. Por esta razón, se está llevando a cabo una investigación que pretende identificar algunas estructuras nativas en las producciones orales de estudiantes y egresados de la Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés de la Universidad Nacional. Para tal fin, tú como estudiante/egresado de la carrera has sido seleccionado para hacer parte de este estudio.

En un primer momento, se te solicitará participar en un ejercicio oral y en un diálogo semi-dirigido en francés. Luego, deberás completar unos diálogos de manera escrita y por último, diligenciarás un cuestionario-test. La duración de los ejercicios será de menos de 1 hora y se realizarán a través de una llamada mediante la plataforma Google Meet. Los ejercicios orales serán grabados (audio) para su posterior análisis y en el caso de los ejercicios escritos, deberás compartir pantalla mientras los resuelves.

Datos de la investigadora

Leidy Johanna Moreno Gómez

Estudiante de Maestría en Lingüística

Universidad Nacional de Colombia

Correo institucional: [lejmorenogo@unal.edu.co](mailto:lejmorenogo@unal.edu.co)

---

**Consentimiento Informado**

Yo \_\_\_\_\_ con cédula de ciudadanía N° \_\_\_\_\_, mayor de edad, estoy de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación y autorizo que los datos suministrados por mí sean utilizados de manera anónima para su respectivo análisis. He sido informado(a) acerca de la investigación y del procedimiento de recolección de datos, durante el cual mi voz podrá ser grabada. Mi correo institucional es \_\_\_\_\_, el cual será el único medio de contacto para establecer comunicación con la investigadora.

**B. Anexo: Instrumento de recolección de datos #1**

**Universidad Nacional de Colombia**  
**Maestría en Lingüística**  
**Instrumento de recolección de datos #1 – Tarea de comprensión escrita y producción oral**  
**Bogotá, 2020**

**Investigadora:** Leidy Johanna Moreno Gómez

---

**Tarea de comprensión escrita y producción oral**

**Instrucción N°1:** Se te presentará una breve narración en francés:

*Dos personas se ven por primera vez en un bar y pocos minutos después se sienten atraídas.*

Podrás leer la historia tres veces. Si deseas, puedes tomar notas (personajes, lugares, hechos principales, etc.)

*...lectura ...*

- Bruno et Marianne se sont vus pour la première fois dans un bar.
- Bruno allait au bar tous les jours après le travail pour prendre une bière.
- En effet, il buvait une bière quand elle a attiré son attention.
- Marianne était tellement belle que Bruno a eu un coup de foudre pour elle. Il s'est intéressé à lui parler.
- À vrai dire, il s'est intéressé à lui parler depuis qu'il est rentré au bar.
- Mais Bruno n'a pas eu le courage de lui parler. Il a renoncé à cette idée ce soir-là.
- Cependant, en sortant du bar, Marianne lui a fait au revoir de la main.
- Bruno était ravi de ce fait.
- Une fois rentré à la maison, Bruno n'arrêtait pas de penser à la situation et n'a pas pu s'empêcher de parler de ce qui s'est passé.
- Et Marianne, pour sa part, a appelé ses meilleures amies pour leur raconter son histoire et leur demander ce qu'elles pensaient de la rencontre.

*...ahora que has leído el texto...*

**Instrucción N°2:** Cuéntame, en francés, la historia que acabas de leer, tratando de no omitir detalles.

**Instrucción N°3:** Imagina un desenlace para la historia y cuéntamelo, en francés.

**C. Anexo: Instrumento de recolección de datos #2**

**Universidad Nacional de Colombia**  
**Maestría en Lingüística**  
**Instrumento de recolección de datos #2 – Diálogos orales semidirigidos**  
**Bogotá, 2020**

**Investigadora:** Leidy Johanna Moreno Gómez

---

**Diálogos orales semidirigidos**

**Consigne:** L'objectif communicatif de ce dialogue sera '*parler de soi*'. On va parler un peu de toi, de ta vie, de la situation actuelle, travail, famille, goûts, curiosités, etc. L'idée c'est d'avoir une conversation naturelle et de temps en temps je te poserai des questions et tu répondras de la façon la plus complète possible.

*On commence ...*



## D. Anexo: Guía de preguntas para los diálogos orales semidirigidos

### Guía de preguntas para los diálogos orales semidirigidos

#### Travail/Études :

- Tu as **des** projets ?
- Tu te **souviens de** ton premier cours de français ?
- Tu es **content de** ta profession ?
- Tu **vas à** l'université en voiture ?
- Tu es **au** bureau maintenant ?
- Tu **participes aux** projets de la maison ? De ton travail ? De l'université ?
- Tu as **renoncé à** ton travail ?

#### Famille :

- Il y a **des**... chez vous ?
- Tu as **des** sœurs ?
- Tu as **des** frères ?
- Tu as **des** enfants ?
- Tu as **beaucoup de** cousins ?
- Tu es **chez** toi ?

#### Aliments :

- Tu prends **du** café ?
- Tu bois **de** l'eau ?
- Tu bois **de** l'alcool ?
- Tu manges **des** fruits et **des** légumes ?

#### Goûts :

- Tu as **une** voiture ?
- Tu **fais du** sport ?
- Tu chantes **dans** ta douche ?
- Tu **vas** souvent **au** cinéma ?

#### Projets/Voyages :

- Tu vas **aller à** Paris l'année prochaine / **à** ta ville la semaine prochaine ?
- Tu **rêves d'**aller en France ? tu rêves de rentrer en Colombie ?
- Tu voyages **aux** pays francophones ?
- Tu vas **aller à** la campagne les jours qui viennent ?
- Tu dois **aller chez** le médecin ?

#### La covid-19 :

- Tu **parles de** la situation actuelle avec tes enfants ?
- Tu as **envie de** retourner à la vie normale ? Pourquoi ?
- Tu as **besoin de** voyager les jours prochains ?
- D'après toutes les hypothèses, à ton avis d'où proviens la covid-19... Tu **es sûr de** ce que tu dis ?
- Tu **penses** souvent **à** la situation actuelle ?
- Tu as **réfléchi à** la façon de gérer cette situation au futur ?
- Tu es déjà **habitué à** cette nouvelle vie de confinement ?

#### Autres :

- Tu as **peur de** la mort ?
- Tu as **des** enfants ? Tu t'**occupes de** tes enfants ?
- Tu t'**intéresses à** la politique ?

### E. Anexo: Instrumento de recolección de datos #3


**Universidad Nacional de Colombia**  
**Maestría en Lingüística**  
**Instrumento de recolección de datos #3 – Simulación de diálogos orales**  
**Bogotá, 2020**

**Investigadora:** Leidy Johanna Moreno Gómez

#### Simulación de diálogos orales

**Instrucción:** Completa los siguientes diálogos de la manera más adecuada que puedas, respondiendo no solamente con 'oui' o 'non'. Ten en cuenta la situación comunicativa (contexto, imágenes, título).

#### Diálogo N° 1. 'Chez une amie'



1. Tu bois de l'eau?

1.


2. Tu veux des frites?

2.

3. Tu fais un régime ?

3.

#### Diálogo N°2. 'Dans le parc'



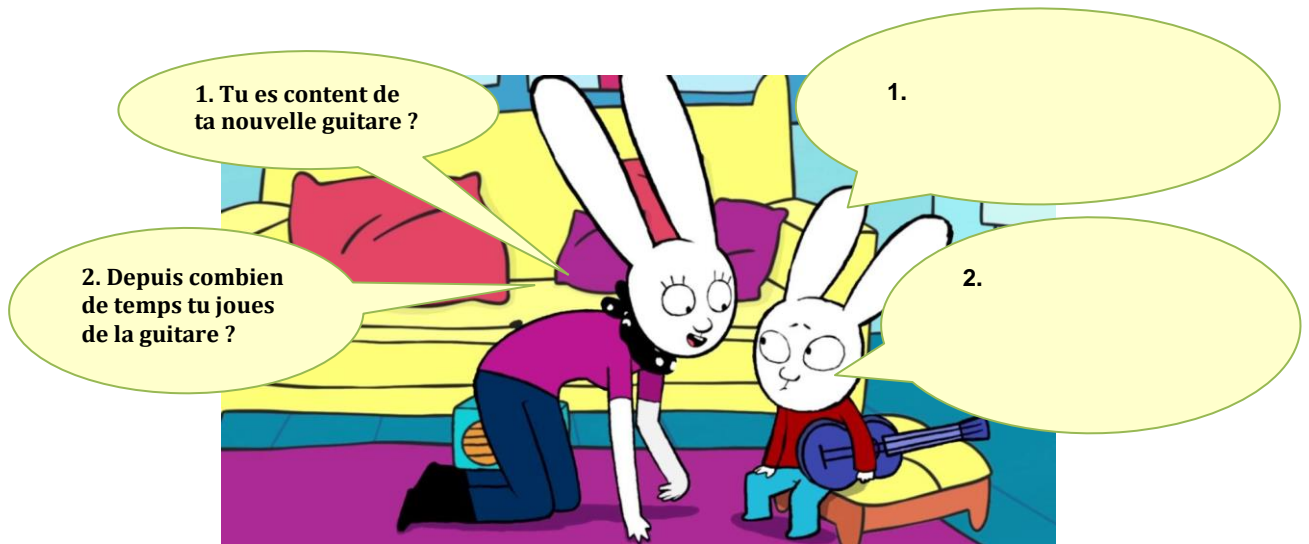
1. Tu pars à Paris ?

1.

2. Alors, tu vas renoncer à ton travail ?

2.

### Diálogo N° 3. 'Avec sa nouvelle baby-sitter'



### Diálogo N°4. 'Au travail'



### Diálogo N°5. 'Mauvaise gestion'



**F. Anexo: Instrumento de recolección de datos #4**

**Universidad Nacional de Colombia**  
**Maestría en Lingüística**  
**Instrumento de recolección de datos #4 – Cuestionario-test**  
**Bogotá, 2020**

**Estrategias de uso de los pronombres *en/y* en la comunicación oral de futuros docentes de FLE**

**Investigadora:** Leidy Johanna Moreno Gómez

---

**Objetivo:** El objetivo de este cuestionario-test es reunir información sobre el uso de los pronombres *en/y* por parte de estudiantes/egresados de FLE. Este cuestionario-test se aplica en el marco de la investigación titulada ‘Estrategias de uso de los pronombres *en/y* en la comunicación oral de futuros docentes de FLE’.

Estimado(a) estudiante/egresado(a) del programa de francés, el presente cuestionario-test tiene fines investigativos, se agradece tu veracidad y colaboración en la respuesta a cada pregunta:

Sexo:                      Edad:

- **PERFIL LINGÜÍSTICO: Marca la opción que corresponda a tu experiencia y completa tus respuestas en los espacios indicados (R:)**

1. ¿Eres estudiante o egresado de la Licenciatura en Filología e Idiomas: Francés?

Estudiante ¿En qué año/semestre ingresaste al programa? **R:**

Egresado ¿En qué año/semestre ingresaste al programa y en qué año/semestre te graduaste?

**R:**                      /                      y                      /

2. ¿Has realizado movilidad académica o cultural en países francófonos?

Sí ¿En qué país(es)? **R:**

¿Cuánto tiempo? **R:**

No

3. ¿Durante cuántos años has estudiado/estudiaste francés?

3 años o menos

De 3 a 5 años

Más de 5 años

4. ¿Te comunicas/comunicabas en francés fuera del aula?

Sí

No

5. ¿Cuál es tu nivel de francés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?

C1

C2

6. ¿En qué año-semester hiciste tu práctica-docente?

2018-I

2018-II

2019-I

2019-II

7. ¿Has tenido experiencia dando clases de francés?

Sí ¿Durante cuánto tiempo? **R:**

No

8. Haz una lista de las lenguas que hablas de acuerdo con el orden de adquisición/aprendizaje. Incluye tu lengua materna-

1.

2.

3.

4.

5.

- **CONOCIMIENTOS SOBRE LOS PRONOMBRES EN/Y: Marca la opción que corresponda a tu experiencia y completa tus respuestas en los espacios indicados (R:)**

**Lee con atención las siguientes frases y responde las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5**

*Des bonbons. J'en mange souvent*  
*J'ai trois enfants. Je m'en occupe tous les jours*

1. ¿Has escuchado o visto este tipo de estructuras?

Sí

No

2. ¿En tu discurso oral cotidiano usas dichas estructuras?

- Siempre       Casi siempre       A veces       Rara vez       Nunca

3. ¿Se te hace difícil el empleo del pronombre ‘en’?

- Sí  
 No

4. De ser afirmativa la respuesta a la pregunta anterior, ¿cuál piensas que es el motivo de esta dificultad? (puedes seleccionar más de una opción)

- Multiplicidad de usos  
 Diversidad de posición en la oración en relación con el tiempo verbal  
 La forma como se enseña en el aula  
 Ausencia de este pronombre en español  
 Identificación del sintagma nominal que reemplaza  
 Otra(s) ¿Cuál(es)? **R:**

5. ¿Aprendiste, en tus clases, acerca de la naturaleza implícita de los verbos seguidos de la preposición ‘de’ (*être content de, avoir envie de, parler de*), de los artículos partitivos (*du, de la, des*) y de los adverbios de cantidad (*deux, beaucoup de, peu de*) como factores decisivos en el empleo de ‘en’?

- Sí  
 De algunos. ¿Cuáles? **R:**  
 No

**Lee con atención las siguientes frases y responde las preguntas 6, 7, 8, 9 y 10**

*À l'université j'y vais en bus  
Je pensé à la situation actuelle. J'y pense tous les jours*

6. ¿Has escuchado o visto este tipo de estructuras?

- Sí  
 No

7. ¿En tu discurso oral cotidiano usas dichas estructuras?

- Siempre       Casi siempre       A veces       Rara vez       Nunca

8. ¿Se te hace difícil el uso del pronombre ‘y’?

- Sí  
 No

9. De ser afirmativa la respuesta a la pregunta anterior, ¿cuál piensas que es el motivo de esta dificultad? (puedes seleccionar más de una opción)

- Multiplicidad de usos  
 Diversidad de posición en la oración en relación con el tiempo verbal  
 La forma como se enseña en el aula  
 Ausencia de este pronombre en español  
 Identificación del sintagma nominal que reemplaza  
 Otra(s) ¿Cuál(es)? **R:**

10. ¿Aprendiste, en tus clases, acerca de la naturaleza implícita de algunas preposiciones (*à, dans, chez*) y de algunos verbos (*penser à, s'intéresser à, réfléchir à*) como factores decisivos en el empleo de ‘y’?

- Sí  
 De algunos. ¿Cuáles? **R:**  
 No

➤ **TEST GRAMATICAL SOBRE LOS PRONOMBRES EN/Y:** Por favor no uses información de internet o de tus apuntes para responder el test.

**1. Reescribe las oraciones reemplazando los nombres o grupos nominales subrayados por ‘en’ o ‘y’.**

Ejemplo: Il tient à son projet. **R:** Il y tient.

- a) Il prend soin de sa maison. **R :**  
b) Ne réfléchissez plus aux problèmes. **R :**  
c) Pensez à vos devoirs. **R :**  
d) J'ai vu quelques comédiens. **R :**  
e) Nous allons à Alger. **R :**



f) Je mange de la viande **R** :

**2. Responde a las siguientes preguntas:**

a) Est-ce qu'ils vont faire du sport ? **R** : Non,

b) Est-ce que ton frère est allé aux États-Unis ? **R** : Non,

c) Chéri, tu as pensé à prévenir tes parents que nous partons demain? **R** : Oui,

d) Patrice, vas-tu prendre de la salade ? **R** : Oui,

**3. Traduce al español las siguientes oraciones, hazlo de la manera más natural posible** (lo que está entre paréntesis es para contextualizar el uso del pronombre en cada caso, no hay que traducirlo).

a) J'y suis (*à Lisbonne*)

**R** :

b) J'y ai rangé des boîtes (*sous le lit*)

**R** :

c) Le ministre **en** est conscient (*des attentes occasionnées*)

**R** :

d) Le ministre s'**en** souviendra longtemps (*de son nouveau plan d'études*)

**R** :

e) Il **en** mange toute la journée (*des bonbons*)

**R** :

f) Les soldats **y** sont passés (*dans ces champs*)

**R** :

g) Tu veux *de la tarte* ? Oui, j'**en** veux bien.

**R** :

h) J'**en** ai élaboré trois depuis le début de ma carrière (*des plans*)

**R** :

i) Le ministre **y** pense (*à son nouveau plan d'études*)

**R** :

j) J'**en** prendrai juste un peu (*des légumes*)

**R** :

Gracias por tu colaboración

Diseñado por: Moreno, L. (2020)

**G. Anexo: Instrumento de recolección de datos para pilotaje con hablantes nativos**

**EXERCICE POUR LES FRANÇAIS NATIFS****Chercheuse: Leidy Moreno**

**Fais les exercices suivants comme s'il s'agissait d'un exercice oral. Ça veut dire de façon spontanée, naturelle, informelle. Une fois l'activité terminée je te raconterai l'objectif de ma recherche.**

a. Merci de répondre aux questions suivantes, tu peux numéroter les réponses et les écrire par chat (messenger ou whatsapp +573204211325). Essaie de ne pas répondre juste avec 'oui' ou 'non' mais de faire des phrases complètes.

Nom, âge, profession :

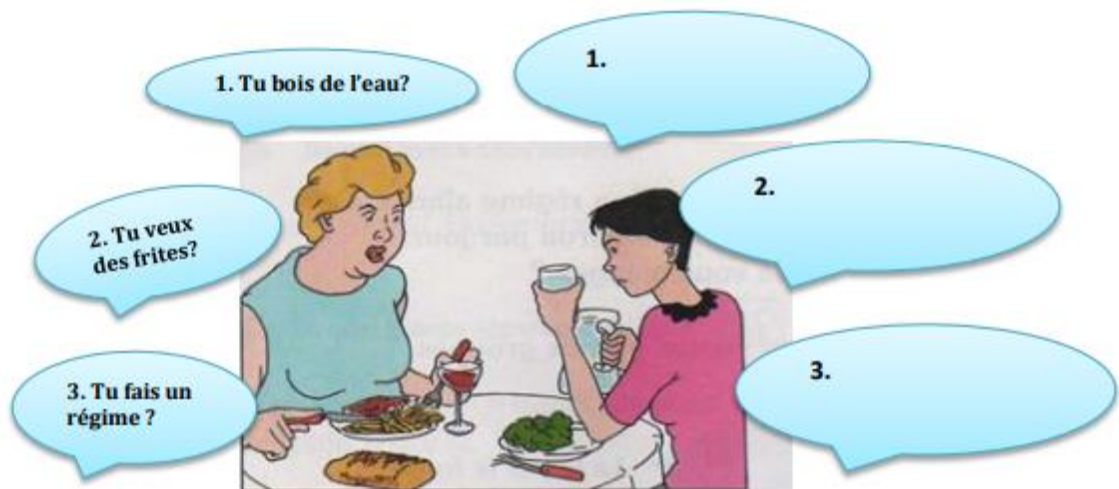
1. Est-ce que tu es content de ta profession ?
2. Est-ce que tu as des enfants ?
3. Est-ce que tu fais du sport ?
4. Est-ce que tu t'intéresses à la politique?
5. Est-ce que tu bois de l'alcool ?
6. Est-ce que tu vas aller à Paris l'année prochaine ?
7. Est-ce que tu rêves d'aller en Colombie ?
8. Est-ce que tu as renoncé à ton travail à cause de la pandémie?
9. Est-ce que tu penses souvent à la situation actuelle de pandémie ?
10. Est-ce que tu es déjà habitué à cette nouvelle vie de confinement?

b. Merci de lire l'histoire suivante et de la raconter (ce dont tu te souviens) dans un message audio (par messenger ou whatsapp +573204211325).

- ❖ Bruno et Marianne se sont vus pour la première fois dans un bar.
- ❖ Bruno allait au bar tous les jours après le travail pour prendre une bière.
- ❖ En effet, il buvait une bière quand elle a attiré son attention.
- ❖ Marianne était tellement belle que Bruno a eu un coup de foudre pour elle. Il s'est intéressé à lui parler.
- ❖ À vrai dire, il s'est intéressé à lui parler depuis qu'il est rentré au bar.
- ❖ Mais Bruno n'a pas eu le courage de lui parler. Il a renoncé à cette idée ce soir-là.
- ❖ Cependant, en sortant du bar, Marianne lui a fait au revoir de la main.
- ❖ Bruno était ravi de ce fait.
- ❖ Une fois rentré à la maison, Bruno n'arrêtait pas de penser à la situation et n'a pas pu s'empêcher de parler de ce qui s'est passé.
- ❖ Et Marianne, pour sa part, a appelé ses meilleures amies pour leur raconter son histoire et leur demander ce qu'elles pensaient de la rencontre.

c. Merci de compléter les dialogues suivants compte tenu du contexte-image (sur le chat tu peux écrire le numéro du dialogue et le numéro de la question pour identifier les réponses). Fais des phrases complètes.

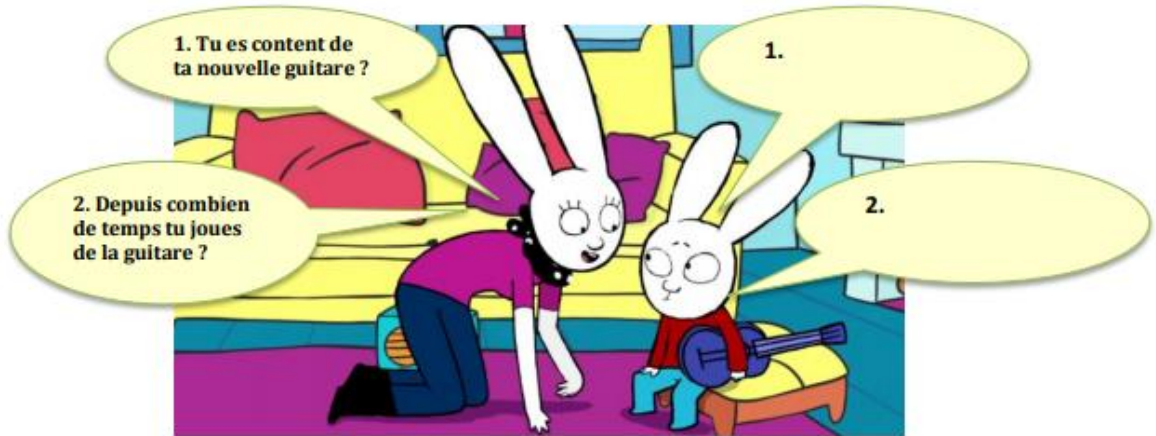
### N° 1. 'Chez une amie'



### N°2. 'Au travail'



### N° 3. 'Avec sa nouvelle baby-sitter'



### N°4. 'Au travail'



**MERCI DE VOTRE PARTICIPATION !**

## H. Anexo: Protocolo recolección de datos

### PROTOCOLO RECOLECCIÓN DE DATOS TESIS

1. Hola NOMBRE PARTICIPANTE, gracias por aceptar ser parte de este estudio. Soy Leidy Johanna Moreno, egresada de francés en el 2018 y estoy realizando mi tesis de Maestría en Lingüística, estoy en la fase de recolección de datos, por eso tu participación es muy importante para mí. Al final te contaré el objetivo de mi estudio.
  2. Tal como te lo expliqué en el formulario son varios ejercicios y los dividí en dos partes: I. Para los primeros dos, comparto mi pantalla y II. Para los otros dos, compartes la tuya. Recuerda que para los ejercicios orales debo grabar las voces para posterior análisis.
  3. Grabación: Consentimiento en voz alta.
  4. Vamos a iniciar entonces ¿estás desde un computador?: (\*Abrir doc. Parte I) Voy a compartirte pantalla...  
  
-Tarea de comprensión escrita y producción oral: Grabar audio  
-Diálogos orales: Grabar audio (ver guía de preguntas)
  5. Ahora pasemos a la segunda parte: (\*Enviar doc. Parte II) Acabo de enviarte un documento Word a tu correo, por favor descárgalo y comparte pantalla. (\* Tomar pantallazo mientras realiza las dos tareas: Simulación diálogo orales y Cuestionario-test). *Recordarle al participante ir guardando cambios en el documento Word.*
  6. Podrías por favor guardar cambios y reenviarme este documento. Fíjate al enviarlo que sea el que tenga tus respuestas y no el original.
- Plan B** si se descuadra el formato -- Drive 📄PDF  
[https://drive.google.com/file/d/1MnWbf4pC26sX\\_EsuSYHcWOzXVf78Gc09/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1MnWbf4pC26sX_EsuSYHcWOzXVf78Gc09/view?usp=sharing) +  
Guía respuestas Drive  
[https://docs.google.com/document/d/1U\\_OWzAqz5CR9YAceI0RwNzaLXpy0Czn-islipdny8/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1U_OWzAqz5CR9YAceI0RwNzaLXpy0Czn-islipdny8/edit?usp=sharing)
7. Hemos finalizado, una pequeña recomendación: no comentes la actividad con nadie, o sobre todo no comentes el objetivo del estudio, ya que varios de nuestros compañeros van a participar y si conocen antes el objetivo, las respuestas podrán verse sesgadas.
  8. Gracias por tu interés y participación, si deseas puedes consultar los resultados del estudio el próximo semestre, a través de mi correo.

### I. Anexo: Ocurrencias de los pronombres *en/y* según perfil lingüístico de participantes

	Ocurrencias inducidas y no inducidas de <i>en</i>	Ocurrencias inducidas y no inducidas de <i>y</i>	Movilidad en país francófono (tiempo)	Egresado	Nivel de lengua (MCERL)	Tiempo de experiencia docente	Errores en el test	Otras lenguas (sin corroborar certificación)
1	2+3 (5)	3+1 (4)	Sí 2 años	Sí	C2	5 años		Inglés, italiano
2	7	1+1 (2)	No	Sí	C1	3 años		Inglés,
3	0	0	No	Sí	C1	2 años	x	Inglés, mandarín, italiano, alemán, portugués, ruso
4	2	+1	Sí 6 meses	Sí	C1	2 años		Inglés
5	1+3 (4)	2+1 (3)	Sí 6 meses	Sí	C2	1 año		Inglés
6	0	0	Sí 7 meses	Sí	C1	3 años y 6 meses	x	Inglés Portugués chino
7	9+2 (11)	3	Sí 1 año y 6 meses	Sí	C1	3 años		
8	0	0	No	No	C1	5 años	x	Inglés
9	4+1 (5)	1	Sí 1 año	Sí	C1	3 años	x	Inglés
10	2+1 (3)	3+1(4)	No	No	C1	2 años	x	Inglés Latín Alemán
11	2	0	No	No	C1	1 año	x	Inglés
12	1	2	Sí 6 meses	Sí	C1	1 año		Inglés Portugués

## Referencias

- Alcaraz, E. y Martínez, M. (1997). Diccionario de lingüística moderna, Barcelona: Ariel
- Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? *Didáctica, lengua y literatura*, 24, 45-64.
- Alvarado, I. (2017). Del análisis de las transferencias sintácticas a la definición de principios didácticos para la enseñanza de la gramática en francés L3. *Lenguas Modernas*, 49, 27-52.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1. 1-24. Disponible en : <http://journals.openedition.org/aile/4875>
- Bartolo, F. (2012). La gramática inductiva implícita y la gramática inductiva explícita en el aprendizaje del pronombre *en* del francés. Tesis. Universidad Autónoma del estado de México. Facultad de lenguas: México.
- Ben, A. (s.f). Les pronoms anaphoriques adverbiaux en et y : de la transgression d'une règle a une représentation référentielle conflictuelle en français classique. *Studii si cercetari filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, pp. 8-17
- Billières, M. (2016). Cours de linguistique appliquée en FLE. Université Jean-Jaurès.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). Approches de la langue parlée en français. Paris: Ophrys
- Blin, B. & Olmedo, R. (2017). Mirada crítica a la enseñanza de la gramática del francés en México. *Fuentes Humanísticas*, 54, 73-83.
- Branca-Rosoff, S., Fleury, S., Lefevre, F. & Pires, M. (2012). Discours sur la ville. Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 (CFPP2000). Disponible en : <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/>

Brumfit, C. (2006). *Applied Linguistics*, 27, 161-163. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/applin/aml017>

Brunetti, L. Avanzi, M. y Gendrot, C. (2012). Entre syntaxe, prosodie et discours : les topiques sujets en français parlé. *France*, 1, 2041 – 2054. Disponible en : <https://hal-univ-diderot.archives-ouvertes.fr/hal-01118716>

Camacho, H., Comparán, J. y Castillo, F. (2000). Manual de Etimologías Grecolatinas. México: Limusa/Noriega.

Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition, en J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 242-260.

Canale, M. y Swain, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Cenoz, J. (s.f). El concepto de competencia comunicativa. Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes. Disponible en : [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz02.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm)

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press.

Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.

Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press

Coseriu, E. (1973). Sistema, norma y habla. En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, pp. 11-113

Coste, D. (1996). La linguistique appliquée: en revenir ou y revenir. En *La Linguistique Appliquée en 1996 : points de vue et perspectives*. . Actos del Simposio organizado por la COFDELA, *Université de Grenoble*, Enero, pp. 19-41

Debyser, F. (1996/97). Les jeux de rôles. Disponible en : <http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/les-jeux-de-roles/>

Degache, C. (1999-2000). La notion de “ stratégie ” dans l’espace interdidactique. Actes du 6è colloque ACEDLE, Grenoble.



- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Mattlé, A. & Teyssier, B. (1991). Grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne. Paris : Hachette.
- Dewaele, J. (2012). Risk-taking and Foreign Language Learning. In M. Byram & A. Hu (eds), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Oxford: Routledge, pp. 598-600.
- Donís, B. (2014). Competencia comunicativa y marcadores del discurso en francés lengua extranjera: una propuesta didáctica para 2º y 4º de ESO. Tesis doctoral. Universidad Da Coruña. Departamento de galeo-portugués, francés y lingüística.
- Fasel, S. (2013). L'utilisation des stratégies de communication lors d'interactions orales en langue étrangère (A1+). Mémoire. HEP VAUD
- Fréché, B. (2002). L'équivalence des clitiques français en et y en espagnol : Problèmes de traduction. La lingüística francesa en el nuevo milenio: España.
- Girardet, J. & Pécheur, J. (2011). Écho A2 méthode de français. CLE International. Livre de l'élève.
- González, M. (2013). Le complément objet: relevé des difficultés d'identification et d'emploi en situation d'apprentissage d'une L2. *Annals of the University of Craiova. Series Philology. Linguistics, 1-2*, 70-89.
- Hernández, Fernández y Baptista (2013). Metodología de la investigación. México: McGrawGill.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Kusumaningputri, R. (2012). Risk-taking in foreign language acquisition and learning: confessions from efl learners, *Pengembangan Pendidikan, 9*, 401-410
- Kwame, J. (2013). *Emploi du pronom personnel « en »*. *Quelques difficultés constatées auprès des apprenants de Nungua Senior High School, Accra*. Tesis. Universidad de Ghana. Facultad de artes: Ghana.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence, en Pride, J. B. Y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics, Selected Readings, Harmondsworth, Penguin*.
- Jiménez, J. (2017). Rasgos del español como lengua analítica. *Studia Romanistica, 17*, 99-116

Luzzati, D. (2007). Le dialogue oral spontané : quels objets pour quels corpora. *Revue d'Interaction Homme-Machine*, 8, 23-36. Disponible en : <http://europa.org/RIHM/V8N2/2-RIHM-Luzzati%20PDF.pdf>

Lyons, J. (ed.) (1970). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach* (1era Ed.). Londres: SAGE.

Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive approach* (3era Ed.). Estados Unidos: SAGE.

MCERL, (2001). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid. Instituto Cervantes. Versión electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, traducción y adaptación española del Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001.

Moreno, L. (2018). Análisis de uso de la dislocación y el *clivage* en diálogos espontáneos de estudiantes de francés lengua extranjera. Monografía de pregrado. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

Palacios, I., Alonso, R., Cal, M., Calvo, Y., Fernández, F., Gómez, L., López, P., Rodríguez, Y., y Varela, J. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Disponible en línea en: <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/estrategia-comunicacion>

Poirier, J. (2012). Pronoms clitiques objet : fréquence et expression du genre grammatical dans le discours oral des enseignants en classes d'immersion. Mémoire. Université du Québec : Montréal

Py, B. (1996). Les apports de la didactique à la linguistique. En *La Linguistique Appliquée : points de vue et perspectives*. Actos del 1<sup>er</sup> Simposio organizado por la COFDELA *Université Stendhal-Grenoble III* 18, 19 y 20 Enero, pp. 11-18

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias humanas y sociales*. Bogotá: Ediciones de la U.

Pawley, A. y Syder, F. (1983). Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency, en Richards, J. C. y Schmidt, R. W., *Language and Communication*, Harlow: Longman.

Raab, R (2014). Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle » *Questions Vives*, 22. Disponibl en: <http://journals.openedition.org/questionsvives/1653>

Reguera, A. (2008). El marco teórico. La construcción textual. En *Metodología de la investigación lingüística*, pp. 63-74. Córdoba: Brujas.

Richards, J., Platt, J. y Weber, H. (1985). Longman Dictionary of Applied Linguistics, Harlow: Longman Group Ltd.

Ringbom, H. y Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. En M. H. Long y C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching*. pp. 106-118. Chichester: WileyBlackwell.

Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencias y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12, 45-72

Saussure, F. (1974). Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Losada.

Selinker, L. (1972) Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-230.

Sissaoui, A. (2010). Analisis syntaxique et didactique des pronoms adverbiaux « en » et « y » et les stratégies d'apprentissage développées par les élèves de la 2<sup>ème</sup> année secondaire. Tesis. Universidad Mentouri- Constantine. Facultad de letras y de lenguas: Algeria.

Sissaoui, A. (2015). Les pronoms adverbiaux « en » et « y » : Emplois et contraintes syntaxiques. *Synérgies*, 22, pp.247-253.

Sissaoui, A. (2016). Pronoms compléments : Enseignement de cette notion dans les manuels scolaires algériens, démarches et difficultés rencontrées. Tesis. Universidad Mentouri-Constantine, Facultad de Letras y de Lenguas, pp.339

Veronique, D. (Ed.). 2009. Acquisition de la grammaire du français langue étrangère. Paris: Didier.

Vigner, G. (2004) *La grammaire en FLE*, Paris : Hachette

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wust, V. (2009). À la recherche des clitics perdus: The dictogloss as a measure of comprehension of *y* and *en* by L2 learners of French. *The Canadian Modern Language Review*, 19, 471-499.

Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language learning* 30(1), 43-57.