

0. INTRODUCCIÓN

Esta monografía de trabajo de grado realizada durante segundo semestre de 2011 y los dos semestres del 2012 presenta los análisis descriptivos de cómo se abordó la enseñanza de la gramática en los cursos de habilidades integradas en Inglés II y Francés II de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés – Francés en la Universidad del Valle.

Con el fin de analizar, describir y comparar cómo se abordó la gramática en los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés II* y *habilidades Integradas en Francés II* del semestre 2011B en la cohorte 2011, ésta investigación de tipo descriptiva-cualitativa se enmarca dentro de investigaciones de estudio de casos ya que esta no pretende juzgar la manera en que se aborda la gramática en los cursos sino que solo pretende describirlo en los grupos observados.

Tengo la intención de detallar la manera cómo se introduce la gramática en las clases de los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés II* y *habilidades Integradas en Francés II* antes mencionados, teniendo en cuenta los métodos o enfoques utilizados por los profesores encargados del curso para la enseñanza de la gramática y la importancia que tiene ésta, tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje para profesores y estudiantes. De igual manera, se busca establecer la relación que tienen los cursos de lingüística con los cursos de Habilidades Integradas en Inglés y Francés para los estudiantes.

Los datos que se analizaron en esta investigación fueron: Los escenarios pedagógicos hechos por estudiantes del curso de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras II en el semestre 2011A; los programas de los cursos implicados en la investigación; las observaciones de clases y las encuestas hechas a los profesores y estudiantes de los cursos mencionados anteriormente, que tienen como fin describir las percepciones acerca de la gramática, la enseñanza de la gramática y el papel que juega los cursos de lingüística. Todos estos corpus servirán para justificar los análisis y resultados de la investigación.

En relación con la importancia que tiene la gramática para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se parte desde el supuesto que la gramática es la base fundamental para dicho aprendizaje según lo que se pudo evidenciar en los escenarios pedagógicos que realizaron los estudiantes del curso de Didáctica de las Lenguas Extranjeras II ya que estos estaban en la parte final de su formación en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y la experiencia de la investigadora a través de su formación en la licenciatura.

La primera parte de esta investigación inicia con el planteamiento de problema de investigación que detalla la manera cómo se llegó a la decisión de empezar el trabajo de grado con la descripción de la forma cómo se abordó la gramática en los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés II y Francés II* de la cohorte 2011, sus preguntas de investigación, objetivos y justificación.

La segunda parte tiene que ver con los antecedentes locales, nacionales e internacionales de investigaciones relacionadas con la enseñanza de gramática. Estos antecedentes ayudan a darle una justificación más a esta investigación. Una de las investigaciones tomada como antecedente fue hecha en la misma Licenciatura de Lenguas Extranjeras y dio un gran aporte a la investigación, en el sentido de querer indagar un poco más en los métodos o formas que se utilizan en la Licenciatura para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

La tercera parte se refiere a la descripción del contexto de la investigación. Esta descripción se hizo tanto en la parte de su estructura física de la Escuela de Ciencias del Lenguaje como en la descripción de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, profesores y la cohorte 2011 que hizo parte de la investigación.

La cuarta parte está dedicada al marco conceptual de referencia. El marco conceptual de referencia para esta investigación fue fruto de una gran búsqueda de documentos que ayudaron a entender casi en su totalidad qué es la gramática y los diferentes métodos que se utilizan en la enseñanza de esta. La metodología hace una ardua descripción de todos los pasos que se siguieron para llevar a cabo esta investigación.

La quinta parte se refiere al enfoque metodológico en el que se hizo la investigación. Esta investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo-descriptivo enfocada en el diseño de estudio de casos ya que no se busca generalizar los resultados sino describir solo los dos grupos de *Habilidades Integradas en inglés II* y *Habilidades Integradas en Francés II* que hacen parte de la investigación.

La sexta parte de la investigación es los análisis y resultados. Los análisis fueron hechos teniendo en cuenta todos los datos recogidos durante las observaciones de clase en el semestre 2011B y las encuestas hechas a los profesores y estudiantes a comienzos del semestre 2012A. Los resultados mostrarán los análisis hechos a los corpus que se escogieron para esta investigación.

La séptima parte son las conclusiones que surgieron después de haber hecho todos los análisis y resultados, los cuales describirán la forma cómo se abordó la gramática en los cursos, la importancia que tiene esta en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la relación que tiene los cursos de lingüística con los cursos de lenguas extranjeras.

1. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A partir de las observaciones hechas en el mini proyecto realizado en el marco del Seminario de *Investigación en el Aula II* durante el semestre febrero – junio de 2010, en un instituto de inglés de la ciudad de Cali en un grupo de intermedio los días sábados, se pudo percibir que las clases estaban no sólo enfocadas al tema de la unidad presentada en ella sino que también estaba enfocada en la enseñanza de la gramática. Esta última se utilizaba como el medio por el cual el estudiante iba a realizar su trabajo de comunicación en la clase.

Las observaciones de clases hechas, en el proyecto anteriormente mencionado, plantearon dudas acerca del valor que las estructuras gramaticales tenían para los estudiantes a la hora de comunicarse y el lugar que ésta ocupaba en la clase tanto para el profesor como para los estudiantes ya que se podía percibir que la gramática era tomada como el medio por el cual el estudiante adquiriría el aprendizaje de la lengua dejando a un lado las otras competencias comunicativas que el Marco Común de Referencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras (MCRL) propone para dicho aprendizaje. Es por eso, que el tema del Trabajo de Grado se dirigió a la descripción de cómo se abordaba la enseñanza de la gramática en los cursos de Habilidades Integradas debido a que los estudiantes de dichos cursos se están formando para ser los futuros profesores de lenguas extranjeras.

Por otro lado, gracias a las observaciones hechas en dichas clases los objetivos de este trabajo estarán centrados en un análisis descriptivo de la manera cómo se abordó la

enseñanza de la gramática de la lengua extranjera en los cursos de *Habilidades Integradas en inglés y francés II* en el semestre 2011B en la Escuela de Ciencias de Lenguaje en la Universidad del Valle. Con el propósito de alcanzar los objetivos de la investigación, se resolverán una serie interrogantes, los cuales indagan sobre el enfoque o método en el cual se aborda la enseñanza de la gramática, las actividades que se presentan para la práctica de la gramática, los materiales utilizados para la enseñanza de la gramática, la importancia que la gramática tiene en el proceso de aprendizaje y enseñanza tanto para los estudiantes de los cursos como para los profesores y por último la relación que tiene para los estudiantes los cursos de lingüística con los cursos de Habilidades Integradas Inglés y Francés.

1.1. Preguntas de investigación

El macro interrogante de investigación es:

¿Cómo se abordó la enseñanza de la gramática en las clases de *Habilidades Integradas en Inglés II y Francés II* en la Licenciatura de lenguas Extranjeras y qué importancia tiene la gramática en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua?

Los micro interrogantes de investigación son:

1. ¿Qué tipo de enfoques, métodos o perspectivas se utilizaron para abordar la enseñanza de la gramática?
2. ¿Qué tipo de materiales utilizó el docente para abordar la enseñanza de la gramática en la clase?

3. ¿Qué tipo de actividades se llevaron a cabo en clase para la práctica de las estructuras gramaticales?
4. ¿Qué importancia tiene la enseñanza de gramática en los cursos de *Habilidades Integradas*?
5. ¿Qué incidencia tienen los cursos de lingüística con los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés y Francés II*?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General

Describir la forma como se abordó la gramática en los dos cursos de *Habilidades Integradas en Inglés II y Habilidades Integradas en Francés II* en la Licenciatura de Lenguas Extranjeras y la importancia de la gramática en el proceso de aprendizaje de los futuros Licenciados en Lenguas Extranjeras.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Describir los enfoques, métodos o perspectivas que se utilizaron para abordar la enseñanza de la gramática en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.
2. Describir los materiales propuestos por el docente para abordar la enseñanza de la gramática en el programa de formación de docentes de lenguas extranjeras en la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

3. Identificar el tipo de actividades trabajadas en clase para practicar las estructuras gramaticales.
4. Analizar y describir la importancia que se le da a la gramática en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (inglés y francés) –L2
5. Describir la relación que tiene para los estudiantes los cursos de lingüística con los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés y Francés II*.

1.3. Justificación

La enseñanza y adquisición de una lengua extranjera siempre ha traído consigo la importancia de conocer la gramática de dicha lengua. Como estudiante de lenguas extranjeras de la Universidad del Valle y como docente de inglés y futura Licenciada en Lenguas Extranjeras, es importante describir y analizar la manera como se aborda la gramática en las clases y el valor que se le da a ésta en la adquisición de la lengua.

Una de las grandes motivaciones y justificaciones para hacer esta investigación es mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras y permitir a los estudiantes explorar y adquirir la lengua no solo desde la competencia gramatical sino que se pueda profundizar más en las otras competencias lingüísticas, en las competencias sociolingüísticas y en las competencias pragmáticas.

En cuanto a los beneficios que se pueden derivar de esta investigación, se espera que ésta cree un espacio para reflexionar acerca de la forma como se está abordando la gramática en

la Escuela de Ciencias del Lenguaje y la importancia que ésta tiene en el proceso de aprendizaje tanto en los profesores como en los estudiantes futuros docentes de Lenguas Extranjeras y si la forma como se está abordando la enseñanza está aportando de una forma positiva a dicho aprendizaje.

En nuestro país uno de los primeros contactos que tienen los estudiantes con el idioma extranjero es la gramática. Las clases durante la primaria y el bachillerato se basan en la enseñanza de gramática y memorización de vocabulario. Este hecho solo ha llevado a tener una comunidad que sabe gramática y vocabulario pero muchos de ellos no saben utilizar ese conocimiento para una situación de comunicación. Es por esto que tenemos el deber, como futuros docentes de cambiar el imaginario o concepto de que la gramática es la entrada al aprendizaje de una segunda lengua.

A pesar de la evolución de los métodos y la introducción en la enseñanza del enfoque comunicativo (primera y segunda generación en términos de Claire Bourguignon para hacer referencia a los basados en el Nivel Umbral (1971), funciones y nociones y a los basados en la Perspectiva para la Acción del MCRL del 2000) los estudiantes siguen pidiendo la enseñanza de las estructuras gramaticales y teniendo el concepto que la gramática es la entrada por la cual se adquiere la lengua. Un ejemplo que podríamos tomar es el caso de los estudiantes de *Didáctica de las Lenguas Extranjeras II* en el primer semestre de 2011 quienes en el diseño de un escenario pedagógico como tarea a fines comunicativos tomaron la gramática como el punto de partida y el objetivo de la tarea.

Por último, la poca existencia de investigaciones enfocadas al estudio de la gramática en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle hace parte de la justificación de la existencia de esta investigación.

2. ANTECEDENTES

El estudio llevado a cabo en la Escuela de Ciencias del Lenguaje en la Universidad del Valle por Edgar Otálora & Camilo Rojas (2005) en su monografía como trabajo de grado *A descriptive Analysis of the methodologies applied on the courses of English and French in first semester of the Licenciatura en Lenguas Extranjeras in Universidad del Valle*, tuvo como objetivo describir las diferentes metodologías aplicadas en los cursos de francés e inglés del primer semestre de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle.

Esta investigación se enmarcó dentro de una investigación cualitativa con enfoque etnográfico y se llevó a cabo por medio de observaciones en las clases, entrevistas a los profesores y al finalizar la etapa de observación de clases se llevó a cabo una entrevista a 8 estudiantes para analizar su percepción de las clases y compararla con las observaciones.

Los análisis de los datos confirmaron que había diferentes metodologías en la forma de enseñar inglés (primera lengua extranjera) y francés (segunda lengua extranjera). La primera era como estaba enfocada la clase. La segunda era la preparación de las clases. La tercera era la forma de evaluación. La cuarta en la manera como se enseñaba la gramática.

La primera diferencia, de acuerdo con los análisis, el curso de inglés se centraba más en los estudiantes y en el curso de francés se centraba más en el profesor. Esto debido a que tal vez los estudiantes de inglés llegaban a la universidad con conocimiento previo de la lengua.

La segunda diferencia en cuanto a la preparación de clase se debe a que los profesores de francés preparan las clases y las actividades con el otro profesor haciendo de los cursos más homogéneos. Los profesores de inglés, en cambio, trabajan individualmente.

La tercera diferencia es la forma como se evalúan los estudiantes. En los cursos de francés se utiliza el control continuo para seguir el proceso de aprendizaje del estudiante y en los cursos de inglés se utiliza un examen parcial y un examen final.

La cuarta diferencia se refiere a que la clase de francés estaba más enfocada en la gramática ya que los profesores hacían evidente las explicaciones de cómo las reglas gramaticales funcionaban para hacer una oración con sentido. Es el caso de la enseñanza de los verbos. Los profesores de francés explicaban cómo se conjugaba un verbo y se le daba la oportunidad al estudiante de conjugar otros verbos en el tablero siguiendo el ejemplo dado por el profesor. Otra forma utilizada para introducir la gramática en el curso era a través de oraciones que se les daban a los estudiantes para que ellos las analizaran e hicieran relaciones entre ellas para identificar las similitudes entre ellas para luego realizar ejercicios gramaticales y la clase de inglés se enfoca más en contextos comunicativos, es decir, la gramática en la clase de inglés se mostraba oralmente en términos de función del lenguaje. La gramática nunca era el objetivo explícito de la clase. Esto último se explica al hecho que los estudiantes llegan a un primer semestre con conocimientos previos haciendo de la clase más funcional y conversacional.

En un segundo trabajo, la investigación acción llevada a cabo en la Universidad de Antioquia en la ciudad de Medellín, por Adriana Isabel Restrepo Pérez, *Implementing a Language awareness approach to grammar through topics* (2006) se evaluó el impacto que tuvo la implementación de un enfoque de conciencia del lenguaje (*language awareness*) a la enseñanza de la gramática en un grado noveno de un colegio público en Bello, Antioquia desde mayo 2005 a mayo de 2006. El proyecto surgió con el interés de implementar un nuevo enfoque a la enseñanza de la gramática y darles la oportunidad a los estudiantes de aprender inductivamente en contexto y a través de temas. La clase de inglés tenía una intensidad semanal de 3 horas con un grupo de 38 jóvenes entre los 14 y 16 años de edad. Todos los estudiantes eran colombianos, con español como lengua materna y con limitación de contacto con el inglés como lengua extranjera en su vida cotidiana.

El proyecto se inició con una discusión con los estudiantes y la investigadora acerca de lo que los estudiantes les gustaría ver durante el semestre. Al comienzo de la investigación los estudiantes propusieron varios temas pero al final solo se trabajó y exploró con el tema de moda (*fashion*). Además se les pidió que contestaran un cuestionario que indagaba sobre temas gramaticales para analizar las necesidades gramaticales que tenían. La investigadora tenía la intención de promover la enseñanza de la gramática de inglés de una forma inductiva a través de temas del interés de los estudiantes con actividades orales y escritas.

La investigadora se sirvió de herramientas como observaciones de clase, un diario de campo para reflexionar sobre el rendimiento de los estudiantes y el enfoque. Para analizar

los datos recogidos la investigadora uso las cinco etapas propuestas por Burns (1999) que consiste en recopilar datos, codificar los datos, comparar los datos, construir interpretaciones y reportar los resultados.

Los resultados de la investigación mostraron que la implementación de este nuevo enfoque en las instrucciones gramaticales ayudo a los estudiantes a adquirir una mejor comprensión de cómo las estructuras gramaticales funcionan y los preparó para una integración de dichas estructuras en futuros ejercicios de escritura. Sin embargo, el enfoque puede tener ciertas limitaciones tales como las restricciones e tiempo debido a los eventos que se presentaron durante el periodo de investigación y el tiempo que les tomo a los estudiantes en adaptarse a la nueva forma de enseñanza de la gramática.

Un tercer antecedente es la tesis de doctorado de Eleucilio Niebles en su Doctorado en Educación *La lengua materna y la escuela: el saber gramatical como propuesta de modernización en Colombia (1847-1910)*, aborda la relación lengua materna – escuela. En esta se considera el saber sobre la lengua (gramatical-literario) como una de las alternativas de modernización en Colombia en el periodo 1847 – 1910. Por otra parte, el hallazgo de archivos sobre gramáticas de la lengua castellana que habían sido escritas en su momento por políticos, militares, clérigos, abogados, comerciantes, obispos, impresores, médicos, publicistas, maestros y otras personas que se creían con el poder de hacerlo, llevo a la relación de gramática poder.

Para delimitar del periodo de la investigación se escogió el año de 1847 ya que en este apareció la Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos. Libro más conocido como Gramática de la Lengua castellana publicado por Andrés Bello en ese mismo año debido a la influencia que tuvo que tener sobre la constitución del saber sobre la lengua y sus prácticas en la América Española. Sin embargo se extendió el periodo de investigación ya que el modo como circulaban los libros y los textos escritos en la época no era tan eficiente. En cuanto a 1910, se escogió como símbolo la muerte de Miguel Antonio Caro con la cual se cierra un ciclo de su influencia en Colombia a nivel educativo, religioso, político, periodístico y filológico.

Las teorías que argumentan la investigación se encontraron en las propuestas, aportes y trabajos de investigadores que han abordado el tema desde ángulos distintos pero que tienen en particular la historia de la práctica pedagógica en Colombia.

En el documento en sus referentes teóricos se encuentran definida la gramática en los siguientes temas: a) En cuanto a la tradición gramatícografica, que parte de la importancia de la gramática de la formación y perfeccionamiento del lenguaje. b) De la gramática la cual la define como el “estudio de la lengua Latina” y por otra parte “el arte de las letras” y por ultimo “arte de hablar y escribir correctamente”. c) La gramática general o gramática filosófica o universal que consistía en caracterizar las lenguas con rasgos que serían comunes a todas a pesar de sus obvias diferencias. d) La enseñanza de la Gramática surge con la enseñanza del latín debido a la gran importancia que tenían lengua y gramática ya que la lengua era necesaria para entender la herencia clásica y la gramática era considerada

imprescindible para el acceso a todas las demás lenguas. e) Las escuelas de gramática fueron las escuelas monacales, escuela Palatina y las catedráticas las cuales lideraron los estudios de la gramática, la retórica y la lógica, además de asuntos teológicos monopolizando el saber de la época y convirtiéndose en las escuelas de gramática por excelencia. f) Gramática, preceptor, texto y textualidad: en las observaciones de las gramáticas escritas por los antiguos se notaba no solo una finalidad filológica, sino que también un claro interés didáctico y debido a esto al maestro de gramática se le llamo el preceptor, al texto mismo y su correspondiente textualidad. Estos maestros siempre estaban en una escala social especial y poseían de un amplio saber sobre asuntos gramaticales. La gramática era igual a saber, poder y subjetividad. El conocimiento de gramática elevaba a una categoría de reconocimiento.

El autor llega a la conclusión de que la lengua materna, la escuela y la educación gramatical desempeñarían un papel importante en la modernización en Colombia. Además, el manejo hábil de la lengua en su parte gramatical era indispensable para el conocimiento y utilización de los saberes y para ascender en la escala social.

Un cuarto trabajo fue el de Annabelle Hernández Ferrero, *Teaching Grammar in (Con) Text* (2001) que presenta los resultados de un proyecto que se llevó a cabo en un colegio privado en San José, Costa Rica, con estudiantes de décimo grado sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El objetivo principal consistió en investigar si la presentación de evidencia positiva, es decir, las estructuras gramaticales en un contexto real, a través de textos auténticos facilitan la adquisición del lenguaje. El proyecto consistía

en proporcionar textos auténticos que tuvieran las estructuras gramaticales que se iban a enseñar, en este caso las estructuras de pasado. Las lecturas se complementaban con una serie de ejercicios de comprensión acerca del texto y de actividades de comunicación que permitiera al estudiante utilizar lo observado de una forma oral. Las estructuras gramaticales y su significado fueron explicadas deductivamente. No se dieron ejercicios estructurales de gramática ni explicaciones acerca de la estructura.

La clase estaba constituida por 28 estudiantes: 13 hombres y 15 mujeres. Todos los estudiantes tenían como lengua materna el español, y estaban entre los 14 y 16 años de edad. La intensidad horaria era de 5 horas por semana y el nivel de inglés de los estudiantes variaba desde niveles básico medio (*beginners*) hasta niveles avanzados (*advanced*).

Durante el proyecto se hicieron dos exámenes para evaluar el uso del pasado, uno antes de comenzar el proyecto y el otro al terminarlo. El examen consistió en completar espacios en blanco con la forma correcta del verbo en su forma de pasado (continuo, simple, perfecto). Los resultados de los exámenes se compararon para verificar si los estudiantes habían mejorado en el uso del pasado.

Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes presentaron una buena adquisición de las oraciones del pasado aunque no todos adquieren las estructuras gramaticales al mismo tiempo y con la misma efectividad. Por otro lado, los textos auténticos dan *inputs* apropiados para adquirir las estructuras de una L2.

La enseñanza de la gramática debe ser simultánea a la comprensión del contenido en el texto. Esto solo puede ser alcanzado si la enseñanza de la gramática es precedida por ejercicios de comprensión de lectura, actividades de lectura y actividades de producción oral.

Por último, la autora explica que este tipo de metodología podría no ser tan efectiva con estudiantes de bachillerato porque ellos necesitan actividades que los motiven tales como juegos, canciones y videos que sean de su interés.

3. CONTEXTO

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela de Ciencias del Lenguaje en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés y Francés en la Universidad del Valle, Cali, Colombia.

La Escuela de Ciencias del Lenguaje cuenta con el programa de pregrado en Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés – francés), el cual se encuentra en proceso de acreditación de alta calidad. De igual manera cuenta con el programa de postgrado en Maestría en Lingüística y español. Por último con Programas de Extensión tales como: Contrato de Prestación de Servicios entre Comfamiliar Andi y la Universidad del Valle, Programa de Formación y Desarrollo Profesional Docente en Inglés y el programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna Desarrollo de la Lectura y la Escritura.

La Escuela de Ciencias del Lenguaje, ubicada en el edificio 315, el cual es edificio propio, de la Universidad del Valle en la ciudadela Universitaria Meléndez, cuenta con una planta física de 3 pisos, distribuidos de la siguiente manera: en el primer piso se encuentra el área administrativa que cuenta con las oficinas de la dirección de la Escuela y la Dirección del Programa Académico de la Licenciatura, oficina de Postgrados, oficina del Centro de traducción, la dirección del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras, la Jefatura del Departamento de Lingüística y Filología y el Archivo General de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. También encontramos en este piso la fotocopidora que ofrece sus servicios a estudiantes y profesores, no solamente del programa de Lenguas Extranjeras sino que también a los estudiantes de música y artes visuales.

En el segundo piso se encuentran el Laboratorio de Idiomas, el Centro de Documentación, el Centro de Informática multimedia, la Sala Baena y en el mezanine las oficinas de los profesores y la sala de profesores contratistas. En el tercer piso se encuentran seis salones con capacidad para 25 estudiantes cada uno. Una oficina de profesoras y el salón de japonés además 2 Baños para hombres y mujeres. La Escuela también cuenta con un Centro de Recursos para profesores de lenguas extranjeras, que está ubicado en el edificio CREE.

La Escuela de Ciencias del lenguaje cuenta con profesores de inglés, francés y otras lenguas extranjeras. También se cuenta con profesores de español y de las áreas de lingüística. Muchos de estos docentes se desempeñan en puestos administrativos y algunos tienen a su cargo los cursos o seminarios de pedagogía e investigación.

El personal discente está compuesto por una diversidad de estudiantes. Muchos de ellos nacieron en Cali aunque hay estudiantes de muchas partes vecinas a Cali o al Departamento de Valle del Cauca. La mayoría de ellos son jóvenes entre las edades de los 17 a los 24 años de edad, sin embargo hay algunos de ellos que sobre pasan la edad de 30 años. Muchos de ellos trabajan medio tiempo como docentes en colegios o institutos de idiomas pero estos últimos, en su mayoría, están en los últimos semestres de la carrera.

La Escuela de Ciencias del Lenguaje cuenta con seis personas en la parte administrativa. Tres de ellas en el campo profesional, dos secretarias y una secretaria de postgrados.

En lo que respecta al Programa Académico de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Inglés-Francés, ésta se inicio con la primera cohorte en agosto de 2000. En 1998 la promulgación del Decreto 272 en el año 1998 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), por el cual se otorga un papel protagónico a la pedagogía y la investigación educativa, como aspectos básicos de la formación de licenciados, condujo a una revisión y una evaluación del programa vigente hasta entonces: la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés y Francés.

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés – francés) se ofrece en dos horarios: diurno y vespertino. El Plan de Estudios de la Licenciatura de lenguas extranjeras fue analizado de acuerdo con la Estructura Curricular que aparece en la página web de la Escuela de Ciencias del lenguaje¹ y el documento Currículo y Plan de Estudios de la Dirección del programa publicado en el 2006.

La licenciatura de Lenguas Extranjeras está organizada por áreas, tiene una duración de 10 semestres, en los cuales se deben completar 171 créditos de trabajo académico que incluyen como requisitos de grado un examen de competencias en inglés y uno en francés, un Trabajo de Grado y la Práctica Docente. Estas áreas son:

1. Área de inglés: está constituida por nueve cursos divididos en tres fases: La primera fase está constituida por cuatro cursos de Habilidades Integradas en Inglés en los cuatro primeros semestres. Estos cursos pueden ser validados por los estudiantes a través de un

¹ Recuperado en: <http://lenguaje.univalle.edu.co/nuevo/public/index.php?seccion=PREGRADO&pregrado=1>

examen de nivelación. La segunda fase está constituida por los cursos de *Tipologías Discursivas Orales* en el quinto semestre, un curso de *Tipologías Escritas* en sexto semestre y el curso de Composición en Inglés en el séptimo semestre. La tercera fase está constituida por los cursos de literatura en los semestres octavo y noveno. Estos cursos equivalen a 4 créditos cada uno sumando un total de 36.

2. Área de francés: está constituida por nueve cursos divididos en tres fases: La primera fase está constituida por cuatro cursos de *Habilidades Integradas en Francés* en los cuatro primeros semestres. Estos cursos pueden ser validados por los estudiantes a través de un examen de nivelación. La segunda fase está constituida por un curso de *Tipologías Discursivas Orales* en el quinto semestre, un curso de *Tipologías Escritas* en sexto semestre y el curso de *composición en Francés* en el séptimo semestre. La tercera fase está constituida por los cursos de literatura en los semestres octavo y noveno. Estos cursos equivalen a 4 créditos cada uno sumando un total de 36.

3. Área de electivas profesionales (inglés y francés): estos cursos están diseñados para el mejoramiento de las competencias lingüísticas del estudiante y conocimiento de la lengua extranjera. Estos cursos pueden ser de pronunciación, lectura, cultura, gramática, etc. Los estudiantes deben tomar 3 cursos de inglés y tres de francés. Cada curso tiene un valor de tres créditos sumando un total de 18.

4. Área lengua materna: esta área está compuesta por cuatro cursos. El primer curso es Lenguaje y Creatividad y se toma en el primer semestre. En el segundo y tercer

semestre el estudiante toma los cursos de Composición I y II. En el séptimo semestre se encuentra el Seminario de Enseñanza del Español, una asignatura del área de pedagogía. Cada curso vale tres créditos sumando 12 créditos en total.

5. Área fundamentos lingüísticos: Introducción al Estudio del Lenguaje es el primer curso que se toma en el primer semestre. En el segundo semestre se toma el curso de *Fonología y Morfología*. En el tercer semestre se toma el curso de *Sintaxis y Semántica*. En el cuarto semestre se toman los cursos de Análisis del discurso y Psicolingüística. En el quinto semestre se toma el curso de Sociolingüística. Cada curso tiene un valor de 3 créditos sumando un total de 18 créditos.

6. Área de Pedagogía y Didáctica: esta área está constituida por tres seminarios de pedagogía. Estos seminarios se encuentran en los semestres tercero, sexto y noveno. En sexto semestre se encuentra el seminario de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas. En séptimo y octavo semestre se encuentran los cursos de Didáctica de las Lenguas Extranjeras I y II. En el noveno semestre se encuentra el seminario de Práctica Docente. En el décimo semestre se encuentra la Práctica Docente. Cada curso tiene un valor de 3 créditos sumando un total de 24 créditos.

7. Área de investigación: esta área consta de cinco cursos. El primer curso es Investigación en el Aula I que se toma en el quinto semestre. En el sexto semestre esta Investigación en el Aula II. En el séptimo semestre se encuentra el Seminario de Investigación. En el octavo semestre se encuentra el Seminario de Trabajo de Grado.

En el noveno semestre se encuentra el Trabajo de Grado. Cada curso tiene un valor de 3 créditos sumando un total de 15 créditos.

8. Áreas Electivas Complementarias: estos son 4 cursos del interés de los estudiantes. Los estudiantes pueden tomar cualquier curso que ofrezca cualquier programa de la universidad con cupo genérico. Uno de estos cursos debe ser Constitución Política de Colombia. Cada curso debe tener un valor de 3 créditos sumando un total de 12 créditos. Además cada estudiante debe tomar un curso de Deporte Formativo que tiene un valor de 2 créditos.

De acuerdo a la página oficial de la Escuela de Ciencias del Lenguaje², la Licenciatura en Lenguas Extranjeras tiene el siguiente objetivo general y objetivos específicos

OBJETIVOS

Objetivo general

Este programa tiene como objetivo fundamental formar un Licenciado(a) en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés), profesional integral autónomo y creativo de excelente nivel académico, que pueda dar una adecuada orientación en lenguas extranjeras en la educación media, tanto en la académica como en la formación al trabajo, con una visión de la función

² Recuperado en: <http://lenguaje.univalle.edu.co/nuevo/public/index.php?seccion=PREGRADO&pregrado=1>

social del lenguaje; conocedor de la realidad educativa de nuestro país; que realice su actividad académica con conciencia crítica, compromiso ético como persona, con respeto y tolerancia por las ideas ajenas.

Objetivos específicos

a) Desarrollar en el estudiante una competencia comunicativa, en inglés y francés de modo tal que le permita comprender no sólo la estructura, el funcionamiento y la función de las lenguas en todos sus niveles (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y discursivo), sino también emplear los dos idiomas como medio de comunicación y pueda por lo tanto abordar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de una manera consciente y sistemática.

b) Desarrollar en el estudiante unas competencias socio-cultural integral básica (individuo, sociedad, cultura, literatura, historia etc.) propias tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras.

c) Desarrollar en el estudiante una competencia pedagógica que le permita detectar analizar y resolver adecuadamente los problemas que se le presenten, utilizar los medios de que disponga para realizar su trabajo, incluyendo las tecnologías más actualizadas, y ser consciente de las diferencias en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

d) Desarrollar en el estudiante competencias investigativas que le permitan indagar, reflexionar y discutir sobre problemas relacionados con la descripción pedagógica de las lenguas extranjeras y las áreas disciplinarias relativas al lenguaje.

e) Desarrollar en el estudiante competencias organizativas que le permitan no solamente participar activamente en proyectos educativos institucionales, sino también contribuir a diseñar proyectos de desarrollo en lenguas extranjeras, a todos los niveles.

Cohorte 2011

La entrada de la cohorte de estudiantes 2011 en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras cambió de agosto a febrero ya que los colegios públicos del departamento del Valle del Cauca tuvieron que cambiar su calendario. Por otro lado, los requisitos de ingreso al programa también cambiaron. Para esta cohorte se tuvo en cuenta los resultados ICFES y los resultados de un prueba específica, llamada Examen de Aptitud Lingüística.

En los resultados del Examen de Estado (ICFES) se tuvieron en cuenta el área de matemáticas cuyo puntaje mínimo era de 40 y su peso era del 10%. En el área de Ciencias Sociales cuyo puntaje mínimo era de 40 y su peso era del 10%. Por último, el área de Lenguaje cuyo puntaje mínimo era de 60 con un peso del 10%. Todos estos puntajes sumaron el 30%.

En cuanto a la prueba específica se evaluó la aptitud Lingüística (prueba de aptitud lingüística 10% y prueba de español 20%) con un peso del 30% y una prueba de conocimiento de inglés con un 40%. Estas dos pruebas sumaban un total del 70%.

La prueba de aptitud lingüística examinaba el potencial del estudiante para el estudio del lenguaje y sus habilidades para comprender y producir textos en español. Sus componentes eran la comprensión de lectura y la producción escrita en español. Además esta prueba incluyó ejercicios en lenguas exóticas que miden la habilidad del estudiante para analizar elementos lingüísticos de idiomas desconocidos.

La prueba de inglés examinaba el conocimiento en el área en sus habilidades básicas y complementarias. Sus componentes eran la comprensión auditiva, comprensión de lectura, la gramática y la producción escrita. No se tenía en cuenta la producción oral.

Al inicio del primer semestre la cohorte 2011 tomó el examen de clasificación en el área de inglés. En la Jornada Diurna, trece estudiantes clasificaron para diferentes cursos: seis de ellos clasificaron para Habilidades Integradas en Inglés II, dos para Habilidades Integradas en Inglés III, 3 para Habilidades Integradas en Inglés IV y dos para Tipologías Discursivas Orales en Inglés V. En la Jornada Vespertina, ocho estudiantes clasificaron para diferentes cursos: uno de ellos clasificaron para Habilidades Integradas en Inglés II, dos para Habilidades Integradas en Inglés III, 4 para Habilidades Integradas en Inglés IV y uno para Tipologías Discursivas Orales en Inglés V. Para el área de francés no se presentó ningún examen de clasificación.

Del documento de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés *Currículo y plan de estudios*, publicado por la Dirección del Programa en 2006, editado y revisado por la profesora Martha Berdugo tomamos elementos necesarios para contextualizar el currículo de las lenguas extranjeras y el plan de estudios de la primera fase de la enseñanza del inglés y del francés.

Los cursos de lenguas extranjeras se organizan en tres fases: Desarrollo de habilidades comunicativas básicas, Profundización en el estudio de textos orales y escritos y literatura de expresión inglesa y de expresión francesa. Con base en la propuesta de Canale & Swain (1980) quienes en su libro *Theoretical Bases for Communication Approaches to Second Language Teaching* subdividen la competencia comunicativa en cuatro componentes: la *competencia gramatical* o el conocimiento lingüístico de los elementos léxicos, morfosintáxicos, fonológicos y semánticos; la *competencia discursiva* o la habilidad de combinar ideas de forma cohesiva y coherente; la *competencia sociolingüística* o la capacidad de adaptación de un discurso a un contexto específico; la *competencia estratégica*, que es la que hace referencia a las tácticas verbales y no verbales que son usadas para compensar problemas comunicativos.

La meta es desarrollar las competencias comunicativas básicas de comprensión y producción oral y escrita. Los programas se articulan en syllabus funcionales (funciones del lenguaje) o en syllabus temáticos y son organizados alrededor de tareas y proyectos, en donde se determinan las estructuras gramaticales y el léxico que se va a estudiar. Se utilizan

diferentes tipos de textos orales y escritos en los cuales se abordan también los aspectos socioculturales.

En esta fase se busca implementar metodologías de enseñanza como la de habilidades integradas, enfoques basados en tareas, enfoques centrados en el aprendiz, pedagogía por proyectos y enfoques colaborativos. Se busca también trabajar con materiales auténticos y materiales diseñados para fines pedagógicos, en los cuales la lengua es presentada en diferentes contextos discursivos y socioculturales.

A continuación presentamos en las Tablas 1 y 2 los descriptivos de los cursos de inglés y de francés de la primera fase de habilidades integradas, tomados de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés *Currículo y Plan de Estudio*, edición y revisión Berdugo M. (2006)

Tabla 1.Descriptivos de los cursos de la primera fase de Habilidades Integradas en Inglés

Habilidades Integradas en Inglés I	Habilidades Integradas en Inglés II	Habilidades Integradas en Inglés III	Habilidades Integradas en Inglés IV
Se establece contacto con la lengua inglesa buscando desarrollar las cuatro habilidades básicas a través de enfoques comunicativos. Se inicia con un proceso de familiarización con el uso real de la lengua que permita a los estudiantes entender y comunicar en	En este nivel los estudiantes hacen un uso más elaborado de la lengua para comunicar experiencias, intereses personales y situaciones de su entorno. Así mismo, interactúan en forma oral y escrita sobre temas de interés general o individual,	En este nivel los estudiantes pueden hacer uso de diferentes estrategias para interactuar significativamente con diferentes textos orales y escritos, cuentan con un léxico ampliado que les permite desenvolverse con seguridad en	Pueden adoptar conscientemente diversas estrategias para comprender y producir discursos orales y escritos, teniendo en cuenta el tipo de texto que abordan, sus propósitos y sus intenciones. Pueden hacer presentaciones

forma oral y por escrito sus intereses y experiencias personales, sobre situaciones conocidas, trabajadas en el aula. De igual forma se inicia un proceso de inducción que desarrolle el gusto por la literatura y el interés por conocer aspectos culturales de la comunidad angloparlante. En este primer nivel los estudiantes también se inician en un proceso de reflexión sobre su aprendizaje del inglés como lengua extranjera.	describiendo o narrando eventos reales o hipotéticos. A nivel literario se trabaja en la identificación, la comprensión y el uso de recursos literarios empleados en los textos, y se incursiona en la composición de diferentes géneros literarios. Además de reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, los estudiantes centran su atención en la identificación de fortalezas y debilidades, así como en la planeación de estrategias para avanzar en su proceso de formación.	situaciones comunicativas cotidianas o relacionadas con su entorno académico. Pueden expresar su opinión sobre diversos temas de su interés general o profesional, apoyando sus ideas con razones o ejemplificaciones e inician el análisis de tipologías textuales diversas y de mayor complejidad. A partir del conocimiento de sus propios procesos de aprendizaje incursionan en la observación de su contexto de aula, haciendo diferenciaciones entre descripciones e interpretaciones.	orales y escritas sobre temas variados en forma metódica destacando puntos importantes, detalles pertinentes y explicando coherentemente su punto de vista o el de otros. El trabajo con distintas tipologías textuales les hace capaces de realizar producciones literarias enmarcadas en su historia de vida. Además, como resultado de un trabajo de reflexión y análisis de sus procesos de aprendizaje y de la construcción de una mirada crítica frente a su entorno pedagógico pueden asumir un rol responsable frente a su aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
---	---	---	---

Es necesario anotar que el estudiantado llega con conocimientos de inglés que han visto en las instituciones educativas y también en un número importante en niveles vistos en diferentes institutos de enseñanza del inglés, lo que no ocurre con el francés que para la gran mayoría es el primer contacto con esta lengua.

Tabla 2. Descriptivos de los cursos de la primera fase de Habilidades Integradas en Francés

Habilidades Integradas en Francés I	Habilidades Integradas en Francés II	Habilidades Integradas en Francés III	Habilidades Integradas en Francés IV
Se establece el primer contacto con el idioma y	En este curso se refuerzan las habilidades	Al igual que los cursos I y II, se trabajan las cuatro	Éste es el último curso de la primera fase

con las culturas de expresión francesa. Inicialmente se busca familiarizar al estudiante con diversas manifestaciones discursivas orales y escritas que de manera gradual le permitan la comprensión global y la producción de enunciados y de pequeños discursos orales y escritos, en situaciones reales de comunicación. Para ello se abordan textos de tipo informativo, descriptivo y explicativo. El estudiante será capaz de comprender y utilizar expresiones de la vida cotidiana de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades básicas de comunicación. Estará en capacidad de: presentar y presentar a otros, intercambiar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias, sus actividades, las personas que conoce, etc.	de comprensión y producción oral y escrita en francés. Se leen y se escuchan documentos auténticos de carácter informativo, explicativo, descriptivo y narrativo, que permitan la comprensión y la producción de parte del estudiante. Se trabajan la lectura y la escucha de documentos actuales provenientes de los medios de comunicación (reportaje, noticias, publicidad, entrevistas, etc.), así como textos literarios cortos (cuento, biografía, poesía). Así mismo, se realizan ejercicios de afianzamiento en la comprensión de diferentes tipos orales y se proponen actividades (mini-proyectos) de interacción oral y de redacción de textos cortos (comentarios, resúmenes, textos de opinión. Al final del curso el estudiante podrá describir y relatar experiencias del pasado y también opinar sobre cuestiones relacionadas con su entorno.	habilidades: lectura, escritura, escucha y producción oral. Se promueve la lectura analítica de documentos escritos y audiovisuales de tipo argumentativo, informativo, expositivo, narrativo y descriptivo. Los procesos, elementos y estrategias argumentativas se estudian a través de textos cortos y de documentos provenientes de diversas fuentes como prensa, radio, televisión, cine y literatura. El estudiante será capaz de intercambiar, verificar y confirmar información, hacer hipótesis, predicciones, explicar sus dificultades y expresar su opinión sobre un tema o un evento.	comunicativa básica. Se refuerzan e introducen nuevas estrategias de lectura y escritura de documentos de mayor extensión y complejidad, haciendo énfasis en el estudio de la argumentación. Se realizan ejercicios que permitan el desarrollo de la capacidad de argumentación oral y escrita, así como de lectura y escritura de textos donde se expresan relaciones lógicas. El estudiante podrá participar en situaciones de comunicación formales e informales: expresará opiniones y las sustentará de manera coherente, dando explicaciones y argumentos, sobre una gran variedad de temas y experiencias personales.
---	---	---	---

A partir de estos descriptivos el profesorado de cada área diseña individualmente o en grupo por semestre los programas del periodo.

En cuanto al programa de *Habilidades Integradas en Inglés II* en su presentación, se describe la continuación del contacto con la lengua inglesa para desarrollar las cuatro habilidades (escucha, lectura, escritura y habla) a través de una enseñanza y aprendizaje enmarcados en un paradigma comunicativo. Además se le da continuidad al uso real de la lengua que les permita comprender y expresarse en forma oral y por escrito acerca de sí mismos y de su entorno cercano. Por otro lado se hace énfasis en la comprensión y producción de narración de experiencias personales e hipotéticas. A nivel literario, se continúa con el proceso de inducción que desarrolle el gusto por la literatura y el interés por descubrir aspectos culturales de diferentes comunidades. Además de reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, los estudiantes centran su atención en la identificación de fortalezas y debilidades, así como en la planeación de estrategias para avanzar en su proceso de formación. (Ver ANEXO B)

En lo que respecta al programa de *Habilidades Integradas en Francés II*, se continúa con el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral y escrita con énfasis en el discurso narrativo. Por otro lado se utilizarán diferentes documentos como boletines de información, noticias, entrevistas, cuentos, anécdotas provenientes de diferentes medios que permitan introducir variedad de registro de lengua. Al final del curso el estudiante será capaz de desempeñarse en un nivel básico en situaciones cotidianas de tipo familiar y formal: podrá comprender información, participar en conversaciones cotidianas, describir, relatar experiencias, en forma oral y escrita; expresar opiniones de manera sencilla; solicitar

la cooperación del interlocutor para desempeñarse eficazmente; comprender asuntos de actualidad en los medios de comunicación (mensajes, avisos, instrucciones, noticias) a condición que el discurso sea bien articulado. Por último, los estudiantes harán registros de reflexión sobre su proceso de aprendizaje en un diario persona como parte del componente de Investigación en el Aula. (Ver ANEXO A)

4. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

Los siguientes referentes teóricos se seleccionaron con el fin de mostrar el vasto campo de la gramática, su evolución y tratamiento en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras. Este recorrido empieza con Juan Amós Comenio y *La Didáctica Magna* en el siglo XVII hasta llegar al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el siglo XXI, pasando por diccionarios de habla hispánica, inglesa y francesa como también por manuales de didáctica. El orden de presentación del marco conceptual de referencia de esta investigación se dividió no solo por la cronología de los textos sino también por su dominio. La primera parte son los diccionarios, la segunda parte los textos teórico-prácticos y la tercera los textos teóricos.

4.1. Las definiciones de “gramática” en los diccionarios

Para efecto de esta investigación, se seleccionaron tres diccionarios teniendo en cuenta las diferentes entradas que cada uno tiene referente a la definición de gramática. Se seleccionó un diccionario de lingüística aplicada que su versión original es en inglés pero se utilizó la versión española y dos diccionarios en francés. El primero es el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (2002: 185-193) por Jack C. Richards, John Platt y Heidi Platt en su versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal; el segundo diccionario es Dictionnaire de Linguistique (2002: 226-227) por Jean Dubois y otros; y el tercer diccionario es Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (2003: 117-119).

La Tabla 3 muestra y compara las similitudes en cuanto a la definición de gramática en sus acepciones. Las acepciones mantienen su enumeración según cada diccionario.

Tabla 3. Comparación de definición de gramática

Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas (1992)	Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (2002)	Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde langue. (2003)
1 descripción de la estructura de la lengua, y de la forma en que las unidades lingüísticas como las palabras y los sintagmas se combinan para producir oraciones en la lengua. Generalmente, tiene en cuenta los significados y las funciones que dichas oraciones tienen en conjunto del sistema de la lengua. Puede o no incluir la descripción de los sonidos de una lengua. fonología, fonémica y también a morfología, semántica, sintaxis	1 la grammaire est la description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue. Elle comporte différentes parties : une phonologie (étude des phonèmes et de leurs règles de combinaison), une syntaxe (règles de combinaison des morphèmes et des syntagmes), une lexicologie (étude de lexique) et une sémantique (étude des sens des morphèmes et de leurs combinaisons).	1 Un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue.
	« La grammaire est la description des seuls morphèmes grammaticaux et lexicaux, l'étude de leurs formes (flexion) et de leurs combinaisons pour former des mots (formation de mots) ou des phrases (syntaxe). En ce cas, la grammaire s'oppose à la phonologie (étude des phonèmes et de leurs règles de combinaison) ; elle se confond avec ce que l'on appelle aussi une morphosyntaxe.	
	3. La grammaire est la description des morphèmes grammaticaux (articles, conjonctions, prépositions, etc.), en excluant les morphèmes lexicaux (noms, adjectifs, verbes, adverbos de manière), et la description de règles qui régissent le fonctionnement des morphèmes dans la phrase. La grammaire se confond alors avec syntaxe* et s'oppose à la phonologie et au lexique ; elle comporte l'étude des flexions, mais exclut l'étude de la formation des mots (dérivation).	
2 GRAMÁTICA GENERATIVA TRANSFORMACIONAL Una gramática que describe el	4 En linguistique générative, la grammaire d'une langue est le modèle de la compétence idéale qui établit	3 Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue: l'objet d'observation est ici constitué en

conocimiento de la lengua de un hablante. Analiza la lengua en relación a cómo puede estar estructurada en la mente del hablante, y que principios (GRAMATICA UNIVERSAL) y PARAMETROS el hablante tiene a su alcance al hablar. Los autores proponen leer Gramática Universal, Gramática Nuclear, Lengua 1	une certaine relation entre le son (représentation phonétique) et le sens (interprétation sémantique). La grammaire d'un langage L génère un ensemble de couples (s, I) où s est la représentation phonétique d'un certain signal et I l'interprétation sémantique affectée à ce signal par les règles du langage.	fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera par exemple de grammaire générative, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative.
	5 La grammaire normative et pédagogique apparaît au XIXe siècle, avec la nécessité d'enseigner la langue française écrite, son orthographe, et la langue française parlée, selon les normes de tradition centralisatrice de la France ; l'objectif est alors une volonté unificatrice sur le plan linguistique	2 Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois grammaire d'enseignement."
		4 Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelque fois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoir et des savoir faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoire ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène.
		Graphème
	Gramatical	Grammatical
Gramatical 1 adj gramaticalidad Gramatical 2 adj gramaticalidad	Gramaticalicé	
	Grammème	

En conclusión, según los tres diccionarios, la gramática es definida como una descripción de las estructuras y de la lengua correspondientemente, como un principio de organización de la lengua, como reglas y normas y como una teoría. Por otro lado, en algunas de las acepciones de gramática, se tienen cuenta la sintaxis, la lexicología y la semántica.

No solamente los diccionarios son fuente de definiciones conceptuales, en los libros teóricos-prácticos de didáctica dirigidos a la formación de docentes en lenguas extranjeras se encuentran referencias importantes relativas a la enseñanza de la gramática.

4.2. La gramática en los textos Teóricos-Prácticos

En los textos teóricos-prácticos se tomaron varios momentos y autores claves en la didáctica de las lenguas extranjeras. Estos dan la definición de gramática y su enseñanza a través de la historia de la enseñanza de lenguas.

-En el Siglo XVII Juan Amós Comenio (1633 - 1638: 124), en su libro *Didáctica Magna* define en el capítulo XXII “Métodos de las Lenguas” los principios que deben de regir la enseñanza de las lenguas. En cuanto a la gramática plantea que todas las lenguas se deben aprender por su uso y no por las reglas. *Toda lengua debe aprenderse más por su uso que por medio de reglas.* Sin embargo, el autor afirma que la importancia que tienen las reglas gramaticales radica en la ayuda que estas le dan al aprendizaje de la lengua extranjera en el uso de la misma. *No obstante, las reglas servirán para ayudar y afirmar el uso.* Las frases o enlaces de las lenguas no se deben investigar sino que se debe explicar cómo se han de usar. *Los preceptos referentes a las lenguas deben ser gramaticales, no filosóficos.* (1633 – 1638: 124). Claude Germain en su libro *Évolution de l’enseignement de Langues: 500 ans d’histoire* (1993:91) retomando el análisis que hizo Caravolas (1984) dice que para Comenius conocer la lengua presupone conocer los elementos de base de la lengua a saber,

el léxico fundamental (las palabras primarias), las principales reglas de gramática, y las estructuras de base o sintaxis.

Según el análisis de Germain (1993:92) Comenius conformemente a su teoría didáctica, el ejemplo debe siempre tener primacía sobre la regla-la percepción sensible tiene prioridad sobre la percepción mental-. La gramática debe ser presentada siguiendo el siguiente orden: primero el ejemplo, luego la regla y finalmente los ejercicios o la imitación. De este principio Comenius deduce que:

1. Se aprende más fácilmente a través del ejemplo que a través de la regla.
2. Mejor si se unen el ejemplo y la regla.
3. Pero siempre que el ejemplo preceda a la regla.
4. Mejor si hay muchos ejemplos para cada regla y pocas reglas para muchos ejercicios y si después se practican los dos frecuentemente.

-En 1975 se publicó *Un Niveau-Seuil* escrito por Daniel Coste, Janine Curtillon, Víctor Ferenczi, Michel Martins-Baltar, Eliane Papo. *Un Niveau-Seuil* es un sistema que está organizado bajo la forma de unidades capitalizadas que permiten al aprendiz adquirir una lengua viva, en función de sus necesidades y de sus objetivos propios. *Un Niveau-Seuil* está organizado en cinco secciones.

La cuarta sección propone los reagrupamientos relativos de los principales dominios semánticos de una gramática. Según J. Courtillon, la cuarta sección *Grammaire*, está dividida en:

L'actance es definida como el núcleo del enunciado que se manifiesta en dos tipos de operaciones lingüísticas fundamentales que se pueden llamar la atribución o el hecho de expresar el estado del ser de los sujetos y la acción o el hecho de expresar la operación de una acción por un sujeto con o sin incidencia en el objeto.

La détermination es definida como el acto (*l'actance*) que puede ser determinado temporalmente y espacialmente ya que esta se inscribe en el tiempo y el espacio. En un nivel lingüístico, ella se percibe pues al interior de un proceso que implica igualmente las determinaciones cuantitativas, cualitativas e instrumentales.

Le domaine logique es definido como otro dominio, inseparable de dos primeras, pero constituyente, en cierto modo, una zona intermediaria entre él y la zona de la enunciación personal del sujeto hablante es el de *la formulación de las relaciones lógicas entre proposiciones*, sea al interior del enunciado o sea al nivel superior del enunciado.

Para la autora, la lista estructural de realizaciones de actos (actanciales) es un inventario nocional elaborado en una perspectiva de aprendizaje de una lengua extranjera que debe ser concebida de una manera sistemática. Según la autora, es por eso que ellos buscaron presentar las nociones no de una manera independiente, autónoma, sino como elementos de

conjuntos semánticos organizados por la lengua. La lista comprende a título de ejemplos, las realizaciones estructurales del verbo “*être*” “*faire*” y “*causer*” y también los tipos de “*actance causal*” explícito y de “*actance finale*”.

-En 1979 se publicó *Un Nivel Umbral* por P.J. Slagter. Según la versión en español, el vocabulario y la lista de estructuras gramaticales se debe tomar solo como el medio hacia fines comunicativos; la dimensión funcional y nocional es la que debe tener la mayor importancia. Van Ek, tomando los avances teóricos en el campo funcional-nocional de David Wilkins, le da sentido al *Nivel Umbral* como un nivel autónomo de dominio de idiomas, descrito en términos de comportamiento.

En cuanto a las actividades lingüísticas, el autor da como conclusión, basándose en las observaciones hechas en un grupo de alumnos llamado grupo-meta, que los alumnos tienen más necesidad de utilizar la lengua extranjera en su forma hablada que en su forma escrita y por lo tanto el nivel umbral es básicamente un nivel de comunicación oral.

Para el autor las siguientes funciones lingüísticas deben ser desempeñadas por el alumno que se encuentra en el nivel T o nivel umbral. Según el autor, al redactar su lista de funciones lingüísticas encontró seis categorías principales de comunicación oral:

1. dar o pedir información;
2. expresión de actitudes y estados intelectuales y su comprobación;
3. expresión de actitudes emocionales y su comprobación;

4. expresión y comprobación de actitudes morales;
5. persuasión;
6. usos sociales de la lengua.

-Diane Larsen-Freeman en su publicación *Teaching Techniques in English as a Second Language* (2000) en la segunda versión del libro escrito originalmente en 1986 presenta el análisis de diferentes métodos y enfoques a partir de 10 preguntas. Las preguntas se desarrollan al final de cada capítulo después de que la autora presenta la descripción de una clase con las actividades que se llevaron a cabo en ella. Luego de presentar la experiencia en la clase, la autora pasa a presentar un número de observaciones con su respectivo principio. El número de principios varían en todos los capítulos. De acuerdo a los principios la autora responde a 10 preguntas. Para efectos de este trabajo se tomaron las preguntas 3 y 7 en las cuales se mencionan la gramática aunque en algunos métodos la pregunta 3 no hace ninguna relación con la gramática. Con el fin de mantener la “fidelidad” terminológica se van a presentar en inglés.

Las dos preguntas son:

3. Where are some characteristics of the teaching/learning process?
7. What areas of languages are emphasized? What areas languages skills are emphasized?

Los métodos escogidos por la autora son: *The Grammar-Translation Method*, *The Direct Method*, *The Audio-Lingual Method*, *The Silent Way*, *Desuggestopedia*, *Community Language Learning*, *Total Physical Response* y *Communicative Language Teaching* cada

uno en capítulos separados y siguiendo la metodología mencionada en el párrafo anterior. Sin embargo, en los últimos dos capítulos dedicados a *Content-based, Task-based, and Participatory Approaches* y *Learning Strategy Training, Cooperative Learning, and Multiple Intelligences* la autora no responde las 10 preguntas, sólo presenta las clases y luego hace las observaciones de ellas con sus respectivos principios. Para este caso, utilizaré los principios para referirme a la gramática en ellos.

La Tabla 4 muestra los métodos y las respuestas a la pregunta 3 y 7 antes mencionadas:

Tabla 4. Métodos y respuestas a las preguntas 3 y 7 del libro *Teaching Techniques in English as a second Language* (2000)

Approaches	Grammar points of view
The Grammar Translation Method	3. Students are taught to translate from one language to another. Often what they translate are readings in the target language about some aspect of the culture of the target language community. Students study grammar deductively; that is, they are given the grammar rules and examples, are told to memorize them, and then are asked to apply the rules to other examples. They also learn grammatical paradigms such as verb conjugations. They memorize native-language equivalents for target-language vocabulary words. 7. Vocabulary and grammar are emphasized. Reading and writing are the primary skills that the students work on. Deductive application of rule Grammar rules are presented with examples. Exceptions to each rule are also noted. Once students understand a rule, they are asked to apply it to some different examples.
The Direct Method	3. Teachers who use the Direct Method believe students need to associate meaning and the target language directly. In order to do this, when the teacher introduces a new target language word or phrase, he demonstrates its meaning through the use of realia, pictures, or pantomime; he never translates it into the students' native language. Students speak in the target language a great deal and communicate as if they were in real situations. In fact, the syllabus used in the Direct Method is based upon situations (for example, one unit would consist of language that people would use at bank, another of the language that they use when going shopping) or topics (such a geography, money, or the weather). Grammar is taught inductively; that is, the students are presented with examples and they figure out the rule may never be given. Students practice vocabulary by using new words in complete sentences. 7. Vocabulary is emphasized over grammar. Grammar is taught inductively. The syllabus is based on situations or topics, not usually on linguistic structures.
The Audio-Lingual Method	3. New vocabulary and structural patterns are presented through dialogs. The dialogs are learned through imitation and repetition. Drills (such as repetition, backward build-up, chain, substitution, transformation, and question-and-answer) are conducted based upon the patterns present in the dialog. Students' successful responses are positively reinforced. Grammar is induced from the examples given; explicit grammar rules are not provided. Cultural information is contextualized in the dialogs or presented by the teacher. Students' readings are written work us based upon the oral work they did earlier. 7. Vocabulary is kept to a minimum while the students are mastering the sound system and grammatical patterns. A grammatical pattern is not the same as a sentence. For instance, underlying the following three sentences is the same grammatical pattern: <i>Meg called, The Blue Jays won, The team practiced.</i> Grammar rules are not given. Grammar is induced from the examples given; explicit grammar rules are not provided. Grammatical points are taught through examples and drills
The Silent Way	3. The teacher sets up situations that focus student attention on the structures of the language. The situations provide a vehicle for students to perceive meaning. The situations sometimes call for the use of rods³ and sometimes not; they typically involve only one structure at a time. With minimal spoken cues, the students are guided to produce the structure. 7. Since the sounds are basic to any language, pronunciation is worked on from the beginning. It is important that students acquire the melody of the language. There is also a focus on the structures of the language, although explicit grammar rules may never be supplied. Vocabulary is somewhat restricted at first.
	3. Posters displaying grammatical information about the target language are hung around the room in order to take advantage of students' peripheral learning. The posters are change every

³ Rods (p: 69) Rods can be used to provide visible actions or situations for any language structure, to introduce it, or to enable students to practice using it. The rods trigger meaning: Situations with the rods can be created in such a way that the meaning is made clear; then the language is connected to the meaning.

Desuggestopedia	few weeks to create a sense of novelty in the environment. The students work with text from handouts that contain lengthy dialogs (as many as 800 words) in the target language. Next to the dialog is a translation in the students' native language. There are also some notes on vocabulary and grammar which correspond to bold-faced items in the dialog. 7. Grammar is dealt with explicitly but minimally. In fact, it is believed that students will learn best if their conscious attention is focused not on the language forms, but on using the language. The "paraconscious" mind will then absorb the linguistic rules.
Community Language Learning	3. Students typically have a conversation using their native language. The teacher helps them express what they want to say by giving them the target language translation in chunks. These chunks are recorded and they sound like a fluid conversation. Later, a transcription is made of the conversation, and native language equivalents are written beneath the target language words. The transcription of the conversation becomes a "text" with which students work: Various activities are conducted (for example, examination of a grammar point, working on pronunciation of a particular phrase, or creating new sentences with words from the transcript) that allow students to further explore the language they have generated. 7. Grammar points are worked based on the language the students have generated.
Total Physical Response	7. Vocabulary and grammar structures are emphasized over other language areas. These are embedded within imperatives. The imperatives are single words and multi-word chunks.
Communicative Language Teaching	7 Language functions might be emphasized over forms. Typically, although not always, a functional syllabus is used. A variety of forms are introduced for each function. Only simply forms would be presented at first, but as students get more proficient in the target language, the functions are reintroduced and more complex forms are learned.

El siguiente cuadro muestra los enfoques que la autora investigó en los últimos dos capítulos de su libro. Como se había dicho anteriormente, estos capítulos no tienen la misma metodología de los capítulos anteriores. Para citar la enseñanza de la gramática según los capítulos me basaré en los principios que la autora hace después de las observaciones de clase y en las observaciones de clase si es necesario para ilustrar mejor los principios.

Empecemos con el capítulo correspondiente a *Content-based, Task-based, y Participatory Approach*.

...we will be investigating three more approaches that make communication central: content-based instruction, task-based

instruction, and Participatory Approach. The difference between these approaches, and the one illustrated in the previous chapter, is a matter of their focus. Recall that the CLT lesson centered on giving students opportunities to practice using communicative function of making predictions. The approaches we examine in this chapter do not begin with functions, or indeed, any other language items. Instead, they give priority to process over predetermined linguistic content. (2000: 137)

APPROACHES	GRAMMAR POINT OF VIEW
CONTENT-BASED INSTRUCTION	Observation: the teacher provides a number of examples using the present passive with latitude and longitude co-ordinates. (The teacher calls attention to a particular verb pattern in the cloze passage: are located, are called, is used, etc. She tells students that these are examples of the present passive, which they will be studying in this lesson and ones to come this week. She explains that the passive is used to defocus the agent or doer of an action. In fact, in descriptions of the sort that they have just read, the agent of the action is not mentioned at all). Principle: when they work with authentic subject matter, students need language support. For instance, the teacher may provide a number of examples, build in some redundancy, use comprehension checks, etc.
TASK-BASED INSTRUCTION	Observation: the teacher asks about Saturday. The students reply, “holiday”. The teacher responds, “Yes. Saturday’s a holiday” Principle: the teacher supplies the correct target form by reformulating or recasting what the students have said.
PARTICIPATORY APPROACH	Observation: afterwards, the students work together to edit the letter for meaning and form. They continue editing the letter for homework. Principle: focus on linguistic form occurs within a focus on content. Language skills are taught in service of action for change, rather than in isolation.

Para la autora, tres prácticas metodológicas innovadoras van a complementar los últimos tres enfoques cuyo centro es la comunicación: aprendizaje estratégico, aprendizaje cooperativo, las inteligencias múltiples enfocadas en el lenguaje del aprendiz. En este último capítulo sobre las prácticas metodológicas no se encontraron evidencias de la enseñanza de la gramática.

-Para Marie Françoise & Narcy Combes (2005: 64-74), profesoras de inglés en la Universidad de Nantes, en su libro *Précis de didactique. Devenir professeur de langue* la enseñanza de la gramática es objeto de controversia no solamente por cómo se define sino por su utilidad en la enseñanza de una lengua extranjera. De acuerdo a Françoise & Combes, la gramática se describe como: *Les grammaires sont des descriptions et des explications, modélisations et références qui évoluent avec l'évolution des conceptions de la langue, et avec elle évolue également la terminologie, ce qui fait que certains peuvent avoir perdu leurs repères* (2005, p. 64). Para las autoras las escogencias (choix) didácticas (que varían de una lengua a otra) que el profesorado hace en la enseñanza de una lengua extranjera dependen de la eficacia de las descripciones lingüísticas a su alcance.

Entre los objetivos que proponen las autoras en este capítulo, se encuentra el saber hacer el enlace entre enseñanza de la gramática y el aprendizaje lingüístico y por otro lado entre saber “declarativo” y saber “procedural” y sus consecuencias. Pozo et al ((1991, p.57), en su libro *Procesos Cognitivos en la Comprensión de la Ciencia: Las Ideas de los Adolescentes sobre la Química*, define el saber declarativo como conocimientos descriptivos o factuales sobre el mundo y un saber procedural como procedimental consistente en los

procedimientos efectivos de que disponemos para actuar sobre el mundo. Los dos objetivos relacionados con la evolución de los estudios lingüísticos.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos en el capítulo III de su libro, las autoras presentan la relación entre lingüística y didáctica; de igual manera presentan la gramática tradicional, la gramática estructural, el enfoque comunicativo y la pragmática, la gramática de la enunciación y la lingüística de corpus.

Relación Lingüística y didáctica.

La lingüística, que se interesa en lengua como sistema, es uno de los campos (*domains*) teóricos de referencia de *la didáctica* y otras ramas como la sociolingüísticas, la psicolingüística, la pragmática se interesan en la modelización de las interacciones y en la relación psicología sociedad y usos del lenguaje.

La lingüística ofrece un modelo explicativo y descriptivo del funcionamiento de la lengua. Es una tentativa para dar un modelo al sistema lingüístico. La lingüística es uno de los referentes teóricos de referencia de la didáctica, que trabaja los modos de aprendizaje y supone el vaivén constante entre el terreno pedagógico y el dominio teórico del aprendizaje. La lingüística se ocupa del trabajo de buscar un sistema complejo y completo, la lengua como objeto de estudio e investigación, ya que la didáctica se interesa en el sistema lingüístico que los estudiantes construyen. Entonces la didáctica busca comprender como funciona la producción de la lengua de los estudiantes.

La gramática tradicional,

Según las autoras, la gramática tradicional describe la lengua que se va a aprender a partir de la lengua materna, de la lengua poética o literaria y del latín o del griego. Esta gramática no permite explicar el funcionamiento de la lengua ya que las categorías utilizadas no son explicativas.

La gramática estructural,

En contraposición a la interior la gramática estructural se fijó como objetivo describir de manera objetiva medible y sistemática lo que es visible en la lengua como la formación de las palabras (morfología) organización de las palabras en las frases (sintaxis). Sin embargo, el estructuralismo solo se ocupa de la descripción de la forma y no del sentido de la lengua. Para estudiar el funcionamiento de la lengua se pusieron a descomponer la palabra y a estudiar la relación de las palabras entre ellas.

Le structuralisme s'est occupé des formes mais pas du sens. Il a cédé du terrain parce que la dimension purement sémantique n'était pas suffisamment travaillée Le structuralisme s'est révélé insuffisant pour expliquer les règles de fonctionnement implicites dans le fonctionnement de la langue en situation réelle. (Françoise & Combes, 2005, p. 66)

De allí nace la necesidad de trabajar el sentido, la función semántica que desembocaría en lo comunicativo y en la enunciación.

El enfoque comunicativo y la pragmática.

En el comienzo del enfoque comunicativo dos corrientes dominaban la enseñanza de la lengua extranjera. La primera planteaba la posibilidad de enseñar la lengua extranjera sin abarcar las reglas gramaticales. Aquí se partía de la crítica que el enfoque gramatical está completamente desconectado del sentido de la vida, que el sentido de las frases enseñadas no correspondía a ningún contexto de comunicación. La segunda que el aprendizaje de una lengua era más o menos equivalente al de la gramática correspondiente.

La enseñanza de la lengua sin abarcar la gramática se encontraba en lo que en Francia lo llamaron el enfoque nocional – funcional (*l'approche notionnelle-fonctionnelle*). Se le llaman **funciones** a los diferentes tipos de acciones que se pueden llevar a cabo gracias al lenguaje tales como pedir direcciones; **nociones** a las categorías constantes del pensamiento tales como la cantidad, la calidad, el objetivo y la consecuencia. A cada noción o función corresponden formas lingüísticas que permiten poner en marcha estas nociones y estas funciones. En esta concepción no se está lejos del estructuralismo.

Sin embargo esta aproximación puso en evidencia varios factores: la utilidad para los estudiantes de lenguas extranjeras de conocer la gramática para comprender el funcionamiento lingüístico; muchos estudiantes se benefician con la enseñanza explícita de la gramática; en las representaciones que de la enseñanza de la lengua extranjera se hacen tanto estudiantes como profesores la enseñanza explícita de la gramática es muy importante; que se presentan a los estudiantes los ítems lingüísticos útiles en una situación de comunicación dada como equivalentes sin tener en cuenta los matices.

Las preguntas que las autoras se hacen sobre enseñar o no la gramática tienen que ver con ¿Qué es saber una lengua? ¿Es conocer la gramática? ¿El vocabulario? O ¿Es otra cosa?

Las autoras citando Hymes (1984), concluye que la gramática sola no puede dar cuenta del sentido de un enunciado, y la situación juega un papel importante en la comunicación. El léxico juega también un rol importante en la interpretación de las formas gramaticales. En efecto a la competencia lingüística de Chomsky ésta se va a oponer a la competencia comunicativa propuesta por Hymes. La pragmática pone en evidencia el papel del léxico y del contexto en la comunicación ya que si se tiene conocimiento de la situación, el léxico y dicho conocimiento sobrepasan los límites de una proposición gramaticalmente correcta.

Para las autoras la respuesta a la pregunta enseñar o no la gramática es mostrarles a los estudiantes cómo la gramática funciona con el léxico y el contexto (los parámetros en juego en la comunicación de un mensaje) para la construcción del sentido.

La gramática de la enunciación

La lengua no está se parada de su utilización, por eso la gramática de la enunciación trata de explicar el funcionamiento de la lengua en situación real, relacionar la forma el sentido y de poner al sujeto hablante en el centro de sus preocupaciones.

La linguistique de l'énonciation travaille sur le discours comme processus mental de construction de sens. Il ne s'agit plus de proposer

une analyse du système de surface comme le fait le structuralisme, ou d'effets de la langue sur le monde, ce que propose la pragmatique, mais du processus de construction de discours. (Françoise & Combes, 2005, p.70)

Lo que es importante son los procesos mentales necesarios al aprendizaje y de comprender cuáles factores pueden favorecer o impedir la construcción del saber. El aprendizaje es un proceso esencialmente individual que se lleva a cabo en la interacción, por eso el centro es el aprendiz y el aprendizaje. En aprendiz debe entrar en la situación de comunicación e implicarse en ella, en lugar de contentarse con reproducir esquemas preestablecidos por una situación exterior a él. La teoría de la enunciación permite establecer una verdadera relación entre lengua y situación y así prepara al manejo de lo imprevisto de lo incierto, a la autonomía del lenguaje. El dominio del concepto lo libera del modelo y accede más fácilmente a la comprensión de los funcionamientos lingüísticos transferibles de una situación a otra.

La lingüística de corpus

Objeto de debate profundo y muy controvertido, los estudios de corpus de producciones de lenguaje (productions langagieres), desarrollados a partir de análisis informáticos, en años recientes, han comprobado que ciertas colocaciones⁴ son teóricamente posibles pero estas no son utilizadas en la vida real.

⁴ Colocaciones: utilización de ciertas palabras formando siempre una misma combinación. diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. (Richards et al, 1992, p.66)

Este hallazgo podría ofrecer nuevas perspectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que se debe, por un lado, enseñar la lengua extranjera por medio de ejemplos auténticos y naturales de la lengua y por el otro rescatar el papel de la memoria en los procesos de adquisición de las lenguas y cuestionar el lugar del trabajo metalingüístico en el aprendizaje. Sin embargo como cualquier otra descripción lingüística, la lingüística del corpus tiene sus límites puesto no tiene en cuenta ni el contexto, ni el discurso, ni la pragmática.

-En el año 2007, Rebecca L. Oxford y Kyoung Rang Lee en el libro *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, dedican el capítulo 6 para referirse a las estrategias de aprendizaje de gramática de una segunda lengua. Según las autoras las estrategias de gramática son acciones que los aprendices utilizan conscientemente para hacer el aprendizaje de una segunda lengua más fácil, más efectiva, más eficiente y más agradable.

Para hablar de las estrategias de gramática, primero nombremos, según las autoras, las cuatro formas de instrucción de gramática usadas por los profesores en un salón de lengua extranjera. Estas formas pueden ser implícitas o explícitas. Empecemos por definir las dos primeras formas que son implícitas según las autoras:

La primera forma de enseñanza implícita está enfocada en el significado:

In a Focus on Meaning classroom (FonM) Learners are presented with gestalt, comprehensible samples of communicative L2 use, for example, in the form of content - based lessons in sheltered subject – matter or immersion classrooms, lessons that are often interesting, relevant, and relatively successful. (Oxford & Lee, 2007, p.121)

Esta forma de enseñanza trabaja la gramática por evasión o exclusión. De hecho, esta enseñanza no es a través de instrucción gramatical, es decir, no se expone al estudiante a ninguna regla gramatical sino que se pone en contacto con la segunda lengua. R. Ellis (2006, p. 85) citado en éste capítulo dice:

based on the conviction that learners (including classroom learners) would automatically proceed along their built – in syllabus as long they has access to comprehensible input and were sufficiently motivated. . (Oxford & Lee, 2007, p.121)

La segunda forma de enseñanza implícita es la que está enfocada en la forma (FonF).

A diferencia de la enseñanza enfocada al significado en la cual la gramática es ignorada, esta segunda forma se refiere al uso de recursos para llamar la atención del estudiante hacia elementos lingüísticos tales como las palabras, colocaciones, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos etc. Estos elementos lingüísticos siempre estarán dentro de un

contexto y son tratados incidentalmente con el fin de enfocarse en el significado o la comunicación.

Las siguientes características de esta segunda forma de enseñanza fueron resumidas por las autoras tomando a Doughty (2003, p. 267).

More technically expressed, FonF has the following characteristics (as summarized from Doughty 2003: 267). First, there is neither explanation nor any direction to figure out rules, although tasks do draw learners' attention to form as part of meaning. Second, any of the following might be involved: (a) tasks that promote meaning prior to form; (b) naturalness of L2 forms, that is, specific forms must be essential for the tasks, rather than the task being contrived as an example of the forms; (c) unobtrusiveness of attention to forms; (d) "noticing" of a form by the learner because of an instructor-assisted attention shift at the point of communication breakdown; (e) selection of target forms through analyzing learners communicative needs; and (f) consideration of the constraints that the learner's interlanguage place on understanding and production of forms. . (Oxford & Lee, 2007, p.122)

Aunque los elementos lingüísticos no son enseñados como tal, estos no son ignorados en esta segunda forma de enseñar. Ellos son tratados con la importancia de que ayudan a la comprensión del significado o a la corrección de errores en la comunicación.

Las siguientes dos formas de enseñanza son explícitas. Ambas están enfocadas a la forma pero la primera es explícita- inductiva y la segunda es explícita- deductiva.

-La forma de enseñanza explícita-inductiva se caracteriza por hacer que los estudiantes induzcan las reglas gramaticales por ellos mismos. *“This mode involves indirect but explicit teaching, in which the teacher does not present the rules but instead establishes conditions in which the learners discover the rules for themselves”.* (Oxford & Lee, 2007, p.123)

-La forma explícita-deductiva se caracteriza por la presentación directa de las reglas gramaticales con el fin de que los estudiantes las apliquen. *“This is the strongest version of the focus on form. In this mode, the teacher presents rules and their associated structures, and learners must apply what they are learning to specific instances”* (Oxford & Lee, 2007, p.123).

Estas fueron las cuatro diferentes formas de enseñanza. Dos de ellas implícitas las cuales no abordaban la gramática como actividad de clase. Las dos últimas formas que son explícitas abordan la gramática en clase en diferentes formas. Ahora empecemos por las

diferentes formas de aprendizaje de una segunda lengua conectadas a diferentes estrategias gramaticales.

Según las autoras, el aprendizaje implícito de una segunda lengua se da cuando los estudiantes desarrollan una competencia sin tener conciencia de un metalenguaje ni ningún elemento lingüístico. Además este aprendizaje se da sin ninguna explicación de regla gramatical y sin ninguna atención a la forma de la lengua. Para las autoras el aprendizaje implícito se da por osmosis, exposición e interacción con la lengua.

De acuerdo con las autoras hay dos diferentes estrategias en el aprendizaje de una segunda lengua de manera implícita:

La primera está orientada solamente al significado; en ella no hay ninguna estrategia gramatical: *“In implicit, completely meaning-oriented L2 learning, there is theoretically little or no place for grammar strategies, because the theory suggests that learners should not be focusing on the form in this type of learning”* (Oxford & Lee, 2007, p.127)

La segunda estrategia en aprendizaje implícito es aquella que incluye la forma de la lengua cuando el estudiante se enfrenta a un obstáculo en la producción o comprensión de la lengua. En este tipo de aprendizaje el estudiante puede hacer un pequeño cambio en su aprendizaje implícito y enfocarse momentáneamente en la gramática para sobrepasar ese obstáculo. Doughty (2003) citado por Oxford & Lee (2007, p.127) dice que: *“This*

attention to form is part of the strong emphasis on meaning, rather than totally separate from it”

Las siguientes son las estrategias nombradas por las autoras del aprendizaje que está orientado en el significado pero que ocasionalmente cambian su atención a la forma:

- 1. I notice (or remember) structures that cause me problems with meaning or communication*
- 2. I notice (or remember) structures that are highlighted in the text by italics, boldface, underlining, starring, circling, color-coding, etc.*
- 3. I notice (or remember) structures that are repeated often in the text*
- 4. I notice (or remember) that are emphasized orally, through pitch, loudness, or repetition*
- 5. I notice (or remember) structure that are repeated extremely frequently in a short time period (input flooding)*
- 6. I notice (or remember) a structure which, when I encounter it, causes me to do something, like check a box or underline the structure*
- 7. When I don't know the genre of a noun, I quickly consider clues like sound, meaning, and form*
- 8. I pay attention to how more proficient people say things and then imitate*
- 9. I work with others to reconstruct the input text in a “dictagloss” activity*
- 10. I keep a notebook with new structures that seem very important or frequent*

11. I notice when someone gives me a corrected version of what I have said, listen to how that version differs from my own, and try to improve what I said

12. I compare my speech or writing with that of more proficient people to see how I can improve

A diferencia del aprendizaje implícito, el aprendizaje explícito tiene conciencia de la estructura que se está aprendiendo. Este tipo de aprendizaje tiene dos formas diferentes: la primera es un aprendizaje explícito-inductivo y el segundo es un aprendizaje explícito-inductivo.

De acuerdo con las autoras, el aprendizaje explícito inductivo de una lengua extranjera o L2 involucra al estudiante a determinar cómo funciona una estructura gramatical a través de hipótesis que ellos se hacen a medida que se enfrentan a ellas.

This type of learning involves starting with a specific fact or instance and moving toward a general principle (rule). (Oxford & Lee, 2007, p.127)

Las siguientes estrategias son nombradas por las autoras para mostrar el aprendizaje explícito-inductivo:

1. *Based on all possible clues, I try to discover the underlying rule*
2. *I participate in rule-discovery discussions in class*
3. *I write down structures on note cards so that I can think about how they work*
4. *I keep a note book of examples of any structures for which I am trying to discern the rule*
5. *I create my own hypothesis about how target structures operate and then check my hypothesis*
6. *I notice when the teacher leads me into an overgeneralization error, and then I think about what was wrong (garden path technique)*
7. *I participate in written brainstorming about possible underlying rules*
8. *I check with others who are more proficient to make sure my rule interpretation is correct*
9. *After discovering a rule, I try to apply it as soon as possible in a meaningful context*
10. *I listen carefully for any feedback the teacher gives me about structures I use (metalinguistic feedback).*

En el aprendizaje explícito-deductivo el aprendizaje de las reglas gramaticales está dado a través de un libro, o por el profesor o por otro medio. Según las autoras, este tipo de aprendizaje es la ilustración más patente de un enfoque orientado por reglas en el aprendizaje de una regla.

Las siguientes son las estrategias citadas por las autoras, a partir de trabajos con diferentes estudiantes, para ejemplificar un aprendizaje explícito deductivo:

1. *I preview the lesson to identify the key structure to be covered*
2. *I pay attention to the rule that the teacher or the book provides*
3. *I try to apply the rule carefully and accurately in specific sentences*
4. *I make up new sentences using the rule*
5. *I check my new statements (or ask for help) to see if I understand the rule*
6. *I memorize rules about frequently used linguistic forms/structures (for example verb ending, singular/plural, noun-pronoun agreement, subject-verb agreement)*
7. *I memorize how structures change their forms (for instance, from a noun to an adjective, from an adjective to an verb)*
8. *I color-code different grammar categories in my notebook*
9. *I work with a study partner to apply grammar rules*
10. *I schedule my grammar reviews by massing them closely at first, then spreading them out*
11. *I paraphrase rules I am given, because I understand them better in my own words*
12. *I make grammar charts*
13. *I remember grammar information by location on a page in the book*
14. *I use newly learnt rules/structures in context as soon as possible.*

Las autoras finalizan diciendo que el aprendizaje de los estudiantes no siempre sigue el patrón de la forma de enseñanza y que las estrategias que los estudiantes tienen para abarcar la gramática frecuentemente aparecen independientemente de las metas y creencias del profesor. Sin embargo, algunos estudiantes siguen la forma de aprendizaje del profesor.

-El siguiente referente teórico se tomó teniendo en cuenta la importancia de éste autor en la enseñanza de lenguas extranjeras. H. Douglas Brown es profesor en San Francisco State University donde es el director del Instituto de Idiomas de los Estados Unidos (American Language Institute). Él ha enseñado en la Universidad de Michigan e Illinois y Además fue el presidente de TESOL en el periodo 1980 – 1981. El profesor Brown tiene diferentes publicaciones sobre la adquisición de una segunda lengua y de pedagogía. Para este trabajo de investigación, se consultaron tres versiones de su libro *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (TBP), la primera de 1994, la segunda de 2004 y la tercera del 2007 pero para efectos de esta investigación sólo se referenció el capítulo 22 *Form Focused Instruction* de la tercera edición del 2007

Según Brown (2007), TBP es un libro que ayuda a los profesores a construir un repertorio de técnicas de clases que están relacionadas con principios de adquisición de una segunda lengua. Este está escrito tanto para profesores que están iniciando su periodo de docencia como para profesores que ya tienen experiencia. Este libro está constituido por 26 capítulos que están divididos en 6 partes. El capítulo que voy a utilizar es el 22 *FORM-FOCUSED INSTRUCTION* acerca del lugar de la gramática, enseñar o no enseñar gramática, problemas acerca de cómo enseñar gramática, técnicas gramaticales y secuencia

gramatical en libros y currículo que se encuentran en la parte IV acerca de enseñar habilidades lingüísticas (*TEACHING LANGUAGE SKILLS*).

Para Brown (2007, p. 419) el último siglo en la enseñanza del lenguaje, las practicas revelan varias opiniones acerca del lugar de la enseñanza de la forma de la lengua, dependiendo del método o era. Para el autor, hoy en día, algunos expertos en la enseñanza del lenguaje recomiendan no enfocarse en la forma; su principal defensor es Krashen (1997) con su hipótesis de input (input hypothesis). Opiniones actuales de metodologías en salones de segunda lengua están casi totalmente de acuerdo sobre la importancia de la instrucción enfocada en la forma dentro del marco comunicativo, en un rango desde un trato explícito de las reglas hasta técnicas para que los aprendices noten y tengan conciencia de las estructuras. El autor finaliza la introducción del capítulo diciendo: *“This of course still leaves open a wide range of opinions from which you must choose, depending on your students, their purposes, and the context”*.

El autor define la gramática como un sistema de reglas que rige la organización de las palabras en la oración.

Grammar is a system of rules governing the conventional arrangement and relationship of words in a sentence. In place of “words,” I could, for more specificity, have said “morphemes,” but for the moment just remember that the components of words (prefixes, suffix-es, roots, verbs and noun endings, etc) are indeed a

*part of grammar. Technically, grammar refers to sentence-level rules only, and not to rules governing the relationship among sentences, which we commonly refer to as **discourse** rules.* (Brown, 2007, p.420)

El autor aclara, que con el término gramática se refiere a las reglas del discurso y no a las reglas que gobiernan las relaciones entre las oraciones.

Para el autor la competencia gramatical ocupa una posición prominente como un componente mayor de la competencia comunicativa. Esta última definida la combinación de los siguientes componentes:

- Organizational competence (grammatical and discourse)
- Pragmatic competence (functional and sociolinguistic)
- Strategy competence
- Psychomotor skills

Para el autor la competencia gramatical es necesaria para el aprendizaje de una lengua extranjera pero no es suficiente para la producción y comprensión de la lengua. El autor citando a Larsen-Freeman (2003) dice que el lenguaje tiene tres dimensiones interconectadas entre sí. La primera es la gramática que le da la estructura a la lengua. La

segunda dimensión es la semántica que le da el significado o significados a las palabras y la tercera dimensión es la pragmática que ayuda a dar un significado específico al contexto de la oración.

Según el autor enseñar o no enseñar gramática en las clases de lenguas tiene varias opiniones que se pueden encontrar en diferentes referentes teóricos. Según él, la gramática ha sido central. Sin embargo, en las recientes décadas algunos extremistas han decidido no enseñar gramática. Para él, la enseñanza de gramática en clases de adultos con técnicas apropiadas ayuda al proceso de aprendizaje.

En una segunda entrada el autor va desarrollar argumentos a favor o en contra de la enseñanza de la gramática. Si enseñarla o no. Si es como tradicionalmente se hace no. Sí, si se usan técnicas apropiadas. Según el autor, las técnicas que se utilizan en clase para la enseñanza de la gramática son apropiadas sí estas:

- están relacionadas en contextos significativos y comunicativos
- contribuyen positivamente a los objetivos comunicativos.
- promueven la exactitud en el lenguaje fluido y comunicativo.
- no abruman a los estudiantes con terminología lingüística.
- Son tan dinámicas e intrínsecamente motivadoras como posible.

Según el autor, para los adultos la cuestión no es si enseñar gramática sino que condiciones óptimas se tienen para la enseñanza de esta, y que grado de atención explícita se debería incluir en tal instrucción enfocada en la forma. El autor citando a Rod Ellis da algunas de las respuestas referentes a cómo enseñar gramática:

- Ambos forma y significado deberían de ser enfatizados; los aprendices necesitan tener la oportunidad de practicar las formas in tareas comunicativas.
- Enfocar mas fuertemente en formas que son problemáticas para los aprendices.
- Enseñanza de gramática explícita es mas efectiva en niveles intermedios y avanzados que en niveles de principiantes.
- Ocuparse de gramática de input-based (comprensión) y output-based (producción).
- Ambos enfoques deductivos e inductivos pueden ser útiles, dependiendo del contexto y el propósito de la instrucción.
- Enfoque *casual* en la forma es valioso en que este trata los errores que ocurren mientras los aprendices se encuentran en una comunicación significativa.
- Retroalimentación correctiva puede facilitar adquisición si esta envuelve una mezcla de retroalimentación implícita y explícita.

- Lesiones de gramática por separado (enfocadas en la forma) y gramática integrada en actividades comunicativas (enfocadas en la forma) son ambas viables, dependiendo del contexto.

Brown (2007, p.422) cita el trabajo de Marianne Celce Murcia (1991) y las variables que determinan la importancia de la gramática focalizada en la forma (Focus on form).

Variables del aprendiz

1. *Edad*

2. *Nivel de competencia*

3. *Formación académica*

Learner Variables

Age.

Proficiency level

Educational background

Variables instruccionales

4. *Habilidades lingüísticas*

5. *Estilo (Registro)*

6. *Necesidades y objetivos*

Instructional Variables

Language skills.

Style (Register).

Needs and goals.

Según Celce (1991), estas variables están divididas en dos grupos y cada grupo tiene 3 variables distintas:

El primer grupo de variables son las variables del aprendiz. Estas son:

La primera variable es la edad. La importancia que tiene enseñanza de la gramática es directamente proporcional a la edad del estudiante. A menos edad, menos importancia tiene la enseñanza. De hecho, la autora señala que los niños se pueden beneficiar de la enseñanza de la gramática enfocada en la forma si se enfoca de una manera muy simple y expuesta o ilustrada en una forma concreta. Sin embargo los adultos pueden, con sus capacidades intelectuales abstractas, utilizar la enseñanza de la gramática para avanzar en sus habilidades de comunicación.

La segunda variable está relacionada con el nivel de competencia que tiene el estudiante, es decir que si el estudiante es principiante la gramática no es tan importante como lo es para un estudiante en un nivel avanzado. La exposición de gramática para un principiante puede afectar la fluidez en la lengua.

La tercera variable es la formación académica, es decir con el nivel de alfabetización que tenga el estudiante. Para el autor, un estudiante con poca formación académica o sin formación académica, le resultaría muy complejo entender explicaciones y términos gramaticales y esto podría afectar su fluidez en la lengua pero para los estudiantes con un nivel alto de formación académica la enseñanza de la gramática enfocada en la forma le ayudaría a refinar la fluidez sus habilidades. Por lo tanto la enseñanza de la gramática enfocada en la forma es más importante para los estudiantes con una alta formación académica.

El segundo grupo de variables son las variables instruccionales y siguiendo con la enumeración anterior estas son:

La cuarta variable es las habilidades lingüísticas (la escucha, la lectura, el habla y la escritura). La importancia de la enseñanza de la gramática enfocada en la forma es más importante en la habilidad de escritura por la demanda en perfección en ella. La enseñanza de la gramática podría ser más apropiada para mejorar la escritura que para mejorar la parte de habla, lectura y escucha. Por lo tanto, es más importante la gramática en la escritura y menos importante en las habilidades de escucha y lectura. La importancia de la enseñanza de la gramática en la parte del habla se mantiene en la mitad de las anteriores habilidades.

La quinta variable es el registro. Entre más formal es el registro, más importante es la enseñanza de la gramática enfocada en la forma.

La sexta variable está relacionada con las necesidades y objetivos. Si el aprendiz está encaminado hacia objetivos profesionales, este podría necesitar más precisión gramatical que un aprendiz en un nivel de supervivencia. Por lo tanto, es más importante la enseñanza de la gramática para un estudiante con objetivos y necesidades profesionales que para un aprendiz con objetivos y necesidades de supervivencia. En ambos casos la claridad del mensaje es el principal criterio.

En tercer lugar, el autor responde cuatro preguntas relacionadas a cómo enseñar la gramática.

1. ¿Debería ser la gramática presentada de una forma inductiva (en la cual los aprendices tienen la oportunidad de descubrir las reglas y generalizaciones por si mismos) o de una forma deductiva (en la cual la regla o generalización es explicada o dada por el profesor o un libro y luego se le permite al aprendiz practicarla en varias situaciones de la lengua en que se pueden aplicar las reglas)?

Para Brown (2007) un enfoque inductivo es más conveniente porque mantiene mas la adquisición natural del lenguaje, se ajusta más al concepto de desarrollo de Interlengua en el cual los aprendices avanzan a través de etapas de adquisición de reglas, les da la posibilidad de tener un sentido de comunicación antes de que estén expuestos a explicaciones gramaticales y por último, esta clase de presentación construye una motivación intrínseca al permitir a los estudiantes descubrir las reglas en vez de que estas sean explicadas. Aunque para el autor, hay ciertos momentos en los cuales un enfoque deductivo o una mezcla de los dos es más apropiado.

2. ¿Se deberían usar explicaciones gramaticales y terminología técnica en un salón de clases enmarcado en un enfoque comunicativo?

Para Brown (2007), el método gramática traducción tuvo un fuerte énfasis en las explicaciones gramaticales (en lengua materna) y en la terminología necesaria para llevar a cabo dichas explicaciones. Según él, el primer contacto con la gramática de muchos estudiantes (en E.U) es en la clase de lengua extranjera y no en sus clases regulares, sin

embargo, el uso de las explicaciones gramaticales y de una terminología debe hacerse con mucho cuidado en un salón de clases enmarcado en un enfoque comunicativo (CLT classroom). Los profesores están tan ansiosos de mostrar su rico metalenguaje que se olvidan que los estudiantes están preocupados por aprender la lengua, la complejidad de las reglas y que sería más complicado para ellos tener que aprenderse el metalenguaje también. Sin embargo, el autor remarca que sería conveniente para los adultos que de vez en cuando se le dé un poco de explicación gramatical.

Brown (2007) da seis reglas para llevar a cabo explicaciones gramaticales:

- a. dar explicaciones simples y breves. Usar la lengua materna si los estudiantes no pueden seguir la explicación.
- b. usar tablas y otras ayudas visuales para describir las relaciones gramaticales.
- c. ilustrar con ejemplos claros e inequívocos.
- d. trate de contar con los diferentes estilos cognitivos.
- e. no complicarse y complicarle a los estudiantes el aprendizaje con las diferentes “excepciones” de las reglas.
- f. si usted no sabe explicar algo, no dé falsa información. Dígale a su estudiante que usted investigará ese punto y que le dará la respuesta al día siguiente.

3. ¿Debería enseñarse la gramática en clases exclusivas de gramática?

De acuerdo con el autor, la experiencia que se ha obtenido en las últimas dos décadas de práctica del CLT combinadas con las investigaciones en la efectividad de las instrucciones

gramaticales indican que es mejor incluir la gramática en los cursos de la lengua extranjera que en enseñar la gramática en un curso por separado. La información gramatical así sea aprendida de forma conscientemente o subconscientemente es un componente de la competencia comunicativa como la fonología, el discurso, el léxico, etc. Por lo tanto, la gramática debe ser integrada a los cursos con el fin de ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos en el aprendizaje de la lengua, sin embargo, el autor establece ciertas condiciones en las cuales la gramática se puede enseñar de una forma separada pero teniendo en cuenta que estos cursos deben ser especialmente para aprendices con un nivel intermedio alto y avanzado ya que estos pueden suministrarles funciones útiles. Estas condiciones son:

a. el curso de gramática es explícitamente integrado al currículo con el fin de que los estudiantes puedan relacionar los temas gramaticales (gramatical pointers) vistos en el curso de gramática con los otros trabajos en inglés.

b. el resto del currículo controla el contenido del curso de gramática no viceversa, es decir, que el curso de gramática sirve al currículo.

c. la gramática es contextualizada en el uso significativo del lenguaje.

d. el curso de gramática debe de estar diseñado para tratar problemas que los estudiantes estén experimentando en particular en vez de ser pre establecido por un currículo o un texto.

e. a veces los módulos de gramática en los cursos de preparación para un examen sirve como repasos útiles para ciertos principios gramaticales que podrían ser incorporados en un examen.

f. la prueba definitiva del éxito de este tipo de cursos es el mejoramiento en el rendimiento de los estudiantes fuera de la clase de gramática, no en el puntaje de los exámenes de gramática.

4 ¿Debería el profesorado corregir los errores gramaticales?

Para el autor, muchos de los errores de los estudiantes en el habla y la escritura son gramaticales. Para él, es interesante que las evidencias de las investigaciones muestren que pocas veces las correcciones gramaticales hechas abiertamente tienen alguna consecuencia en el mejoramiento de la lengua del aprendiz. Pero si hay evidencia de que otras maneras de atención y tratamiento de errores gramaticales tienen un impacto en los aprendices.

En un cuarto lugar, el autor da algunos ejemplos de técnicas para enseñar la gramática citando a Sandra McKays (1985):

1. uso de tablas (charts). Las tablas y graficas son recursos útiles para clarificar relaciones.

2. el uso de objetos. Los objetos que se traen a clase no solo le dan vida al contexto sino que también ofrecen una dimensión kinestésica (cinestético) a la enseñanza.

3. el uso de mapas y otros dibujos simples. Los mapas son ayudas visuales prácticas y simples. Ellos también sirven para ilustrar estructuras gramaticales. Además los mapas pueden estimular el uso del estudiante de frases preposicionales, formación de preguntas, imperativos, etc.

4. el uso de diálogos. Los diálogos son una técnica antigua para introducir o practicar puntos gramaticales.

5. el uso de textos escritos. En un nivel muy simple y mecánico, un texto puede ser usado con el fin de analizar un tiempo verbal o ilustrar una categoría gramatical.

En el quinto lugar está la secuencia gramática en los libros de textos y el currículo que según el autor, la secuencia gramatical recibió una gran atención en los años cincuenta y los sesenta cuando el currículo y los libros de texto estaban organizados por categorías gramaticales. Para el autor, algunos profesionales en el lenguaje estaban en la opinión de que la dificultad se podía predecir y por lo tanto la gramática en el currículo debería tener una secuencia de los temas más fáciles a los más difíciles. Sin embargo, según el autor, en años recientes, se ha visto un regreso a un punto de vista mas balanceado en el cual la gramática es vista como uno de los varios aspectos organizacionales de la competencia comunicativa.

Por último, Brown (2007) trata el tema del vocabulario. Para él el vocabulario fue junto con la gramática el centro de atención en las clases de una lengua extranjera. Luego a

medida que la gramática tuvo una desfavorable caída algunas décadas atrás, el vocabulario tuvo la tendencia de ir con ella. Ahora el autor afirma que se le está dando otra vez la atención que el vocabulario se merece pero con una perspectiva diferente. En vez de repasar una larga lista aburrida de palabras, el vocabulario es visto en su papel central del lenguaje en una forma contextualizada y significativa.

El autor da cuatro pautas para el tratamiento comunicativo de la instrucción del vocabulario:

1. asignar un tiempo específico en la clase para aprender vocabulario.
2. ayudar a los estudiantes a aprender vocabulario dentro de su contexto.
3. quitarle importancia al uso del diccionario bilingüe.
4. animar al estudiante para que él desarrolle estrategias para determinar el significado de las palabras.

-Para Bertocchini & Constanzo (2008, p: 183) en su libro *Manual de Formation Practique* en su módulo 9 se refieren a la gramática. Presentar la organización del libro: la clase de lengua; el aprendizaje; la comunicación, las herramientas y los enfoques metodológicos, las prácticas de clase: el oral y el escrito; enseñar la cultura, el léxico, la gramática y la evaluación.

En este módulo los objetivos son tomar conciencia de la polisemia de la palabra gramática y saber identificar los tipos de gramática propuestos en los métodos. Para las autoras

existen tres nociones diferentes de la gramática que pasamos a presentar con algunos enunciados que sustentan cada una de estas definiciones.

A. Un cierto funcionamiento interno característico de una lengua dada.

La definición de gramática está relacionada con los siguientes enunciados según las autoras:

- *Cuando yo hablo o escribo no me doy cuenta de la gramática que empleo.*
- *La gramática de los niños difiere de aquella de los adultos.*
- *No hay lengua ni dialecto sin gramática.*
- *Un niño que entra a la escuela primaria ya tiene una competencia gramatical. (Bertocchini & Costanzo, 2008, p.183)*

B. la explicación más o menos metódica del conjunto de reglas que determinan el funcionamiento interno de una lengua

Según los siguientes supuestos, las autoras definen la gramática como una explicación del conjunto de reglas que determinan el funcionamiento de una lengua.

- *En nuestro curso de gramática, no hacemos gramática.*
- *No podemos prescindir de la gramática para hablar correctamente.*

- *En gran Bretaña la gramática es enseñada solamente en la universidad.*
- *Mi dialecto no tiene gramática. (Bertocchini & Costanzo, 2008, p.183)*

C. Una teoría sobre el funcionamiento interno de las lenguas, el método de explicación (Une théorie sur le fonctionnement interne des langues, la méthode d'explication suivie.)

- *Parece que la gramática de Port-Royal y la gramática generativa se parecen.*
- *En los más recientes métodos, la gramática presentada es más bien tradicional.*
- *La gramática distribucional es una gramática estructural.*
- *Este año, estoy en un curso de gramática de la enunciación. (Bertocchini & Costanzo, 2008, p.183)*

Estas tres nociones de gramática pueden ser relacionadas con el mismo número de maneras de enseñarla en la clase de lengua. En ese caso se hablara de la gramática implícita y la gramática explícita. A continuación encontraremos la definición de dichas gramáticas y sus ilustraciones con ejemplos dados por las autoras.

La gramática implícita se caracteriza porque en la clase de lenguas no se utiliza metalenguaje y las reglas gramaticales no se explican. Según las autoras este tipo de

gramática se encuentra en los métodos audio-orales y audio-visuales. El siguiente extracto de presentación de método fue tomado del libro *Structures, livre du professeur* - Petrini pp 2-3 por las autoras para ejemplificar el uso de gramática implícita:

Une autre conception révolutionnaire qui caractérise aujourd'hui la didactique des langues est celle qui caractérise la grammaire. [...] Aujourd'hui on s'intéresse aux structures de la langue (syntaxiques, morphologiques, phonématiques...) et aux fonctions que les différents éléments ont dans une structure. Les élèves apprennent d'abord par imitation, ensuite par analogie : on ne fait pas de théorie pour ne pas interrompre le processus naturel d'apprentissage. [...] Les dialogues de présentation de la leçon servent à présenter les structures que les élèves doivent apprendre. Le choix de ces structures est déterminé par des critères de fréquence et de fonctionnalité. (Bertocchini & Costanzo, 2008, p.184)

De acuerdo con el extracto los estudiantes no están expuestos a explicaciones de reglas gramaticales para no interrumpir el proceso natural de aprendizaje. Según este, los estudiantes aprenden las estructuras de la lengua por imitación y luego por comparación sin la necesidad de tener una explicación gramatical.

La otra es la gramática explícita, que a diferencia de la gramática implícita, las explicaciones gramaticales toman lugar en las clases al igual que el metalenguaje. Para las autoras la perspectiva accional y los actuales enfoques comunicativos tienen la tendencia de enmarcarse en la enseñanza de la gramática de una manera explícita para favorecer la “reflexión sobre la lengua”.

El siguiente extracto tomado por las autoras de *Le Nouveau Sans Frontieres 1, Livre du professeur – CLE International – p. 6* para ilustrar la enseñanza de gramática explícita:

L’objectif n’est pas d’apprendre une grammaire (c’est-à-dire d’apprendre à nommer les composantes de la description d’une langue), mais plutôt de comprendre un fonctionnement, d’avoir la possibilité de faire des comparaisons avec sa langue maternelle, de s’approprier progressivement quelques mécanismes et règles simples. Il est que ces quelques termes du vocabulaire grammaticale devront être expliqués ou tout simplement traduits.

Rubriques grammaticales :

- *Observation des énoncés grammaticalement intéressants dans les dialogues et les documents.*

- *Réflexion collective sur ces énoncés. Formulation d'hypothèses sur les règles de fonctionnement.*
- *Observation des tableaux de grammaire. Vérification des hypothèses et affinement des règles.*
- *Renvoi à des points de grammaire étudiés antérieurement qui permettront une compréhension plus large du système.*
- *Renvoi à l'index grammatical en fin d'ouvrage.*
- *Production d'exemples. (Bertocchini & Costanzo, 2008, p.185)*

Según el extracto que ejemplifica un método de enseñanza gramatical explícito, el objetivo es que el estudiante comprenda el funcionamiento de la lengua y que este sea capaz de hacer comparaciones con su lengua materna para así llegar a comprender el mecanismo de las reglas y producir ejemplos.

A partir del texto “Grammaire: forme, sens et fonctions” (2008, p. 186) las autoras citando a Moirand, Porquier, Vivès en su libro ... et la grammaire (1989) dicen: « *la grammaire, entrant à part entière dans les capacités communicatives d'un locuteur (en compréhension comme en production), associe nécessairement des formes à des valeurs sémantiques et des intentions pragmatiques* » Además, las autoras citando a Beacco en su libro Quel écartisme en grammaire?(1987), continúan afirmando la complejidad de la gramática a partir de los enfoques comunicativos : « *l'acquisition d'une compétence pratique et celle d'une compétence formelle ne sont pas en soi contradictoires puisque savoir communiquer*

en langue étrangère suppose que les productions verbales soient à la fois appropriées par rapport aux intentions et à la situation de communication et correctes au regard du système de la langue cible ou de sa variété réputée la plus légitime » Para ellas estas dos citaciones expresan la complejidad de la comunicación en una lengua y que es imposible separar la forma, el sentido y la función ya que los estudiantes no solo tienen que tener la intención de producir gramaticalmente bien sino que ellos a la vez deben tener en cuenta la intención de lo que van a comunicar y la situación que van a comunicar.

El enfoque comunicativo contribuyó a complejizar la noción de gramática. La gramática del enfoque comunicativo debe estar ligada al sentido.

Le Niveau Seuil se ocupó de la gramática. De igual forma en lo relativo al Nivel Seuil si se hizo una propuesta Nociones Generales y gramática que no se tuvo en cuenta porque se privilegió el inventario de actos de habla. Partir de la forma y darle enseguida los valores o asociar desde el comienzo la forma a un sentido es la misma cosa. La prioridad para un estudiante de lenguas extranjeras no es de orden onomasiológico (del sentido a la forma, de producción), Una gramática del sentido no debe necesariamente servirse de un metalenguaje. La gramática en el enfoque comunicativo debe estar relacionada con el sentido. En los métodos que se valen del enfoque comunicativo, la gramática permanece con frecuencia de tipo tradicional. La gramática de reconocimiento o semasiología va de la forma al sentido. La gramática de producción u onomasiología va del sentido a la forma. El enfoque onomasiológico permite al aprendiz de no establecer equivalentes puramente formales entre la lengua extranjera y su lengua materna.

En cuanto a las actividades para la clase otras dos formas de gramática citadas por las autoras son la gramática de reconocimiento y la gramática de producción. Los siguientes dos ejemplos son tomados del ejercicio *pour la classe* en la página 188:

Ejercicio sobre gramática de reconocimiento:

➤ *Activité 1 – Extrait du journal de Stéphanie*

Finalement Gabriel n'est pas venu. Il a téléphoné et il s'est excusé. Je suis allée seule au cinéma. J'ai vu Taxi 2. Bon film.

Dimanche 21 février

Journée très, très tranquille. Je me suis réveillée à 9 heures. J'ai appelé Céline et nous sommes allées faire un jogging au parc de la Ramée. L'après-midi nous nous sommes promenées sur les bords de la Garonne. Je suis rentrée à 7 heures pour voir « 7 à 8 » à la télé.

Observez comment on forme le passé des verbes. Notez les trois cas.

a.

b.

c.

Ejercicio sobre la gramática de producción:

➤ *Activité 3 – jouons ensemble*

Faites ce jeu en tandem. Chacun fait un dessin géométrique sur une feuille de papier sans le montrer à son partenaire ; ensuite, à tour de rôle, chacun donne des indications précises à l'autre de façon à ce qu'il puisse reproduire le dessin. Si votre partenaire arrive à obtenir le même dessin que vous, votre tandem aura gagné. Attention donc à donner des indications claires!

Otro tema tratado por las autoras en su capítulo sobre la gramática es la reflexión sobre la lengua en el ámbito escolar. Ellas listan los siguientes objetivos de dicha reflexión:

1. La formación intelectual.
2. El aprendizaje de la lengua.
3. El descubrimiento cultural.
4. La autonomía del estudiante.
5. Un mejor conocimiento de la lengua materna.

El aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en el medio escolar se caracteriza por una enseñanza extensiva en todo el año escolar, el aprendizaje en un medio exolingüe y la ausencia de necesidades auténticas de comunicación. La escuela tiene finalidades educativas que sobrepasan los límites de una enseñanza solo instrumental ya que este tipo de enseñanza reduce las demás disciplinas (la pragmática, sociolingüística) Es por esto, que el propósito de un aprendizaje reflexivo de una lengua extranjera y su gramática es hacer tomar conciencia del funcionamiento de la lengua no solo en su forma sino también en su sentido. Por otro lado, las estrategias conscientes utilizadas dentro de un aprendizaje

reflexivo, pueden ser transferidas en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por último, el papel que juega el profesor en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es de facilitador del aprendizaje. No solamente por la organización del material de trabajo sino que también por hacer tomar conciencia a los estudiantes de su representación en materia de lenguas.

En cuanto a la polisemia de la palabra “gramática” presentan los siguientes contrastes:

1. gramática activa (de producción) / gramática pasiva (de reconocimiento);
2. gramática contextualizada / descontextualizada;
3. gramática de lo oral / de lo escrito;
4. gramática de la frase / del texto;
5. gramática deductiva / inductiva;
6. gramática explícita / implícita;
7. gramática pedagógica / del aprendiz;
8. gramática prescriptiva / descriptiva.

4.3. Textos Teóricos de formación

Los textos seleccionados para esta tercer parte del Marco Conceptual de Referencia son en primer lugar *Le Point sur la Grammaire* (1995) de Claude Germain y Hubert Séguin. Este libro hace parte de la colección *Le Point sur...* publicado inicialmente en Canadá. En segundo lugar está *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras* (2001)

de José Manuel Vez. El profesor José Manuel Vez es catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela, donde ha abierto varias líneas de investigación en el ámbito de las lenguas. Ha dirigido diversos grupos de investigación. Creador y Director del Observatorio *Atrium Linguarum*. Enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas. Tiene una gran experiencia en la formación del profesorado. Ha sido director del Curso de Formación de Formadores de didáctica del inglés del MEC. En un tercer lugar está el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002) por la importancia que este tiene en el proceso de formación de los futuros docentes de Lenguas Extranjeras.

-Claude Germain & Séguin (1995, p.31) en la introducción de su libro *Le Point sur la Grammaire*, plantean que existen muchas representaciones de lo que es la gramática. Para efectos de su estudio toman en cuenta dos tipos generales de gramática, la gramática lingüística y la gramática pedagógica la cual se divide en gramática de aprendizaje (los libros de texto que se le dan al estudiantado), la gramática de enseñanza (los programas gramaticales destinados principalmente al profesorado) y la gramática de referencia (la de los especialistas en lingüística y en didáctica)

Los autores toman la definición de gramática de Besse et Porquier 1991 como el conocimiento **interiorizado** que tiene la persona que usa el lenguaje “*la connaissance intériorisée que possède l’usager d’une langue*”. Al mismo tiempo los autores hacen referencia a la importancia que se le debe dar a la distinción entre el conocimiento de

aspectos gramaticales de una lengua y las tentativas de descripción y simulación que los lingüistas y los especialistas en didáctica hacen al termino de gramática ya que este encierra una ambigüedad tanto en el inglés como en el francés.

Por descripción los autores afirma, *“nous entendons “les résultats d’une démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation de ces catégories (ce sont les « parties du discours », leurs paradigmes morphologiques et les règles syntaxiques des approches traditionnelles, l’analyse en constituants et les « structures » des approches structurales, par exemple) (Besse et Porquier (1991,p. 16) en Germain & Séguin (1995: 32)*

En cuanto a la simulación lingüista los autores citan de nuevo a Besse et Porquier (1991, p. 16) diciendo que *“Quant à la simulation linguistique, elle est vu comme “ la construction abstraite et hypothétique par laquelle on essaie de reproduire, de simuler, le mécanisme d’engendrement des phrases bien formées qu’on postule au sein d’une grammaire intériorisée donnée (c’est surtout le cas de travaux qui suivent l’approche générative et transformationnelle, laquelle prétend rendre compte explicitement de la « compétence » grammaticale du sujet parlant dans une langue donnée) » (Germain & Séguin, 1995, p.32)*

De acuerdo con la citación que hacen Germain & Séguin (1995, p. 46) la gramática tiene varias clasificaciones según el punto de vista de las personas implicadas (classification de Dirven). La primera es la gramática del usuario que ya se había definido anteriormente como el conocimiento interiorizado, *“la grammaire de l’usager est la connaissance*

intériorisée que possède tout locuteur d'une langue, habituellement sa L1". Una segunda definición es la gramática del profesor, " la grammaire de l'enseignant renvoi au degré de connaissance que possède celui-ci de la grammaire, en tant que connaissance intériorisée, de la langue enseignée. » La tercera es la gramática del aprendiz, « La grammaire de l'apprenant désigne l'état de développement de l'interlangue grammaticale de celui-ci, son degré de compétence grammaticale »

Después de haber dado tres tipos de gramáticas según el punto de vista de las personas implicadas, los autores continúan con cinco más definiciones de gramática según las particularidades de su clasificación, Germain & Séguin (1995, p. 53):

Une grammaire d'enseignement est un produit sous la forme de proposition ou de suggestions pédagogiques en vue de présenter la grammaire ; un grammaire d'enseignement se présente le plus souvent sous la forme des recommandation contenues soit dans un guide du maitre, soit dans un programme (institutionnel) de langue.

Une grammaire d'apprentissage, en tant que produit concret destiné à être directement utilisé par l'apprenant (sous la forme d'un manuel ou d'un ouvrage indépendant orienté vers l'apprentissage de la grammaire), nous parait devoir être distinguée de la grammaire de l'apprenant, conçue comme l'état de développement de son interlangue grammaticale.

Une grammaire de référence est un ouvrage de base qui vise à présenter la grammaire d'une langue soit de manière prescriptive, soit de manière

descriptive, soit les deux ; elle se situe donc au point de jonction entre la grammaire pédagogique et la grammaire linguistique.

Quant à la grammaire linguistique, elle comprend, d'un côté, les grammaires de référence à caractère non normatif et, de l'autre, les ouvrages scientifiques écrits le plus souvent dans un langage technique servant ou à décrire de la manière la plus exhaustive qui soit (sans visée normative) la connaissance intériorisée d'un usager de langue ou à en proposer un modèle abstrait.

En tant que produit, une grammaire pédagogique renvoie aux manifestations concrètes de la compétence grammaticale de l'usager de langue, telles que perçues par le didacticien (par l'entremise, le plus souvent, d'une grammaire linguistique). Elle se présente alors sous la forme d'un ensemble de directives pédagogiques, d'un programme grammatical (s'adressant à l'enseignant, il s'agit alors d'une grammaire d'enseignement), ou d'un ouvrage de référence ou manuel (il s'agit alors d'une grammaire d'apprentissage, destinée d'abord et avant tout à l'apprenant).

En cuanto a noción de regla gramatical, los autores citando a Besse (1991), consideran que existen tres grandes concepciones de la regla gramatical. La primera es la concepción jurídica, la segunda es una concepción descriptiva y la tercera es una concepción constructivista. De acuerdo con los autores, estas tres concepciones se pueden ver como un precepto, como una ley o como una hipótesis respectivamente.

Para los autores, la concepción jurídica es:

La conception juridique est celle qui fait de la règle grammaticale un précepte ou une loi. Une règle grammaticale serait donc semblable à une loi sociale, morale ou religieuse. Or ce qui caractérise une loi, c'est le fait qu'elle doit être promulguée, imposée de l'extérieur à tous les membres de la communauté concernée. (Germain & Séguin, 1995, p.183)

De acuerdo con los autores, la regla gramatical en una concepción jurídica es pues imperativa. Esta no puede ser más que seguida o violada.

En cuanto a la concepción descriptiva, los autores dicen:

La conception descriptiviste renvoi à une vision scientifique de la règle grammaticale. Partant du modèle des sciences de la nature, telles que la physique et la chimie, certains chercheurs considèrent la règle grammaticale comme l'expression d'une loi générale, d'une régularité entre des phénomènes langagiers observables. (Germain & Séguin, 1995, p.183)

Entonces para los autores, una regla gramatical seria la descripción de regularidades de una lengua, que existen objetivamente, independientemente de la concepción o de la mirada del investigador.

Con lo que respecta a la concepción constructivista, los autores dicen:

Elle pose qu'une règle grammaticale n'est pas inhérente à la langue étudiée, mais une invention ou une construction hypothétique du chercheur. (Germain & Séguin, 1995, p.184)

Así pues para los autores, siguiendo esta concepción, una regla no sería el resultado de un proceso de descubrimiento sino de un proceso de invención.

-El segundo texto como se había mencionado anteriormente es *Formación en Didáctica de Las lenguas Extranjeras (2001)*. Este libro está estructurado en cuatro grandes capítulos para dirigirse a la formación de los profesores de lenguas extranjeras.

Los siguientes puntos corresponden a dichos capítulos:

- I. Bases Epistemológicas de la DEL.
- II. La Didáctica de las Lenguas Extranjeras en el Ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas.

Este capítulo lo divide en cinco perspectivas diferentes. La primera se refiere a los aportes de la filosofía del lenguaje; la segunda a los aportes de la lingüística moderna; la tercera a el ámbito de la sociología y la sociolingüística; la cuarta a la influencia de las ciencias de la educación; y la quinta a las tecnologías de la informática y de la comunicación. Para efecto de este trabajo se tomará la segunda con el fin de describir, según el autor, los diferentes momentos (métodos, modelos) que han marcado la enseñanza de lenguas extranjeras.

La Tabla 5. muestra, como según el autor los métodos y modelos tomaron lugar en la historia. De igual manera se hace una comparación con Richards & Rodgers 2001.

Tabla 5. Métodos y modelos según José Manuel Vez y Richards & Rodgers

José Manuel Vez 2001	Richards & Rodgers 2001
1.-paradigma clásico. La gramática tradicional Método gramática-traducción Método directo 2.-Avances en teorización lingüística hacia la “forma” gramatical El modelo estructural El Modelo generativista 1957	Part 1 Major trends in twentieth-century language teaching 0 A brief history of language teaching. The grammar-Translation method. The Reform Movement. The Direct Method. The methods era 1 The oral approach and Situational Language Teaching, 2 The Audio-Lingual Method,
La era de los métodos 3.-Avances en teorización lingüística. Hacia el ámbito de la “significación” Modelo generativista 1965 (“The Standard Theory”) • La dicotomía estructura superficial/estructura profunda. • La dicotomía “competence” / “performance” • Componente semántico. 4.-Orientación semántica Componente semántico Semántica generativa Gramática generativa Universos Lingüísticos: Método Greenberg, Modelo universal Chomsky. La gramática de casos Teoría “localistic” Modelo funcional	Part II Alternative approaches and methods 3 Total Physical Responses, 4. The silent way, 5 Community Language Learning, 6. Suggestopedia, 7. Whole Language, 8. Multiple Intelligences, 9. Neurolinguistic Programming, 10. The lexical approach, 11. Competency-Based Language Teaching.

La era postmétodo 5.-El Paradigma de la pragmática y el análisis del discurso Análisis del discurso Las estrategias interactivas del aprendizaje vivencial La teoría de los “actos de habla” Principio de cooperación Teoría de la relevancia La teoría de la cortesía 6.-Formación lingüística en del Página 157 El autor citando a Renzo Titone (1976) establece la relación entre la teoría lingüística y los diseñadores de cursos de lengua al decir que es la labor de los autores de textos <i>[... aprovechar de las adquisiciones mas seguras del análisis lingüístico para preparar mejor el léxico y las estructuras para los fines de una adquisición perfectamente ponderada de los elementos fundamentales de una lengua.]</i> De igual manera el autor citando a Martin Murrel 1993 dice que es la tarea de dar descripciones explícitas no es labor del profesor, sino del lingüista aplicado, autor de textos y diseñador de cursos dar. En cuanto a la relación que para el autor existe entre la ciencia lingüística y los profesores de lenguas se encuentra en el hecho de que los profesores prefieren no experimentar las teorías lingüísticas y descripciones gramaticales debido a su falta de adecuación de algunas de ellas para el aula. Por último el autor establece la relación global entre lingüística y el propio proceso didáctico.	Part III Current communicative approaches 12. Communicative Language Teaching, 13. The natural approach, 14. Cooperative Language Learning, 15. Content-based Instruction, 16. Task-Based Language Teaching, 17. The post-method era.
---	--

-El tercer texto que se seleccionó en el grupo de textos teóricos de formación fue El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Para efectos de la investigación se referencia el capítulo 5 sobre las competencias del usuario o alumno define las competencias en dos tipos:

- Las Competencias generales (conocimiento declarativo; destrezas y habilidades; “existenciales”; capacidad de aprender) y
- Las competencias comunicativas de la lengua (C. lingüística; C. sociolingüística: C. pragmática)

Competencias lingüísticas

- **Competencia léxica** (el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y gramaticales).
- **Competencia gramatical** (el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos).
- **Competencia semántica** (comprende la conciencia y el control de la organización del significado que cuenta el alumno).
- **Competencia fonológica** (supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de: las unidades de sonidos (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos), los rasgos fonéticos que distinguen los fonemas, la composición fonética de las palabras, fonética de las oraciones, reducción fonética).
- **Competencia ortográfica** (supone el conocimiento y destreza en la percepción de y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos).
- **Competencia ortoépica** (el conocimiento que se les pide a los usuarios de las convenciones ortográficas; la capacidad de utilizar el diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en el diccionario para la representación de la pronunciación; el conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación; la capacidad de resolver la ambigüedad en función del contexto)

La gramática como *“Formalmente, la gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de*

elementos en compendios (oraciones) con significados, clasificados y relacionados entre sí. (MCR, 2002, P.110)

Para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCR), la competencia gramatical está incluida en la competencia lingüística y esta última se encuentra enmarcada dentro de las competencias del usuario o alumno. La competencia gramatical se define como los conocimientos gramaticales que el usuario de la lengua tiene y su capacidad para usarla. Es decir la capacidad que tiene el usuario de comprender y expresar significados de una manera adecuada de acuerdo con la organización gramatical según los principios los principios que rigen la lengua.

Según el MCR la organización gramatical está compuesta por: **elementos** tales como los morfemas y alomorfos, raíces y afijos y palabras. **Categorías** como número, caso, género, concreto o abstracto, contable o incontable, transitivo o intransitivo, voz activa o voz pasiva, tiempo pasado, presente o futuro, aspecto perfectivo o imperfectivo. **Clases** como por ejemplo declinaciones, clases abiertas de palabras (verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio), clases cerradas de palabras (artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos y adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones). **Estructuras** por ejemplo palabras compuestas y complejas, sintagma (nominal, verbal), cláusulas (principal, subordinada, coordinada), oraciones (simple, compuesta). **Procesos** descriptivos como sustantivación, afijación, flexión, gradación, transposición, transformación, régimen (sintáctico o

semántico). Y por último, relaciones tales como concordancia (gramatical o *ad sensum*) y valencias.

Las anteriores tres partes del Marco Conceptual de referencia guiarán en la parte teórica la investigación y ayudará a la descripción de la forma cómo se abordó la enseñanza de la gramática en los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés II* y *Francés II*.

5. ENFOQUE METODOLÓGICO

En esta quinta parte se explica el enfoque de investigación utilizado y los procedimientos que se llevaron a cabo para realizar este trabajo.

5.1. Investigación en educación, Investigación cualitativa descriptiva, Estudio de casos.

Para José Federman Muñoz Giraldo, en su libro *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación* (2001), la investigación en educación se ha desarrollado a partir de la aplicación del método científico en problemas pedagógicos. La investigación en la educación sustituye la pedagogía experimental a principios del siglo XX y se acepta como la ciencia de la educación. Para la investigación en educación se aceptan diferentes métodos de acuerdo con los paradigmas epistemológicos y las concepciones de ciencia.

El autor, citando a Restrepo (1997), distingue la investigación en educación en tres diferentes términos:

Investigación educativa se refiere a la investigación que está centrada en estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación como por ejemplo a la investigación del currículo, los métodos de enseñanza, al aprendizaje, materiales, procesos de interacción o comunicación.

Investigación sobre la educación está enmarcada en estudios científicos de fenómenos relacionados con la educación. Estas investigaciones pueden ser cualitativas o cuantitativas de tipo explicativo o comprensivo. La investigación sobre la educación puede ser hecha desde el punto de vista de diferentes disciplinas como la filosofía, la antropología, la biología, y la psicología y su resultado aporta conceptos, referentes teóricos, métodos e instrumentos.

La Investigación en Pedagogía es hecha por los mismos maestros ya que ellos por estar dentro del campo de estudio pueden comprender la intimidad del objeto de estudio (la escuela). Este tipo de investigación estudia factores en la escuela como su historia, el conocimiento profundo de su estructura, su funcionamiento y su mejoramiento continuo.

En lo que respecta a este trabajo, éste se encuentra enmarcado en la investigación en educación, teniendo en cuenta la preocupación de la investigadora como docente de inglés y futura Licenciada en Lenguas Extranjeras acerca de la forma como se aborda la gramática en la enseñanza de lenguas extranjera.

Por otro lado, esta investigación es de tipo cualitativo-descriptivo. Taylor & Bogdan (1996) citado en Muñoz (2001, p.31) dicen: “*La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*”. En ella, se buscó describir la enseñanza de la gramática en los cursos de Habilidades integradas en inglés y francés II

de la Escuela Ciencias del Lenguaje en la licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle.

Los instrumentos y técnicas en la investigación cualitativa para la recolección de datos son: la observación, historias de vida, autobiografías, anécdotas, notas de campo, entrevistas estructuradas y no estructuradas, cuestionarios, grabaciones de audio y video, análisis de documentos, diarios, survey social. Para esta investigación se usaron encuestas a los estudiantes y profesores, observaciones de clase, y análisis de documentos.

Teniendo en cuenta que este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa se enfocó en uno de sus diseños como lo es el estudio de casos.

María de la Paz Sandín en su libro *Investigación Cualitativa en Educación* (2003:174) define que el estudio de casos describe a fondo un objeto específico sin generalizar los resultados en diferentes objetos. Este se caracteriza por la indagación profunda de un caso en particular de forma detallada, compresiva, sistemática y profunda del caso objeto de estudio.

El Estudio de Casos tiene cuatro características: la primera es particularista, es decir, que se centra en una situación, evento, programa o fenómeno en particular. La segunda es descriptiva pues da una descripción densa y minuciosa del objeto de estudio. Esta descripción puede ser cualitativa. La tercera es heurística pues permite al lector una mejor comprensión del fenómeno objeto de estudio. Éste también puede dar inicio al

descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Además el Estudio de Casos puede propiciar un replanteamiento del fenómeno. La cuarta característica es que este diseño es Inductivo ya que la mayoría de veces se basa en un razonamiento inductivo. Los conceptos, las hipótesis o las generalizaciones surgen del análisis de los datos fundados en el contexto mismo.

5.2 Recolección de datos

Con el fin de analizar y describir cómo se abordó la enseñanza de la gramática en Habilidades Integradas en inglés y francés II de 2011B, se escogieron dos grupos de inglés y dos grupos de francés. La información fue recolectada a través de observaciones de clase, encuestas a los estudiantes en los cursos observados que para la fecha estaban en tercer semestre, encuestas a los profesores que tenían los cursos observados a cargo y los programas de los cursos. Además se analizaron los Escenarios Pedagógicos⁵ que se realizaron durante el curso de *Didáctica en las Lenguas Extranjeras II* en el semestre 2010A, del que la investigadora hizo parte.

Las observaciones de clase se hicieron en los 4 cursos: dos de ellos eran de *Habilidades Integradas en Inglés II* y los otros dos en *Habilidades integradas en francés II*. Un curso de Habilidades Integradas en Inglés II se hizo en la jornada 3264(vespertina) y el otro en la jornada 3263(diurna). Los cursos de Habilidades Integradas en Francés II se hicieron solo

⁵ Escenario pedagógico según Elisabeth Louveau y François Mangenot en su texto « Internet et La Classe de Langues » (2006, p. 42). “...scénario pédagogique une planification la plus précise possible du déroulement d’un cours ou d’une partie de cours: ... on pourrait considérer que le scénario pédagogique équivaut à une tâche à laquelle s’ajoute un scénario de communication”

en la mañana en el plan 3263 ya que la investigadora estaba en su último curso de francés en la tarde.

Las observaciones se hicieron teniendo en cuenta que el profesor, con previo aviso, decía que iba a introducir un tema gramatical un día específico para así poder asistir a la clase y observar. Para el primer curso de francés se observaron cuatro horas de clase y para el segundo grupo se observaron seis horas de clase. Aunque en el curso de inglés II en el plan 3263 se observaron cuatro horas de clase, no se observó presentación de temas gramaticales ya que el profesor a cargo dijo que él no tenía clases específicas de gramática, que la gramática como tal no se enseñaba puesto que los estudiantes de segundo nivel no estaban en un primer contacto con el (*false beginners*) y que él les daba los temas gramaticales que iban a ver en clase y que los estudiantes por si solos trabajaban las reglas gramaticales en casa. Además los ejercicios de gramática tomados de un libro de gramática no los revisaban uno por uno que solo se centraban en revisar los que los estudiantes decían que habían tenido dificultad. Para el segundo grupo de inglés en el plan 3264, se observaron 16 horas de clase. Este grupo tuvo el mayor tiempo de observación ya que en él estaba haciendo la introducción a la práctica docente.

En un primer momento de la investigación se empezaron las observaciones de clases. Como ya se había mencionado antes, ellas fueron hechas con previo aviso del profesor titular de la clase con el fin de observar cómo se abordaba la enseñanza de la gramática.

El primer paso de las observaciones fue pedir permiso al profesor para observar sus clases y solicitar información acerca del día que probablemente él ó ella iban a presentar un tema gramatical. Saber con anticipación sí el profesor había planeado un tema gramatical para la clase me facilitó la recolección de datos ya que aún estaba cursando asignaturas de la Licenciatura y debía dedicar tiempo a los trabajos y otros deberes que ellas requerían. Las observaciones de las clases se hacían durante toda la sección, es decir las dos horas de clase para así tener la oportunidad de observar como iniciaba y como terminaba la clase. El segundo paso en las observaciones consistió en tomar apuntes de todo lo que pasaba en la clase. No solo se tomaron apuntes de cómo el profesor introducía la gramática sino que también de las intervenciones de los alumnos. El tercer paso en las observaciones fue señalar en que parte de ella se presentaba la enseñanza de la gramática para así poder comparar con las respuestas de las encuestas que los estudiantes iban a hacer sobre la forma como el profesor había abordado la enseñanza de la gramática en clase. En un primer momento los profesores a cargo de los cursos fueron nombrados como P1, P2, P3 y P4. Después se decidió nombrarlos por constelaciones y quedaron como Lyra, Andrómeda, Apus y Orión respectivamente.

En un segundo momento se escogió diseñar las encuestas. Se realizaron encuestas a los estudiantes de la cohorte 2011 y a los profesores que hacían parte de la investigación, es decir a los 2 profesores de *Habilidades Integradas en Inglés II* y a los 2 profesores de *Habilidades Integradas en Francés II*.

Se encuestaron solo a los profesores que estaban implicados en la investigación con el fin de triangular las observaciones de clase y las encuestas que se le hicieron a sus respectivos estudiantes. Esta encuesta tuvo varias preguntas abiertas pues se buscaba que cada uno de ellos diera su punto de vista acerca de sus concepciones sobre la gramática. También hicieron preguntas basadas en teoría tomada del libro *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice* en el Capítulo 6 sobre L2 “Grammar strategies: The second Cinderella and beyond” de Rebecca L. Oxford and Kyoung Rang Lee para describir las diferentes formas de abordar la gramática en clase según el texto. También se utilizó el Marco Común de Referencia para indagar acerca de los criterios para evaluar la competencia lingüística de los estudiantes. Las otras preguntas se sacaron por lluvia de ideas de acuerdo con mi experiencia como estudiante y profesora de inglés en un instituto de idiomas. (Ver ANEXO D)

Teniendo en cuenta que la encuesta tenía como propósito describir detalladamente las concepciones de gramática, la forma cómo se abordó la gramática en el curso, y la forma cómo se evaluó el aprendizaje de esta en los estudiantes, ésta se validó con un profesor de idiomas del instituto donde trabajo. En la validación sólo se corrigió la concordancia entre sujeto y verbo en el enunciado y se dejó más espacio para las respuestas abiertas. Sin embargo, en la última pregunta acerca de la relación que existía entre la Competencia Lingüística y la Competencia Gramatical, se evidenció que aun se tiene el concepto que la Competencia Lingüística es la Competencia Gramatical.

En cuanto a la encuesta hecha a los estudiantes de tercer semestre de la cohorte 2011 se hizo teniendo en cuenta que se quería saber la manera cómo se enseñó la gramática en el curso de Habilidades Integradas en inglés y francés II. Las opciones en la primera pregunta sobre la definición de qué es una regla gramatical fueron tomadas de « *Sondage de Germain et Séguin* » en el libro *Le Point Sur la Grammaire* de Claude Germain y Hubert Séguin. La cuarta pregunta sobre la forma como el profesor abordó la gramática en clase fueron tomadas de las observaciones que hice de las clases. Los conceptos listados en la pregunta nueve sobre los conceptos que los estudiantes aprendieron en los cursos de introducción, fonología, morfología, sintaxis, semántica, composición 1 y composición 2 se tomaron al azar teniendo en cuenta que fueron enseñados en mi cohorte 2006. Además se quiso indagar sobre el proceso que los estudiantes tenían en los cursos de sintaxis, semántica, los cursos de español teniendo en cuenta el Marco Común de Referencia para así llegar a una conclusión si los cursos daban alguna reflexión gramatical. (Ver ANEXO C)

Estas encuestas se validaron con dos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Uno de ellos era de inglés y francés VI y el otro de francés IX. Para la corrección después de la validación se tuvo en cuenta el trato de *usted o tú* hacia el estudiante en la encuesta además de algunos errores en la digitalización.

Antes de imprimir la versión final de la entrevista se revisó de nuevo el documento y la directora de trabajo de grado corrigió la traducción de las definiciones de regla gramaticales que se tomó de “*Sondage de Germain et Séguin*”

En un tercer momento de la investigación se retomó la elaboración del marco conceptual de referencia. Para este sólo se conservó la bibliografía de Diane Larsen-Freeman 2000 que se habían citado en la mini etnografía de *Investigación en el Aula II*. Los autores se escogieron teniendo en cuenta el balance entre autores en español, francés e inglés. También se escogió bibliografía que se podría clasificar por dominios como diccionarios, teóricos y teórico prácticos como los manuales de didáctica.

La elaboración de los referentes teóricos de los diccionarios se hizo en tres pasos. Primero se optó por solo tomar la definición de gramática, sin embargo, se creyó que era mejor tener todas las definiciones que estuvieran relación con la gramática pero solo esta entrada tomaba muchísimo espacio y se decidió hacer un cuadro con el fin de comparar las similitudes y diferencias entre las definiciones de gramática y las otras se dejaron como anexo. Esto último se hizo pensando que era una información valiosa para los estudiantes de didáctica.

Para la elaboración de los análisis de los datos recogidos con las encuestas a los estudiantes, se empezó por tabular las respuestas de los estudiantes en el programa Excel. Este programa permitió realizar las gráficas para mostrar los porcentajes de cada pregunta de la encuesta. En las preguntas abiertas en la encuesta, en cuanto a la pregunta 9 referente a los conceptos vistos en los cursos de lingüística, se agruparon los conceptos según la selección de los estudiantes para así poder comparar la definición que los estudiantes dieron con la definición tomada del *Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de lengua*. Para la

pregunta 10 relacionada con *lo visto en los cursos de Lingüística le ayuda a entender mejor los procesos de aprendizaje del inglés y del francés*, se empezó por seleccionar palabras claves para separar las diferentes opciones de respuestas y así poder tabularlas de acuerdo a ciertos criterios y así llegar a 6 categorías.

En cuanto a las encuestas a los profesores, en un primer momento se optó por el programa ATLAS. ti. Debido a que los resultados que se dieron eran muy subjetivos y no reflejaban en realidad los resultados de las encuestas se decidió hacer una tabulación manual basada en el análisis de cada respuesta y comparación de ellas, tomando en cuenta los referentes teóricos que se habían utilizado para su elaboración.

Las observaciones de clase se analizaron teniendo en cuenta el marco conceptual de referencia. Para esto se encontraron 9 categorías. La selección de categorías primero se dio por la lectura de las observaciones y clasificación de ciertos hechos que pasaron en la enseñanza de la gramática. Luego estos hechos se compararon con algunos referentes teóricos para así crear las categorías.

Los resultados se mostraron teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. Para estos se tabularon los resultados de las encuestas a los estudiantes, las encuestas de los profesores y las observaciones de clase.

En cuanto a las dificultades que se presentaron en el transcurso de la investigación se puede decir que la primera fue la limitación de tiempo que se tuvo para realizar las observaciones

de clase. Cuando se empezaron las observaciones de clase, la investigadora aún se encontraba tomando cursos de la Licenciatura y debía cumplir con la asistencia en ellos. Por otro lado, la *Introducción a la Práctica Docente* exigía 20 horas de observación en el curso que se iba a hacer la intervención de *Práctica Docente* y el tiempo era limitado para observar las otras clases. Afortunadamente, el curso que se observó para la intervención en la Práctica Docente es uno de los cursos que hace parte de esta investigación. Es por eso que un grupo tiene más horas de observación que los otros. Otra dificultad que se tuvo en la investigación fue el análisis de las encuestas de los profesores con ATLAS.ti. Debido a que no se tenía buen manejo del programa se recurrió a un tercero para hacerlo pero los resultados no alcanzaron los objetivos de las encuestas y se debió hacer la tabulación manualmente pero satisfactoriamente.

6. ANÁLISIS Y RESULTADOS

6.1 ANÁLISIS

En esta sexta parte de la investigación, se analizarán los diferentes datos recogidos a través del desarrollo de la misma. Se quiso empezar con el análisis del primer borrador de la diseño de Escenarios Pedagógicos hechos por estudiantes de *Didáctica de las Lenguas Extranjeras II*, en el periodo 2011A, debido a que ellos estaban en su proceso final de formación como docentes de lenguas extranjeras y previa matricula de la Práctica Docente. En un segundo punto se analizaron las encuestas hechas por los estudiantes que hacen parte de la investigación de los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés y Francés II*. En un tercer punto se analizaron las encuestas hechas a los cuatro docentes encargados de los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés y Francés II*. En un cuarto punto se analizaron los programas de los cursos implicados en esta investigación. En un quinto y último punto, se analizaron las observaciones de clase.

6.1.1 Muestreo #1. Escenarios pedagógicos.

Para el primer muestreo de la investigación se tomo el curso de Didáctica II del periodo 2011A. Una de las temáticas de este curso la constituyó el diseño de escenarios pedagógicos relacionados con Internet y la clase de lengua. Para Élisabeth Louveau y François Mangenot en su libro *Internet et la Classe de Langues* (2006), los contenidos del escenario pedagógico se organizan en los siguientes términos: objetivos comunicativos presentados en actos de habla, objetivos socioculturales y objetivos transversales. Según los autores, los objetivos se definen como se muestra a continuación:

Dans les méthodes communicatives, l'habitude a été prise, depuis la parution du Niveau Seuil, de définir les objectifs en termes de maîtrise de fonctions et notions langagières. Mais il serait préférable de raisonner en termes de situations de communication et genres discursifs liés à ces situations : on est alors, pour ce qui concerne les activités pédagogiques, dans un « grain » plus gros que la pratique d'un acte de parole. Certains objectifs pourraient être formulés en termes de capacité à se débrouiller dans telle ou telle situation, ce qui inclut, outre les actes de parole habituels, des objectifs de type socio-culturel. (2006: 44)

Siguiendo los protocolos de la investigación cualitativa se le solicitó al estudiantado del curso su consentimiento autorizado para poder tomar la primera parte del diseño y analizar las propuestas de éste desde los objetivos comunicativos y lingüísticos. En total fueron 20 estudiantes de la jornada diurna (D) y 19 de la jornada vespertina (V) de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. El escenario pedagógico se diseñó en francés ya que el texto guía era en francés y la segunda lengua de la profesora del curso de Didáctica de las Lenguas Extranjeras también es francés, sin embargo, es de gran importancia mencionar que en este curso se consultaron textos en español, inglés y francés. La Tabla 6 hace parte de la primera parte del diseño que se le pidió al estudiantado hacer. En éste se le pedía que seleccionaran los objetivos comunicativos y lingüísticos con el fin de hacer su propuesta para el escenario pedagógico.

Tabla 6. Diseño de objetivos comunicativos y lingüísticos del escenario pedagógico.

Titre

Domaines :	Niveau :
Public :	Durée :

Objectifs :

Langagières :

Socioculturels :

Transversaux :

La Tabla 7 muestra los objetivos que el estudiantado hizo en el primer borrador para diseño del escenario pedagógico. Estos objetivos fueron divididos entre objetivos gramaticales y/o lexicales y objetivos de la lengua para clasificarlos con el fin de mostrar, de acuerdo al objetivo, su forma de abordar la enseñanza de la lengua extranjera. Hay un total de 44 objetivos de los 39 estudiantes ya que algunos estudiantes diseñaron su escenario pedagógico con dos objetivos. Los objetivos no se modificaron, es decir, estos están tal cual como los estudiantes los elaboraron.

Tabla 7. Objetivos gramaticales y/o lexicales y objetivos de la lengua.

Objetivos Gramaticales y/o Lexicos	Objetivos de la Lengua
Gramaticales -Conjugaison des verbes au différents temps. -Comprendre et produire le conditionnel, le	Objetivos Comunicativos (funcionales):

questionnement et la réponse. Comprendre le lexique des achats. -Pratiquer et maîtriser l'utilisation des articles et des prépositions. -Questionnements, le passé composé -étudier le passé, les adjectifs, l'emploi de l'imparfait; souligner; souligne l'hyperbole ou l'ironie; comprendre et raconter le consigne - Le discours rapporté au passé, quelques expressions de temps. - Être capable d'utiliser les variations du verbe en fonction de la personne, du mode et du temps. (Savoir conjuguer les verbes); Revoir et examiner le vocabulaire connu et inconnu. – -Raconter des histoires passé; -Conjugaison de verbes en passé; -Identifié le passé composé et l'imparfait. - Le discours direct et indirecte - Conjugaison des verbes au futur simple Gramaticales y Léxicos : - Lexique des aliments et menu français, les partitifs, les questionnements et les demandes - Lexique de la description physique, le questionnement et la réponse. - Grammaire des verbes réfléchis, utilisation du passé composé, vocabulaire de la chronologie du jour, l'horloge et les temps, pronoms démonstratifs. - lexique des activités de loisir et de vacances; le participe passé; raconter une histoire; description de lieux; les expressions de temps. -Être capable de parler à propos de la routine quotidienne en tenant compte les verbes pronominaux, les expressions et nouveau vocabulaire. -Lexique des aliments, des recettes de cuisine ; le mode impératif. -Lexique de la description physique d'une ville	-Mise en relief des événements les plus importantes de la coupe, description des les différentes sélections, des matchs le plus importants, des scénarios sportifs (stades). -Donner des opinions sur les films. -Reconnaître les animaux de la ferme et Parler de tout ce qui s'y passe. Comunicativo (funcional) y Léxico : - Connaître le vocabulaire plus relevant dans le monde de la musique, des genres de musique plus succès en France; - Présenter une bande de musique et décrire quelques traits remarquables de sa musique. -Vocabulaire de directions; -Lexique dans un restaurant; -L'expriment d'une opinion -Cherche une ville et écrire de sa localisation en France. Pratiquer le vocabulaire en relation. -Vocabulaire de directions, -Lexique dans un restaurant; -L'expriment d'une opinion -Cherche une ville et écrire sur sa localisation en France; Pratiquer le vocabulaire en relation. -Description physique, des vêtements, des régions, de la musique, des coutumes; - Acquérir vocabulaire -Apprentissages à propos du thème des grenouilles dans une langue étrangère; -
---	---

(présent simple), activités et la vie dans différents capitales du monde. -Lexique de la description physique, des lieux, des sentiments; Emploi des temps du passé (passé composé, imparfait). - Connaître le vocabulaire gastronomique français. C'est à dire, introduire les noms des aliments en français:(des fruits, des légumes etc) utilisant les plats de la gastronomie française les plus connus; - Connaître un chef cuisinier célèbre; Pratiquer la prononciation. Connaître l'impératif; Comprendre des documents oraux courts; Comprendre des documents écrits courts. -phonologiques : l'alphabet, les voyelles nasales, les diphtongues, les numéros et les quantités. Lexicaux : la cuisine et ses ustensiles, les repas et ses ingrédients, la table et ses éléments, le restaurant. Grammaticaux : les pronoms personales, les démonstratifs, l'impératifs, des articles définies, indéfinis et partitifs. Lexicales : - Lexique de la famille, des vêtements, du corps humain et de la description physique. - LEXIQUE décrire les principaux événements de mai 68 en France. Écouter les ressources audiovisuels et essayer de les comprendre. -Lexique des parts du corps, forme, la taille, le couloir; -lexique de famille; -Pratiquer vocabulaire des métiers, des occupations. -Utilisation d'un correct lexique pour se déplacer par quelques lieux de Paris, comment arriver à certain lieu. -Lexique de la narration et composition d'un conte,	lexique du thème ; - conjuration du verbes dans les narrations; -écriture de petits contes par les étudiants - approche à la structure des paragraphes orale réels. - pratiques des expressions de souhaite, de désir. Pratiquer donner des arguments. Gramaticales Comunicativos (funcional) Léxicos: -Connaître le vocabulaire des sports les plus pratiqués en France; Choisir un sport et décrire son déroulement; Pratiquer les verbes.
--	--

l'usage du passé composé et l'imparfait. -Apprendre toutes les sortes de pains et petits gâteaux, linguistiquement ce vocabulaire n'existe pas encore dans notre pays. -Lexique relié à la musique -Lexique de description personnelle et physique, des évènements de la vie. -Lexique de la famille, les salutations, les questionnements. -Enrichir le vocabulaire en introduisant les mots clés utilisés par les tibétains et aussi montrer la structure d'une nouvelle d'actualité, c'est-à-dire montrer comment doit se rédiger une nouvelle d'aujourd'hui. - Lexique de la description physique, lexique narrative et vocabulaire des personnages fantastiques.	
--	--

En los objetivos del lenguaje se notó una gran tendencia a enseñar la lengua a través de la gramática. Los objetivos se habían hecho a partir de la enseñanza de estructuras gramaticales y del vocabulario que ayudarían a llevar a cabo dicho objetivo del lenguaje. Sin embargo algunos de ellos tuvieron en cuenta la parte comunicativa dentro de sus objetivos. Según el Marco Común Europeo, la competencia comunicativa del lenguaje está compuesta por tres competencias que son las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. Las competencias lingüísticas están a su vez compuesta por la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica. Según lo anterior los estudiantes tuvieron la tendencia a diseñar el escenario pedagógico bajo la creencia que con la competencia gramatical y la competencia léxica se podría hacer desarrollar la competencia comunicativa del lenguaje.

Según la clasificación (tabla 5), había una gran tendencia a diseñar el escenario pedagógico

teniendo la enseñanza de la gramática como la entrada hacia el aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, podemos analizar que aún se tiene la enseñanza de la gramática como la parte más importante en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que 33 de los 44 objetivos tenían como centro de enseñanza la gramática. Sin embargo, los otros 11 objetivos estaban diseñados más hacia la enseñanza de la lengua extranjera teniendo en cuenta su funcionalidad.

6.1.2 Muestreo #2. Encuesta a estudiantes de la cohorte 2011.

Un segundo muestreo se hizo con la encuesta a estudiantes de la cohorte 2011 que estuvieron en los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés II* y *Habilidades Integradas en Francés II* de los cuatro cursos que hicieron parte de la investigación y las encuestas realizadas a los profesores que tuvieron a cargo los cuatro cursos con el fin de describir la forma como se abordó la enseñanza de la gramática en estos curso.

ENCUESTAS

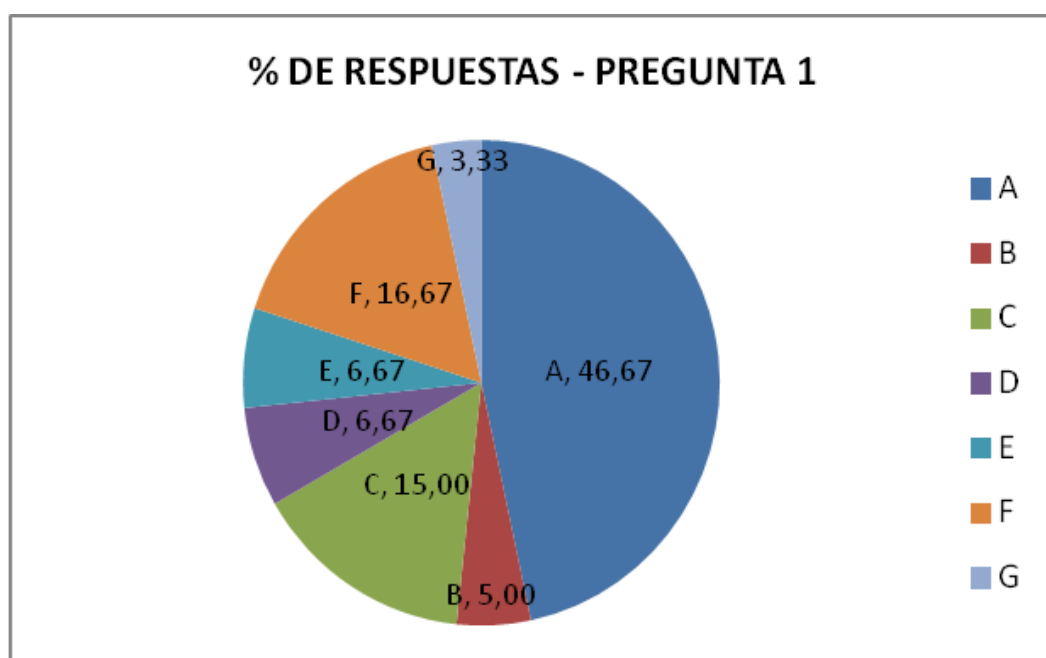
Las encuestas realizadas en esta investigación fueron hechas por los estudiantes de la cohorte 2011. En total fueron 60 estudiantes que cursaron los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés II* ó *Habilidades Integradas en Francés II* en el 2011 semestre B. La encuesta se compone de 10 preguntas que en su mayoría son preguntas cerradas. Se propusieron tres ítems con el fin de describir las percepciones acerca de la gramática que tienen los estudiantes; cómo fue abordada la enseñanza de la gramática en los cursos de *Habilidades integradas en inglés II* y *Habilidades Integradas en francés II*; y el papel que

juega los cursos de lingüística de la licenciatura en relación con los cursos de Habilidades Integradas en Inglés y Francés. (Ver Anexo C)

Los resultados para el total de los encuestados son los siguientes:

Para el primer ítem -preguntas 1, 2, 3 y 8-, acerca de la percepción de gramática los resultados son los siguientes:

GRÁFICA 1. Pregunta 1. Para usted, ¿Qué es una regla gramatical?



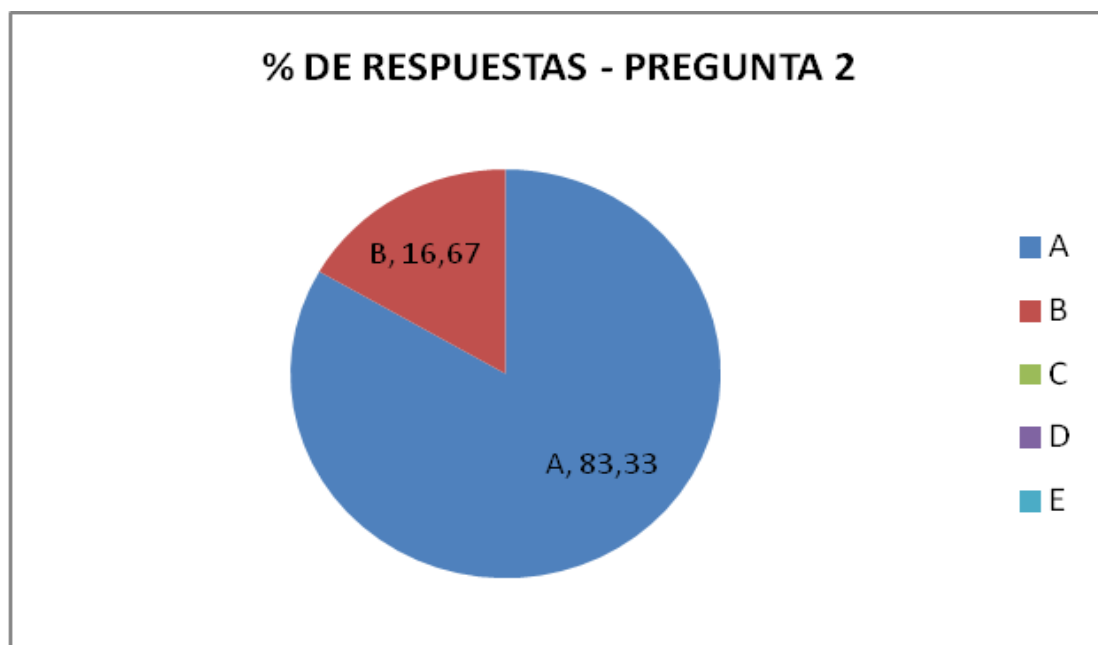
Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron las concepciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

- A. Es la descripción de una regularidad interna de la lengua.
- B. Son los hechos observados y generalizados de la lengua.
- C. Es una representación (o ilustración) de la idea que nos hacemos del funcionamiento de una lengua.
- D. Es una hipótesis propuesta por los especialistas en gramática con respecto a un mecanismo de la lengua.
- E. Es un precepto para hablar y escribir bien.
- F. Es una fórmula que da las normas sobre cómo hacer un buen uso de la ortografía en la lengua.
- G. Otra.

Con un total de 60 encuestados, 28 (correspondiente a un 46,67%) respondieron la opción A que una regla gramatical es *la descripción de una regularidad interna de la lengua* y 3 (correspondiente a 5%) respondieron a la opción B que una regla gramatical *Son los hechos observados y generalizados de la lengua*. De acuerdo con Germain et Séguin en su libro *Le point sur la grammaire* (1998), estos tipos de definiciones obedecen a una concepción descriptiva. 9 encuestados (correspondiente a 15%) respondieron la opción C que una regla gramatical *es una representación (o ilustración) de la idea que nos hacemos del funcionamiento de una lengua*; y 4 (correspondientes a 6,67%) respondieron la opción D que una regla gramatical *es una hipótesis propuesta por los especialistas en gramática con respecto a un mecanismo de la lengua*, que de acuerdo a los autores corresponde a una concepción constructivista.

Por último, 4 encuestados (correspondiente a un 6.67%) respondieron la opción E que una regla gramatical es *Es un precepto para hablar y escribir bien*; y 10 (correspondientes a 16,67%) respondieron a la opción F que una regla gramatical es *Es una fórmula que da las normas sobre cómo hacer un buen uso de la ortografía en la lengua*, que de acuerdo a los autores corresponde a definiciones jurídicas. 2, con un total 3,33% respuesta G otra. Estas son las definiciones dadas por estos dos estudiantes: *una descripción casi inmodificable de una estructura en una oración, una descripción de un orden ya establecido que en general se rige*.

GRÁFICA 2. PREGUNTA 2. ¿Qué importancia tiene aprender las reglas gramaticales en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?



Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron

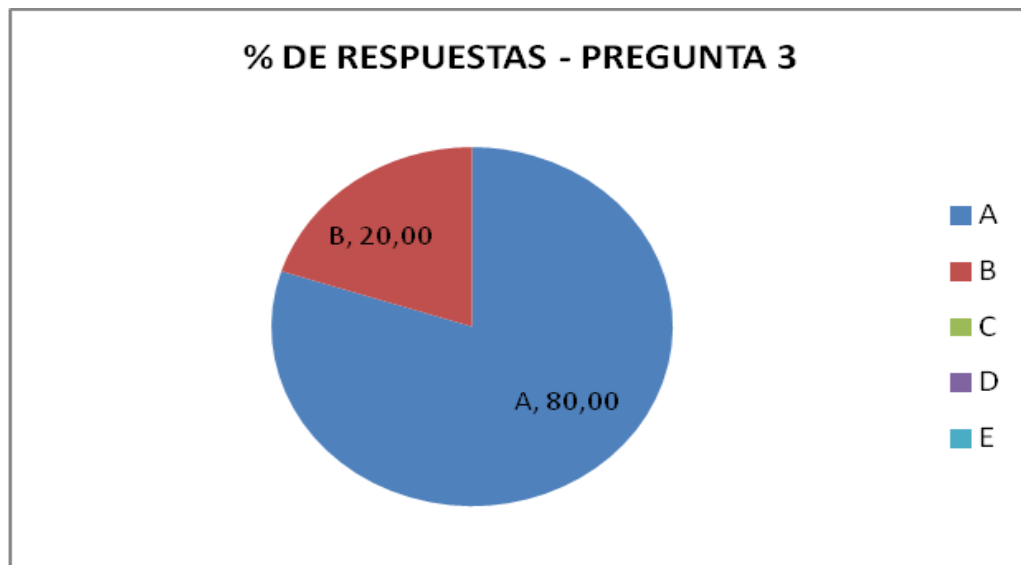
las concepciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

- A. Muy importante.
- B. Importante.
- C. Poco importante.
- D. No es importante.
- E. Otra ¿Cuál?

En cuanto a la importancia que tiene aprender las reglas gramaticales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, 50 de los encuestados, correspondientes a 83,33%, contestaron *A es muy importante* y 10 correspondiente a 16,67% contestaron *B es importante* el aprendizaje de la gramática. Por lo tanto, para ninguno de los 60 encuestados la importancia que tiene aprender las reglas gramaticales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es *C. poco importante* o *D. no es importante*.

Este resultado muestra la elevada importancia que tiene el aprendizaje de las reglas gramaticales para los estudiantes de Lenguas Extranjeras.

GRÁFICA 3. PREGUNTA 3. ¿Qué importancia tiene la enseñanza de estructuras gramaticales en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?



Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron las opciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

- A. Muy importante.
- B. Importante.
- C. Poco importante.
- D. No es importante.
- E. Otra ¿Cuál?

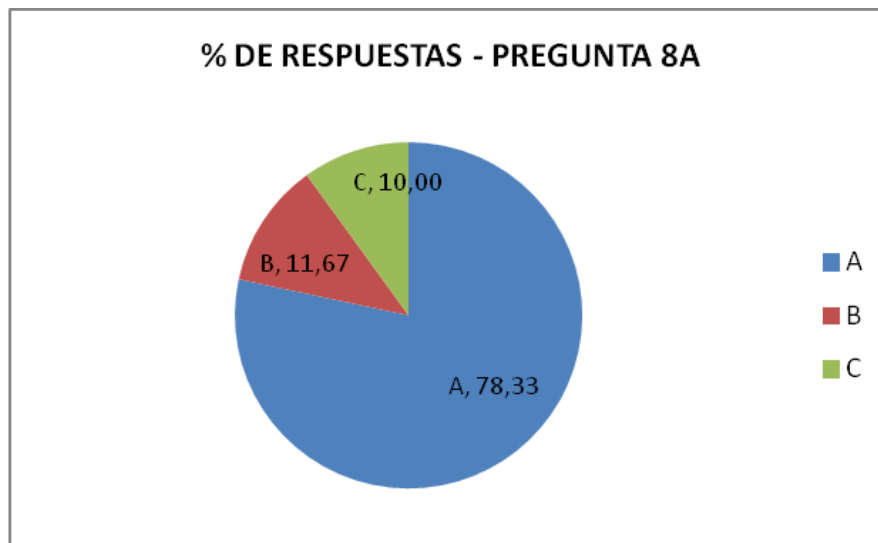
En cuanto a la enseñanza de estructuras gramaticales 48 encuestados, correspondiente a un 80% contestaron que A. *muy importante* y 12 con un 20% contestaron B. *importante*. Por lo tanto, para ninguno de los 60 encuestados la importancia que tiene la enseñanza de

estructuras gramaticales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es C. *poco importante* o D. *no es importante*

Estos resultados nos demuestran que para los estudiantes el aprendizaje y la enseñanza de las estructuras gramaticales es una parte esencial en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

En cuanto a la última pregunta referente a la concepción de gramática que tienen los estudiantes, la pregunta 8 se ha dividido en 8A y 8B para mostrar su gráfica por separado.

GRÁFICA 4. Pregunta 8A. Para usted, ¿con un buen conocimiento gramatical uno se puede comunicar oralmente?



Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron las opciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

8a. Oralmente: a. Si____ b. No____ c. Ns/Nr_____

Por último, 47 encuestados, correspondiente a 78,33% piensan que con un buen conocimiento gramatical se puede comunicar oralmente, Al contrario 7, correspondiente a 11, 67% piensan que no se pueden comunicar oralmente y 6, correspondiente a 10% seleccionaron a la opción Ns Nr (no sabe, no responde).

GRÁFICA 5. PREGUNTA 8B. Para usted, ¿con un buen conocimiento gramatical uno se puede comunicar por escrito?



Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron las opciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

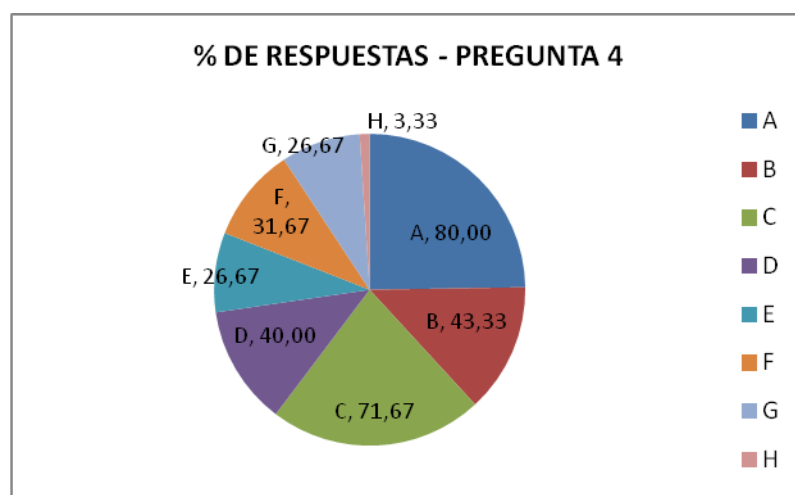
Por escrito: a. Si____ b. No____ c. Ns/Nr_____

En cuanto a la comunicación por escrito, 59 encuestados, correspondiente a 98,33%

piensan que sí se pueden comunicar; al contrario de la opción que no se puede comunicar que tuvo una selección del 0%. Solo un encuestado selecciona la respuesta Ns/ Nr. Este resultado muestra que los estudiantes creen que el conocimiento gramatical les ayuda a comunicarse oralmente.

Para el segundo ítem -preguntas 4 a 7- sobre la forma como se abordó la enseñanza de la gramática, teniendo en cuenta que los encuestados podían seleccionar varias opciones en cada pregunta, los resultados son los siguientes:

GRÁFICA 6. PREGUNTA 4. ¿Cómo le enseñaron las estructuras gramaticales en su curso de *Habilidades Integradas en Inglés o francés II*? (seleccione las opciones posibles)



Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron las opciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

- A. A través de explicaciones puntuales de las reglas en el tablero.
- B. A través de textos orales o escritos para analizar la forma de una estructura gramatical
- C. A través de textos fotocopiados con explicaciones y ejercicios gramaticales para trabajar fuera de clase.
- D. A través de textos orales o escritos para analizar su uso en el contexto.
- E. A través de textos orales o escritos para analizar su forma (estructura) en el contexto.
- F. A través de ejemplos para que usted dedujera las reglas gramaticales.
- G. A través de ejercicios de un libro de gramática en donde se guía al estudiante para encontrar la explicación a una temática X.
- H. Otro. ¿Cuál?

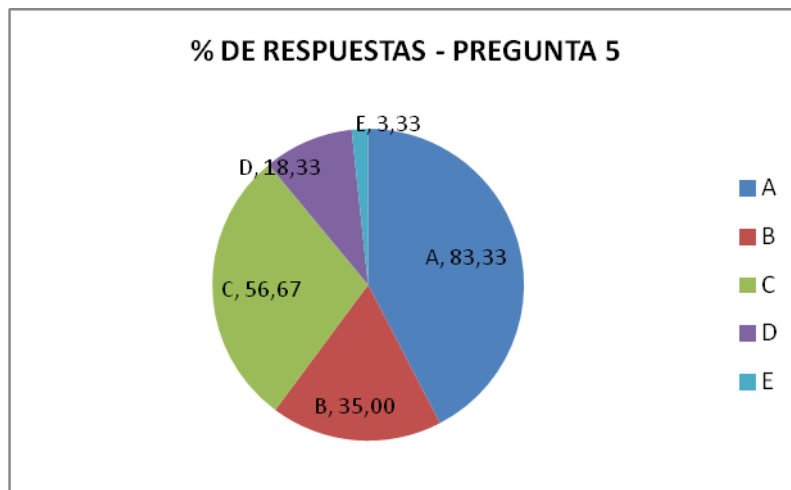
En cuanto a cómo se enseñaron las estructuras gramaticales en los cursos *Habilidades integradas en inglés y francés II*, los resultados fueron:

48 encuestados, correspondientes a 80%, contestaron que a través de explicaciones puntuales de las reglas en el tablero (enseñanza explícita deductiva); 43 encuestados, correspondientes a 71,67% contestaron que a través de textos fotocopiados con explicaciones y ejercicios gramaticales para trabajar fuera de clase (enseñanza explícita deductiva); 26 encuestados, correspondientes a 43,33% contestaron que a través de textos orales o escritos para analizar la forma de una estructura gramatical (enseñanza implícita enfocada en la forma); 24 encuestados, correspondientes a 40% contestaron que a través de textos orales o escritos para analizar su uso en el contexto (enseñanza implícita enfocada en

el significado); 19 encuestados correspondientes a 31,67% contestaron que a través de ejemplos para que ellos dedujeran las reglas gramaticales(enseñanza explícita inductiva); 16 encuestados, correspondientes a 26,67% contestaron que a través de textos orales o escritos para analizar su forma (estructura) en el contexto(enseñanza implícita enfocada en la forma); 16 encuestados, correspondientes a 26,67% contestaron que a través de ejercicios de un libro de gramática en donde se guía al estudiante para encontrar la explicación a una temática X(enseñanza explícita inductiva) y 2 encuestados seleccionaron la opción *otro* diciendo uno de ellos que en el laboratorio y el otro por medio de audios en los cuales se podían analizar el uso de las reglas.

Según los resultados de esta pregunta se puede observar que la enseñanza de la gramática en estos cursos tuvo una tendencia a lo tradicional, es decir, una enseñanza de la lengua a través de explicaciones explícitas en el tablero y por medio de ejercicios gramaticales tomados de textos.

GRÁFICA 7. Pregunta 5. ¿Qué tipo de material usó el/la docente para desarrollar la competencia gramatical en el curso? (seleccione las opciones posibles)



Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron las opciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

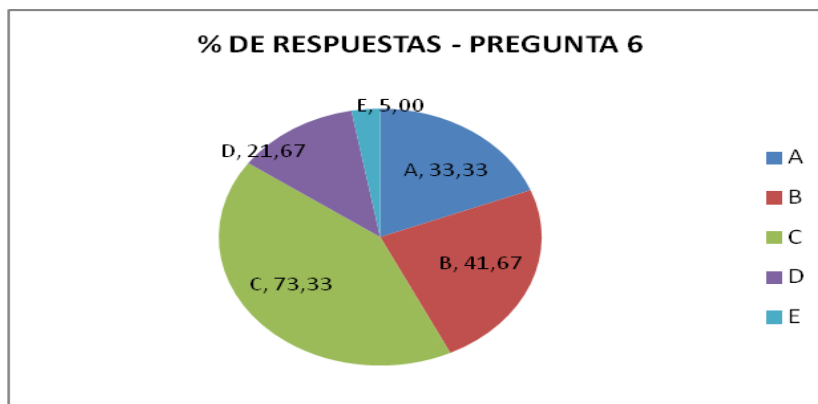
- A. Ejercicios de gramática para completar.
- B. Ejercicios de comprensión oral para completar un ejercicio escrito con una estructura gramatical específica.
- C. Ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras gramaticales están presentes pero no se explican directamente si no que se explica la utilización.
- D. Ejercicios en Internet para practicar las estructuras gramaticales.
- E. Otro ¿Cuál?

Al revisar las encuestas en lo que tiene que ver con los materiales que el profesorado usó para desarrollar la competencia gramatical en los cursos observados los resultados fueron: 50 encuestados, correspondientes a 83,33% respondieron que con ejercicios de gramática

para completar; 34 encuestados, correspondientes a 56,67%, respondieron que con ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras gramaticales están presentes pero no se explican directamente si no que se explica la utilización; 22 encuestados, correspondientes a 35%, contestaron que con ejercicios de comprensión oral para completar un ejercicio escrito con una estructura gramatical específica; 11 encuestados, correspondientes a 18,33%, contestaron que con ejercicios en Internet para practicar las estructuras gramaticales y 2 contestaron a la opción *otro*. Uno de los encuestados respondió que con “*ejercicios de escritura donde se tenía que usar el pasado (escritura de una postal de un sitio que visitamos) o el imperativo (una receta de cocina)*” y el segundo encuestado respondió “*con ejemplos en el tablero*”.

Estos resultados muestran la tradicionalidad de poner en práctica las reglas gramaticales a través de ejercicios de completar. Sin embargo, la segunda respuesta con mayor porcentaje aborda la gramática a través de su significado y no a través de su forma como la primera.

GRÁFICA 8. Pregunta 6. ¿Qué tipo de actividades se llevaron a cabo para la práctica de las estructuras gramaticales del curso? (seleccione las opciones posibles)



Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron las opciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

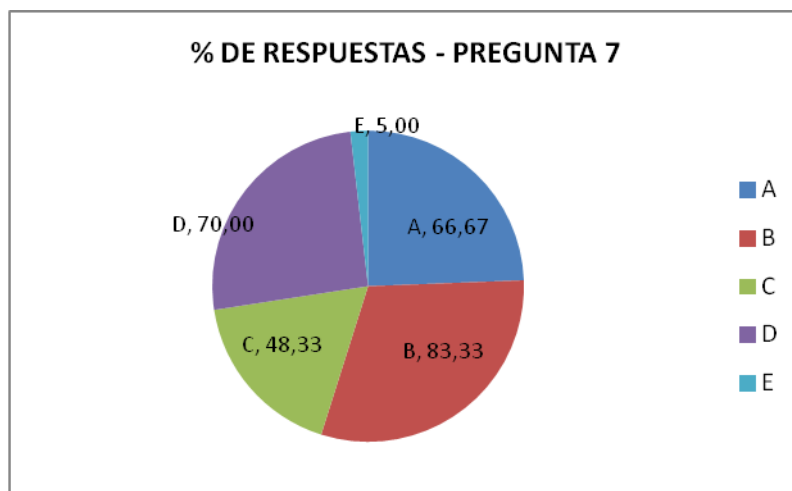
- A. Juego de roles.
- B. Discusión de temas académicos o no académicos que implicaban el uso de una estructura gramatical específica.
- C. Micro-Proyectos o tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales enseñadas.
- D. Actividades extra curriculares para la práctica de un tema gramatical visto en clase. ¿Cuál o cuáles?
- E. Otro ¿Cuál?

Por otro lado, al analizar las encuestas los resultados referentes al tipo de actividades que se llevaron a cabo para la práctica de las estructuras gramaticales vistas en los cursos fueron: 44 encuestados, correspondientes a 73,33%, respondieron que con micro-Proyectos o

tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales enseñadas; 25 correspondientes a 41,67%, respondieron que con discusión de temas académicos o no académicos que implicaban el uso de una estructura gramatical específica; 20 correspondientes a 33,33%, respondieron que con juego de roles; 13 correspondientes a 21,67%, respondieron que con actividades extra curriculares para la práctica de un tema gramatical visto en clase tales como hacer videos, grabaciones y salida a un restaurante y 3 correspondientes a 5%, respondieron a la opción *otro* en la cual un encuestado respondió *construcción de diálogos en la clase haciendo uso del tema visto*; otro encuestado respondió que *con exposiciones*.

El alto porcentaje que tiene la práctica de las estructuras gramaticales a través de micro-proyectos o tareas, muestra la manera funcional en la que están dirigidas las actividades de producción y de comprensión en las clases.

GRÁFICA 9. PREGUNTA 7. ¿Cómo le evaluaron su aprendizaje de las estructuras gramaticales en el curso? (seleccione las opciones posibles)



Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron las opciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

- A. A través de quizes de conjugación de verbos.
- B. A través de la escritura de textos en los cuales las estructuras gramaticales eran evaluadas.
- C. A través de entrevistas sobre temas del curso para evaluar las diferentes competencias incluyendo la gramatical.
- D. A través de presentaciones orales.
- E. Otro ¿Cuál?

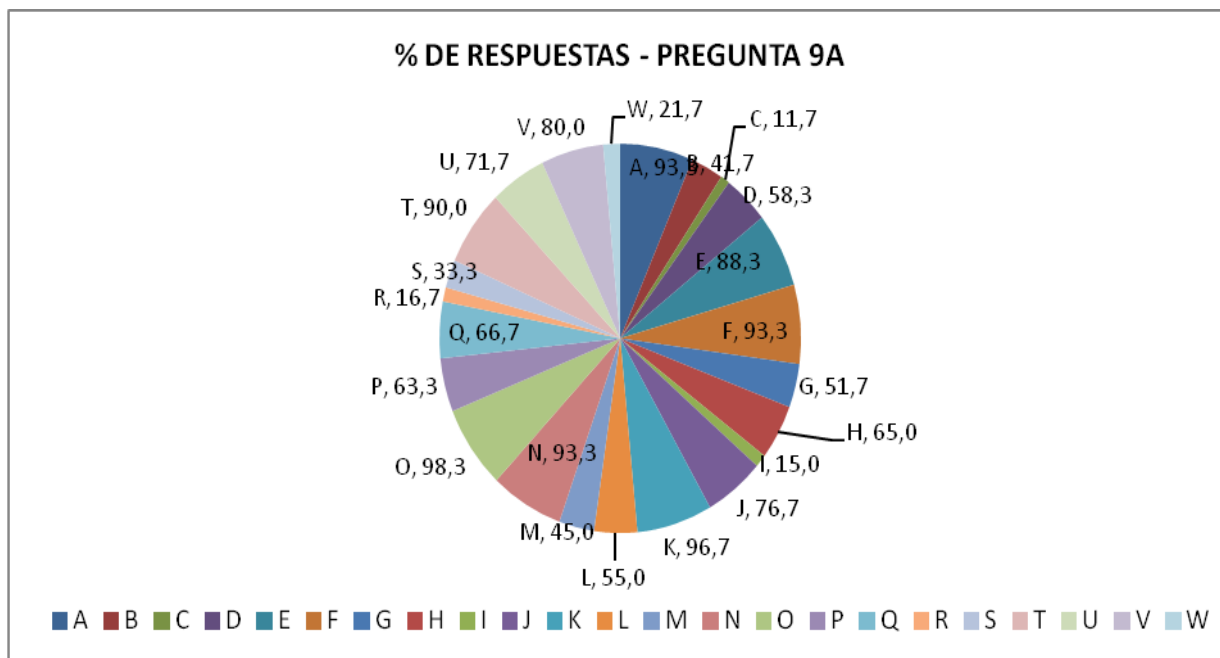
Por último, se tomó en cuenta la forma de evaluación de las estructuras gramaticales y los resultados fueron: 50 encuestados, correspondientes a 83,33%, respondieron que a través de la escritura de textos en los cuales las estructuras gramaticales eran evaluadas; 42

correspondientes a 70%, respondieron que a través de presentaciones orales; 41 correspondientes a 66,67%, respondieron que a través de *quizzes* de conjugación de verbos; 29 correspondientes a 48,33%, respondieron que a través de entrevistas sobre temas del curso para evaluar las diferentes competencias incluyendo la gramatical y 3, correspondientes a 5%, respondieron a la opción *otro*. El primer encuestado respondió que con *quizzes que integraban varias reglas gramaticales*; el segundo encuestado respondió que con *tareas* y el tercero respondió que con *evaluaciones tipo test*.

Los resultados muestran que la evaluación de las estructuras gramaticales se da dentro de un contexto como lo es la escritura de un texto. Sin embargo, se puede destacar que la evaluación de la gramática se da en un porcentaje mayor en la producción escrita que en la producción oral.

El tercer ítem – preguntas 9, 9a y 10- corresponde a la relación de los cursos de lingüística con el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

GRÁFICA 10. PREGUNTA 9. ¿Qué conceptos ha visto en los cursos de introducción al estudio del lenguaje, fonología y morfología, sintaxis y semántica, composición 1 y composición 2?



Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron las opciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

La primera pregunta del ítem está relacionada con los conceptos vistos en los cursos de *Introducción al estudio del lenguaje, Fonología y Morfología, Sintaxis y Semántica, Composición I y Composición II*. Los conceptos vistos se organizaron de mayor a menor selección por los encuestados y estos fueron:

Introducción al estudio del lenguaje

e. lenguaje 88,3%

w. Disciplina 21,7%

Fonología y Morfología:

o. Morfema (98,3%)

k. Fonema 96,7%

a. Prefijos 93,0%

f. Sufijo 93,3%

n. Alófonos 93,3%

t. Sílabas 90%

v. Entonación 80%

j. Descripción articulatoria 76,7%

q. Tono 71,7%

h. Prosodia 65%

p. Redondeamiento 63,3%

d. Segmentos 58,3%

l. Anterioridad 55%

g. Posterioridad 51,7%

m. Ritmo 45%

b. Grafema 41,7%

s. Conciencia fonológica 33,3%

i. Archifonemas 15%

Sintaxis y Semántica

r. Campo 16,7%

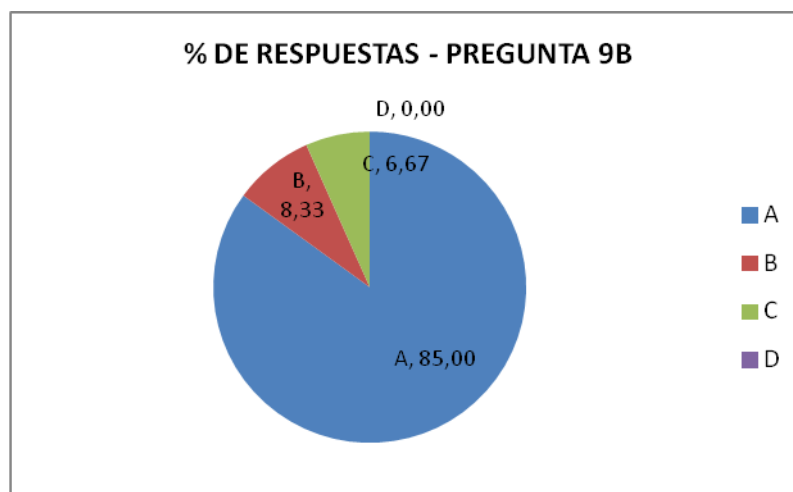
c. Contorno 11,7%

Composición I y II

u. Contexto 71,7%

En el momento de la encuesta los estudiantes acababan de ver ese curso y estaban viendo Sintaxis y Semántica lo mismo que Composición II, por eso no es de extrañar que la mayor parte de los términos presentados fueran de Fonología y Morfología sobre todo el de morfema, sin embargo llama la atención que archifonema fue muy poco reconocido.

GRÁFICA 11. PREGUNTA 9a ¿Podría definir las?



Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron las opciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

a. ____Si ☐ 85%

b. ____No ☐

c. ____N/S N/R ☐

Por otro lado se les pregunto que si podían definir los conceptos señalados en la anterior pregunta y 51 encuestados, correspondiente a 85%, contestaron que si; 5 encuestados, correspondiente a 8,3%, contestaron que no; 4 encuestados, correspondiente a 6,67%, seleccionaron la opción N/S N/R.

Finalmente, se les solicitó que escogieran un concepto y lo definieran. El concepto de mayor selección fue morfema, 13 estudiantes definieron el concepto. Seguido de prefijo con 10 estudiantes; alófono con 9 estudiantes; sufijo y fonema 6 estudiantes; entonación 3 estudiantes; contexto 2 estudiantes; anterioridad, lenguaje y conciencia fonológica 1 estudiante. Los siguientes resultados corresponden a los estudiantes quienes han sido enumerados y clasificados según su profesor. Sus definiciones han sido agrupadas para poder ser analizadas. Las definiciones de cada término se tomaron de *Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas (1997)* de Jack C. Richards, John Platt y Heidi Platt en su versión española.

Lyra 10: Morfema: es la unidad mínima de significado de una lengua.

Lyra 11: Morfema: fragmento de palabra de cual se compone invariablemente. Es decir la parte que nunca se modifica.

Andrómeda 2. Morfema: unidad mínima de significado

Andrómeda 3. Morfema: unidad mínima de la palabra

Andrómeda 4. Morfema: la unidad mínima de significación.

Andrómeda 10. Morfema: unidad mínima divisible de una lengua.

Andrómeda 11. Morfema: unidad mínima divisible en una palabra que arroja un significado

Apus 9. Morfema. La unidad mínima dotada de significado.

Apus 13. Morfema. Unidad mínima de significado o función gramatical.

Orión 3. Morfema. Unidad mínima de significado.

Orión9.morfema, unidad mínima de significado

Orión10. Morfema. Unidad mínima divisible. Carece de significado.

Orión11. Morfema. Unidad mínima de significado.

Morfema n: la unidad de significado más pequeña de una lengua. Un morfema no puede dividirse sin alterar o destruir su significado.

Para 11 estudiantes, el concepto de morfema coincide con el concepto dado por el diccionario de lingüística aplicada, al definir morfema como la unidad mínima de significado. Para 1 estudiante es la unidad mínima divisible en una lengua, que puede coincidir con la definición del diccionario en que es divisible pero que cambia de significado. Otro estudiante define morfema como la parte mínima divisible pero él añade que carece de significado.

Lyra 2: prefijo: es un morfema ligado que precede a la raíz de la palabra.

Lyra 8. Prefijo: pertenece a la afijación y es un segmento que existe en algunas lenguas y se agrega al inicio de una palabra para especificar algún aspecto. Por ejemplo en español inculto.

Andrómeda 8. Prefijo: es un morfema que se antepone a la raíz de una palabra.

Andrómeda 9. Prefijo: dicese de la forma ligada de un idioma, salvo que solo se ligan al comienzo de la palabra. .

Andrómeda 14: prefijo. Son los morfemas que se escriben al comienzo de una palabra cambiando su significado.

Apus 1. Prefijo. Es un afijo que se coloca delante de algunas palabras y modifican su significado.

Apus 2. Prefijo. Son fonemas que se agregan a una palabra y pueden cambiar o transformar en significado de la misma. Se agregan al principio de una palabra.

Apus 10. Prefijo. Morfema ubicado al inicio de una pablara.

Orión 7. Prefijo. Son aquellos que se anteponen en una sílaba Ej: Si-la-ba

Orión8. Prefijo. Declinación que se coloca delante de una palabra

Prefijo n: letra, sonido, o grupo de letras o sonidos que se añaden al principio de una palabra, y que cambian el significado o la función de esa palabra.

Los 10 estudiantes concuerdan con el concepto dado por el diccionario de lingüística al decir que son letras, sonidos o grupo de letras que se añaden al comienzo de una palabra o raíz.

Lyra 3: alófono: es la variación de un fonema

Lyra 6. Alófono; es la variación de un fonema.

Lyra 7. Alófono: las distintas representaciones orales de un mismo fono, dependientes de reglas gramaticales, contexto, ubicación geográfica, etc.

Andrómeda 1: Alófono: variaciones de un fonema.

Andrómeda 12. Alófono. Son dos o más sonidos diferentes de un mismo fonema.

Andrómeda 18. Alófono. Es un fono que está relacionado con un fonema (sonido distintivo de una palabra) pero que en ciertos contextos tiene una realización fonética diferente

Andrómeda 20. Alófono: es la variación de un fono sin que este tenga diferenciación uno del otro.

Apus 15. Alófono. Realización de un fonema, depende del contexto en que se use.

Apus 7. Alófonos. Son las diferentes variaciones de sonidos que puede tener un fonema.

Alófono n. alofónico adj.: cualquiera de las formas de un FONEMA.

Los estudiantes concuerdan en que *Alófono* es la variación de un fonema.

Lyra 4: sufijo: sintagma que se agrega al final de una palabra para aportarle nuevos datos.

Andrómeda 19. Sufijo. Es un morfema ligado que se adhiere solamente al final de las palabras para modificar su significado

Apus 3. Sufijo. Es un morfema ligado el cual acompaña un morfema, este hace que el o los morfemas tengan una variabilidad en los significados.

Apus 14. Sufijo. Son aquellas partes de la palabra que se colocan al final de ella y que contienen un significado.

Orión 1 sufijo. Morfema ligado que se encuentra después de la raíz.

Orión 4. Sufijo. Es un morfema que se pospone a la raíz de una palabra.

Sufijo n: letra, sonido, o grupo de letras o sonidos que se añaden al final de una palabra, y que cambian el significado o la función de esa palabra.

Los estudiantes concuerdan en que un *sufijo* se añade al final de una palabra.

Lyra 5: Fonema: dícese del sonido abstracto de una lengua (sonido mental)

Andrómeda 5. Fonema: representación abstracta de los sonidos.

Andrómeda 7. Fonema: representación mental y abstracta de un sonido expresada oralmente a través de fonos.

Andrómeda 13. Fonema: forma grafica de representar los sonidos del habla

Andrómeda 15 Fonema: es un sonido dentro de la cadena hablada, que se puede encontrar en distribución complementaria que puede tener alófonos, es decir variaciones de un fono.

Orión12. Fonema. Es la representación mental (abstracto) de un sonido. Unidad mínima.

Fonema n: la unidad de sonido más pequeña de una lengua que permite distinguir dos palabras entre sí.

Andrómeda 16. Entonación. Es la manera o el sentimiento que se aplica al momento de enunciar una frase.

Andrómeda 17. Entonación: es la melodía que se le incluye a la voz cuando se emite un enunciado en el discurso.

Orión13. Entonación. La cadencia con la que se pronuncia una lengua, a través de ella expreso estado de ánimo o sentimiento.

Entonación n: al hablar generalmente se eleva y desciende el TONO fundamental de la voz, formando curvas melódicas. También se pronuncia ciertas sílabas de un enunciado con mayor fuerza que otras, para así cambiar el RITMO.

Lyra 1: Contexto: conjunto de circunstancia donde se produce un hecho.

Apus 11. Contexto: es el previo conocimiento o información que se puede dar de una lectura, texto o dialogo para ubicar al receptor del mensaje dentro de lo que puede ser ambiguo o difícil de entender.

Contexto n contextual adj: lo que se halla antes y/o después de una palabra, sintagma o incluso de un ENUNCIADO mas largo o de un TEXTO. A menudo, el contexto ayuda a comprender un significado concreto de la palabra, sintagma, etc.

Andrómeda 21. Anterioridad: es un modo de articulación definida por la lengua para pronunciar las vocales.

Orión 5. Lenguaje. Uso de la lengua e identidad de un pueblo, comunicad o nación.

Orión 6. Conciencia Fonológica. Es cuando el hablante es consciente de los fonos que produce al hablar.

Apus 5. Afijo. Como su nombre lo indica es una partícula que antecede la raíz de la palabra.

Afijo n: letra o sonido, o grupo de letras o sonidos (=MORFEMA) añadido a una palabra, y que cambia su significado o función.

GRÁFICA 12. Pregunta 10. ¿Lo visto en los cursos de Lingüística le ayuda a entender mejor los procesos de aprendizaje del inglés y del francés?



Los valores alfabéticos fueron asignados para facilitar su tabulación. Las siguientes fueron las opciones que se les dieron a los estudiantes a elegir:

a. ___ Si ☐

b. ___ No ☐

c. ___ NS/NR ☐

Por último se les preguntó si los cursos de lingüística les ayudaban a entender mejor los procesos de aprendizaje del inglés y del francés y 56 encuestados, correspondientes a 93,33% dijeron que si; 1 encuestado, correspondiente a 1,67% dijo que no y 3 encuestados, correspondientes a 5% seleccionaron la opción N/S N/R . Se les solicitó que justificaran su respuesta y estos fueron los resultados.

Justificaciones

Debido a la diversidad de las respuestas que los estudiantes dieron para justificar la respuesta de que los cursos de Lingüística les ayudaban a entender mejor los procesos de aprendizaje, permitió crear seis categorías. Estas categorías son:

Categoría #1: Análisis en el nivel sintáctico de la L2.

Los cursos de lingüística ayudan a la comprensión de las estructuras de las lenguas y su funcionamiento.

Lyra 2: Sí. Creo que **entender los procesos** implicados en la **lingüística** mejora el entendimiento de las lenguas que estudiamos.

Lyra 10: Sí. Los temas vistos nos ayudan a entender el **funcionamiento de las lenguas extranjeras** que estamos aprendiendo, un ejemplo es la fonética y fonología que nos muestran como pronuncian las vocales y consonantes de las otras lenguas.

Andrómeda 1. Sí. En el **conocimiento de las estructuras**, variaciones de la lengua y demás conceptos articulatorios.

Andrómeda 3. Sí. Porque estos nos ayudan a comprender y saber más sobre la **composición y estructura de una lengua** y así mismo se pueden aplicar al conocimiento de las lenguas que estamos aprendiendo.

Andrómeda 5. Sí. Creo que nos ayuda a entender el por qué de sus **estructuras**. Así entendemos con más facilidad y para mí las **estructuras se hacen más entendibles y manejables**.

Andrómeda 8. Sí. La lingüística ayuda a aclarar el **concepto estructural** de las lenguas en general, dando a conocer cómo funcionan y en qué consisten.

Andrómeda 10. Sí. Gracias a temas vistos en cursos de lingüística he podido comprender ciertos **aspectos sobre el funcionamiento** del lenguaje y la **variabilidad** de estos de una lengua a otra.

Andrómeda 11. Sí. Abarcan temáticas sobre el **funcionamiento** de aspectos particulares de la lengua, lo que hace más **fácil la comprensión de la gramática**. Facilitando la apropiación de estos sonidos.

Andrómeda 14. Sí. Porque le aclara y lo orienta a uno en cuanto a la **estructura** de cada idioma. Es allí donde uno cae en la cuenta de la estructura y lo complejo de un idioma.

Andrómeda 17. Sí. Estos cursos me han permitido **comprender las estructuras gramaticales**, la **evolución** de las lenguas y sobre todo, la parte de la **pronunciación** me han permitido tener un buen desempeño.

Andrómeda 20. Sí. Debido al análisis del **funcionamiento de las lenguas** y por los ejemplos de estos puestos en clase.

Apus 2. Sí. En ocasiones puedo entender mejor el uso de una palabra a través de la **comprensión de las partes de la oración**. Además es fundamental para la **pronunciación**.

Apus 3. Sí. Porque se estudia el lenguaje de una manera amplia donde la **descripción y el uso de cada estructura** del lenguaje abarca **funciones de las lenguas** que estudiamos. Es así que no solo se aprende de inglés y francés sino de gran parte de lenguas.

en Apus 7. Sí. Porque me han permitido entender un poco mejor el sentido de algunas **reglas gramaticales**, en especial para el francés y la **pronunciación de los fonemas**.

Apus 12. Sí. Utilizamos muchos ejemplos de francés y de inglés en el curso de fonología y morfología. Igualmente en sintaxis y semántica. Así podemos ver más las **aplicaciones de las reglas en los otros idiomas y podemos entender la estructura gramatical** en los tres idiomas.

Apus 13. Sí. Porque gracias a los cursos he podido **visualizar mejor las estructuras** que pueden tener las lenguas. Ampliando un poco más del **cómo se forma una lengua**.

Andrómeda 12. Sí. Con el profesor que he visto los cursos de lingüística se ha trabajado distintas lenguas, pero él hace mucho énfasis en inglés y francés y esto me ha permitido **tener un mejor conocimiento y comprender algunos fenómenos de estas lenguas**.

Orión 10. Sí. Gracias a los cursos de lingüística he podido **analizar y comprender** ciertos **aspectos lingüísticos acerca del funcionamiento** de una lengua.

Orión 11. Sí. Porque soy **consciente** de la manera cómo **funcionan las lenguas**, sus **estructuras** y sus **significados**.

Apus 9. Sí. La **comprensión lingüística** ayuda a inferir o deducir las **reglas gramaticales** de otras lenguas, evidentemente, con la explicación del profesor de la lengua a prender.

Orión 4. Sí. Ayuda a tener una visión más clara de la **constitución estructural** de las lenguas.

Orión 13 Sí. Porque en ellas **se profundiza la estructura de la lengua** y uno cae en la cuenta de cómo es realmente al analizarla. Porque generalmente las hablamos sin darnos por enterados de cómo están **organizadas**.

Categoría #2: Análisis en los niveles fonéticos-fonológico y morfológico de la L2.

Los cursos de lingüística ayudan en el desempeño en la pronunciación en las lenguas extranjeras.

Orión 1. Sí. Creo que lo visto en los cursos de lingüística de segundo semestre es de mucha ayuda en los cursos de lenguas extranjeras pues ayuda a la **comprensión de aspectos fonológicos y morfológicos** de estas, además porque muchos de los ejemplos o corpus en las clases de lingüística eran de inglés y francés.

Apus 11. Sí. Hay términos que pueden ser utilizados en diferentes lenguajes como los **términos gramaticales** de un tiempo. En el que de una u otra manera es más fácil de esclarecer en el idioma nativo. El **alfabeto fonético** también es internacional entonces sirve para los tres casos: inglés, español y francés.

Andrómeda 7 Sí. Gracias a la lingüística puedo leer **AFI**, y muchos **fonos** que me facilitan la **pronunciación**, además de ver el comportamiento de los sintagmas, la semántica y la pragmática que es mucho más abstracto.

Andrómeda 18. Sí. Aprendí a conocer el **AFI** y entender como habían ciertos **sonidos específicos** en inglés o francés, que eran problemáticos porque no eran distintivos en español.

Andrómeda 13. Sí, la **fonética** fue esencial en primer semestre y todo lo que hemos visto en los cursos de **lingüística** ha sido **aplicado** en inglés y francés.

Orión 6. Si es más sencillo **pronunciar** el inglés correctamente teniendo en cuenta que ahora sabemos los **rasgos fonológicos** de él.

Orión 9. Sí. En el caso de **fonología y morfología** me sirvió para **entender la clase de pronunciación** en inglés, y la clase de composición I me ayudo a mejorar mi escritura en las otras aéreas y trabajos.

Andrómeda 6. A veces sí, especialmente en **fonología** ya que esto ayuda al conocimiento de los **sonidos**.

Lyra 4: Sí. Porque me hago **consciente de que las lenguas son complejas**, tienen diferentes usos y además se que debo tener en cuenta lo fonológico, la gramática y en general las competencias lingüísticas y comunicativas para aprender otra lengua.

Categoría # 3: Análisis contrastivos de lengua materna y L2.

Los cursos de lingüística ayudan a entender diferencias y similitudes entre lenguas.

Orión 3. Sí. Creo que la lingüística me ayuda a comprender los diferentes **comportamientos de las lenguas**.

Lyra 3: Sí. Porque soy **más consciente del funcionamiento** de mi propia lengua, y de las demás también, para hacer equivalencias y comparaciones que ayudan a la asimilación de cómo funcionan las lenguas extranjeras que se estudian.

Lyra 8. Sí. Ya que tomamos **conciencia de que las lenguas no son iguales** y cada una tiene aspectos que la caracterizan.

Lyra 9: Sí. Me permite comparar las **semejanzas y diferencias** entre los diferentes idiomas y así encontrar una **regla** dentro de ellas más sencillas.

Andrómeda 2. Sí. Porque cada **lengua** se comporta **diferente** y la lingüística nos ayuda a comprender dichas **diferencias**.

Orión 12. Sí. Además me ha despertado el interés por conocer estas dos lenguas y poder identificar las **diferencias existentes entre ellas** y las **dificultades existentes en su aprendizaje**.

Andrómeda 9. Sí. Porque logro visualizar **cómo se comportan los idiomas** y logro relacionar en mi mente **sus hábitos**.

Apus 4. Sí. Analizar el comportamiento de mi lengua y otras lenguas en general me ayuda a entender el **comportamiento del inglés**, su **fonología, morfología y sintaxis y semántica**.

Sin los conceptos anteriores no hubiera entendido también muchas **estructuras y sonidos**.

Andrómeda 16. Sí. A través de las explicaciones de nociones lingüísticas del español se logra llegar a una idea del **funcionamiento** de esas mismas nociones aplicables a otras lenguas como el inglés y francés.

Apus 5. Sí. Porque al yo saber cómo **funcionan ciertos procesos** en mi lengua materna puedo llegar a entender de una manera más sencilla como **funcionan** en dichas lenguas.

Orión 8. Sí. Ya que soy más **consciente de los aspectos** que debo tener en cuenta para aprender otra lengua. Al haber **estudiado** todo lo que **encierra nuestra lengua materna**, se me hace más fácil **entender los aspectos gramaticales de las otras**.

Apus 14. Sí. Considero que en estos cursos de lingüística se puede reforzar y adquirir **conocimientos sobre nuestra lengua materna**, el español, lo cual nos brinda bases para **aprender lo mismo en otra lengua**.

Orión 5. Sí. Como estudiante de lenguas extranjeras necesitamos las **bases lingüísticas** de nuestra lengua materna para poder **entender muchas cosas** de las lenguas extranjeras.

Andrómeda 19. Sí. Ayudan en la medida que uno hace **comparaciones sintagmáticas y gramaticales** que ayudan a comprender mas fácil y desarrollar una buena aptitud lingüística.

Categoría #4: análisis de aspectos socioculturales y sociolingüísticos.

Los cursos de lingüística ayudan a comprender aspectos sociales.

Lyra 11: Sí. La lingüística nos permite abordar **aspectos más globales**, entre los que se incluyen la **cultura y la percepción de los hablantes** por lo cual podemos comprender mejor las actitudes que tienen frente a la lengua (generalmente diferente a las nuestras) y a partir de esto tratar de adaptarnos e incrementar las posibilidades de aprendizaje.

Lyra 5. Sí. Porque en lingüística vemos toda clase de ejemplos incluyendo las **repercusiones** de otros idiomas en el lenguaje como el inglés y el francés.

.

Categoría # 5: apropiación de conceptos claves de la disciplina lingüística.

Andrómeda 4. Sí. Porque se tiene una base teórica “**universal**” que pueden ser aplicadas a las **manifestaciones lingüísticas propias de cada lengua**.

Apus 1. Sí. Es claro que estos cursos están diseñados para adentrarnos en el mundo lingüístico sin llevar una estricta correlación con los temas de las habilidades integradas en inglés o francés, esto es que al entrar en los temas y nociones lingüísticos el manejo de la lengua se ve beneficiado al obtener **apoyo** de las **macroestructura del lenguaje y la oralidad**.

Andrómeda 15. Sí. Por ejemplo, cual es la **diferencia entre lengua y lenguaje**, su uso y la importancia que tienen en el **proceso** de la **comunicación**. Una frase se puede **segmentar en artículos, preposiciones, etc.** Los diferentes **rasgos prosódicos** y procesos fonológicos que se determinan por **segmentos circundantes**.

Categoría # 6: Desarrollo de las habilidades metacognitivas y metalingüísticas.

Apus 15. Sí. Podemos hacer contraste entre las **estructuras estudiadas** su concepto y uso y las mismas en inglés y francés. Entender la **terminología aclara la gramática** aprendida en otra lengua.

Apus 10. Si. **Inducen al racionamiento** y así poder entender mejor en el aprendizaje de otras lenguas.

Andrómeda 21. Sí. Ya que así soy más **consciente** a la hora de hablar en idioma extranjero poniendo en práctica las teorías aprendidas.

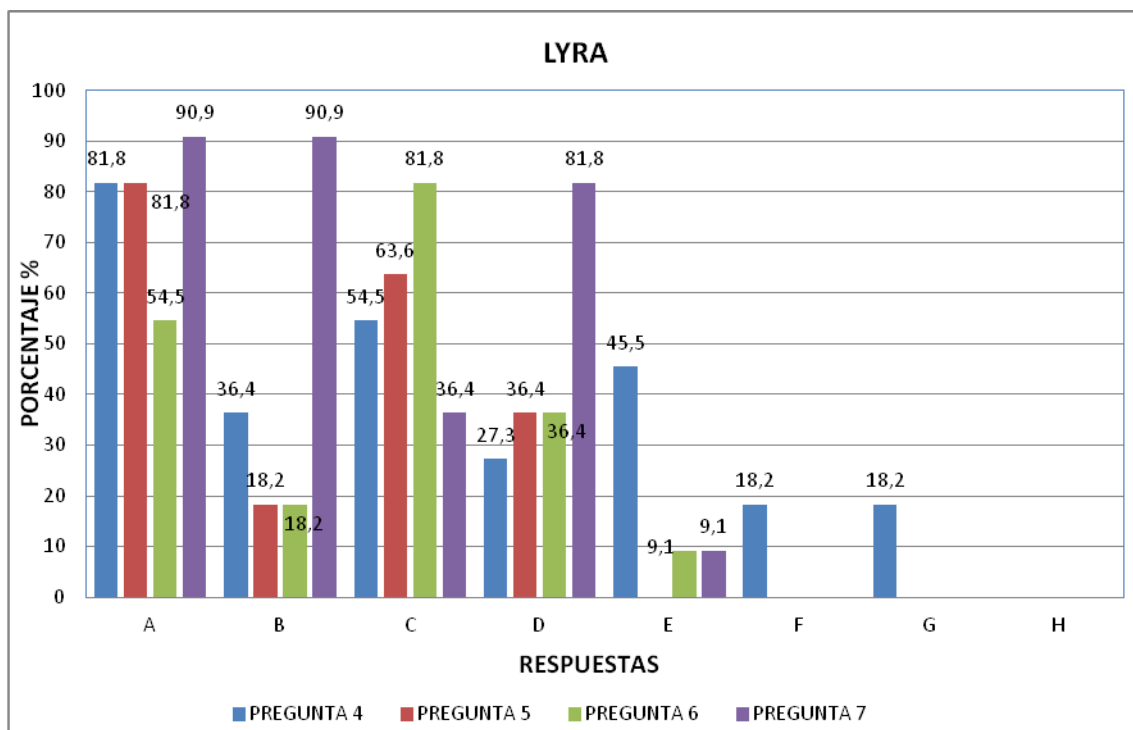
Orión 2. Algunos conceptos me ayudan a entender mejor **como funciona mi proceso de aprendizaje**.

Lyra 7. Sí. Conociendo conceptos básicos, y otros más avanzados, puedo empezar a encontrar similitudes o **patrones en las lenguas** que me permitirán **estructurarlas mentalmente** de una forma que pueda entenderlas.

Según las 6 categorías con las cuales se analizaron las respuestas de los estudiantes, la categoría #1 tiene el mayor número de justificaciones dadas por los estudiantes. Esto quiere decir que para los estudiantes los cursos de lingüística les ayudan a la comprensión de las estructuras de las lenguas y su funcionamiento.

Los siguientes análisis corresponden a las encuestas referentes al segundo ítem sobre la manera como se abordó la gramática en la clase. Esta vez se hizo por profesor y se les asignó el nombre de una constelación para nombrarlos. Cada análisis tiene su gráfica correspondiente.

GRÁFICA 13. Encuesta estudiantes de Lyra. Preguntas 4-7.



Para Lyra, que tuvo un curso de *Habilidades Integradas en Francés II* con un total de 11 estudiantes encuestados, los resultados fueron:

Según la percepción de los estudiantes de acuerdo con la encuesta en la pregunta 4. *¿Cómo le enseñaron las estructuras gramaticales en su curso de Habilidades Integradas en Francés II?* teniendo en cuentas que los estudiantes podían seleccionar el número de opciones posibles, la forma de abordar la gramática se dio para la mayoría de ellos con un porcentaje de 81,8% correspondiente a 9 estudiantes a la respuesta A *a través de explicaciones puntuales de las reglas en el tablero (enseñanza explicita deductiva)*; seguido de la respuesta C *a través de textos fotocopiados con explicaciones y ejercicios gramaticales para trabajar fuera de clase (enseñanza explicita deductiva)* con un 54,5% correspondiente a 6 estudiantes. La respuesta E. *a través de textos orales o escritos para*

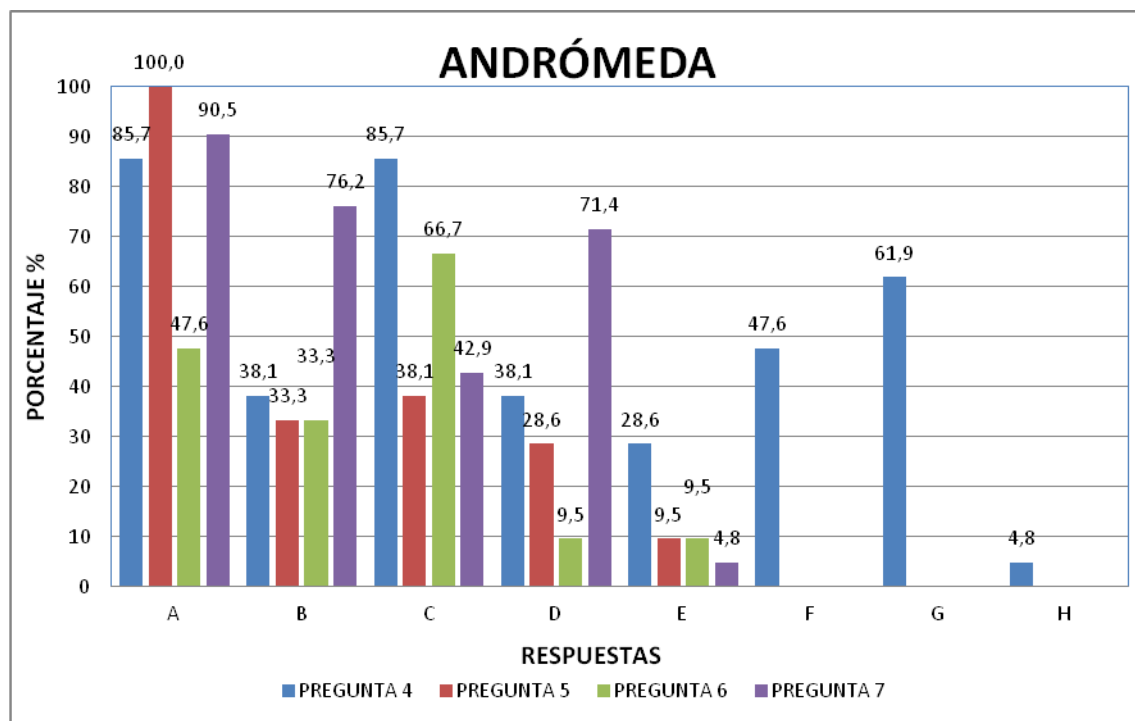
analizar su forma (estructura) en el contexto (enseñanza implícita enfocada en la forma) con un porcentaje de 45,5% correspondiente a 5 estudiantes. La respuesta B *a través de textos orales o escritos para analizar la forma de una estructura gramatical (enseñanza implícita enfocada en la forma)* con un porcentaje 36,4% correspondiente a 4 estudiantes. La respuesta D *a través de textos orales o escritos para analizar su uso en el contexto (enseñanza implícita enfocada en el significado)* con un porcentaje de 27,3%. El de menor porcentaje fue a través de *ejemplos para que el estudiante dedujera las reglas gramaticales (enseñanza explícita inductiva)* que corresponde a la letra F y *a través de ejercicios de un libro de gramática en donde se guiaba al estudiante para encontrar la explicación de una temática X (enseñanza explícita inductiva)* ambas con un 18,2% correspondiente a 2 estudiantes. La opción H *otro*, no tuvo selección para este grupo.

En cuanto a la pregunta 5. *¿Qué tipo de material usó el/la docente para desarrollar la competencia gramatical en el curso?* Teniendo en cuenta que los estudiantes podían seleccionar varias opciones, la de mayor porcentaje fue la opción A *Ejercicios de gramática para completar* con un total de 81,8% correspondiente a 9 estudiantes. Seguido de la opción C *Ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras gramaticales están presentes pero no se explican directamente si no que se explica la utilización* con un total de 63,6% correspondiente a 7 estudiantes. La opción D *Ejercicios en Internet para practicar las estructuras gramaticales* con un total de 36,4% correspondiente a 4 estudiantes. La de menor porcentaje fue la opción B *Ejercicios de comprensión oral para completar un ejercicio escrito con una estructura gramatical específica* con un total de 18,2% correspondiente a 2 estudiantes. La opción E *otro* no tuvo selección.

Para la pregunta 6. *¿Qué tipo de actividades se llevaron a cabo para la práctica de las estructuras gramaticales del curso?* Teniendo en cuenta que los estudiantes podían marcar las opciones posibles la de mayor porcentaje fue la C *Micro-Proyectos o tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales enseñadas* con un 81,8% correspondiente a 9 estudiantes, seguido de A *Juego de roles* con un 54,5% correspondiente a 6 estudiantes. La opción D *Actividades extra curriculares para la práctica de un tema gramatical visto en clase* con un total de 36,4% correspondiente a 4 estudiantes. La de menor porcentaje fue la opción E *Otro* con un porcentaje de 9,1% correspondiente a 1 estudiante: *salida a un restaurante francés*.

La pregunta 7. *¿Cómo le evaluaron su aprendizaje de las estructuras gramaticales en el curso?* la mayoría de los estudiantes marcaron las opciones A *a través de quizes de conjugación de verbos* y B *a través de la escritura de textos en los cuales las estructuras gramaticales eran evaluadas*, ambas con un 90,9% correspondiente a 10 estudiantes. Seguido de la opción D *a través de presentaciones orales* con un total de 81,8% correspondientes a 9 estudiantes. La opción C *a través de entrevistas sobre temas del curso para evaluar las diferentes competencias incluyendo la gramatical* con un total de 36,4% correspondientes a 4 estudiantes. La de menor porcentaje fue la opción E *Otro* con un porcentaje de 9,1% correspondiente a 1 estudiante: *Tareas*

GRÁFICA 14. Encuesta a estudiantes de Andrómeda. Preguntas 4-7.



Para Andrómeda, que tuvo un curso de *Habilidades Integradas en Francés II* con un total de 21 estudiantes encuestados, los resultados fueron:

Según la percepción de los estudiantes de acuerdo con la encuesta en la pregunta 4. *¿Cómo le enseñaron las estructuras gramaticales en su curso de Habilidades Integradas en Francés II?* teniendo en cuentas que los estudiantes podían seleccionar el número de opciones posibles, la forma de abordar la gramática se dio para la mayoría de ellos con las opciones A. *a través de explicaciones puntuales de las reglas en el tablero (enseñanza explícita-deductiva)* y C. *a través de textos fotocopiados con explicaciones y ejercicios gramaticales para trabajar fuera de clase (enseñanza explícita-deductiva)* ambas con un porcentaje de 85,7% correspondiente a 18 estudiantes; seguido de la opción G *a través de ejercicios de un libro de gramática en donde se guía al estudiante para encontrar la*

explicación a una temática X (enseñanza explícita-inductiva) con un total de 61,9% correspondiente a 13 estudiantes.

La opción F. *a través de ejemplos para que usted dedujera las reglas gramaticales (enseñanza explícita-inductiva)* con un total de 47,6% correspondiente a 10 estudiantes. Las opciones B *a través de textos orales o escritos para analizar la forma de una estructura gramatical (enseñanza implícita enfocada en la forma)* y D. *a través de textos orales o escritos para analizar su uso en el contexto (enseñanza implícita enfocada en el significado)* ambas con un porcentaje de 38,1% correspondiente a 8 estudiantes. La opción E *a través de textos orales o escritos para analizar su forma (estructura) en el contexto (enseñanza implícita enfocada en la forma)* con un porcentaje de 28,6% correspondiente a 6 estudiantes. Por último la de menor porcentaje fue la opción H *Otro* con un porcentaje de 4,8% correspondiente a 1 estudiante: *videos en el laboratorio*

En cuanto a la pregunta 5. *¿Qué tipo de material usó el/la docente para desarrollar la competencia gramatical en el curso?* Teniendo en cuenta que los estudiantes podían seleccionar varias opciones, la de mayor porcentaje fue la opción A. *Ejercicios de gramática para completar* con un total de 100% correspondiente a 21 estudiantes. Seguido de la opción C. *Ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras gramaticales están presentes pero no se explican directamente si no que se explica la utilización* con un total de 38,1% correspondiente a 8 estudiantes. La opción B. *Ejercicios de comprensión oral para completar un ejercicio escrito con una estructura gramatical específica* con un total de 33,3% correspondiente a 7 estudiantes. La opción D. *Ejercicios*

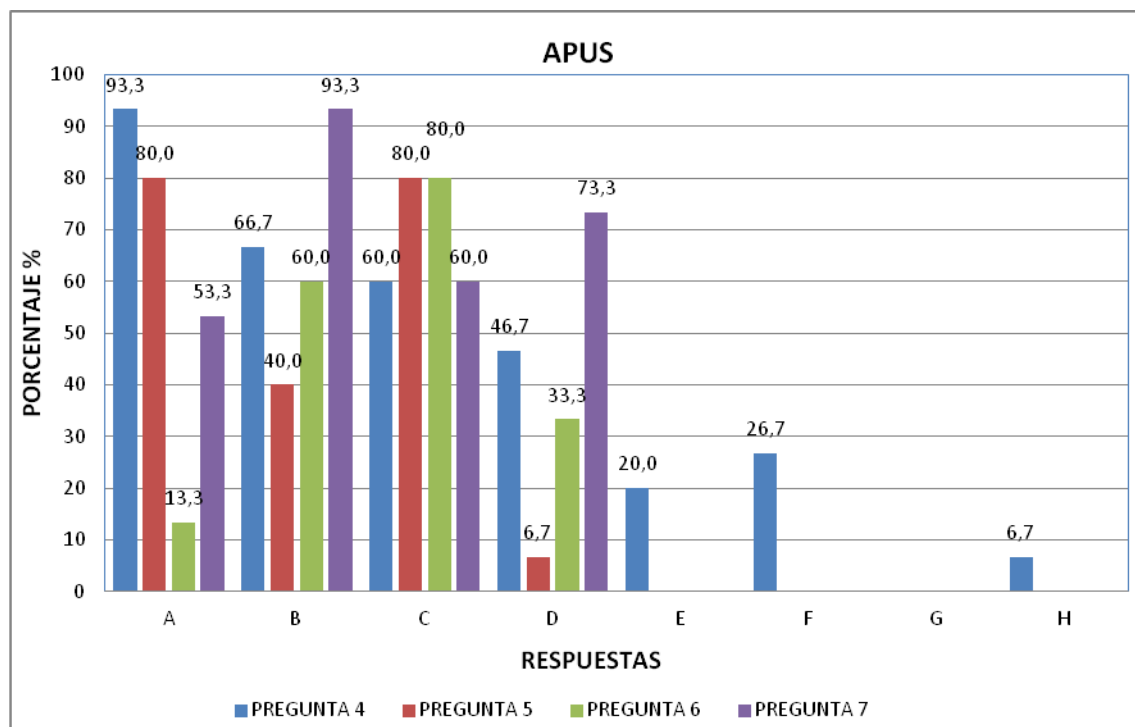
en Internet para practicar las estructuras gramaticales con un total de 28,6% correspondiente a 6 estudiantes. La de menor porcentaje fue la opción E. *otro* con un porcentaje de 9,5 correspondiente a 2 estudiantes: *ejemplos en el tablero, ejercicios de producción escrita empleando el pasado o el imperativo.*

Para la pregunta 6. *¿Qué tipo de actividades se llevaron a cabo para la práctica de las estructuras gramaticales del curso?* Teniendo en cuenta que los estudiantes podían marcar las opciones posibles la de mayor porcentaje fue la C. *Micro-Proyectos o tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales enseñadas* con un 66,7% correspondiente a 14 estudiantes, seguido de A. *Juego de roles* con un 47,6% correspondiente a 10 estudiantes. La opción B. *discusión de temas académicos o no académicos que implicaban el uso de una estructura gramatical específica* con un porcentaje de 33,3% correspondiente a 7 estudiantes. La opción D. *Actividades extra curriculares para la práctica de un tema gramatical visto en clase* con y la opción E. *otro* ambas con el menor porcentaje de 9,5 correspondiente a 2 estudiantes: *salida a un restaurante francés, exposiciones.*

La pregunta 7. *¿Cómo le evaluaron su aprendizaje de las estructuras gramaticales en el curso?* la mayoría de los estudiantes marcaron las opciones A. *a través de quizes de conjugación de verbos* con un porcentaje de 90,5% correspondiente a 19 estudiantes; seguida de la opción B. *a través de la escritura de textos en los cuales las estructuras gramaticales eran evaluadas,* con un 76,2% correspondiente a 16 estudiantes. Seguido de la opción D. *a través de presentaciones orales* con un total de 71,4% correspondiente a 15

estudiantes. La opción C. *a través de entrevistas sobre temas del curso para evaluar las diferentes competencias incluyendo la gramatical* con un total de 42,9% correspondientes a 9 estudiantes. La de menor porcentaje fue la opción E. *otro* con un porcentaje de 4,8% correspondiente a 1 estudiante: *tareas*

Gráfica 15. Encuesta a estudiantes de Apus. Preguntas 4-7.



Para Apus, que tuvo un curso de *Habilidades Integradas en Inglés II* con un total de 15 estudiantes encuestados, los resultados fueron:

Según la percepción de los estudiantes de acuerdo con la encuesta en la pregunta 4. *¿Cómo le enseñaron las estructuras gramaticales en su curso de Habilidades Integradas en Inglés II?* teniendo en cuentas que los estudiantes podían seleccionar el número de opciones posibles, la forma de abordar la gramática se dio para la mayoría de ellos con las opciones A. *a través de explicaciones puntuales de las reglas en el tablero(enseñanza explícita-deductiva)* con un porcentaje de 93,3% correspondiente a 14 estudiantes seguido de la opción B. *a través de textos orales o escritos para analizar la forma de una estructura gramatical(enseñanza implícita enfocada en la forma)* con un total de 66,7% correspondiente a 10 estudiantes.

La opción C. *a través de textos fotocopiados con explicaciones y ejercicios gramaticales para trabajar fuera de clase (enseñanza explícita-deductiva)* con un porcentaje de 60% correspondiente a 9 estudiantes. La opción D. *a través de textos orales o escritos para analizar su uso en el contexto (enseñanza implícita enfocada en el significado)* con un porcentaje de 46,7% correspondiente a 7 estudiantes. La opción F *a través de ejemplos para que usted dedujera las reglas gramaticales (enseñanza explícita inductiva)* con un total de 26,7% correspondiente a 4 estudiantes. La opción E. *a través de textos orales o escritos para analizar su forma (estructura) en el contexto (enseñanza implícita enfocada en la forma)* con un porcentaje de 20,0% correspondiente a 3 estudiantes. Por último la de

menor porcentaje fue la opción H *Otro* con un porcentaje de 4,8% correspondiente a un estudiante: *por medio de audio donde se podía ver el uso de las reglas gramaticales*. La opción G *a través de ejercicios de un libro de gramática en donde se guía al estudiante para encontrar la explicación a una temática X* no tuvo elección por ningún estudiante.

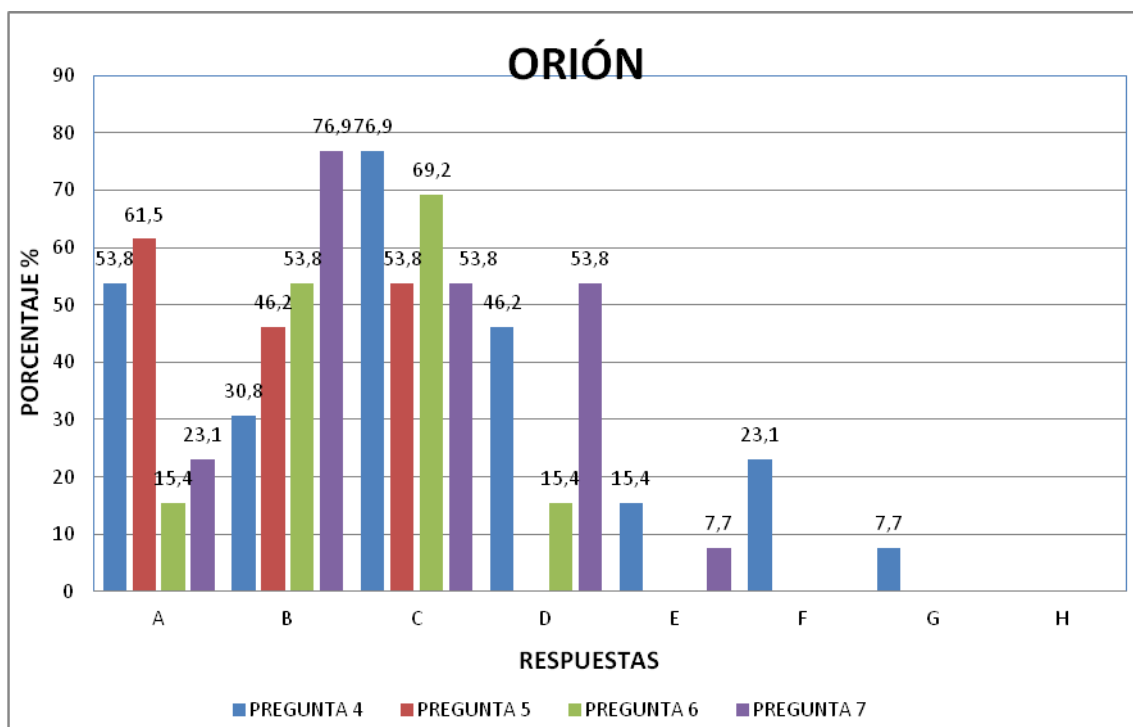
En cuanto a la pregunta 5. *¿Qué tipo de material usó el/la docente para desarrollar la competencia gramatical en el curso?* Teniendo en cuenta que los estudiantes podían seleccionar varias opciones, la de mayor porcentaje fueron las opción A. *Ejercicios de gramática para completar* y la opción C. *Ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras gramaticales están presentes pero no se explican directamente si no que se explica la utilización* ambas con un total de 80% correspondiente a 12 estudiantes. Seguidas de la opción B. *Ejercicios de comprensión oral para completar un ejercicio escrito con una estructura gramatical específica* con un total de 40% correspondiente a 6 estudiantes. La opción de menor porcentaje fue D. *Ejercicios en Internet para practicar las estructuras gramaticales* con un total de 6,7% correspondiente a 1 estudiante. La opción E *otro* no tuvo elección.

Para la pregunta 6. *¿Qué tipo de actividades se llevaron a cabo para la práctica de las estructuras gramaticales del curso?* Teniendo en cuenta que los estudiantes podían marcar las opciones posibles la de mayor porcentaje fue la C. *Micro-Proyectos o tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales enseñadas* con un 80% correspondiente a 12 estudiantes, seguido de la opción B *discusión de temas académicos o no académicos que implicaban el uso de una estructura gramatical específica* con un porcentaje de 60% correspondiente a 9 estudiantes. La opción D. *Actividades extra curriculares para la práctica de un tema gramatical visto en clase* con un total de 33,3% correspondiente a 5 estudiantes de los cuales tres mencionaron: *proyecto video-tape en inglés, escritura de textos aplicando lo visto en clase, composiciones escritas y discutidas*. La opción con menor porcentaje fue A. *Juego de roles* con un 13,2% correspondiente a 2 estudiantes. La opción E *otro* no tuvo elección por ningún estudiante.

La pregunta 7. *¿Cómo le evaluaron su aprendizaje de las estructuras gramaticales en el curso?* Teniendo en cuenta que se podía marcar las opciones posibles, la mayoría de los estudiantes marcaron la opción B. *a través de la escritura de textos en los cuales las estructuras gramaticales eran evaluadas*, con un 93,3% correspondiente a 14 estudiantes. Seguido de la opción D. *a través de presentaciones orales* con un total de 73,3% correspondiente a 11 estudiantes. La opción C. *a través de entrevistas sobre temas del curso para evaluar las diferentes competencias incluyendo la gramatical* con un total de 60% correspondientes a 9 estudiantes. La de menor porcentaje fue la opción A. *a través de*

qüizes de conjugación de verbos con un porcentaje de 53,3% correspondiente a 8 estudiantes. La opción E. *otro* no tuvo elección por ningún estudiante.

GRÁFICA 16. Encuesta a los estudiantes de Orión. Preguntas de 4-7



Para Orión, que tuvo un curso de *Habilidades Integradas en Inglés II* con un total de 13 estudiantes encuestados, los resultados fueron:

Según la percepción de los estudiantes de acuerdo con la encuesta en la pregunta 4. *¿Cómo le enseñaron las estructuras gramaticales en su curso de Habilidades Integradas en Inglés II?* teniendo en cuentas que los estudiantes podían seleccionar el número de opciones posibles, la forma de abordar la gramática se dio para la mayoría de ellos con La opción C *a través de textos fotocopiados con explicaciones y ejercicios gramaticales para trabajar fuera de clase (enseñanza explicita deductiva)* con un porcentaje de 76,9% correspondiente a 10 estudiantes. Seguido de la opción A. *a través de explicaciones puntuales de las reglas en el tablero (enseñanza explicita-deductiva)* con un porcentaje de 53,8% correspondiente a 7 estudiantes.

La opción D. *a través de textos orales o escritos para analizar su uso en el contexto (enseñanza implícita enfocada en el significado)* con un porcentaje de 46,2% correspondiente a 6 estudiantes. La opción B. *a través de textos orales o escritos para analizar la forma de una estructura gramatical (enseñanza implícita enfocada en la forma)* con un total de 30,8% correspondiente a 4 estudiantes. La opción F. *a través de ejemplos para que usted dedujera las reglas gramaticales (enseñanza explícita-inductiva)* con un total de 23,1% correspondiente a 3 estudiantes.

La opción E. *a través de textos orales o escritos para analizar su forma (estructura) en el contexto (enseñanza implícita enfocada en la forma)* con un porcentaje de 15,4% correspondiente a 2 estudiantes. Por último la de menor porcentaje fue la opción G. *a través de ejercicios de un libro de gramática en donde se guía al estudiante para encontrar la explicación a una temática X (enseñanza explícita inductiva)* con un porcentaje de 7,7% correspondiente a 1 estudiante. La opción H *Otro* no tuvo elección por ningún estudiante.

En cuanto a la pregunta 5. *¿Qué tipo de material usó el/la docente para desarrollar la competencia gramatical en el curso?* Teniendo en cuenta que los estudiantes podían seleccionar varias opciones, la de mayor porcentaje fueron las opción A. *Ejercicios de gramática para completar* con un total de 61,5 correspondiente a 8 estudiantes seguido de la opción C. *Ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras gramaticales están presentes pero no se explican directamente si no que se explica la utilización* con un total de 53,8% correspondiente a 7 estudiantes. La opción de menor

porcentaje fue B. *Ejercicios de comprensión oral para completar un ejercicio escrito con una estructura gramatical específica* con un total de 46,2% correspondiente a 6 estudiantes. Las opciones D. *Ejercicios en Internet para practicar las estructuras gramaticales* y la opción E *otro* no tuvieron elección por ningún estudiante.

Para la pregunta 6. *¿Qué tipo de actividades se llevaron a cabo para la práctica de las estructuras gramaticales del curso?* Teniendo en cuenta que los estudiantes podían marcar las opciones posibles la de mayor porcentaje fue la C. *Micro-Proyectos o tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales enseñadas* con un 69,2% correspondiente a 9 estudiantes, seguido de la opción B. *discusión de temas académicos o no académicos que implicaban el uso de una estructura gramatical específica* con un porcentaje de 53,8% correspondiente a 7 estudiantes. La opción D. *Actividades extra curriculares para la práctica de un tema gramatical visto en clase* y la opción A *Juego de roles* fueron las de menor porcentaje, ambas con un 15,4% correspondiente a 2 estudiantes. La opción E. *otro* no tuvo elección por ningún estudiante.

La pregunta 7. *¿Cómo le evaluaron su aprendizaje de las estructuras gramaticales en el curso?* Teniendo en cuenta que se podía marcar las opciones posibles, la mayoría de los estudiantes marcaron la opción B. *a través de la escritura de textos en los cuales las estructuras gramaticales eran evaluadas*, con un 76,9% correspondiente a 10 estudiantes. Seguido de las opciones C. *a través de entrevistas sobre temas del curso para evaluar las diferentes competencias incluyendo la gramatical* y D. *a través de presentaciones orales* ambas con un total de 53,8% correspondiente a 7 estudiantes. La opción la opción A. *a*

través de quizes de conjugación de verbos con un porcentaje de 23,1% correspondiente a 3 estudiantes. La de menor porcentaje fue opción E. *otro* con un total de 7,7% correspondiente a 1 estudiante: *evaluaciones test*.

Hasta este punto, se han analizado los resultados de las encuestas de los estudiantes de los cursos. *Habilidades Integradas en Inglés II* y *Habilidades Integradas en Francés II*. A continuación se seguirá con las encuestas a los profesores que estuvieron a cargo de dichos cursos.

6.1.3 Muestreo #3. Encuesta a Profesores.

Un tercer muestreo se hizo con la encuesta a los profesores de *Habilidades Integradas en Inglés II* y *Habilidades Integradas en Francés II*. Esta encuesta buscaba darle respuesta al objetivo principal de la investigación que es el describir como fue abordada la enseñanza de la gramática en los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés y Francés II* de la cohorte 2011 en el semestre 2011B y junto con la enseñanza de la gramática también se quería saber el tipo de materiales y actividades que se usaron para dicho tema. Por otro lado, se buscaba describir la importancia que le da el o la docente a la gramática en sus clases.

Lo siguiente son las 9 preguntas con su respectivo análisis:

PREGUNTA 1. ¿Cómo define usted la gramática?

Para un docente la gramática es definida como la estructura de una lengua cuyo uso es necesario en el aprendizaje, para otro la columna vertebral de la licenciatura. Para los otros

dos docentes, la gramática es tomada como parte de la lingüística ya que ambos afirman por un lado que la gramática es parte de la lingüística que comprende reglas básicas que rigen la combinación de palabras, tipos de palabras y los procesos de formación de palabras de una lengua y luego trascienden a niveles mas específicos como la morfo y la sintaxis y por el otro lado que la gramática es un conjunto de convenciones que determinan una lengua a nivel fonológico, morfológico y sintáctico.

Estos dos últimos docentes coinciden en que la gramática hace parte de la lingüística y que esta conlleva a otros niveles como lo son la morfología, fonología y sintaxis.

PREGUNTA 2. Para usted, ¿cuál es el papel de la gramática en el proceso de enseñanza?

El papel que tiene la gramática en el proceso de enseñanza para Lyra es necesario ya que los futuros docentes deben conocerla y manejarla para poder enseñarla como determinante de los actos de habla y de las necesidades de aprendizaje; para Andrómeda es muy importante ya que con una buena formación de estructuras se da como resultado una buena comunicación; para Apus el papel de la gramática en el proceso de enseñanza cobra valor cuando los estudiantes son futuros docentes y su conocimiento es parte del objeto de estudio; para Orión el papel de la gramática en el proceso de enseñanza es un componente que posibilita la comunicación, la comprensión y su estudio en uso permite reflexionar sobre su importancia en los procesos de comunicación sin que sea el elemento esencial en la comunicación.

PREGUNTA 3. ¿Qué lugar ocupa, en el diseño del programa del curso, la gramática?

La gramática ocupa diferentes lugares en el diseño de la programación del curso. Este lugar varía de docente a docente. Para Andrómeda la gramática ocupa el primer lugar; para Lyra ésta ocupa casi el 50% al lado de cada actividad; Apus incluye el 30% del curso al estudio formal de la gramática para que luego ésta sea utilizada en prácticas comunicativas y funcionales y para Orión el uso y conocimiento de la gramática están al mismo nivel de la pragmática y la sociolingüística sin especificar claramente qué lugar ocupan.

PREGUNTA 4. ¿Cómo trabajó la gramática en sus clases?

La manera como cada profesor trabajo la gramática en clase fue diferente aunque hay una respuesta que es seleccionada por tres de los cuatro profesores. Empecemos por esta similitud teniendo en cuenta que sus respuestas se analizaron teniendo en cuenta las definiciones de enseñanza de gramática según Rebecca Oxford y Kyoung Lee (2007:117)

Tres de los cuatro profesores coinciden en la respuesta 4 que *Las actividades hechas en clase estaban diseñadas para llamar la atención de los estudiantes hacia elementos lingüísticos como estructuras gramaticales, palabras, patrones pragmáticos*. Esto quiere decir que la gramática no se explicaba explícitamente sino que por el contrario se llevaba a los estudiantes en un proceso implícito para que ellos prestaran atención no solo a la gramática sino que también a las palabras, patrones pragmáticos, etc. este tipo de enseñanza se encuentra en el implícito enfocado en la forma.

En cuanto a cada profesor la enseñanza se dio de la siguiente forma:

Lyra seleccionó tres respuestas que tienen que ver con la presentación de la gramática teniendo en cuenta su forma, su uso y su significado. Estas formas de abordar la gramática en clase fueron: a través de actividades en clase, los estudiantes eran guiados hacia un proceso de comprensión del significado sin embargo la forma también era analizada (implícita enfocada en la forma), la gramática se abordó por medio de ejemplos que ilustraban el uso de la lengua (implícita enfocada en el significado), la gramática se abordaba totalmente desde su forma (explícita deductiva). Por otra parte, Lyra dice que la enseñanza de la gramática varía según el curso ya que a veces es el mismo estudiante quien solicita la gramática.

Andrómeda, recoge la forma de enseñanza de la gramática en una sola respuesta que tiene que ver con el diseño de actividades que tenían el propósito de llamar la atención de los estudiantes hacia elementos lingüísticos. Como se había mencionado anteriormente, este tipo de enseñanza se enmarca en una enseñanza implícita enfocada en la forma

Apus seleccionó cuatro respuestas las cuales tres tienen que ver con la forma de la lengua y una con el significado de ella. Las siguientes tres formas están dirigidas hacia la forma de la lengua con su respectivo tipo de enseñanza: la gramática se abordó por medio de ejemplos que ilustraban el uso de la lengua (implícita enfocada en el significado); las reglas gramaticales eran explicadas para que los estudiantes las aplicaran en situaciones

específicas (explícita deductiva) y la gramática se abordaba totalmente desde su forma (explícita deductiva). La siguiente forma de enseñanza está dirigida hacia el significado de la lengua: las actividades hechas en clase estaban diseñadas para llamar la atención de los estudiantes hacia elementos lingüísticos como estructuras gramaticales, palabras, patrones pragmáticos (implícita enfocada en la forma). Además Apus menciona otro tipo de enseñanza que también se enmarca dentro de una enseñanza explícita deductiva que es través de comparaciones de estructuras gramaticales entre L1 y L2.

Por último, Orión escogió cuatro respuestas en las cuales tres abarcan tipos de enseñanza enfocada en la forma y una enfocada en el significado. Los siguientes tres tipos de enseñanza están enmarcados en la forma de la lengua: los estudiantes eran guiados hacia un proceso de comprensión del significado sin embargo la forma también era analizada (implícita enfocada en la forma); las reglas gramaticales eran explicadas para que los estudiantes las aplicaran en situaciones específicas (explícita deductiva); las actividades hechas en clase estaban diseñadas para llamar la atención de los estudiantes hacia elementos lingüísticos como estructuras gramaticales, palabras, patrones pragmáticos (implícita enfocada en la forma) y el tipo de enseñanza enfocada en el significado fue: las actividades de la clase estaban centradas en el sentido de la lengua y no en su forma (Implícita enfocada en el significado).

Los cuatro docentes abarcaron la enseñanza de la gramática desde las dos perspectivas (enfocada en la forma y enfocada en el significado) aunque prevalece la enseñanza enfocada en la forma, bien sea de manera implícita o explícita.

PREGUNTA 5. ¿Qué tipo de materiales utilizó en sus clases para abordar la gramática?

Escritos

En cuanto a los materiales escritos, los cuatro profesores utilizaron diferentes materiales en sus clases para abordar la gramática. Algunos de ellos con algunas similitudes entre sí. Una opción que los cuatro tuvieron en común fue los libros de ejercicios gramaticales seguida de las letras de canciones. Solo Lyra y Andrómeda tuvieron en cuenta los ejercicios gramaticales en línea. Por otro lado Apus y Orión tuvieron en cuenta los documentos escritos auténticos para analizar a través de su uso la estructura de la lengua.

Orales

En cuanto a los materiales orales, Lyra, Apus y Orión utilizaron ejercicios gramaticales tomados de libros de texto; Lyra y Orión utilizaron letras de canciones y solo Orión manifiesta tener en cuenta documentos auténticos.

PREGUNTA 6. De los siguientes ítems, marque aquellos que usted utilizó para evaluar y poner nota a la competencia lingüística en sus clases. Según el MCRL los componentes de la Competencia Lingüística son: la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica.

Para darle respuesta a esta pregunta se clasificaron los ítems en la coincidencia de selección entre los docentes para analizar qué competencia tiene la mayor importancia para ellos. Las competencias Lingüísticas son: la competencia léxica (CL), la competencia gramatical (CG) y competencia gramatical a nivel sintáctico (CGS) y competencia gramatical a nivel morfológico (CGM) , la competencia semántica (CS), la competencia fonológica (CF), la competencia ortográfica (COOr) y la competencia ortoépica (COOrt). También se tuvo en cuenta las competencias sociolingüísticas (CSO) y las competencias pragmáticas (CP) que hacen parte de igual forma que las competencias lingüísticas de las competencias comunicativas. Los siguientes ítems fueron seleccionados por los cuatro docentes:

Conjugación verbales	CG
La adjetivación	CG
La negación	CG
El vocabulario	CL

Los cuatro ítems que tuvieron en común los cuatro docentes para evaluar y poner nota en sus cursos fueron en primera instancia de la competencia gramatical (la conjugación verbal, la adjetivación y la negación) y el vocabulario que hace parte de la competencia lexical.

Los siguientes ítems fueron seleccionados por tres de los cuatro docentes:

Estructuras	CG
Concordancias	CG

Las preposiciones	CG
El imperativo	CG
Organización de las palabras en la oración.	CGS
Uso y elección de formas de tratamiento	CS
Correcta ortografía de las palabras	COr
La precisión fonética	CF

Cinco de ellos pertenecen a la competencia gramatical. Estos fueron el imperativo, concordancias, las preposiciones, estructuras y organización de palabras en la oración. Los otros tres pertenecen, a la competencia sociolingüística (Uso y elección de formas de tratamiento) y a la competencia ortográfica (Correcta ortografía de las palabras), a la competencia fonológica (La precisión fonética).

Los siguientes ítems fueron seleccionados por dos de los cuatro docentes:

El nombre los determinantes	CG
Los determinantes	CG
Los complementos	CG
El género	CG
La interrogación	CG
Relaciones entre las estructuras	CGS
La función de las palabras	CGS
La entonación	CF

El ritmo	CF
Diferentes registros	CSo
Relación de las palabras con el contexto general	CS

De los 11 ítems seleccionados, 7 de ellos pertenecen a la competencia gramatical, 2 a la competencia fonológica, 1 a la competencia sociolingüística y 1 a la competencia semántica. De la competencia gramatical tenemos: los complementos, el género, los determinantes, el nombre de los determinantes, la interrogación, la función de las palabras, relaciones entre estructuras. De la competencia fonológica los ítems seleccionados fueron: la entonación y ritmo. De la competencia sociolingüística el ítem seleccionado fue: diferentes registros. Y por último, de la competencia semántica el ítem seleccionado fue: relación de las palabras con el contexto en general

Los siguientes ítems fueron seleccionados por uno de los cuatro docentes:

Formación de palabras a partir de afijos	CGM
Uso de palabras simples, complejas, compuestas	CGM
Modificación de la forma de las palabras por alternancia de vocales, modificación de las consonantes, formas irregulares y flexión	CGM
Distinción de categorías de palabras	CGS
Los signos de puntuación	COOr
Las formas de letras (uso de <i>cursiva</i> , <i>negrilla</i> , <i>Mayúscula</i> , <i>minúscula</i>)	COOr
Lectura en voz alta	COOr

El Acento	CF
La velocidad	CF
Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	CP
Organización y estructuración de los mensajes	CP
Uso de Modismos	CL
Ambigüedad	CS
Uso y elección de saludos	CSo
La relación entre el signo de puntuación y la pronunciación	COrt

De los 16 ítems seleccionados, 4 pertenecen a la competencia gramatical (Formación de palabras a partir de afijos; Uso de palabras simples, complejas, compuestas; modificación de la forma de las palabras por alternancia de vocales, modificación de las consonantes, formas irregulares y flexión; distinción de categorías de palabras), 3 a la competencia ortográfica (Los signos de puntuación; las formas de letras (uso de *cursiva*, negrilla, Mayúscula, minúscula); lectura en voz alta), 2 a la competencia fonológica (el acento; la velocidad), 2 a la competencia pragmática (Marcadores lingüísticos de relaciones sociales; organización y estructuración de los mensajes), 1 a la competencia lexical(uso de modismos), 1 a la competencia semántica (ambigüedad), 1 a la competencia sociolingüística (uso y elección de saludos) y 1 a la competencia ortoépica (La relación entre el signo de puntuación y la pronunciación)

De todos los ítems seleccionados, la competencia gramatical prevalece en el momento de evaluar y poner nota al estudiante.

Los siguientes ítems no fueron seleccionados:

Voz pasiva/voz activa	CG
Raíces	CGM
Uso de Refranes	CL
Verbos con régimen preposicional	CL
La polisemia	CS
Sinonimia/Antonimia	CS
Rasgos distintivos como: nasalidad, oclusión, labialidad.	CF
La sonoridad y la labialidad La gestión de los elementos no verbales de la comunicación	CF
Los signos no alfabetizables de uso común (%,\$,·...)	CO _r
El uso de las convenciones de los diccionarios	CO _{rt}
Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas	CS _o

De los 11 ítems que no fueron seleccionados, 2 son de la competencia gramatical (voz pasiva/voz activa; raíces), 2 de la competencia lexical (Verbos con régimen preposicional; Uso de Refranes), 2 de la competencia semántica (Polisemia; Sinonimia/Antonimia), 2 de la competencia fonológica (Rasgos distintivos como: nasalidad, oclusión, labialidad; la sonoridad y la labialidad La gestión de los elementos no verbales de la comunicación), 1 de la competencia ortográfica (Los signos no alfabetizables de uso común (%,\$,·...)), 1 de la competencia ortoépica (El uso de las convenciones de los diccionarios), y 1 de la

competencia sociolingüística (Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas).

En cuanto a cada profesor estos fueron los ítems que ellos seleccionaron individualmente:

En el caso de Lyra, estos fueron los ítems seleccionados:

La interrogación	CG
La adjetivación	CG
Organización de las palabras en la oración.	CGS
La función de las palabras	CGS
El nombre los determinantes	CG
Conjugación verbales	CG
Estructuras	CG
Los determinantes	CG
El género	CG
Las preposiciones	CG
La negación	CG
El imperativo	CG
El Acento	CF
La entonación	CF
La precisión fonética	CF
Lectura en voz alta	COrt
La relación entre el signo de puntuación y la pronunciación	COrt

Diferentes registros	CSO
Uso y elección de formas de tratamiento	CSO
El vocabulario	CL

De los 20 ítems seleccionados, 12 pertenecen a la competencia gramatical (La interrogación;; la adjetivación; organización de las palabras en la oración; la función de las palabras; el nombre los determinantes; conjugación verbales; estructuras, los determinantes ; el género; las preposiciones; la negación; el imperativo), 3 a la competencia fonológica (El Acento; la entonación; la precisión fonética), 2 a la competencia ortoépica (Lectura en voz alta ; la relación entre el signo de puntuación y la pronunciación), 2 a la competencia sociolingüística (Diferentes registros; uso y elección de formas de tratamiento) y 1 a la competencia lexical (el vocabulario).

En el caso de Andrómeda, estos fueron los ítems seleccionados:

Concordancias	CG
La adjetivación	CG
Uso de palabras simples, complejas, compuestas	CGM
La interrogación	CG
Organización de las palabras en la oración.	CGS
Distinción de categorías de palabras	CGS
La función de las palabras	CGS
Conjugación verbales	CG

Estructuras	CG
Los complementos	CG
El género	CG
La negación	CG
Uso y elección de formas de tratamiento	CSO
Uso y elección de saludos	CSO
Diferentes registros	CSO
La entonación	CF
Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	CP
Correcta ortografía de las palabras	COr
Relación de las palabras con el contexto general	CS
El vocabulario	CL

De los 20 ítems seleccionados, 12 pertenecen a la competencia gramatical (concordancias; la adjetivación; uso de palabras simples, complejas, compuestas; la interrogación; organización de las palabras en la oración; distinción de categorías de palabras; la función de las palabras; conjugación verbales; estructuras; los complementos, el género; la negación), 3 pertenecen a la competencia sociolingüística (Uso y elección de formas de tratamiento; uso y elección de saludos; diferentes registros), 1 a la competencia fonológica (la entonación), 1 a la competencia pragmática (marcadores lingüísticos de relaciones sociales), 1 a la competencia ortográfica (Correcta ortografía de las palabras), 1 a la competencia semántica (Relación de las palabras con el contexto general) y 1 a la competencia lexical (el vocabulario).

En el caso de Apus, estos fueron los ítems seleccionados:

Conjugación verbales	CG
Las preposiciones	CG
La negación	CG
Concordancias	CG
La adjetivación	CG
Relaciones entre las estructuras	CGS
Formación de palabras a partir de afijos	CGM
Ambigüedad	CS
La precisión fonética	CF
Correcta ortografía de las palabras	COr
Vocabulario	CL

De los 11 ítems seleccionados, 7 pertenecen a la competencia gramatical (Conjugación verbales; las preposiciones; la negación; concordancias; la adjetivación; relaciones entre las estructuras; formación de palabras a partir de afijos), 1 a la competencia semántica (ambigüedad), 1 a la competencia fonológica (la precisión fonética), 1 a la competencia ortográfica (correcta ortográfica de las palabras) y 1 a la competencia lexical (vocabulario).

En el caso de Orión, estos fueron los ítems seleccionados:

Modificación de la forma de las palabras por alternancia de vocales, modificación de las consonantes, formas irregulares y flexión	CGM	
Organización de las palabras en la oración.	CGS	
Relaciones entre las estructuras	CGS	
El nombre los determinantes	CG	
Conjugación verbales	CG	
Estructuras	CG	
Los determinantes	CG	
Los complementos	CG	
Las preposiciones	CG	
La negación	CG	
El imperativo	CG	
Concordancias	CG	
La adjetivación	CG	
El ritmo	CF	
La precisión fonética	CF	
La velocidad		CF
Las formas de letras (uso de <i>cursiva</i> , negrilla , Mayúscula, minúscula)		COr
Los signos de puntuación		COr
Correcta ortografía de las palabras		COr
El vocabulario		CL
Uso de Modismos		CL
Uso y elección de formas de tratamiento		CSo

Organización y estructuración de los mensajes	CP
---	----

Relación de las palabras con el contexto general	CS
--	----

De los 24 ítems seleccionados, 13 pertenecen a la competencia gramatical (Modificación de la forma de las palabras por alternancia de vocales, modificación de las consonantes, formas irregulares y flexión; organización de las palabras en la oración; relaciones entre las estructuras; el nombre los determinantes; conjugación verbales; estructuras; los determinantes; los complementos; las preposiciones; la negación; el imperativo; concordancias; la adjetivación), 3 a la competencia fonológica (El ritmo; la precisión fonética; la velocidad), 3 a la competencia ortográfica (Las formas de letras (uso de *cursiva*, **negrilla**, Mayúscula, minúscula); Los signos de puntuación; correcta ortografía de las palabras), 2 a la competencia lexical (el vocabulario; uso de Modismos), 1 a la competencia sociolingüística (uso y elección de formas de tratamiento), 1 a la competencia pragmática (Organización y estructuración de los mensajes) y 1 a la competencia semántica (Relación de las palabras con el contexto general).

Para Orión desde el punto de vista de Bachman y Palmer la competencia gramatical incluye lo lexical, lo fonético y lo sintáctico según su respuesta acerca de la relación entre la competencia comunicativa y la competencia lingüística. Según esto, se puede decir que de los 24 ítems 18 pertenecen a la competencia gramatical. Es decir, 13 ítems de la competencia gramatical, mas 3 ítems de la competencia fonológica y 2 ítems de la competencia lexical.

PREGUNTA 7. ¿Cómo evaluó el aprendizaje de las estructuras gramaticales de los estudiantes?

Para los cuatro docentes la forma que tienen en común para evaluar el aprendizaje de las estructuras gramaticales fue a través de quizes; con examen final y parcial y con la producción escrita. Para Andrómeda, Lyra y Orión una forma en común de evaluar el aprendizaje de las estructuras gramaticales fue a través de la producción oral. Orión especifica que la evaluación a través de producción oral y producción escrita se hizo a partir de trabajos y proyectos.

PREGUNTA 8. ¿Cómo corrigió los errores gramaticales de sus estudiantes?

Oralmente

En cuanto a la corrección de errores gramaticales al oral se encuentran algunas similitudes y diferencias. Los cuatro profesores concuerdan que se hace a través de análisis colectivo de errores; Lyra, Andrómeda y Orión concuerdan en que la corrección se da individualmente al final de la intervención y también indicando el error para que el estudiante lo corrija; Lyra, Andrómeda y Apus concuerdan en que la corrección es individual durante la intervención; Lyra, Apus y Orión concuerdan en el hecho de tomar nota de los errores y entregársela al estudiante. Por último, Lyra menciona que se le permite al estudiante descubrir el error por sí mismo y Orión menciona el uso de rúbricas de desempeño. (Ver ANEXO E)

En cuanto a la corrección de errores al escrito los cuatro profesores concuerdan que se da a través de corrección colectiva utilizando ejemplos de todo el grupo de estudiantes; Lyra, Andrómeda y Orión concuerdan que la corrección se hace indicando el error y haciendo un proceso de escritura; Lyra y Andrómeda concuerdan en la corrección de errores individualmente utilizando marcadores de error con convenciones; Lyra y Apus concuerdan en el hecho de tomar nota de los errores y entregárselos al estudiante. Por último, Orión utiliza las rúbricas de desempeño para la corrección de errores al escrito.

PREGUNTA 9. Para usted ¿Cuál es relación entre una competencia gramatical y una competencia lingüística?

Para Lyra la gramática es la regla y la lingüística es la práctica. Para Andrómeda la competencia gramatical es vital para tener una competencia lingüística. Para Apus una buena competencia gramatical permite una mayor competencia lingüística que a su vez permite analizar las estructuras de la lengua que habla. Para Orión la competencia gramatical es un componente más de la competencia lingüística que hace parte de la competencia comunicativa (MCRL) y desde Bachman y Palmer la competencia gramatical incluye lo lexical, lo fonético y lo sintáctico.

6.1.4 Muestreo #4. Programas de cursos *Habilidades Integradas en Inglés II* y *Habilidades integradas en Francés*

Después de haber analizado las encuestas aplicadas a profesores, pasamos al análisis de los

programas de *Habilidades Integradas en Inglés II* y *Habilidades integradas en Francés II*. Este análisis nos permitirá describir como se diseñó el curso y qué papel juega la gramática en ellos.

Los dos grupos de *Habilidades Integradas en Francés II* tuvieron el mismo programa de curso (ver ANEXO A). La metodología que se describe en dicho programa se basa en la concepción comunicativa de la enseñanza de lenguas con una tendencia eclética. El programa describe la tendencia eclética como una *tendencia didáctica que reconoce y valida la posibilidad de un abordaje plurimetodológico para responder a la variedad de necesidades y estilos de aprendizaje que surgen en espacios académicos contemporáneos*. Los objetivos del programa están compuestos por la adquisición de bases fundamentales de la comunicación oral y escrita relacionadas con las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas; promover la expresión oral, desarrollar un conocimiento sociocultural; promover el trabajo semi-dirigido y autónomo; desarrollar competencias de lectura y escritura; y por último utilizar el diario como instrumento de introspección y comunicación entre los autores y recolección de información en el ámbito de la *Investigación en el Aula*.

Los contenidos estarán determinados por un lado por las competencias a desarrollar y por el otro lado por las necesidades que el grupo manifieste. La progresión (no es exhaustiva, ni excluyente y es flexible) de los contenidos la determina los contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüístico. Se mencionan también la renarración y la dramatización de cuentos cortos, la escritura de una historia y la autobiografía como contenidos del curso.

La unidad didáctica se organiza de la siguiente forma: ver Tabla 8.

Tabla 8. Contenidos del curso *Habilidades Integradas en Francés II*.

Pragmáticos y Sociolingüísticos	Contenidos Lingüísticos:		
	morfosintácticos	Lexicales	Fonológicos y Ortográficos
Reconocer los diferentes registros de lengua (formal e informal en forma oral y escrita) Identificar /describir objetos Describir por formas, tamaños y colores Presentar un lugar, situarlo geográficamente Localizar un objeto, un lugar, una persona Dar instrucciones para hacer algo Expresar temporalidad, frecuencia y continuidad. Contar y describir hechos, eventos e historias. Pedir y dar informaciones biográficas. Reportar el discurso de otros. Invitar, aceptar y rechazar Ofrecer /sugerir alimentos Desenvolverse en un restaurante Pedir/dar el precio de un objeto Organizar / comprar una lista de víveres Expresar opinión sobre manifestaciones culturales del mundo francófono. Hablar del futuro, hacer planes, proyectos y previsiones. Identificar los tipos de textos y su función en un relato.	Presente del indicativo Comparativos : si, aussi, non plus Imperativo Conectores del discurso Pasado compuesto Imperfecto Pluscuamperfecto Adverbios de tiempo y de cantidad Partitivos Pronombres complemento (directo / indirecto) Negación restrictiva Discurso indirecto Futuro simple	Alimentos Comidas del día Colores, formas, tamaños, texturas Estado del tiempo Animales Dichos y refranes	Ritmo, Entonación. Diferenciación de pares mínimos que presentan mayor dificultad para los hispanohablantes: [y] [i], [p] [b], [s] [z], [f] [v], [e] [ε], [ə], [k] [g],[v] [b]

Para el análisis de los contenidos se procederá de la siguiente forma: tomaremos como referencia el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCRL), particularmente el capítulo 5 sobre Competencia. Empezaremos por analizar los contenidos pragmáticos y sociolingüísticos para determinar cuáles de ellos corresponden al desarrollo de una competencia pragmática, cuales a una competencia sociolingüísticas.

Según MCRL en su capítulo 5 (5.2.3) de las competencias pragmáticas, las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva);
- b) se utiliza para realizar funciones comunicativas (competencia funcional)
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).MCRL (2002: 120)

El contenido que se puede clasificar dentro de esta competencia como competencia discursiva es:

Identificar los tipos de textos y su función en un relato.

Los siguientes contenidos se clasificaron dentro de esta como competencia funcional:

- Identificar /describir objetos
- Describir por formas, tamaños y colores
- Presentar un lugar, situarlo geográficamente
- Localizar un objeto, un lugar, una persona
- Dar instrucciones para hacer algo
- Expresar temporalidad, frecuencia y continuidad.

- Contar y describir hechos, eventos e historias.
- Pedir y dar informaciones biográficas.
- Reportar el discurso de otros.
- Invitar, aceptar y rechazar
- Ofrecer /sugerir alimentos
- Pedir/dar el precio de un objeto
- Organizar / comprar una lista de víveres
- Hablar del futuro, hacer planes, proyectos y previsiones.

Por otro lado, en el mismo capítulo 5 (5.2.2) sobre la competencia sociolingüística, esta comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el *Marco de referencia*, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

Los contenidos que se pueden clasificar dentro de esta competencia son:

- Reconocer los diferentes registros de lengua (formal e informal en forma oral y escrita)
- Desenvolverse en un restaurante
- Expresar opinión sobre manifestaciones culturales del mundo francófono.

Si partimos de los componentes de la competencia lingüística mencionados en el marco Común de Referencia, los contenidos del curso están organizados de la siguiente forma:

La competencia léxica:

Alimentos, comidas, colores, formas, tamaños, texturas, estados del tiempo, animales, dichos y refranes

La competencia gramatical:

Presente del indicativo, Imperativo, pasado compuesto, imperfecto, pluscuamperfecto, futuro simple conectores, comparativos, adverbios de tiempo y de cantidad, partitivos, pronombres complemento, negación restrictiva, discurso indirecto.

La competencia fonológica:

Ritmo y entonación, Pares mínimos

[y] [i], [p] [b], [s] [z], [f] [v], [e] [ɛ], [ə], [k] [g], [v] [b]

La competencia semántica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica no están incluidas en la tabla de contenidos del curso. Sin embargo están mencionadas en los objetivos del curso.

La evaluación está dividida en control continuo con un 60% y examen final con un 40%. El control continuo consiste en ejercicios de comprensión y producción escrita y oral y exámenes cortos durante el semestre.

Los dos grupos de *Habilidades Integradas en Inglés II* tuvieron el mismo programa de curso (Ver ANEXO B). La metodología que se describe en dicho programa se basa en un enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y una metodología basada en el desarrollo de tareas que en el programa se adoptó el concepto de tarea presentado por Nunan, D. 1992:10: "...a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.". Por otro lado se hace énfasis en abordar el aprendizaje dentro de funciones comunicativas más que en su forma. Al mismo tiempo se le llama la atención a los estudiantes a la autonomía para hacer ejercicios gramaticales, de pronunciación, de memorización, de adquisición de vocabulario necesario para el trabajo en clase y para el progreso del aprendizaje de la lengua. En los objetivos del curso están incluidas las cuatro habilidades que son la escucha, la lectura, la escritura y el habla.

Los contenidos del curso están compuestos por contenidos pragmáticos (funcionales) y contenidos lingüísticos. Los contenidos pragmáticos están compuestos por contenidos temáticos y funciones discursivas; los contenidos lingüísticos están compuestos por formas gramaticales y vocabulario.

La Tabla 9 muestra los contenidos del curso presentados en el programa de éste.

Tabla 9. Contenidos del curso *Habilidades Integradas en Inglés II*

CONTENIDOS TEMÁTICOS	FUNCIONES DISCURSIVAS	FORMAS GRAMATICALES	VOCABULARIO
Remarkable Experiences Real life and fictional events in the past)	Describing experiences, feelings and reactions. Identifying the elements of a narrative (characters, setting, plot). Retelling the plot of a book or a film.	Simple Past/Past continuous.	Time expressions Connectors to express sequence, addition, contrast, simultaneity.
My neighborhood	Giving, asking for and following directions. Accepting and/or refusing invitations.	Prepositions of place and movement. Simple present.	Signs encountered in everyday life.
Plans, Intentions, arrangements and predictions.	Giving reasons for one's plans, intentions and actions. Comparing and contrasting. Telephoning to arrange appointments/dates and leave short messages.	Be going to Will Comparatives and Superlatives	Future time expressions
News and Current Events	Talking about personal experiences Telling about news	Past Present Perfect For and Since Already and yet Object Pronouns Information questions and statements	Holiday Activities Current topics

Para el análisis de la unidad didáctica se utilizó de igual forma el MCRL. En términos de las competencias lingüísticas, según el MCRL, la unidad didáctica está compuesta por:

La Competencia Gramatical:

Simple Past/Past continuous Prepositions of place and movement, Simple present, Be going to, Will, Comparatives and Superlatives, Past, Present Perfect, For and Since, Already and yet, Object Pronouns, Information questions and statements.

La Competencia Léxica:

Time expressions, connectors to express sequence, addition, contrast, simultaneity, signs encountered in everyday life, future time expressions, holiday activities, current topics

En cuanto a las competencias pragmáticas, la unidad didáctica en su parte de *funciones discursivas* se encuentra organizada en la competencia funcional que según el MCRL (2002: 120) *se utilizan para realizar funciones comunicativas*. Los siguientes temas hacen parte de las funciones discursivas del programa:

Describing experiences, feelings and reactions, identifying the elements of a narrative (characters, setting, plot), retelling the plot of a book or a film, giving, asking for and following directions, accepting and/or refusing invitations, giving reasons for one's plans, intentions and actions, comparing and contrasting, telephoning to arrange appointments/dates and leave short messages, talking about personal experiences, telling about news.

La evaluación está compuesta por quizes intermedios/examen parcial con un 20%; quizes finales / examen final 30%; pop quizes, tareas y talleres 10%; short stories workshops 10% y un proyecto final con el 30%.

Tanto como el programa de *Habilidades Integradas en Francés II* como el programa de curso de *Habilidades Integradas en Inglés II* tienen un *diseño de tipo funcional*. Según Michael P. Breen (2001), en el capítulo 22 acerca del diseño de syllabus describe el programa funcional como:

Knowledge focus: purposes of language use in terms of social

functions: e.g. request, descriptions, explanations, etc.

Capabilities: *Social appropriateness based on repertoire of functions. 4 skills related to purposes/needs.*

Selection and subdivision: *Linguistics realizations of superordinate functions of language in common use or derived from Needs Analysis for particular Special Purposes; academic or occupational.*

Sequencing: *Assumes learner builds repertoire. Most common linguistic realizations to more subtle or most needed to less needed. (p. 155)*

Los dos programas están constituidos por la presentación del curso, sus objetivos están dirigidos hacia las cuatro habilidades (habla, escucha, lectura y escritura), metodología, contenidos y evaluación. Estos difieren en que el programa de *Habilidades Integradas en Inglés II* recomienda a los alumnos visitar diferentes páginas web para la práctica de la lengua en diferentes habilidades, ya sean estas de escucha, habla, lectura o escritura. En cuanto al programa de *Habilidades Integradas en Francés II*, se recomienda al estudiante utilizar diferentes referencias bibliográficas como *L'art de conjuguer*, série Bescherelle, *Petit Robert 1 et 2* (Centro de recursos y Centro de documentación), *Grammaire progressive du français*, Clé International, avec 500 exercices.

6.1.5 muestreo #5. Observaciones de clase.

Después de haber analizado las encuestas de los profesores que tenían a cargo los cuatro grupos de *Habilidades Integradas en Inglés II* y *Habilidades Integradas en Francés II*, pasemos a analizar las observaciones de clase. Las observaciones de clase se hicieron de modo narrativo. Se observó y se anotó todo lo que pasaba dentro de la clase. Aunque sólo se tomará en el análisis las partes que tengan que ver con la enseñanza de la gramática.

Originalmente se hicieron unas categorías que iban surgiendo a medida que se iba analizando las observaciones. Luego de tener esas categorías se hizo una comparación teniendo en cuenta el marco conceptual de referencia y así tener un soporte bibliográfico para esas categorías. Esta forma de analizar las observaciones se hizo de igual manera en la investigación que se hizo en *Investigación en el Aula II*

Con el análisis de las observaciones de ellas se encontraron las siguientes categorías:

1. Enseñanza Explícita – Deductiva: la enseñanza se hace a través de la presentación directa de las reglas gramaticales.
2. Enseñanza Explícita – Inductiva: la enseñanza está dirigida para que los estudiantes induzcan las reglas gramaticales por ellos mismos.
3. Enseñanza Implícita enfocada en el significado: la gramática se trabaja por evasión. No se dan reglas gramaticales sino que se pone al estudiante en contacto con la

lengua. se dan ejemplos de la lengua que se está aprendiendo en un contexto comunicativo.

4. Enseñanza Implícita enfocada en la forma: este tipo de enseñanza se llama la atención del estudiante a elementos lingüísticos y estos están dentro de un contexto y son tratados con el fin de enfocarse en el significado o la comunicación. No hay explicaciones gramaticales.
5. Método Gramática Traducción: la enseñanza de la gramática se da deductivamente. Las reglas son enseñadas y se dan ejemplos para que los estudiantes luego las apliquen en otros ejemplos.
6. Método Directo: el profesor usa realia (material auténtico), figuras o mímica para demostrar una palabra. La gramática se enseña inductivamente. Esta es presentada a través de ejemplos para que los estudiantes la entiendan.
7. Enfoque comunicativo: las funciones del lenguaje se enfatizan sobre las formas. Primero se introducen formas simples y a medida que el estudiante obtiene más habilidad, estas se vuelven más complejas.
8. Content – based Instruction (instrucción basada en el contenido): el profesor le da ejemplos de la gramática, con el fin de que el estudiante lleve a cabo una tarea.
9. Importancia de estudiar reglas gramaticales por ser futuros profesores: esta categoría se hizo con el fin de darle soporte a la pregunta 2 del profesor en la cual el profesor le daba importancia a la enseñanza de la gramática ya que los estudiantes estaban siendo preparados para ser futuros docentes de lenguas extranjeras.

A continuación se mostrarán los análisis de las observaciones por cada profesor de acuerdo a las categorías establecidas anteriormente. Las observaciones de clase que se mostraran a continuación, están en su edición original, es decir, estas no fueron modificadas ni editadas.

Profesor Lyra

Enseñanza Explícita – Deductiva: la enseñanza se hace a través de la presentación directa de las reglas gramaticales.

Observación #2

Lyra escribe en el tablero: un kilo de tomates. Lyra dice que cuando va a reemplazar una cantidad utiliza en. Lyra escribe en el tablero: non, j'en ai. Lyra escribe en el tablero: un kilo d'oignons... non, j'en ai des oignons. Lyra dice que la ultima parte no es necesaria porque en reemplaza des oignons. Que no es necesario repetir y que no cuadra gramaticalmente.

Una estudiante le pide al grupo de repetir de nuevo la conversación. Una estudiante pide que repitan un pedazo de la conversación. Lyra la escribe en el tablero. "J'en aime bcp de la salade". Lyra pide que repita la frase anterior y la escribe en el tablero. Est-ce que tu aimes de la salade? Una estudiante que no se usa de. Lyra dice que cuando se usa aimer es

definido y no se usa de. Lyra dice en español que cámbienla oración y ella la escribe en el tablero:” oui, je l’aime bcp. Lyra dice que con expresiones con bcp, peu y assez siempre va de singular y que no importa si es masculino femenino o plural y que cuando la próxima empieza con vocal entonces se usa d’

Las estudiantes leen otro pedazo la profesora dice champaña es masculino y se dice du champagne

Lyra explica que se está hablando en general y se usa des pero al contestar se usa en definido non, je les déteste. La profesora sigue con la conversación y escribe un pedazo en el tablero: vous voulez de la confiture? J’en veux...Oui, j’en veux de fraise aussi. Lyra dice en español que no se debe repetir, que en lo reemplaza.

Con una alumna Lyra hace una aclaración en el tablero:

J’aime le poisson mais je n’en mange pas bcp parce que ma mère le déteste.

Lyra habla en general del pescado hay la posibilidad de decir je le mange yo lo como todos los días como se habla en general se puede decir je le mange porque es definido.

Enseñanza Implícita enfocada en el significado: la gramática se trabaja por evasión. Es decir, no se dan reglas gramaticales sino que se pone al estudiante en contacto con la

lengua. Se dan ejemplos de la lengua que se está aprendiendo en un contexto comunicativo.

Observación #1

11:45 ahora les pregunta que entendieron. Y sigue diciendo que ellos mismos van a describir la receta. Lyra escribe en el tablero: des crêpes. Lyra les dice a los estudiantes que coloquen cuidado a lo que el chef dice de la preparación y a los ingredientes que van a utilizar. Coloca de nuevo el video pero lo para cada vez que el chef va diciendo los ingredientes para que los estudiantes lo digan y se puedan escribir en el tablero.

En el tablero:

Du sucre: 250gr du sucre

Du sel: une bonne cuillerée à soupe

Coloca una parte del video pero los estudiantes no entienden entonces la repite. Luego escribe en el tablero:

Le chocolate.

Ella les dice que el chef va a colocar chocolate al final.

Coloca de nuevo el video y con la ayuda de los estudiantes escribe:

Des oeufs: 2

Coloca de nuevo el video y explica una de las acciones al hacer la receta con un gesto con sus manos “melanger”.

Coloca de nuevo el video para seguir listando los ingredientes en el tablero.

Du lait: une demie (bouteille)

12:00 coloca de nuevo la parte del video sobre los ingredientes. Un estudiante dice otro ingrediente: caneille y Lyra lo escribe en el tablero “de la caneille”.

12:22 Lyra les dice que van a hacer una revisión de los ingredientes y escribe de nuevo en el tablero:

Pour préparer les crêpes bretonnes

Du sucre

Du sel

De la farine

De l’huile

Des œufs

Du lait

A medida que los va listando los estudiantes van ayudándole mencionando du, de, des.

Enseñanza Implícita enfocada en la forma: este tipo de enseñanza se llama la atención del estudiante a elementos lingüísticos y estos están dentro de un contexto y son tratados con el fin de enfocarse en el significado o la comunicación. No hay explicaciones gramaticales.

Observación #2

Comment Vous les préférée? Lyra les pide a los estudiantes porque los estudiantes usaron “les” los estudiantes dicen que para reemplazarlos. Ella les dice que por qué no “des”. Lyra les pide que repitan de nuevo la frase. Al final Lyra les dice que fue muy bien usado los partitivos.

Método Directo: el profesor usa realia (material autentico), figuras o mímica para demostrar un palabra. La gramática se enseña inductivamente. Esta es presentada a través de ejemplos para que los estudiantes la entiendan.

Observación #1

Coloca de nuevo el video y explica una de las acciones al hacer la receta con un gesto con sus manos “melanger”.

12:15 Lyra dice que en el tablero tienen los ingredientes del crepe. Ella escribe en el tablero “des crêpes”

Une libre de farine

Une bouteille de lait

Une cuillerée de sel

De l’huile

Deux œufs

Luego los dice oralmente y se ayuda con sus gestos para hacer que los estudiantes entiendan los ingredientes y las cantidades.

Observación #2

12:16 Lyra dice que van a escuchar una conversación. Cuando termina la conversación Lyra dice que si entendieron cuando ellos utilizaban los partitivos. Luego Lyra dice que ella les va a hacer unas preguntas para que ellos respondan reemplazando. Ex: tu aime le poisson? Oui j'en mange. Combien de poison tu mange par moin? Je n'en mange jamais.

Content – based Instruction (instrucción basada en el contenido): el profesor le da ejemplos de la gramática, con el fin de que el estudiante lleve a cabo una tarea.

12:23 Lyra les pide a los estudiantes que digan lo que ellos les gustan lo que ellos detestan. Lyra empieza dando los ejemplos acerca de ella. Lyra les dice que deben usar los artículos definidos y que deben reemplazar. Mientras los estudiantes hacen las oraciones Lyra pasa por los puestos para ayudarlos.

12:36 Lyra les pide a los estudiantes que lean las oraciones. Los estudiantes hacen muy bien las oraciones.

Profesor Andrómeda

Enseñanza Explicita – Deductiva: la enseñanza se hace a través de la presentación directa de las reglas gramaticales.

Observación #1

12:28 Andrómeda le pide a un estudiante que lea la primera frase. Andrómeda le corrige la pronunciación. Andrómeda le pide algunos estudiantes que lean los ejercicios de la copia. En una oración Andrómeda les dice que por qué no se usa el pas en esa oración. Los estudiantes dicen que porque esta con plus. Andrómeda dice que no se utiliza pas con jamais, plus, rien.

Observación #2

Andrómeda le remarca cuando ella dice que ella paso la navidad con son fille y Andrómeda dice que el posesivo es sa porque fille es femenino. Y que ella no tiene hija. Andrómeda le pide que diga en frances: ellos tomaron cerveza, la estudiante dice il vu... la profesora dice que le falta el auxiliar ils ont vu de la bière. Andrómeda dice que si no usan el auxiliar no dicen nada.

Observación #3

Una estudiante dice que como se dice hay. Andrómeda le pregunta como se dice hay. Ella contesta il y a. Andrómeda le dice que es el verbo avoir y que se debe pasar a pasado. Andrómeda escribe en el tablero explicando futuro, pasado etc.:

En el tablero:

Il y a

Il y avait

Il y aura

Il y a eu

Ahora pide la quinta. La estudiante dice: « fermez la porte » Andrómeda les pide de decir que tipo de frase es. Ellos dicen que es un imperativo. Andrómeda escribe en el tablero.

5. “fermez la porte”

Qu’est-ce qu’elle demande?

Elle demande de fermer la porte.

Ella dice que cuando se reporta un imperativo se utiliza un infinitivo.

Una estudiante dice que si en francés se utiliza el signo de interrogación al comienzo. Al final Andrómeda les dice que esto es discurso indirecto.

Andrómeda dice que las que están en comillas son discurso directo.

Andrómeda dice que ese discurso directo dice las palabras que yo dije.

Y que el discurso indirecto es que se dice las palabras de otro.

Andrómeda les dice que cuando se reporta una frase afirmativa se debe utilizar “que” pero si es una pregunta directa las comillas. Andrómeda

dice que si es una frase afirmativa se utiliza el verbo “dire” pero si es una pregunta se utiliza el verbo demande. Y si es una pregunta se utiliza

“si” y el verbo demander. Pero si es una pregunta de información:

Andrómeda escribe en el tablero:

6. -Comment tu t’appelles?

Qu’est-ce qu’elle demande?

Elle demande comment il s'appelle.

Luego Andrómeda dice que se debe de hacer la inversión en este caso y escribe en el tablero :

7. où habites tu?

Qu'est-ce qu'elle demande?

Elle demande où tu habites ?

Andrúmeda sigue con los ejemplos en el tablero.

8. Qu'est-ce que tu as acheté ?

Qu'est-ce qu'il demande ?

Il demande ce qu'elle a acheté

Y sigue en el tablero escribiendo: elle te demande de te taire”

Andrúmeda dice en español: ella te manda a callarte. Y sigue en el tablero: elle demande de se taire.

Je me suis couchée. Andrúmeda dice que como es ella profesora debe de hacer la concordancia con el femenino ya que está utilizando el auxiliar être. Andrúmeda dice que a veces se hace la concordancia con el verbo avoir si se conoce el pronombre.

Enseñanza Explícita – Inductiva: la enseñanza está dirigida para que los estudiantes induzcan las reglas gramaticales por ellos mismos.

Observación #3

Andrómeda dice que la copia que les va a dar es la segunda parte del ejercicio. Andrómeda les dice que en este ejercicio ellos deben de hacer una reflexión gramatical. Andrómeda dice que en este caso ellos deben hacer la reflexión y de dar la regla. Que ella no lo va a hacer. Andrómeda dice que el documento 1 ellos deben responder las preguntas que se les dan. Andrómeda lee el texto. Al terminar, Andrómeda lee la pregunta que hay en la otra copia: ¿qué frase expresa una acción habitual? Los estudiantes responden las oraciones que expresan acciones habituales. Luego Andrómeda les dice que les va a dar unos minutos para que respondan las preguntas. Mientras los estudiante trabajan en la copia Andrómeda pasa de puesto en puesto observando y preguntando que si hay alguna pregunta.

Andrómeda a parte lea la investigadora dice que ellos ya habían trabajado el pasado antes que lo habían hecho con otros ejercicios que este ejercicio es la última oportunidad para que ellos entiendan la regla que ellos mismos sacan la regla y así comprenden la gramática que están viendo.

Enseñanza Implícita enfocada en la forma: este tipo de enseñanza se llama la atención del estudiante a elementos lingüísticos y estos están dentro de un contexto y son tratados con el fin de enfocarse en el significado o la comunicación. No hay explicaciones gramaticales.

Observación #1

11:24 Andrómeda comienza la clase diciendo que ellos debieron haber hecho una tarea que se envió por correo. La tarea era escoger un restaurant en el net. Ellos debían decir el porqué de su elección. Y luego debían escribir un correo a un amigo diciéndole del restaurante. Luego buscar una receta y resaltar los verbos que se utilizan. El miércoles ellos deben de decir la receta en la clase.

Saler (salar) Andrómeda les pide el significado y ellos dicen ajuter de la sal y ella dice que no que la sal es masculino entonces es du sal.

Observación #2

11:02 Andrómeda les pregunta que hicieron en las vacaciones. Andrómeda les cuenta que hizo en sus vacaciones. Después de haber dicho todo lo que ella hizo les pide a ellos que digan que hicieron en las vacaciones. Andrómeda les remarca que para hablar de lo que hicieron deben hablar del pasado. Una estudiante dice que ella comió con su hermano y familia j'ai mangé avec eux. Andrómeda les dice que tipo de pronombre es. Un estudiante dice que son los nombres toniques.

11:44 Andrómeda prepara un ejercicio de escucha. Andrómeda les pide que escuchen. Los estudiantes hacen silencio. El ejercicio es acerca del pasado compuesto. Después de haberlo escuchado, Andrómeda le pregunta si está claro. Ellos dicen que no., entonces ella dice que van a empezar por la parte más fácil: Andrómeda les pregunta cuantas personas intervienen en la conversación. De qué edad creen que ellos tienen. Luego les pregunta que se trata la conversación. Ellos dicen que es en un restaurante y que hablan de las resoluciones.

12:33 al leer ella dice leurs avión. Andrómeda dice que tipo de palabra es leur. Un estudiante dice que es posesivo y Andrómeda pide que clase de posesivo porque hay varios. La estudiante dice que es posesivo adjetivo. Andrómeda les dice que antes de seguir con la segunda parte de las copias les va a entregar el examen. Andrómeda les dice que van a revisarlo juntos. Ella les dice que el viernes deben traer el texto que les dio hoy y de traer las cosas para hacer la carta postal.

12:44 Andrómeda lee los ejemplos de las postales de la copia. Y luego les lee las instrucciones acerca de la elaboración de la carta postal. Al leer, Andrómeda remarca que ellos deben usar pasado... pasado compuesto ya que deben hablar de las actividades que ellos han hecho.

. Los estudiantes leen sus postales para la clase. Al comienzo empiezan dos estudiantes (mujeres) y luego la profesora le pide a un estudiante que lo haga. Andrómeda los felicita por su buen trabajo. Cuando un estudiante está leyendo su postal Andrómeda le dice que si el está utilizando el pasado. Él dice que sí. Andrómeda le pide que lea de nuevo. Cuando el estudiante dice “je suis tombé” Andrómeda le dice je suis” y el estudiante inmediatamente dice “j’ai tombé”. Andrómeda dice un ejemplo de una negación ya que el estudiante que estaba leyendo su postal la utilizo. Ella dijo: je n’ai fait pas que dancé” Andrómeda pide decir que tipo de negación es esa. Un estudiante dice que es una negación... ().

Andrómeda le dice a la profesora le pregunta un estudiante sobre la nacionalidad. Andrómeda toma la investigadora como ejemplo. Andrómeda dice que la investigadora está tomando nota y que si ella no escucha y luego quiero saber que dijo ella, la investigadora dice: que es lo que ella dice

Elle demande s’il est colombien

Qu’est-ce qu’elle demande

Elle demande quel type de musique elle préfère

Método Directo: el profesor usa realia (material autentico), figuras o mímica para

demostrar un palabra. La gramática se enseña inductivamente. Esta es presentada a través de ejemplos para que los estudiantes la entiendan.

Observación #1

11:35 Andrómeda les ha dicho que si ellos han seleccionado la receta y que si han buscado los verbos. Un alumno dice que melanger. Andrómeda le pide que es y el usa los gestos para explicar. Andrómeda le pide que trate de explicarlo sin gestos y les pide que den sinónimos. Al final Andrómeda le pide el significado en español y los estudiantes dicen mezclar. Luego dicen el verbo casser. Andrómeda explica que se puede hacer con los huevos, la cabeza cuando se golpean etc. Andrómeda sigue diciendo los verbos sigue con battre. Andrómeda dice que es mixer o que también es golpear una persona. Andrómeda sigue con el verbo couper. Ella se los explica con un sonido de tijeras y papel y los estudiantes dicen que es cortar. Cuando los estudiantes no entienden Andrómeda explica de nuevo con otros ejemplos.

Observación #3

11:15 los estudiantes siguen leyendo sus postales. Mientras la estudiante está leyendo la clase es interrumpida por una avispa que se entra en el salón. Andrómeda aprovecha la oportunidad para decir el nombre del

insecto en francés y la acción que ella hace. Andrómeda lo explica por medio de gestos.

Andrómeda dice: je suis contente aujour d'hui ella le pide a los estudiantes que reporten lo que ella dijo. Los estudiantes dicen: vous ditez que vous êtes contente. Andrómeda dice: J'aime le cour de français? Ella les pide que lo reporten mientras ella lo escribe en el tablero. Los estudiantes dicen: elle demande s'il aime le cours de francais. Y los estudiantes responden la pregunta: el responde qu'il l'aime. Ella sigue dando ejemplos para que los estudiantes reporten lo que ella dice. Andrómeda dice las oraciones y solo escribe en el tablero el reporte. Ex: elle demande où est-ce qu'elle va, elle répond qu'elle va aller chez elle.

Andrómeda les pide que pongan cuidado. El dice: j'aime la musique. Andrómeda dice que ella no comprendió lo que el estudiante dijo y le pide a una estudiante que le diga. La estudiante dice: Il dit qu'il aime la musique.

Andrómeda escribe en el tablero:

"J'aime la musique"

-qu'est- ce qu'il dit?

Il dit qu'il aime la musique.

Otra estudiante dice su ejemplo. Nadie le entiende y Andrómeda les dice que aprovechen la oportunidad de practicar pero ellos dicen que en verdad no entendieron. La estudiante repite: “je connais Paul McCartney”

Andrómeda les dice que cual es la pregunta que ellos deben decir. Ella escribe en el tablero:

2. “je connais Paul McCartney”

-Qu’est-ce qu’elle dit?

- elle dit qu’elle connaît P.M

Ahora Andrómeda pide la tercera. Andrómeda le pide al estudiante de decir su pregunta. El estudiante dice: “Paul aime danser?”

Andrómeda escribe en el tablero lo que una estudiante dice:

3. “Paul aime danser?”

-qu’est-ce qu’il demande?

-il demande si Paul aime danser.

Ahora Andrómeda le pregunta al estudiante que diga la cuarta pregunta.

La estudiante le dice: “vous aimez la tele?”

4. “vous aimez la tele?”

qu’est-ce qu’elle demande?

Elle demande si vous aimez la télé.

Profesor aclara importancia de estudiar reglas gramaticales por ser futuros profesores

Observación #3

5:39 Apus le pregunta a los estudiantes que si estuvo difícil el ejercicio, y los estudiantes dijeron que No. Apus termina diciendo que ya que ellos van a ser profesores de la gramática, esta debe ser enseñada de manera explícita, para poder enseñarla.

Observación #6

4:32 Apus hace un cuadro de estadística en el tablero para introducir el nuevo tema. El aclara que ellos tienen la responsabilidad de enseñar lo que ellos están aprendiendo en clase.

Profesor Orión

En lo que respecta a Orión, las observaciones de clase no evidencian ninguna forma de enseñanza de la gramática. Es pertinente repetir que no se observó una clase en la cual se observara la enseñanza de gramática pues según el docente la gramática en si no tenía una clase específica.

Materiales

En cuanto a los materiales que se pudieron evidenciar en las observaciones son los siguientes:

Para Lyra se pudo ver el uso de videos como material de escucha para introducir un tema gramatical:

Observación #1 (diciembre 2 de 2011)

11:45 ahora les pregunta que entendieron. Y sigue diciendo que ellos mismos van a describir la receta. Ella escribe en el tablero: des crêpes. Lyra les dice a los estudiantes que coloquen cuidado a lo que el chef dice de la preparación y a los ingredientes que van a utilizar. Coloca de nuevo el video pero lo para cada vez que el chef va diciendo los ingredientes para que los estudiantes lo digan y se puedan escribir en el tablero.

En el tablero:

Du sucre: 250gr du sucre

Du sel: une bonne cuillerée à soupe

Coloca una parte del video pero los estudiantes no entienden entonces la repite. Luego escribe en el tablero:

Le chocolate.

Ella les dice que el chef va a colocar chocolate al final.

Coloca de nuevo el video y con la ayuda de los estudiantes escribe:

Des oeufs: 2

Coloca de nuevo el video y explica una de las acciones al hacer la receta con un gesto con sus manos “melanger”.

Coloca de nuevo el video para seguir listando los ingredientes en el tablero.

Du lait: une demie (bouteille)

12:00 coloca de nuevo la parte del video sobre los ingredientes. Un estudiante dice otro ingrediente: caneille y Lyra lo escribe en el tablero “de la caneille”. Sigue con el video y otro estudiante dice “de la farina”. Ella les pregunta que cuanto de harina y una estudiante dice que “un kilo”. Lyra escribe en el tablero “un kilo de farina. Luego Lyra les pregunta que si hay mas ingredientes. Los estudiantes no responden entonces Lira escribe en el tablero:

Du rhum: un peu de rhum du cointreau

Lyra sigue explicando los pasos para hacer el crepe. Y dice que según el chef para que sea un buen crepe se debe meter en el refrigerador.

12:15 ella dice que en el tablero tienen los ingredientes del crepe. Ella escribe en el tablero “des crêpes”

Une libre de farine

Une bouteille de lait

Une cuillerée de sel

De l’huile

Deux œufs

Luego los dice oralmente y se ayuda con sus gestos para hacer que los estudiantes entiendan los ingredientes y las cantidades.

Andrómeda

En cuanto a las observaciones de clase se puede evidenciar el uso de ejercicios de gramática para completar (fotocopias):

Observación #1 (19 de diciembre de 2011)

12:14 siguen con la discusión del vocabulario. La profesora anuncia que ellos van a hacer un ejercicio que está en la copia. Ella les dice que deben leer las líneas y ellos deben completar con la palabra correcta.

De igual modo se puede evidenciar el uso de documentos orales para abordar un tema gramatical:

Observación #2 (enero 4 de 2012)

11:44 la profesora prepara un ejercicio de escucha. Ella les pide que escuchen. Los estudiantes hacen silencio. El ejercicio es acerca del pasado compuesto. Después de haberlo escuchado Andrómeda le pregunta si está claro. Ellos dicen que no., entonces ella dice que van a empezar por la parte más fácil: ella les pregunta cuantas personas intervienen en la conversación. De qué edad creen que ellos tienen.

Luego les pregunta que se trata la conversación. Ellos dicen que es en un restaurante y que hablan de las resoluciones.

La profesora coloca de nuevo el registro. Mientras el registro va corriendo ella les pregunta acerca de lo que ellos van escuchando. Al final de la conversación uno de las personas dice una expresión: quel chance. Ella les pide a los stds que digan la frase que entendieron. Ella les bromea diciendo que ellos empezaron a estudiar y dice que buena suerte.

11:53 después de haber escuchado el documento ella les pasa una copia. Luego les dice que deben escuchar, comparar. Después de haber escuchado y leer la copia les dice que si hay vocabulario que ellos no conozcan. Ellos dicen una palabra que ella explica que es barra.

APUS

De acuerdo con las observaciones de clase se puede evidenciar el uso de libros de ejercicios gramaticales (fotocopias):

Observación #3 (diciembre 2 de 2011)

Apus les dice que van a chequear la tarea que tenían para hoy. Es un ejercicio de completar en unas copias. La dinámica de corregir la tarea se trata que Apus lee las oraciones y los estudiantes las completan con la preposición que ellos creen. En la oración #3 un estudiante dice “on” y

el profesor le pregunta el porqué de su respuesta. Este explica que él escribió “on” porque se trata de una superficie plana. Apus continúa con la revisión de las oraciones. Cuando hay una duda Apus les pide explicar sus respuestas. Hay algunas oraciones que los stds dudan las respuestas ya que pueden ser dos preposiciones que se pueden usar. Un estudiante dice que qué pasaría si en el examen se presentan casos donde se puede más de una preposición. Apus dice que si ellos explican su respuesta él la tendrá en cuenta.

En el siguiente extracto de la observación #2 se puede evidenciar el uso de materiales auténticos escritos para analizar la estructura de la lengua en su uso:

Observación #2 (septiembre 26 de 2011)

Apus termina la explicación del primer párrafo diciendo que “readily” es un adverbio que es “really ready”. Apus pregunta a los estudiantes que qué mas pueden decir del primer párrafo, y un estudiante dice que el sujeto es homosexual, Apus dice que el texto no lo menciona de forma explícita, pero que el contexto debe llevarlos a esa premisa. Apus anuncia la continuación de la lectura, pero antes pregunta si hay más comentarios del primer párrafo. Un estudiante dice: ¿Por qué esta el verbo “lives”? y Apus responde que: Lives es el plural de life.

4:23 pm. *Apus continua con la lectura del segundo párrafo y después de terminarla, un estudiante le dice que tiene muchas palabras desconocidas*

a lo cual Apus le responde que es muy importante ver literatura en los primeros semestres y acostumbrarse a nuevo vocabulario. Un estudiante pregunta: ¿Qué es “sloe-eyed”? y Apus le explica con ejemplos que son las sombras negras que aparecen en los ojos cuando no se duerme bien a lo cual un estudiante recalca: “ojeras”. Apus explica que una forma de formar adjetivos es añadiendo la letra “d”.

4:32 pm. Apus sigue leyendo y explicando los significados de las oraciones parafraseando, se detiene a mencionar que el tatuaje descrito en el texto es muy interesante. Un estudiante pregunta: ¿Qué es “headless”? Apus escribe la palabra en el tablero explicando que “less” es un sufijo y que significa “sin”. Apus continúa la lectura con la misma dinámica de explicar las palabras desconocidas y la búsqueda de los detalles sensoriales.

4:42 pm. Apus comienza la lectura del tercer y último párrafo. Menciona que “would” es usado en el texto como una forma de imperfecto en vez de haber sido usado el verbo en pasado. Un estudiante pregunta: Qué quiere decir la frase “a heavy sickish sweetness” y Apus lo traduce literalmente diciendo “que es una dulzura enfermiza pesada, añadiendo que si ellos alguna vez han estado en la loma y que si han sentido el aroma de las esencias hindúes que aunque sean dulces, después de unos segundos se vuelven incómodas, sin importar que sean con olor a vainilla. Un estudiante pregunta: ¿Qué significa “nostrils”? Apus lo

dibuja en el tablero (las fosas nasales). Termina la dinámica de la lectura preguntando por los detalles sensoriales descritos en el texto.

Actividades

En cuanto a las actividades que se llevaron a cabo para la práctica de las estructuras gramaticales vistas en clase, las observaciones muestran lo siguiente:

Lyra

En las observaciones se puede evidenciar una tarea específica que pide Lyra a sus estudiantes:

Observación #2 (diciembre 14 de 2011)

12:16 la profesora dice que van a escuchar una conversación. Cuando termina la conversación la profesora dice que si entendieron cuando ellos utilizaban los partitivos. Luego ella dice que ella les va a hacer unas preguntas para que ellos respondan reemplazando. Ex: tu aime le poison? Oui j'en mange. Combien de poison tu mange par moin? Je n'en mange jamais.

12:23 la profesora les pide a los estudiantes que digan lo que ellos les gusta lo que ellos detestan. Ella empieza dando los ejemplos acerca de

ella. Ella les dice que deben usar los artículos definidos y que deben reemplazar. Mientras los estudiantes hacen las oraciones la profesora pasa por los puestos para ayudarlos.

Los juegos de roles como tal no se evidenciaron pero se puede tener en cuenta diálogos escritos que los estudiantes debieron hacer y luego leer a sus compañeros de clase para practicar una estructura gramatical específica:

[...] Al comienzo de clase algunas estudiantes estaban comparando unos diálogos. La profesora empieza a pedir quien va a comenzar a decir el dialogo. [...]

11:15 la profesora le pide a una alumna que llegó ultima empezar el dialogo. El dialogo tiene como fin el uso de los partitivos. Ella dice que el ejercicio no es nota solo es un ejercicio. Lyra Dice que si hay problemas con el uso de los partitivos, los mismos estudiantes van a corregirlos. Lyra dice que si hay problemas de verbos también serán corregidos. Lyra les pide a los estudiantes quien va a comenzar.

Un estudiante se para y Lyra le pide que comience. La profesora remarca que ellos mismos corregirán los ejercicios. Los estudiantes comienzan el dialogo. Mientras los estudiantes leen el ejercicio Lyra corrige los errores de pronunciación. Cuando ellos terminan el dialogo Lyra les pregunta a los estudiantes si en el dialogo hay algo que este

malo. Los estudiantes no contestan y Lyra les pide que repitan el dialogo. Los estudiantes repiten la conversación.

Andrómeda

En lo que respecta a micro-proyectos o tareas puntuales para practicar estructuras gramaticales, estas se pueden evidenciar en el siguiente extracto tomado de una de las observaciones de clase:

Observación #2 (enero 4 de 2012)

[...] 12:44 la profesora lee los ejemplos de las postales de la copia. Y luego les lee las instrucciones acerca de la elaboración de la carta postal. Al leer ella remarca que ellos deben usar pasado... pasado compuesto ya que deben hablar de las actividades que ellos han hecho.[...]

Observación #3 (enero 11 de 2012)

Los estudiantes leen sus postales para la clase. Al comienzo empiezan dos estudiantes (mujeres) y luego la profesora le pide a un estudiante que lo haga. La profesora los felicita por su buen trabajo. Cuando un estudiante está leyendo su postal la profesora le dice que si el está utilizando el pasado. Él dice que si. La profesora le pide que lea de nuevo. Cuando el estudiante dice “je suis tombé” la profesora le dice je

suis” y el estudiante inmediatamente dice “j’ai tombé”. La profesora dice un ejemplo de una negación ya que el estudiante que estaba leyendo su postal la utilizo. Ella dijo: je n’ai fait pas que dancé” la profesora pide decir que tipo de negación es esa

Apus

En cuanto a los micro-proyectos para practicar las estructuras enseñadas, se puede evidenciar en las observaciones de clase según el siguiente extracto de las observaciones:

Observación #2 (septiembre 26 de 2011)

Apus explica que el proyecto es un video acerca de descripción de lugares. Dice que les va dar herramientas para hacerlo. Les dice que ellos deben escoger un lugar en Cali. Que deben de pensar que el lugar debe ser descrito para un extranjero y que estas descripciones deben hacer antojar a la persona para que visite ese lugar. Para realizar el proyecto se pueden agrupar en grupos de tres personas, y los estudiantes negocian hasta una cuarta persona y el profesor acepta con la condición de que deben describir muchos mas aspectos. Apus añade que en el video deben hablar todos los integrantes del grupo. Una estudiante habla en español acerca de las instrucciones del video y Apus dice que no tienen que realizarlo todo ya, que va a ser por partes y que la parte final del proyecto será el video. Se forman seis grupos.

Teniendo en cuenta que los estudiantes deben describir un lugar de Cali y que Apus les dará las herramientas para hacerlo, se entiende por herramientas las estructuras gramaticales que le serán útiles para hacerlo. Los siguientes extractos de las observaciones se tomaron teniendo en cuenta que fueron las herramientas para hacerlo:

Observación #2 (septiembre 26 de 2011)

[...] 4:07 pm. Apus les pregunta a los alumnos que si leyeron el texto descriptivo “Exquisite Corpse”, les dice que va a leer el texto y que va a detenerse en algún momento para discutirlo, después de leer un párrafo se detiene a preguntar si hay algún detalle sensorial, un estudiante le menciona un episodio con relación al calor, y Apus le pregunta: ¿Por qué cree que es un detalle sensorial?, a lo cual el estudiante responde: porque se puede sentir. Apus comparte una experiencia personal con relación al calor, diciendo que le molesta mucho que su madre se acueste en su cama y se la deje caliente antes de él irse a acostar [...]

Observación #3 (diciembre 2 de 2011)

4:13 – Apus escribe en el tablero los objetivos de la clase,

Objectives: - Preposition of places h.w (homework)

- Preposition of places in, on, at*
- Some other expressions (virtual places)*

Observación #6 (enero 4 de 2012)

4:08 la clase empieza y el profesor escribe en el tablero:

-project requirements

-New topic: comparatives and superlatives.

El profesor les dice a los stds que van recordar de que se trata el proyecto. El dice que se trata de descripción. La descripción puede ser personas y lugares. Además el profesor dice que deben incluir en su descripción los detalles de los sentidos. Les pide que listen los sentidos. Él escribe en el tablero en paréntesis (sight, smell, touch, hearing, taste). Otra cosa que deben incluir en el proyecto son las metáforas. Él les dice que si ellos quieren pueden incluir cosas que estén relacionadas con el día de hoy. El profesor les dice que el tema de hoy va a ser comparatives and superlatives que les va a ayudar en sus descripciones.

En lo que concierne a discusiones de temas académicos o no académicos que implicaban el uso de una estructura gramatical específica, se puede evidenciar en la observación #4, en la cual se lleva a cabo una discusión acerca de las ventajas de una universidad pública. En este tema se buscaba la utilización de conectores.

Observación #4 (diciembre 5 de 2011)

4:15 Apus explica cómo se escribe "topic sentence" y escribe en el tablero:

Topic review / preparation for the mid term

Tittle

Topic Sentense

Supporting the idea: details, connectors, examples, figures, explanations.

“Topic controlling the idea”

Apus escribe un ejemplo en el tablero:

Public unis vs. private unis

Studying in a public university has way more advantages than studying at a private one.

Apus le pregunta a la clase, que cuales son esas ventajas y escribe en el tablero las ideas de los estudiantes:

Cheaper, good will, quality, facilities.

Apus les pide que argumenten sus ideas, a lo cual los estudiantes responden:

Cheaper: Un estudiante dice que la matrícula depende de los ingresos familiares

Apus continúa escribiendo en el tablero en la parte del párrafo.

At Univalle your registration fee is calculated out of your incomes and your social status, while private institutions charge fixed prices four or five times higher than the public sector.

Apus dice que ellos tienen la primera idea, luego un estudiante quiere dar su opinión acerca de la segunda idea, pero lo hace en español y Apus le pide que lo haga en inglés.

Good will / Quality: Cuando una persona quiere conseguir trabajo es bueno ser de una universidad pública.

Apus escribe la segunda idea de la estudiante en el tablero:

Quality in the public sector is revealed in the demanding and deep-knowledge test they apply for admissions. Statistics in news, testimonies and vox-populi have spread the word locally and even abroad, placing good will and high status on out comers of public universities as researchers, physicians, etc.

Apus les pide la tercera idea. Un estudiante dice en español, “nos dan facilidad de trabajo”. Apus dice que facilities no es facilidades, y un estudiante dice que facilities es un falso cognado, otro estudiante aclara que facilities son las instalaciones. Apus escribe una lista de instalaciones que los estudiantes mencionan.

Facilities

Diversity of places and activities

Pool, coliseum, green areas, library, labs, medical service, cafeteria.

Apus escribe en el tablero la tercera idea del párrafo.

Facilities, although, not so much modern or fancy, offer diversity of spaces and activities. Univalle has the most complete library in Valle del Cauca and the best and only medical service for students. Green areas and leisure sports as a pool, coliseum, labs, etc, are also available all the time for free.

Apus le pregunta a los estudiantes que les hace falta y ellos responden que la “conclusión”. P3 les remarca que la conclusión debe de recordar la “topic sentence”

4:43 Un estudiante dice: “although the public university is ugly, it can make good people in a cheap way. Apus dice que la palabra ugly es muy fuerte para un párrafo, y que ellos deben cambiarla por otra. Apus escribe en el tablero:

In spite of certain lacks, public university is the best option due to low cost, national and international prestige and the rest of recreation options it offers [...]

Orión

Los siguientes extractos evidencian la práctica de las estructuras gramaticales mencionadas en los contenidos del curso a través de micro-proyectos:

Observación #2 (enero 6 de 2012)

9:28 después de haber visto el video, Orión llama a un estudiante para que muestre su video. El estudiante dice que su presentación es sobre el paraíso que queda cerca a su casa el profesor le pide que explique como hizo el video. El dice que él fue a la hacienda el paraíso y que su hermano le ayudo a tomar las fotos y que algunas fotos fueron prestadas.

El profesor dice que si fue difícil recolectar la información y el dice que no puesto que hay mucha información acerca de él allá.

9:38 después de haber visto el video el estudiante viene al frente para dar las conclusiones acerca del video. El estudiante dice que este lugar le recuerda a su casa pues él vive cerca. El habla de los precios de la entrada a la casa de María. Luego el profesor le pide que diga cómo se llega allá si las personas no tienen carro. El estudiante explica cómo ir desde Cali a la hacienda el paraíso.

9:53 ahora el profesor les dice que van a ver la última presentación y su video. El video es acerca del MIO, el profesor les pide que introduzcan el video. El estudiante empieza por decir su opinión acerca del MIO y la importancia de este en la ciudad. El estudiante dice que el MIO es mas organizado y que el transporte regular. El transporte regular es muy desorganizado. El profesor le pide que de un ejemplo comparando esa desorganización con la organización que él dice que hay en el transporte regular y el MIO. El estudiante lo hace. El profesor les pregunta como hicieron el video. La estudiante dice que fue un poco difícil pues en las estaciones no fue posible ya que son un poco celosos con la seguridad. El profesor les pide que digan porque el MIO. La estudiante dice que lo hicieron porque es nuevo y ha cambiado la ciudad. El profesor coloca el video. Los estudiantes dan una copia de su presentación.

6.2 RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se organizaron teniendo en cuenta el interrogante general y los interrogantes específicos que guiaron el desarrollo de esta investigación. El análisis de los datos recogidos mediante observaciones de clase, encuestas a los estudiantes, encuesta a los profesores, y los programas de los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés II* y *Francés II* ayudaron a darle respuesta a dichos interrogantes.

En primera instancia partiremos de la comparación de los análisis de los programas de curso de *Habilidades integradas en Inglés II* y *Habilidades Integradas en Francés II*. En esta parte del análisis cabe recordar que los estudiantes ya han tenido de cierta manera contacto con la lengua inglesa ya sea en su formación en el bachillerato, o en un instituto de idiomas. Esto se puede corroborar con el hecho que a ellos al iniciar su primer semestre se les hace un examen de clasificación en inglés. En cambio en francés, tal prueba se aplica sólo si es solicitada por el estudiante.

Según los programas de curso, los cursos de *Habilidades integradas en Inglés II* y *Habilidades Integradas en Francés II*, se encuentran enmarcados en la enseñanza de las lenguas en un enfoque comunicativo. Aunque el programa de *Habilidades Integradas en Francés II* describe una tendencia eclética es decir un abordaje plurimetodológico para responder a las necesidades de los estudiantes y el programa de *Habilidades integradas en Inglés II* se funda en una metodología basada en el desarrollo de tareas, Ambos programas

están dirigidos hacia el desarrollo de las cuatro habilidades (escucha, lectura, escritura y habla).

En cuanto a las competencias comunicativas, los dos programas reconocen las competencias Lingüísticas y las competencias pragmáticas. Las competencias pragmáticas son identificadas como Funciones discursivas en el programa de *Habilidades integradas en Inglés II* y contenidos pragmáticos en el programa de *Habilidades Integradas en Francés II*. Las competencias sociolingüísticas son solo incluidas en el programa de *Habilidades Integradas en Francés II*.

En cuanto a los contenidos lingüísticos se puede notar cierta similitud entre ellos; en lo que concierne a la competencia gramatical esta se puede identificar en el programa de *Habilidades integradas en Inglés II* como formas gramaticales y en el de *Habilidades Integradas en Francés II* como contenidos morfosintácticos. Los dos programas tienen en cuenta la enseñanza de los tiempos gramaticales del presente simple, pasado simple, futuro, imperfecto y la enseñanza de comparativos. El programa de *Habilidades integradas Francés II* abarca la enseñanza de tiempos gramaticales como pluscuamperfecto, imperativo y discurso indirecto. Sin embargo estas similitudes solo se dan en los tiempos verbales pues los contenidos en cuanto a temas son diferentes.

Enseñanza de gramática

Los siguientes resultados muestran la manera como se abordó la enseñanza de la gramática en cada caso de la investigación. En ellos se triangulan los datos recogidos de las encuestas tanto de los estudiantes como de su respectivo profesor y las observaciones de clase.

La enseñanza de la gramática se clasifico según las formas de enseñanza de Rebecca L. Oxford y Kyoung Rang Lee en el libro *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice* (2007, p: 117). Estas formas son:

- Enseñanza Explícita – Deductiva: la enseñanza se hace a través de la presentación directa de las reglas gramaticales.
- Enseñanza Explícita – Inductiva: la enseñanza está dirigida para que los estudiantes induzcan las reglas gramaticales por ellos mismos.
- Enseñanza Implícita enfocada en el significado: la gramática se trabaja por evasión. No se dan reglas gramaticales sino que se pone al estudiante en contacto con la lengua. se dan ejemplos de la lengua que se está aprendiendo en un contexto comunicativo.
- Enseñanza Implícita enfocada en la forma: este tipo de enseñanza se llama la atención del estudiante a elementos lingüísticos y estos están dentro de un contexto y son tratados con el fin de enfocarse en el significado o la comunicación. No hay explicaciones gramaticales.

Por otro lado, los métodos y enfoques se referenciaron según Diane Larsen-Freeman en su libro *Teaching Techniques in English as a second Language* (2000: 11-75) en la segunda versión escrita originalmente en 1986 que presenta el análisis de diferentes métodos y enfoques a partir de 10 preguntas

- Método Gramática Traducción: la enseñanza de la gramática se da deductivamente. Las reglas son enseñadas y se dan ejemplos para que los estudiantes luego las apliquen en otros ejemplos.
- Método Directo: el profesor usa realia (material autentico), figuras o mímica para demostrar un palabra. La gramática se enseña inductivamente. Esta es presentada a través de ejemplos para que los estudiantes la entiendan.
- Enfoque comunicativo: las funciones del lenguaje se enfatizan sobre las formas. Primero se introducen formas simples y a medida que el estudiante obtiene más habilidad, estas se vuelven más complejas.
- Content – based Instruction (instrucción basada en el contenido): el profesor le da ejemplos de la gramática, con el fin de que el estudiante lleve a cabo una tarea.

La enseñanza de la gramática en los cursos de *Habilidades integradas en Inglés II* y *Habilidades Integradas en Francés II* en general, según las encuestas de los estudiantes se dio para la mayoría de los estudiantes a través de una enseñanza explicita deductiva en la cual las reglas gramaticales son presentadas directamente. Sin embargo, los estudiantes

reconocieron diferentes formas de enseñanza en la encuesta. La tercera y sexta respuesta con el puntaje más alto está dentro de una enseñanza enfocada en la forma, esto quiere decir, que la enseñanza estaba enfocada en llamar la atención del estudiante a elementos lingüísticos que estaban dentro de contextos y eran tratados con el fin de enfocarse en el significado y la comunicación. La cuarta respuesta está dentro de una enseñanza enfocada en el significado, esto quiere decir que la gramática se trabajó por evasión; las reglas gramaticales no se dieron sino que se puso al estudiante en contacto con la lengua en un contexto comunicativo. La quinta y séptima respuestas corresponden a una enseñanza explícita inductiva, es decir, que la enseñanza estaba dirigida para que los estudiantes indujeran las reglas gramaticales por ellos mismos.

En cuanto a la enseñanza de la gramática según la encuesta de los profesores, esta se dio de diferentes formas. Sin embargo, la enseñanza enfocada en la forma está presente en la forma como se abordó la gramática en los cuatro grupos. La enseñanza de la gramática enfocada en el significado y la enseñanza explícita deductiva se encuentran en tres de los cuatro docentes. La enseñanza explícita inductiva no se presentó en la respuesta de los docentes.

Según las categorías de las observaciones de clase, la enseñanza de la gramática se dio a través de enseñanza explícita-deductiva y explícita-inductiva, implícita enfocada en el significado e implícita enfocada en la forma. Por otro lado se pudo identificar que la enseñanza de la gramática se dio a través de diferentes métodos como en el método

gramática traducción, método directo, instrucción basada en el contenido y en el enfoque comunicativo.

Por los resultados de las encuestas de los profesores y estudiantes y las observaciones de clase, se puede llegar a que la enseñanza de la gramática para los cursos de *Habilidades integradas en Inglés II* y *Habilidades Integradas en Francés II*, se dio desde diferentes perspectivas como lo es la enseñanza implícita (enfocada en la forma y enfocada en el significado) y la enseñanza explícita (inductiva y deductiva) pero se puede notar que entre las perspectivas y métodos en que se aborda la gramática ésta sigue teniendo una tendencia hacia la enseñanza de su forma. Los estudiantes percibieron la enseñanza de la gramática, en su mayoría, de manera explícita deductiva; los docentes coincidieron en la enseñanza de la gramática de manera implícita enfocada en la forma sin embargo tres de los cuatro coincidieron en la enseñanza de la gramática implícita enfocada en el significado y explícita de manera deductiva.

Las observaciones de clase muestran una enseñanza de la gramática desde las cuatro perspectivas (explícita-deductiva, explícita inductiva, implícita enfocada en la forma, implícita enfocada en el significado) aunque se nota la tendencia de enseñar la gramática de manera explícita deductiva e implícita enfocada en la forma. En cuanto a los métodos que se identificaron en las observaciones se encontraron que tres de los cuatro profesores usaron el método directo para enseñar la gramática. Uno de ellos utilizó el método gramática traducción y otro en instrucción basada en el contenido (content-based instruction).

En cuanto a cada curso, la gramática se abordó de la siguiente manera teniendo en cuenta la encuesta de los estudiantes, la encuesta a los docentes y las observaciones de clase:

Habilidades Integradas en Francés II

En el curso de *Habilidades Integradas en Francés II*, correspondiente a Lyra, de acuerdo a las encuestas de los estudiantes, la gramática se abordó a través de las cuatro formas de enseñanza. Sin embargo, la enseñanza explícita-deductiva tiene el mayor del porcentaje en los resultados de las encuestas seguido de la enseñanza implícita enfocada en la forma. El abordaje de la gramática a través de una enseñanza implícita enfocada en el significado se encontró en un quinto lugar según el porcentaje de los resultados. Por último, la enseñanza de la gramática explícita-inductiva se encontró en los últimos lugares según los porcentajes.

Según la encuesta realizada por Lyra, la gramática se abordó a través de una enseñanza implícita enfocada en la forma, una enseñanza implícita enfocada en el significado y una enseñanza deductiva, además Lyra añade que la enseñanza de la gramática varía según el curso ya que a veces el mismo estudiante es quien solicita la gramática. De acuerdo a las observaciones hechas en las clases, se presentaron tres de las cuatro formas de enseñanza de gramática planteadas en el marco conceptual de referencia que son: la enseñanza explícita-deductiva, enseñanza implícita enfocada en la forma y la enseñanza implícita enfocada en el significado. Por otro lado se pudieron identificar el abordaje de la gramática

a través del método directo y de instrucción basada en el contenido (Content-based Instruction).

Conforme a la triangulación de los tres datos recogidos para la descripción de la forma como se enseñó la gramática en este curso, se puede llegar a que esta fue abordada en su mayoría a través de su forma ya sea de forma implícita o explícita. Sin embargo, se pudo evidenciar su enseñanza a través de su significado por medio del método directo o en instrucción basada en el contenido y enseñanza implícita enfocada en el significado.

En el curso de *Habilidades Integradas en Francés II*, correspondiente a Andrómeda, de acuerdo a las encuestas de los estudiantes, la gramática se abordó a través de las cuatro formas de enseñanza. Sin embargo la enseñanza explícita-deductiva tuvo el mayor porcentaje en la encuesta seguida de la enseñanza explícita-deductiva. La enseñanza implícita enfocada en la forma e implícita enfocada en el significado fue reconocida por los estudiantes aunque con el menor porcentaje de resultados. De acuerdo a las observaciones de clase, se presentaron tres de las cuatro formas de enseñanza: enseñanza explícita-deductiva, enseñanza explícita-inductiva y enseñanza implícita enfocada en la forma. Además se pudo reconocer la enseñanza de la gramática a través del método directo. En cuanto a la encuesta del profesor, Andrómeda recogió su enseñanza de la gramática solo a través de la forma implícita enfocada en la forma.

Conforme a la triangulación de los datos recogidos para describir de qué manera se abordó la gramática en el caso del grupo de Andrómeda, se puede evidenciar la tendencia a la

enseñanza de la gramática a través de su forma aunque en un porcentaje mínimo se evidencia el abordaje a través del método directo en el caso de las observaciones y en la enseñanza implícita enfocada en el significado en el caso de las encuestas a los estudiantes.

Habilidades Integradas en Inglés II

En el curso de *Habilidades Integradas en Inglés II*, correspondiente a Apus, de acuerdo a las encuestas de los estudiantes, la gramática se abordó a través de las cuatro formas de enseñanza (enseñanza explícita-deductiva y enseñanza explícita-inductiva; enseñanza implícita enfocada en la forma y enseñanza implícita enfocada en el significado). La respuesta con mayor porcentaje según los resultados de la encuesta y la tercera de mayor porcentaje están clasificada dentro de la enseñanza explícita deductiva. En un segundo y sexto lugar, se encontró la enseñanza implícita enfocada en la forma. En el quinto y séptimo lugar se encontró la enseñanza explícita-inductiva, además un estudiante reconoció el uso de audios para ver el uso de la lengua.

Esta forma de enseñanza se puede clasificar dentro de una enseñanza implícita enfocada en el significado. De acuerdo a las observaciones hechas en clase, se pudo identificar el abordaje de la gramática a través de una enseñanza explícita-deductiva, explícita enfocada en la forma. También se encontró enseñanza de la gramática enmarcada dentro del método gramática traducción y método directo. En cuanto a la encuesta del profesor, Apus describe la enseñanza de la gramática en su curso a través de la enseñanza explícita-deductiva, implícita enfocada en la forma e implícita enfocada en el significado.

Conforme a la triangulación de los datos recogidos, la enseñanza de la gramática para el caso de Apus se dio a través de las diferentes formas de enseñanza. Sin embargo la enseñanza explícita-deductiva, implícita enfocada en la forma y la enseñanza de la gramática enmarcada dentro del método traducción evidencian una gran tendencia a la enseñanza a través de su forma.

En el curso de *Habilidades Integradas en Inglés II*, correspondiente a Orión, de acuerdo a las encuestas de los estudiantes, la gramática se abordó a través de las cuatro formas de enseñanza (enseñanza explícita-deductiva y enseñanza explícita-inductiva; enseñanza implícita enfocada en la forma y enseñanza implícita enfocada en el significado). La respuesta con mayor porcentaje según los resultados de la encuesta se clasifica dentro de una enseñanza deductiva (*A través de textos fotocopiados con explicaciones y ejercicios gramaticales para trabajar fuera de clase*). La respuesta con el segundo mayor porcentaje también está clasificada dentro de una enseñanza explícita inductiva.

La tercera respuesta se clasifica dentro de una enseñanza implícita enfocada en el significado. La cuarta y sexta respuesta se encuentran dentro de una enseñanza explícita-inductiva. Por último, la quinta y séptima respuestas se encuentran clasificadas en la enseñanza explícita inductiva. De acuerdo a la encuesta tomada por Orión, la forma con se abordó la gramática en su curso fue a través de enseñanza implícita enfocada en la forma y el significado; además de la enseñanza explícita deductiva. Durante las observaciones de clase no se evidenció enseñanza de gramática.

Como se había mencionado en la metodología, las clases observadas se hacían con previo aviso del profesor para así observar la enseñanza de gramática. Orión manifestó que no se tenía una clase específica para enseñar gramática, que ésta se daba en cualquier clase. Además Orión explicó que la gramática se trabajaba por medio de copias que los estudiantes trabajan fuera de la clase. Esto se puede evidenciar ya que la respuesta con mayor porcentaje está relacionada con la forma de abordar la gramática según el profesor.

Conforme a la triangulación de los datos recogidos se puede evidenciar la tendencia de enseñar la gramática a través de formas que están clasificadas dentro de enseñanza dirigida hacia la forma de la lengua así sea explícita o implícitamente.

Materiales usados para la enseñanza de la gramática

En lo que respecta a los materiales que se pueden utilizar para abordar la enseñanza de gramática en las clases, la mayoría de los estudiantes concuerdan en la encuesta, que los ejercicios de gramática para completar son los más utilizados por los docentes seguidos de ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras gramaticales están presentes pero no se explican directamente si no que se explica su uso.

En cuanto a cada docente y su grupo se puede describir los siguientes materiales usados con el fin de abordar la enseñanza de la gramática: para los estudiantes de Lyra, los materiales que tuvieron mayor porcentaje fueron los ejercicios de gramática para completar, seguidos

de ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras estaban presentes pero no se explicaban directamente sino que se explicaba la utilización. Según la encuesta tomada por Lyra, los materiales que se utilizaron en su clase para abordar la gramática fueron en la parte escrita: libros de ejercicios gramaticales, ejercicios gramaticales tomados de libros de texto, ejercicios gramaticales en línea y letras de canciones; en cuanto a la parte oral se utilizaron ejercicios gramaticales tomados de libros de texto, ejercicios gramaticales en línea, letras de canciones y diferentes documentos orales. En cuanto a las observaciones de clase, se puede evidenciar la forma de introducir un tema gramatical a través de un video en el cual el tema gramatical es abordado dentro del contexto y no son explicados.

Aunque no se evidencio el uso de ejercicios de gramática para completar en las observaciones de clase, las encuestas a los estudiantes y al docente concuerdan en el uso de este tipo de material para abordar la gramática.

Para Andrómeda, la mayoría de sus estudiantes encuestados concuerdan que los materiales con mayor porcentaje fueron los ejercicios de gramática para completar seguidos de ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras estaban presentes pero no se explicaban directamente sino que se explicaba la utilización. Según la encuesta tomada por Andrómeda, los materiales que se utilizaron en su clase para abordar la gramática fueron en la parte escrita: libros de ejercicios gramaticales, ejercicios gramaticales tomados de libros de texto, ejercicios gramaticales en línea, letras de canciones y diferentes documentos escritos; en cuanto a la parte oral se utilizaron diferentes documentos orales. En cuanto a las observaciones de clase se pudo evidenciar el uso de

ejercicios de gramática para completar (fotocopias) y documentos orales para abordar un tema gramatical.

La triangulación de los tres diferentes datos recogidos nos lleva a que los materiales que más se usaron para abordar la gramática, de acuerdo a las encuestas y observaciones fueron los ejercicios de gramática para completar y los ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras estaban presentes pero no se explicaban directamente sino que se explicaba la utilización.

Para Apus, la mayoría de sus estudiantes encuestados concuerdan que los materiales con mayor e igual porcentaje fueron los ejercicios de gramática para completar y los ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras estaban presentes pero no se explicaban directamente sino que se explicaba la utilización. Estos fueron seguidos por ejercicios de comprensión oral para completar un ejercicio escrito con una estructura gramatical específica. Según la encuesta tomada por Apus, los materiales que se utilizaron en la parte escrita para abordar la gramática fueron libros de ejercicios gramaticales, letras de canciones, diferentes documentos escritos y materiales auténticos de los que se extraen muestras de la lengua en su uso para analizar su estructura. En cuanto a los materiales orales utilizados por Apus para abordar la gramática se encuentran ejercicios gramaticales tomados de libros de texto y secuencias orales tomadas de diferentes textos.

Según las observaciones de clase se puede evidenciar el uso de libros de ejercicios gramaticales (fotocopias) y documentos escritos auténticos para analizar la estructura de la lengua en uso.

De acuerdo con la triangulación de los datos recogidos mediante las encuestas y observaciones se puede evidenciar que los ejercicios de gramática para completar son la opción más utilizada por el profesor para abordar la enseñanza de la gramática. También se pudo evidenciar el uso de material auténtico para analizar las diferentes estructuras gramaticales de la lengua.

Para Orión, la mayoría de sus estudiantes concuerdan que los materiales para abordar la gramática fueron los ejercicios de gramática para completar seguidos de ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras estaban presentes pero no se explicaban directamente sino que se explicaba la utilización. Según la encuesta tomada por Orión, los materiales que utilizó para abordar la gramática en la parte escrita fueron libros de ejercicios gramaticales y documentos o textos auténticos en los que además del desarrollo de habilidades de comprensión oral o escrita y analizar componente sociolingüístico y pragmático también se utilizaba para abordar la gramática.

Como ya se había mencionado en varias ocasiones, Orión no tenía una clase específica en la cual se fuera a abordar la gramática, es por esto que no se pudo evidenciar ninguna clase de material para la práctica de las estructuras gramaticales en las observaciones. Sin embargo, sus estudiantes concuerdan que la gramática se enseñó por medio de textos

fotocopiados con explicaciones y ejercicios gramaticales para trabajar fuera de clase en la encuesta a los estudiantes acerca de cómo le enseñaron las estructuras gramaticales.

Hecho que se puede confirmar cuando se le solicito permiso al docente para observar su clase y este afirmo que no tenía una clase específica para la enseñanza de gramática y que la gramática se abordaba a través de ejercicios gramaticales, los cuales los estudiantes los trabajaban fuera de clase ya que ellos ya habían tenido contacto con la lengua (los estudiantes eran “*false beginners*”) y si había alguna duda se resolvía en clase.

Con lo que respecta a las actividades trabajadas en clase por los docentes para practicar las estructuras gramaticales, la mayoría de los estudiantes concuerdan que a través de micro-proyectos o tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales enseñadas seguidas de discusiones de temas académicos o no académicos que implicaban el uso de una estructura gramatical específica.

En cuanto a cada docente se puede comparar las encuestas a los estudiantes con las observaciones de clase. Los siguientes resultados muestran las actividades trabajadas por cada docente:

De acuerdo con las encuestas tomadas por los estudiantes de Lyra, las actividades con mayor porcentaje fueron micro-proyectos o tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales enseñadas seguidas de juegos de roles. En las observaciones se pudo evidenciar la práctica de estructuras gramaticales por medio de tareas específicas y

por medio de diálogos escritos que luego los estudiantes debían de leer al grupo con el fin de chequear la buena utilización de las estructuras gramaticales aprendidas. Aunque los diálogos no fueron precisamente juego de roles sino un ejercicio de gramática y luego de lectura se puede incluir en este tipo de práctica ya que fueron los mismos estudiantes quienes prepararon los diálogos.

En cuanto a Andrómeda, la mayoría de sus estudiantes concuerdan que las estructuras gramaticales se pusieron en práctica a través de micro-proyectos o tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales enseñadas seguidas de juegos de roles. En lo que respecta a micro-proyectos o tareas puntuales para practicar estructuras gramaticales se puede observar una tarea específica que incluía el uso de una estructura gramatical ya vista en clase.

El hecho de pedirles a los estudiantes de hacer su postal (observación #2) teniendo en cuenta estructuras gramaticales específicas nos llevan a evidenciar la respuesta dada por los estudiantes correspondiente a que las estructuras gramaticales se practicaban a través de tareas que especificaban el uso de ciertas estructuras. Aunque no hay evidencia de los juegos de roles en las observaciones para practicar las estructuras gramaticales, los estudiantes si la reconocieron como la segunda opción de mayor porcentaje en la encuesta.

En el caso de Apus, según la encuesta de los estudiantes, las actividades de mayor porcentaje que se llevaron a cabo para la práctica de las estructuras gramaticales, fueron micro-proyectos o tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales

enseñadas seguidas de discusiones de temas académicos o no académicos que implicaban el uso de una estructura gramatical específica. En cuanto a los micro-proyectos para practicar las estructuras enseñadas, se puede evidenciar en las observaciones de clase, un micro-proyecto que consistía en la descripción de un lugar de Cali.

Según Apus se darían herramientas en el transcurso del curso (se entiende por herramientas las estructuras gramaticales que les serían útiles para hacerlo) para llevar a cabo el micro-proyecto. Por otro lado, en las observaciones se puede evidenciar la discusión de temas académicos y no académicos que implicaban el uso de estructuras específicas en el caso de la escritura del párrafo que primero se hizo en conjunto con la clase y luego los estudiantes lo hicieron en parejas.

Para Orión, de acuerdo con las encuestas de sus estudiantes, las estructuras gramaticales enseñadas se practicaron a través de micro-proyectos o tareas puntuales seguidas de discusiones de temas académicos o no académicos que implicaban el uso de una estructura gramatical específica. De acuerdo a las observaciones de clases hechas se puede evidenciar la presentación de un micro-proyecto que consistía en describir un lugar. En las observaciones se puede encontrar el uso de estructuras gramaticales que se encuentran en los contenidos del curso según el programa del curso. Estos contenidos son: preposiciones de lugares y movimiento, comparativos y superlativos, presente simple.

De acuerdo a las observaciones de clase y a las encuestas a los estudiantes se puede decir que los micro-proyectos fueron la actividad más reconocida por los estudiantes para

practicar las estructuras gramaticales vistas en clase. El hecho de tener cuatro horas de clase dedicadas a la presentación de los micro-proyectos se puede concluir que son importantes a la hora de escogerlos para hacer que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos gramaticales adquiridos en el semestre ya que estos micro-proyectos se presentaron al final de este.

Según la encuesta de los estudiantes, el aprendizaje y enseñanza de las reglas gramaticales son muy importantes en el proceso de aprendizaje de un alengua extranjera. Para la gran parte de los estudiantes con un buen conocimiento gramatical uno se puede comunicar oralmente y por escrito. Ellos parten desde el imaginario que la gramática es la entrada al aprendizaje de una lengua extranjera.

En cuanto a los docentes encargados de los cursos, cada uno tiene una visión distinta del papel de la gramática en el proceso de aprendizaje. Para Lyra la enseñanza es necesaria ya que los futuros docentes deben conocerla y manejarla para poder enseñarla como determinante de los actos de habla y para Apus el papel de la gramática cobra valor ya que los estudiantes son futuros docentes y esta debe ser tratada como objeto de estudio. Para Orión la enseñanza de la gramática posibilita la comunicación y comprensión pero esta no es esencial en la comunicación. Por otro lado Andrómeda afirma que con un buen conocimiento gramatical se tiene como resultado una buena comunicación.

En cuanto al lugar que ocupa la gramática en el diseño del curso, esta se puede decir que es casi proporcional al papel que ella juega en el proceso de enseñanza para cada docente.

Andrómeda afirma que la gramática ocupa el primer lugar en el diseño del curso; Lyra ubica la gramática en el 50% al lado de cada actividad; Apus afirma incluir un 30% del curso al estudio formal de la gramática y por ultimo Orión ubica la gramática en el mismo nivel de la pragmática y la sociolingüística sin especificar el lugar.

En cuanto a la relación entre los cursos de lingüística con los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés y Francés II* según los estudiantes los cursos de lingüística le ayudan a entender mejor los procesos de aprendizaje del inglés y del francés. Para la mayoría de ellos estos cursos le ayudan a analizar el nivel sintáctico de la lengua extranjera, también analizar a nivel fonético-fonológico y morfológico la segunda lengua. Además los cursos de lingüística les permiten hacer análisis contrastivos entre la lengua materna y la lengua extranjera para entender diferencias y similitudes. Por otro lado, estos cursos les permiten hacer análisis de aspectos socioculturales y sociolingüísticos y la oportunidad de apropiarse de conceptos claves de la disciplina lingüística. Por último, estos cursos les ayudan al desarrollo de las habilidades metacognitivas y metalingüísticas.

7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Esta investigación ha tenido como propósito principal describir la manera como se abordó la enseñanza de gramática en dos cursos de *Habilidades Integradas en Inglés II* y *Habilidades Integradas en Francés II* en el semestre 2011B en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Los análisis y resultados de los datos de la investigación evidencian que la enseñanza de la gramática se aborda desde diferentes métodos, enfoques y formas de enseñanza. Sin embargo, el papel de la gramática en el proceso de enseñanza y aprendizaje sigue teniendo más peso que las otras Competencias Lingüísticas y que las Competencias Comunicativas a pesar de los avances de la lingüística. Es por esto que se sugiere trabajar y desarrollar más la competencia lingüística en su totalidad, es decir, tener al mismo nivel la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica.

En cuanto al valor que se le da a la gramática difiere entre los profesores y es similar entre los estudiantes.

Para los profesores la gramática tiene un valor significativo debido a que los estudiantes serán futuros docentes de lenguas extranjeras y la necesitan tanto para enseñarla como para incluirla en los actos de habla. Por otro lado, la gramática es importante para la buena formación de estructuras y así llegar a una buena comunicación. Y por último la gramática

esta en el mismo nivel de importancia de la pragmática y la sociolingüística, dándole a la gramática una igualdad con las otras competencias comunicativas.

Para los estudiantes es muy importante la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. Ellos tienen el concepto que la gramática es la entrada al aprendizaje de la lengua. Debido a esto se recomienda ayudar a cambiar ese imaginario y enfocar el aprendizaje de la lengua en funciones y nociones y tratar de una forma integral las competencias comunicativas.

En cuanto a la diferencia que se pudo percibir de enseñanza de gramática entre las encuestas del estudiante, las encuestas del profesor y las observaciones de clase, puedo decir que muchas veces uno como profesor prepara determinadas actividades para abordar la gramática en clase pero muchas veces las necesidades o costumbres de los estudiantes nos llevan a enseñarla de una forma que pueda satisfacer la necesidad del estudiante.

Teniendo en cuenta la investigación hecha por Rojas y Otálora 2005, la enseñanza de la gramática en los cursos de *Habilidades Integradas en Inglés II* y *Habilidades Integradas en Francés II* en la cohorte 2011, se abordó desde varias formas y enfoques. Sin embargo, se pudo llegar a la conclusión que para los profesores de *Habilidades Integradas en Francés II*, la gramática es esencial para el aprendizaje de la lengua extranjera y esta tiene gran valor a la hora de programar el curso y las actividades de este. Para los profesores de *Habilidades Integradas en Inglés II*, la gramática, de cierta manera, se encuentra al mismo nivel de las otras competencias lingüísticas.

Ya que bien se ha dicho que la enseñanza de la gramática es importante en los cursos de Habilidades Integradas debido a que los estudiantes serán los futuros docentes, sería de mucho valor para los estudiantes ver un ejemplo a seguir de enseñanza en sus propias clases en los cursos de Habilidades Integradas y no tener que esperar hasta los cursos de Lingüística Aplicada y Didáctica de las Lenguas Extranjeras para descubrir nuevos enfoques de enseñanza.

En lo que respecta a la evaluación, de la competencia lingüística lo que más se tiene en cuenta para evaluar a los estudiantes es la competencia gramatical, dándole menos importancia a las otras competencias. La forma como se evaluaba la competencia gramatical se basaba más en la parte escrita que en la oral dándole más importancia a la gramática en la producción escrita que en la producción oral.

En cuanto a los materiales utilizados en las clases para abordar la enseñanza y práctica de la gramática, se pudo evidenciar el uso de fotocopias de ejercicios de gramática para abordar y practicar las estructuras gramaticales que se enseñaron en los cursos o estructuras gramaticales que los estudiantes necesitaban para llevar a cabo tareas o micro-proyectos.

En lo que respecta a la relación que tienen los cursos de Lingüística con los cursos de Habilidades Integradas, se evidencia más una tendencia al análisis en el nivel sintáctico de la lengua extranjera siguiendo el imaginario de que el aprendizaje de la lengua se basa en el aprendizaje de la gramática. La mayoría de estudiantes justifican que los cursos de lingüística les ayudan en su proceso de aprendizaje en la comprensión de las estructuras de

la lengua y su funcionamiento y que los cursos de lingüística ayudan en el desempeño en la pronunciación en las lenguas extranjeras. Esto podría ser debido a que los estudiantes solo habían visto en su totalidad el curso de Fonología y Semántica y estaban iniciando el curso de Sintaxis y Semántica. Sería muy interesante y útil investigar la relación que estos cursos de fundamentos lingüísticos tienen con el aprendizaje de las lenguas extranjeras cuando los estudiantes hayan finalizado los cursos de Análisis del Discurso, Psicolingüística y Sociolingüística.

Una de las limitaciones que se vieron en la enseñanza de las estructuras gramaticales tiene que ver con el uso de las nuevas tecnologías. Las encuestas muestran el poco uso de internet u otras tecnologías para la práctica o enseñanza de la gramática teniendo en cuenta que los estudiantes pertenecen a una nueva generación que vive en un mundo lleno de tecnología. El uso de dichas tecnologías podría facilitar el desarrollo no solo de la competencia gramatical sino de las competencias lingüísticas en general y las competencias comunicativas.

Los cursos de Habilidades Integradas en Francés se ven en desventaja debido a que los estudiantes entran al programa de Licenciatura en Inglés y Francés conociendo la lengua inglesa. Esto ha llevado a concluir que los cursos son diferentes. Se podría tener en cuenta la posibilidad de tener un curso introductorio en la lengua francesa para que haya uniformidad entre ellos y así se podría pensar en discutir formas de enseñanza entre los cursos para que no haya diferencias entre la enseñanza de las lenguas.

Por último, se espera que esta investigación permita la reflexión acerca de cómo se está enseñando las lenguas extranjeras y permitir un balance entre las competencias comunicativas y las competencias lingüísticas en las clases.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, D. & García, J. (2010). Descripción de cómo se trabaja la gramática en un curso intermedio en un instituto de inglés de la ciudad de Cali. Informe de Investigación en el curso de Investigación en el Aula II. Universidad del Valle.
- ASDIFLE, (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*.
- Beacco J-CL., “Quel éclectisme en grammaire?”, LFDN n° 208, avr. 1987, Paris, Hachette, p.67
- Berdugo Martha Isabel (2006) Licenciatura en lenguas Extranjeras Inglés-Francés *Currículo y Plan de estudios*, Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Dirección del programa.
- Breen, Michael P. (2001) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages*, Cambridge University Press.
- Brown, D. (2007). *Teaching by Principles. An Alternative Approach To Language Pedagogy*, Pearson Education, Inc.
- Brown, D. En línea: dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/education/engteaching/bro0699.htm. Recuperado: Noviembre 2012.
- Comenio, J. (2000) *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa, México.
- Coste, D. et al. (1975). *Un niveau Seuil*. Hatier, Paris.
- Dubois, J. et al. (2002). *Dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage*. Larousse.
- Françoise, M & Combes, N. (2005). *Précis de Didactique. Devenir Professeur de Langue*. Ellipses Édition Marketing S. A.
- Germain, C. & Séguin, H. (1995) *Le Point sur la Grammaire*. CLE International.
- Hernández, A. (2001). Teaching Grammar in (Con) Text. *Revista de filología y lingüística* de la Universidad de Costa Rica, 27 (1), 219-248. San José, Costa Rica. en línea: find.galegroup.com/gtx/publicationSearch.do?queryType Documents. Recuperado: mayo 2010.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Teaching Techniques in English as a second Language*. Oxford University.
- Louveau É. & Mangenot F. (2006). *Internet et la Classe de Langues*, Coll Techniques et Practitiques de Classe, Paris, CLE international.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S.L.
- Moirand S., Porquier R., Vivès R., dir, ... Et la Grammaire, Le Français Dans le Monde Recherches et Applications, févr – mars 1989, Paris, EDICEF, p. 6.
- Muñoz, J. F. (2001) *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Aula Abierta Magisterio.
- Niebles, E. (2006). *La lengua materna y la escuela: el saber gramatical como propuesta de modernización en Colombia (1847-1910)*. Doctorado en Educación, Universidad del Valle.
- Restrepo, A. (2006). Implementing a Language Awareness Approach to Grammar through Topics. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Lenguas Extranjeras, Escuela de Lenguas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. En línea: bibliotedigital.udea.edu.codspacebitstream104954491ImplementingLanguage.pdf : recuperado: Junio 15 de 2011.
- Richards, J. C., Platt, J. and Platt, H. (1992). *Diccionario de Linguística Aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel S.A
- Richards J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. London: Cambridge University Press.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Slagter, P. J. (1979). *Un Nivel Umbral*. En línea: http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf. Recuperado: septiembre de 2012.
- Otálora G. & Rojas V. (2005). *A Descriptive Analysis of the methodologies Applied on the courses of English and French in First Semester of the Licenciatura en Lenguas Extranjeras in Universidad del Valle*. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Lenguas Extranjeras, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Oxford, R. & Lee, K. R. (2007). *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice. L2 grammar Strategies: the Second Cinderella and beyond. Chapter 6*. Oxford University Press.

Universidad del Valle (2006). Plan de Estudios de la Licenciatura de lenguas extranjeras
Inglés – Francés. Estructura Curricular. En línea:
<http://lenguaje.univalle.edu.co/nuevo/public/index.php?seccion=PREGRADO&pregrado=1>.
Recuperado: septiembre 2011.

Vez, J. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Editorial
Ariel, S. A.

Vez, J. (2001). *Formación en Didáctica de Las lenguas Extranjeras*. Argentina:
HomoSapiens Ediciones.

9.ANEXOS

A. Programa de curso de Habilidades Integradas en Francés II.

UNIVERSIDAD DEL VALLE

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Dpto. DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

Curso: Habilidades Integradas en Francés II

Periodo: agosto – diciembre 2011

10. INFORMACION GENERAL

Código: 204202M

Créditos: 4

Intensidad horaria: 6 horas semanales

Modalidad: teórico-práctico

* No habilitable

Grupo 01: Prof. Martha Silvia Ospina López

Grupo 02: Prof. Dora Nydia Medina Salazar

Grupo 03: Prof. Gelber Samacá

Grupo 04: Prof. Martha Silvia Ospina López

11. PRESENTACIÓN

En este curso de francés que hace parte de la primera fase, Habilidades Integradas, se continúan desarrollando las habilidades de comprensión y producción oral y escrita con énfasis en el discurso narrativo, de manera integrada a través de documentos variados (boletines de información, noticias, entrevistas, cuentos, anécdotas...) provenientes de diferentes medios. Los documentos que serán utilizados permitirán introducir variedad de registros de lengua.

Al final del curso el estudiante será capaz de desempeñarse en un nivel básico en situaciones cotidianas de tipo familiar y formal: podrá comprender información, participar en conversaciones cotidianas, describir, relatar experiencias, en forma oral y escrita; expresar opiniones de manera sencilla; solicitar la cooperación del interlocutor para desempeñarse eficazmente; comprender asuntos de actualidad en los medios de comunicación (mensajes, avisos, instrucciones, noticias) a condición que el discurso sea bien articulado.

De acuerdo con los estándares del Marco común de referencia europeo para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, el segundo semestre corresponde de manera satisfactoria al nivel A2.

Como parte del componente de Investigación en el Aula, los estudiantes harán registros de reflexión sobre su proceso de aprendizaje en un diario personal. Es de carácter obligatorio.

12. OBJETIVOS

Adquirir las bases fundamentales de la comunicación oral y escrita en francés, relacionadas con las competencias lingüísticas (léxica, gramatical, semántica, fonológica,

ortográfica y ortoépica⁶), sociolingüísticas (marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialectos y acentos) y pragmáticas (discursiva y funcional).

Promover la expresión oral mediante actividades variadas que favorezcan la interacción en francés entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante.

Desarrollar un conocimiento sociocultural del idioma francés desde una consciencia intercultural del aprendizaje de las lenguas en donde se fortalece el “yo cultural” del estudiante pero se posibilita un conocimiento de los valores de la cultura de la lengua objetivo.

Promover el trabajo semi-dirigido y autónomo, así como el espíritu de búsqueda, lectura y sistematización de la información a través de la realización de tareas y de evaluación tanto de los conocimientos adquiridos como de la eficacia de las estrategias utilizadas con el fin de que el alumno tenga la capacidad de aprender y saber aprender.

Desarrollar las competencias de lectura y escritura a través del estudio de documentos auténticos.

Promover la práctica de lectura de textos narrativos cortos de la literatura del mundo francófono (cuentos, anécdotas, etc.).

Utilizar el diario como instrumento de introspección, de evaluación del proceso de aprendizaje y de comunicación entre los actores.

Familiarizar a los estudiantes con el diario como instrumento de recolección de información en el ámbito de la investigación en el aula.

13. METODOLOGÍA

Este curso se desarrollará desde la concepción comunicativa de la enseñanza de lenguas con una tendencia ecléctica. Esta tendencia didáctica reconoce y valida la posibilidad de un abordaje plurimetodológico para responder a la variedad de necesidades y estilos de aprendizaje que surgen en los espacios académicos contemporáneos. La interculturalidad, entendida como valoración de la pluralidad y de las diferencias, así como el fomento del

⁶ La competencia ortoépica permite a los hablantes leer en voz alta de forma correcta un texto y les permite predecir la pronunciación de una palabra que no han escuchado, simplemente a partir de su forma escrita.

respeto de la identidad propia y de la ajena, es un concepto clave para el abordaje de las clases y la dinámica general del aula. Desde una pedagogía de la acción, los contenidos comunicativos (lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos), así como los culturales, se abordarán de manera integrada a través de diferentes actividades y recursos. El proyecto de aula dinamizará tareas de producción por parte de los estudiantes.

En las sesiones de clase se dará prioridad a las actividades que exigen interacción de los participantes, de esta manera se hace indispensable la participación activa de los estudiantes para el desarrollo del programa. Se propiciará el trabajo cooperativo, la auto evaluación del aprendizaje y de las estrategias utilizadas para lograrlo.

Los talleres de sistematización de aspectos lingüísticos serán responsabilidad de los/las estudiantes para trabajo por fuera del aula; a ésta se llevarán las dudas y dificultades para ser trabajadas y aclaradas en grupo. Se consideran aquí el trabajo de gramática en el libro seleccionado, la ampliación del vocabulario trabajado en clase, el trabajo de comprensión oral con apoyo escrito y la práctica de pronunciación.

14. CONTENIDOS

Los contenidos estarán determinados por las competencias a desarrollar y por las necesidades que el grupo manifieste a medida que avanza en las actividades propuestas. Sin embargo, se presentan una serie de contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos que orientarán la progresión del curso. La lista no es exhaustiva ni excluyente, la progresión propuesta es flexible. **Como proyecto de aula se trabajará la renarración y dramatización de cuentos cortos. También se orientará la escritura de una historia y la autobiografía centrada en un momento importante de la vida del estudiante.**

Pragmáticos y sociolingüísticos	Contenidos lingüísticos:		
	morfosintácticos	lexicales	fonológicos y ortográficos
Reconocer los diferentes registros de lengua (formal e informal en forma oral y escrita) Identificar /describir objetos Describir por formas, tamaños y colores, Presentar un lugar, situarlo geográficamente, Localizar un objeto, un lugar, una persona Dar instrucciones para hacer algo, Expresar temporalidad, frecuencia y continuidad. Contar y describir hechos, eventos e historias. Pedir y dar informaciones biográficas. Reportar el discurso de otros. Invitar, aceptar y rechazar Ofrecer /sugerir alimentos, Desenvolverse en un restaurante, Pedir/dar el precio de un objeto, Organizar / comprar una lista de víveres, Expresar opinión sobre manifestaciones culturales del mundo francófono, Hablar del futuro, hacer planes, proyectos y previsiones. Identificar los tipos de textos y su función en un relato.	Presente del indicativo Comparativos : si, aussi, non plus Imperativo Conectores del discurso Pasado compuesto Imperfecto Pluscuamperfecto Adverbios de tiempo y de cantidad Partitivos Pronombres complemento (directo / indirecto) Negación restrictiva Discurso indirecto Futuro simple	Alimentos Comidas del día Colores, formas, tamaños, texturas Estado del tiempo Animales Dichos y refranes	Ritmo, Entonación. Diferenciación de pares mínimos que presentan mayor dificultad para los hispanohablantes: [y] [i], [p] [b], [s] [z], [f] [v], [e] [ɛ], [ə], [k] [g],[v] [b]

Literatura: **Le petit Nicolas de Sempé-Goscinnny**

Persepolis – Marjane Satrapi

15. EVALUACIÓN

La evaluación debe ser paralela al aprendizaje. La reflexión sobre el proceso debe acompañar el avance del curso y brindar los elementos necesarios para optimizar el desempeño, convirtiéndose así en una evaluación formativa. Para la calificación con la que se aprueba o no el curso se propone un control continuo consistente en ejercicios (de comprensión y de producción escrita y oral) y exámenes cortos presentados durante el semestre y un examen final con los siguientes valores:

Control continuo	60%
Examen final	40%

16. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

L'art de conjuguer, série Bescherelle

Petit Robert 1 et 2 (Centro de recursos y Centro de documentación)

Grammaire progressive du français, Clé International, avec 500 exercices.

17. RECURSOS Y MATERIALES

Centro de Recursos de Lengua

Centro de documentación

Presupuesto para fotocopias

B. Programa de curso Habilidades Integradas en Inglés II.

UNIVERSIDAD DEL VALLE

Curso: Habilidades

Integradas en Inglés II

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Código: 204185M

DEP. DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

No. De Créditos: 4

Periodo: Agosto - Diciembre 2010

Profesores: Luis H. Benavidez, Hugo Areiza y Alexander Ramírez

CURSO NO HABILITABLE PERO SI VALIDABLE

1. PRESENTACIÓN

Se continúa el contacto con la lengua inglesa buscando desarrollar las cuatro habilidades básicas (escucha, lectura, escritura y habla) a través de una enseñanza y aprendizaje enmarcados en un paradigma comunicativo. Además de la continuidad con el uso real de la lengua que les permita comprender y expresarse en forma oral y por escrito acerca de sí mismo y su entorno cercano, se hace énfasis en la comprensión y producción de narración de experiencias personales e hipotéticas. A nivel literario, se continúa con el proceso de inducción que desarrolle el gusto por la literatura y el interés por descubrir aspectos culturales de diferentes comunidades. Además de reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, los estudiantes centran su atención en la identificación de fortalezas y debilidades, así como en la planeación de estrategias para avanzar en su proceso de formación.

Al final del curso el estudiante podrá hacer un uso más elaborado de la lengua para comunicar experiencias, intereses personales y situaciones de su entorno. Así mismo, podrá interactuar en forma oral y escrita sobre temas de interés general o individual, describiendo y/o narrando eventos reales o hipotéticos.

2. OBJETIVOS

Al finalizar el curso los estudiantes serán capaces de:

Escucha

1. Comprender un amplio número de oraciones cortas, frases simples y palabras de uso frecuente sobre temas relacionados con su entorno inmediato.
2. Comprender la idea general y algunas ideas secundarias de un texto sobre temas familiares.
3. Comprender la idea global de una narración (contexto y eventos más importantes).

Lectura

1. Identificar temas, ideas principales e ideas secundarias explícitas en textos cortos para el público general como algunas secciones de revistas y periódicos, historietas, cuentos cortos y comunicaciones (cartas, correos electrónicos,

postales, foros virtuales, redes sociales), fábulas, poemas, fragmentos de grandes obras literarias.

2. Identificar la función dominante de una lectura.
3. Identificar personajes principales y sus roles, contextos y eventos principales en historias y novelas.

Escritura

1. Escribir párrafos sencillos sobre temas familiares y cercanos con una idea central, oraciones de desarrollo y una oración de cierre con relaciones secuenciales, de causa-efecto, comparación y contraste, ejemplificación e ilustración.
2. Escribir resúmenes de textos de temas de interés general y relacionados con su entorno con sus propias palabras.
3. Escribir mensajes y cartas personales simples, por ejemplo, agradeciendo a alguien, haciendo solicitudes, etc.

Habla

1. Participar, iniciar e interactuar en conversaciones cortas sobre temas rutinarios y familiares.
2. Solicitar información global sobre experiencias personales y ficticias.
3. Elaborar relatos cortos sobre experiencias personales .
4. Elabora relatos imaginarios.

3. METODOLOGÍA

Este curso se desarrollará siguiendo un enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y una metodología basada en el desarrollo de tareas⁷ que buscan brindar momentos de interacción en la lengua de aprendizaje, centrando su atención principalmente en el sentido más que en la forma. El punto de partida no seguirá entonces un orden de relaciones lingüísticas sino de funciones comunicativas.

Desde esta orientación la participación activa de los estudiantes es fundamental. Se busca involucrarlos en el desarrollo de actividades de su interés con las cuales se sientan comprometidos de tal manera que se genere en el aula una dinámica de aprendizaje cooperativo responsable. Es importante entonces que se sientan partícipes de los contenidos temáticos así como la forma de desarrollarlos. Así mismo, es su responsabilidad hacer del aula, prácticas de comprensión y sistematización (ejercicios gramaticales, de pronunciación, de memorización, de adquisición de vocabulario, etc.) necesarias para la preparación del trabajo en clase y por ende para el progreso de su aprendizaje de la lengua.

Siendo el contacto con los textos orales y escritos la forma más efectiva de aprender la lengua en nuestro contexto es indispensable hacer una selección cuidadosa, teniendo en cuenta forma y contenido, del material a trabajar en el

7 Aquí se adopta el concepto de tarea presentado por Nunan, D. 1992:10: “...a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.”

aula. El uso del texto auténtico ofrece la ventaja de mostrar a los estudiantes la lengua en aprendizaje en los diferentes contextos donde ocurre en forma natural. Además, les permite conocer la forma como la lengua establece estrechas relaciones entre los diferentes elementos gramaticales y discursivos. Se busca pues que la mayor parte de los textos orales y escritos a los cuales los estudiantes estén expuestos sean auténticos.

Durante el transcurso del semestre se le propondrá al estudiante hacer búsquedas individuales o grupales remitiéndose a fuentes concretas impresas o de la Internet; previamente se harán inducciones o demostraciones de manejo que instruyan o ilustren formas de acceso o uso.

Otro aspecto importante del curso es brindar la oportunidad de evaluar y autoevaluar constantemente los progresos de la lengua en aprendizaje, a través de diferentes recursos pertinentes de acuerdo con la necesidad.

4. CONTENIDOS

Los contenidos estarán determinados por las competencias a desarrollar y por las necesidades e intereses que surjan de la dinámica de trabajo en el grupo a medida que se avance en las actividades iniciales propuestas. Documentos tales como composiciones sobre experiencias, sueños, metas, etc.; artículos de prensa de interés personal; entrevistas informales; correspondencia formal e informal en torno a temáticas tales como eventos, sentimientos, anhelos, celebraciones, etc. e historias cortas enmarcadas en los mismas temáticas.

De otro lado, se hará práctica de lectura y la escucha de obras literarias

CONTENIDOS TEMÁTICOS	FUNCIONES DISCURSIVAS	FORMAS GRAMATICALES	VOCABULARIO
Remarkables Experiences Real life and fictional events in the past)	Describing experiences, feelings and reactions. Identifying the elements of a narrative (characters, setting, plot). Retelling the plot of a book or a film.	Simple Past/Past continuous.	Time expressions Connectors to express sequence, addition, contrast, simultaneity.
My neighborhood	Giving, asking for and following directions. Accepting and/or refusing invitations.	Prepositions of place and movement. Simple present.	Signs encountered in everyday life.
Plans, Intentions, arrangements and predictions.	Giving reasons for one's plans, intentions and actions. Comparing and contrasting. Telephoning to arrange appointments/dates and leave short messages.	Be going to Will Comparatives and Superlatives	Future time expressions
News and Current Events	Talking about personal experiences Telling about news	Past Present Perfect For and Since Already and yet Object Pronouns Information, questions and statements	Holiday Activities Current topics

graduadas de acuerdo al nivel de inglés trabajado en este curso.

5. EVALUACIÓN

Evaluación continua: 100%

La nota final será la sumatoria de los diferentes trabajos, ejercicios y exámenes realizados a lo largo del semestre. Se evaluarán las cuatro habilidades y se insistirá en el dominio de los contenidos funcionales trabajados durante todo el proceso.

Se hará seguimiento de las actividades desarrolladas en el curso, teniendo en cuenta los objetivos propuestos para cada uno de ellas. Este seguimiento se hará a través de la realización de un portafolio el cual contendrá producciones escritas (reportes, composiciones, folletos, cartas, etc.) así como registros de presentaciones orales preparadas o espontáneas (archivos de audio y/o video). También contendrá las evaluaciones de diferente tipo que se realicen durante el curso con las respectivas correcciones y los comentarios o reflexiones que surjan en el momento.

ÍTEMS DE EVALUACIÓN	100
Quizes Intermedios/Examen Parcial	20
Quizes Finales/ Examen Final	30
Pop Quizes & Tareas, Talleres	10
Short stories workshops	10
Proyectos: Intermedio y Final	30

6. RECURSOS DISPONIBLES EN LA UNIVERSIDAD

Centro de recursos

Libros, revistas, cintas de audio y de video, periódicos, equipos de audio y video.

Centro de documentación

Diccionarios, libros de gramática, trabajos de investigación.

Centro de informática

Acceso a Internet (direcciones sugeridas)

Página Escuela de Ciencias del Lenguaje: eslengua@univalle.edu.co

Oficinas de profesores

Segundo piso del edificio 315. El horario de atención será definido al inicio del semestre.

8. SITIOS DE INTERNET

USEFUL SITES	
http://www.nhd.heinle.com	The Newbury House on line dictionary.
http://teaching.com/keypals/	Find a pen pal.
http://www.english club.net/	Online club for students and teachers of English
http://eleaston.com/listen.html	Spoken English–resources for Teaching & learning
http://www.englishforum.com/	Resources for teachers and students of English
http://www.efl.net/	Resources for learners
http://drive.to/autoenglish	Exercises for students
http://www.esl-lounge.com/	Free games, activities and resources.
http://grammarmancomic.com/	grammar through comics
http://livemocha.com/	interaction with language learners around the world
http://ello.com/	Listening and vocabulary exercises
http://www.writingfun.com/	Writing skills and tools
http://lyricstraining.com	Listening exercise with popular and updated songs
http://www.trainyouraccent.com/	Pronunciation exercises and tools
http://www.ezslang.com/	Pronunciation exercises and tools
http://www.dailyesl.com/	Resources for teachers and students of English
http://www.esl-lab.com/	Resources for teachers and students of English
http://www.starfall.com/	Resources for teachers and young learners
http://www.usalearns.org	English learning for immigrants in USA
http://www.voxopop.com/	Resources for teachers and students of English
http://www.cramster.com/	Writing skills
http://es.babbel.com/	Resources for learners
http://www.busuu.com/es	Resources for learners
http://www.yappr.com/	Listening, pronunciation and speaking
http://centralenglish.com	Resources for learners
http://learnenglishfeelgood.com/	Resources for learners
http://www.englisch-hilfen.de/en/	Resources for learners

Materiales: Diccionario bilingüe (Oxford sugerido), diccionario básico de imágenes, gramática básica

C. Encuesta estudiantes

Trabajo de Grado: “Análisis descriptivo de cómo se aborda la gramática en los cursos de inglés y francés II en la licenciatura de lenguas extranjeras de la universidad del valle: Un estudio de casos”
Universidad del Valle Facultad de Humanidades Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Encuesta Estudiantes Cohorte 2011 **Concepciones acerca de la gramática**

Santiago de Cali, _____ de _____ de 2012

Estimados y estimadas estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras: con el fin de llevar a cabo mi proyecto de investigación sobre cómo se aborda la gramática en los cursos de inglés y de francés en el II semestre, le solicito su colaboración para contestar esta encuesta acerca del papel de la gramática en su vida académica. De antemano le agradezco su ayuda. La información aquí consignada es confidencial y solamente la investigadora y su Directora tendrán acceso a ella.

Diana Aguilar
Código: 0645575

Datos del estudiante:

Sexo _____ Edad _____ Cohorte: _____ Jornada: _____

Profesor/a de *Habilidades Integradas en Francés II*: _____

1. Para usted, ¿Qué es una regla gramatical? (seleccione una respuesta)

- ☐ Es la descripción de una regularidad interna de la lengua.
- ☐ Son los hechos observados y generalizados de la lengua.
- ☐ Es una representación (o ilustración) de la idea que nos hacemos del funcionamiento de una lengua.
- ☐ Es una hipótesis propuesta por los especialistas en gramática con respecto a un mecanismo de la lengua.
- ☐ Es un precepto para hablar y escribir bien.
- ☐ Es una fórmula que da las normas sobre cómo hacer un buen uso de la ortografía en la lengua.
- ☐ Otra _____
- ☐ ¿Cuál? _____

2. ¿Qué importancia tiene aprender las reglas gramaticales en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?

- ☐ Muy importante.
- ☐ Importante.
- ☐ Poco importante.
- ☐ No es importante.
- ☐ Otra ¿Cuál? _____

3. ¿Qué importancia tiene la enseñanza de estructuras gramaticales en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?

- ☐ Muy importante.
- ☐ Importante.

- ☐ Poco importante.
- ☐ No es importante.
- ☐ Otra ¿Cuál? _____

4. ¿Cómo le enseñaron las estructuras gramaticales en su curso de *Habilidades Integradas en Francés II*? (seleccione las opciones posibles)

- ☐ A través de explicaciones puntuales de las reglas en el tablero.
 - ☐ A través de textos orales o escritos para analizar la forma de una estructura gramatical
 - ☐ A través de textos fotocopiados con explicaciones y ejercicios gramaticales para trabajar fuera de clase.
 - ☐ A través de textos orales o escritos para analizar su uso en el contexto.
 - ☐ A través de textos orales o escritos para analizar su forma (estructura) en el contexto.
 - ☐ A través de ejemplos para que usted dedujera las reglas gramaticales.
 - ☐ A través de ejercicios de un libro de gramática en donde se guía al estudiante para encontrar la explicación a una temática X.
 - ☐ Otro. ¿Cuál? _____
-

5. ¿Qué tipo de material usó el/la docente para desarrollar la competencia gramatical en el curso? (seleccione las opciones posibles)

- ☐ Ejercicios de gramática para completar.
 - ☐ Ejercicios de comprensión oral para completar un ejercicio escrito con una estructura gramatical específica.
 - ☐ Ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras gramaticales están presentes pero no se explican directamente si no que se explica la utilización.
 - ☐ Ejercicios en Internet para practicar las estructuras gramaticales.
 - ☐ Otro
 - ☐ ¿Cuál? _____
-

6. ¿Qué tipo de actividades se llevaron a cabo para la práctica de las estructuras gramaticales del curso? (seleccione las opciones posibles)

- ☐ Juego de roles.
 - ☐ Discusión de temas académicos o no académicos que implicaban el uso de una estructura gramatical específica.
 - ☐ Micro-Proyectos o tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales enseñadas.
 - ☐ Actividades extra curriculares para la práctica de un tema gramatical visto en clase.
 - ☐ ¿Cuál o cuáles? _____
 - ☐ Otro ¿Cuál? _____
-
-

7. ¿Cómo le evaluaron su aprendizaje de las estructuras gramaticales en el curso? (seleccione las opciones posibles)

- ☐ A través de quizes de conjugación de verbos.
☐ A través de la escritura de textos en los cuales las estructuras gramaticales eran evaluadas.
☐ A través de entrevistas sobre temas del curso para evaluar las diferentes competencias incluyendo la gramatical.
☐ A través de presentaciones orales.
☐ Otro ¿Cuál? _____
-

8. Para usted, con un buen conocimiento gramatical uno se puede comunicar:

Oralmente: Si _____ No _____ Ns/Nr _____
Por escrito: Si _____ No _____ Ns/Nr _____

9. ¿Qué conceptos ha visto en los cursos de introducción al estudio del lenguaje, fonología, morfología, sintaxis, semántica, composición 1 y composición 2? (Marca con una X.)

Prefijos ☐ Sufijo ☐ Fonema ☐ Morfema ☐ Sílabas ☐
Grafema ☐ Posterioridad ☐ Anterioridad ☐ Redondeamiento ☐ Contexto ☐
Contorno ☐ Prosodia ☐ Ritmo ☐ Tono ☐ Entonación ☐ Segmentos
☐ Archifonemas ☐ Alófonos ☐ Campo ☐ Disciplina ☐ Lenguaje ☐
Descripción ☐ articulatoria ☐ Conciencia fonológica ☐

9a ¿Podría definir las?

Si ☐ No ☐ N/S N/R ☐

Escoja una y defínela

10. ¿Lo visto en los cursos de Lingüística le ayuda a entender mejor los procesos de aprendizaje del inglés y del francés?

Si ☐ No ☐ NS/NR ☐

Justifique su respuesta

¡Muchas Gracias!

Trabajo de Grado: “Análisis descriptivo de cómo se aborda la gramática en los cursos de inglés y francés II en la licenciatura de lenguas extranjeras de la universidad del valle: Un estudio de casos”
Universidad del Valle Facultad de Humanidades Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Encuesta Estudiantes Cohorte 2011
Concepciones acerca de la gramática

Santiago de Cali, _____ de _____ de 2012

Estimados y estimadas estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras: con el fin de llevar a cabo mi proyecto de investigación sobre cómo se aborda la gramática en los cursos de inglés y de francés en el II semestre, le solicito su colaboración para contestar esta encuesta acerca del papel de la gramática en su vida académica. De antemano le agradezco su ayuda. La información aquí consignada es confidencial y solamente la investigadora y su Directora tendrán acceso a ella.

Diana Aguilar
Código: 0645575

Datos del estudiante:

Sexo _____ Edad _____ Cohorte: _____ Jornada: _____

Profesor/a de *Habilidades Integradas en Inglés II*: _____

1. Para usted, ¿Qué es una regla gramatical? (seleccione una respuesta)

- ☐ Es la descripción de una regularidad interna de la lengua.
☐ Son los hechos observados y generalizados de la lengua.
☐ Es una representación (o ilustración) de la idea que nos hacemos del funcionamiento de una lengua.
☐ Es una hipótesis propuesta por los especialistas en gramática con respecto a un mecanismo de la lengua.
☐ Es un precepto para hablar y escribir bien.
☐ Es una fórmula que da las normas sobre cómo hacer un buen uso de la ortografía en la lengua.

☐ Otra

¿Cuál? _____

2. ¿Qué importancia tiene aprender las reglas gramaticales en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?

- ☐ Muy importante.
☐ Importante.
☐ Poco importante.
☐ No es importante.
☐ Otra ¿Cuál? _____

3. ¿Qué importancia tiene la enseñanza de estructuras gramaticales en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?

- ☐ Muy importante.
- ☐ Importante.
- ☐ Poco importante.
- ☐ No es importante.
- ☐ Otra ¿Cuál? _____

4. ¿Cómo le enseñaron las estructuras gramaticales en su curso de *Habilidades Integradas en Inglés II*? (seleccione las opciones posibles)

- ☐ A través de explicaciones puntuales de las reglas en el tablero.
- ☐ A través de textos orales o escritos para analizar la forma de una estructura gramatical
- ☐ A través de textos fotocopiados con explicaciones y ejercicios gramaticales para trabajar fuera de clase.
- ☐ A través de textos orales o escritos para analizar su uso en el contexto.
- ☐ A través de textos orales o escritos para analizar su forma (estructura) en el contexto.
- ☐ A través de ejemplos para que usted dedujera las reglas gramaticales.
- ☐ A través de ejercicios de un libro de gramática en donde se guía al estudiante para encontrar la explicación a una temática X.
- ☐ Otro. ¿Cuál? _____

5. ¿Qué tipo de material usó el/la docente para desarrollar la competencia gramatical en el curso? (seleccione las opciones posibles)

- ☐ Ejercicios de gramática para completar.
- ☐ Ejercicios de comprensión oral para completar un ejercicio escrito con una estructura gramatical específica.
- ☐ Ejercicios de escucha, habla, lectura o escritura donde las estructuras gramaticales están presentes pero no se explican directamente si no que se explica la utilización.
- ☐ Ejercicios en Internet para practicar las estructuras gramaticales.
- ☐ Otro
- ☐ ¿Cuál? _____

6. ¿Qué tipo de actividades se llevaron a cabo para la práctica de las estructuras gramaticales del curso? (seleccione las opciones posibles)

- ☐ Juego de roles.
- ☐ Discusión de temas académicos o no académicos que implicaban el uso de una estructura gramatical específica.
- ☐ Micro-Proyectos o tareas puntuales que implicaban el uso de las estructuras gramaticales enseñadas.
- ☐ Actividades extra curriculares para la práctica de un tema gramatical visto en clase.
- ☐ ¿Cuál o cuáles? _____
- ☐ Otro ¿Cuál? _____

**7. ¿Cómo le evaluaron su aprendizaje de las estructuras gramaticales en el curso?
(seleccione las opciones posibles)**

- ☐ A través de quizes de conjugación de verbos.
☐ A través de la escritura de textos en los cuales las estructuras gramaticales eran evaluadas.
☐ A través de entrevistas sobre temas del curso para evaluar las diferentes competencias incluyendo la gramatical.
☐ A través de presentaciones orales.
☐ Otro
¿Cuál? _____

8. Para usted, con un buen conocimiento gramatical uno se puede comunicar:

Oralmente: Si ☐ No ☐ Ns/Nr ☐
Por escrito: Si ☐ No ☐ Ns/Nr ☐

9. ¿Qué conceptos ha visto en los cursos de introducción al estudio del lenguaje, fonología, morfología, sintaxis, semántica, composición 1 y composición 2? (Marca con una X.)

Prefijos ☐ Sufijo ☐ Fonema ☐ Morfema ☐ Sílabas ☐
Grafema ☐ Posterioridad ☐ Anterioridad ☐ Redondeamiento ☐
Contexto ☐ Contorno ☐ Prosodia ☐ Ritmo ☐ Tono ☐
Entonación ☐ Segmentos ☐ Archifonemas ☐ Alófonos ☐
Campo ☐ Disciplina ☐ Lenguaje ☐ Descripción articulatória ☐
Conciencia fonológica ☐

9a ¿Podría definir las?

Si ☐ No ☐ N/S N/R ☐

Escoja una y defínela

10. ¿Lo visto en los cursos de Lingüística le ayuda a entender mejor los procesos de aprendizaje del inglés y del francés?

Si ☐ No ☐ NS/NR ☐

Justifique su respuesta

¡Muchas Gracias!

D. Encuesta profesores

Trabajo de Grado: “Análisis descriptivo de cómo se aborda la gramática en los cursos de inglés y francés II en la licenciatura de lenguas extranjeras de la universidad del valle: Un estudio de casos”
Universidad del Valle Facultad de Humanidades Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Estimados y estimadas docentes: con el fin de llevar a cabo mi proyecto de investigación sobre cómo se abordó la gramática en los cursos de inglés y de francés II en el semestre 2011B, les solicito su colaboración para contestar esta encuesta acerca del papel de la gramática en su vida profesional. De antemano les agradezco su ayuda.

Diana Aguilar
0645575

Datos del/ de la Docente:

Sexo: _____ **Franja de edad:** _____
Formación:

Curso que tuvo a cargo en semestre 2011B:

1. ¿Cómo define usted la gramática?

2. Para usted, ¿cuál es el papel de la gramática en el proceso de enseñanza?

3. ¿Qué lugar ocupa, en el diseño del programa del curso, la gramática?

4. ¿Cómo trabajó la gramática en sus clases?

- ☐ Las actividades de la clase estaban centradas en el sentido de la lengua y no en su forma.
- ☐ Las reglas gramaticales no se enseñaron sin embargo las actividades hechas en clase estaban diseñadas para que los estudiantes descubrieran la regla gramatical por ellos mismos.
- ☐ a través de actividades en clase, los estudiantes eran guiados hacia un proceso de comprensión del significado sin embargo la forma también era analizada.
- ☐ Las actividades de la clase pretendían que los estudiantes prestaran atención a la forma para que ellos trabajaron las reglas.
- ☐ La gramática se abordó por medio de ejemplos que ilustraban el uso de la lengua.
- ☐ Las reglas gramaticales eran explicadas para que los estudiantes las aplicaran en situaciones específicas.
- ☐ Las actividades hechas en clase estaban diseñadas para llamar la atención de los estudiantes hacia elementos lingüísticos como estructuras gramaticales, palabras, patrones pragmáticos.
- ☐ La gramática se abordaba totalmente desde su forma.

☐ Otro

¿cuál? _____

5. ¿Qué tipo de materiales utilizó en sus clases para abordar la gramática?

Escritos

- ☐ Libros de ejercicios gramaticales
- ☐ Ejercicios gramaticales tomados de libros de texto
- ☐ Ejercicios gramaticales en línea
- ☐ Letras de canciones
- ☐ Diferentes documentos escritos
- ☐ Otro ¿cuál?

Orales

- ☐ Ejercicios gramaticales tomados de libros de texto
- ☐ Ejercicios gramaticales en línea
- ☐ Letras de canciones
- ☐ Diferentes documentos orales
- Secuencias orales tomadas de diferentes textos
- ☐ Otro ¿cuál?

6. De los siguientes ítems, marque aquellos que usted utilizó para evaluar y poner nota a la competencia lingüística en sus clases. Según el MCRL los componentes de la Competencia Lingüística son: la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica.

- | | |
|---|--|
| ☐ El vocabulario | ☐ Uso de Modismos |
| ☐ Verbos con régimen preposicional | ☐ Uso de Refranes |

- ☐ Relación de las palabras con el contexto general
- ☐ La polisemia
- ☐ El Acento
- ☐ Rasgos distintivos como: nasalidad, oclusión, labialidad.
- ☐ La precisión fonética
- ☐ La sonoridad y la labialidad de la comunicación
- ☐ Formación de palabras a partir de afijos complejas, compuestas
- ☐ Raíces
- ☐ Organización de las palabras en la oración.
- ☐ Relaciones entre las estructuras
- ☐ Los signos de puntuación
- ☐ Los signos no alfabetizables de uso común (%,\$,...)
- ☐ Lectura en voz alta diccionarios
- ☐ El nombre los determinantes y la pronunciación
- ☐ Conjugación verbales
- ☐ La voz pasiva/ voz activa
- ☐ Los complementos
- ☐ Las preposiciones
- ☐ El imperativo
- ☐ Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas
- ☐ Marcadores lingüísticos de relaciones sociales los mensajes
- ☐ Concordancias
- ☐ Las formas de letras (uso de *cursiva*, **negrilla**, Mayúscula, minúscula)
- ☐ Modificación de la forma de las palabras por alternancia de vocales, modificación de las consonantes, formas irregulares y flexión.
- ☐ Ambigüedad
- ☐ Sinonimia/Antonimia
- ☐ la entonación
- ☐ El ritmo
- ☐ La velocidad
- ☐ La gestión de los elementos no verbales
- ☐ Uso de palabras simples,
- ☐ La interrogación
- ☐ Distinción de categorías de palabras
- ☐ La función de las palabras
- ☐ Correcta ortografía de las palabras
- ☐ Uso y elección de formas de tratamiento
- ☐ El uso de las convenciones de los
- ☐ La relación entre el signo de puntuación
- ☐ Estructuras
- ☐ Los determinantes
- ☐ El género
- ☐ La negación
- ☐ Uso y elección de saludos
- ☐ Diferentes registros
- ☐ Organización y estructuración de
- ☐ La adjetivación

7. ¿Cómo evaluó el aprendizaje de las estructuras gramaticales de los estudiantes?

- ☐ Con quizes
 - ☐ Con pruebas
 - ☐ Con Talleres
 - ☐ Análisis textual: contexto
 - ☐ Secuencias orales tomadas de videos
 - ☐ Examen Final ☐ Parcial ☐ Los dos ☐
 - ☐ Con la Producción Oral
 - ☐ Con la producción Escrita
 - ☐ Otro
- ¿cuál?**
-

8. ¿Cómo corrigió los errores gramaticales de sus estudiantes?

Al Oral

- ☐ Corrección individual durante la intervención
 - ☐ Corrección individual al final de la intervención
 - ☐ Análisis colectivo de errores
 - ☐ Indicar el error y hacer que el estudiante lo corrija
 - ☐ Solicitar a un estudiante diferente la corrección
 - ☐ Tomar nota de los errores y entregársela al estudiante
 - ☐ Otro
 - ¿Cuál?
-

Escrito

- ☐ Corrección individual utilizando marcadores de error con convenciones
 - ☐ Indicar el error y hacer un proceso de reescritura
 - ☐ Corrección colectiva utilizando ejemplos de todo el grupo de estudiantes
 - ☐ Corrección del error
 - ☐ Corrección entre pares (co-evaluación)
 - ☐ Tomar nota de los errores y entregárselo al estudiante
 - ☐ Otro
 - ¿Cuál?
-

9. Para usted ¿Cuál es relación entre una competencia gramatical y una competencia lingüística?

¡Muchas gracias!

E. Rúbricas de desempeño. Profesor Orión.

NAME:	4.0-5.0	3.0-3.9	1.0-2.9	Score	Problems
Presenting information in a comprehensible way	Clear Information with an accurate command of English without seeming to be reading	Clear information with some problems in the use of English that may have obscured understanding or perceived as reading a text aloud	Information with many language problems that often obscure meaning		
Syntax	Clear organization of sentences without mistakes that obscure meaning or comprehension	Clear organization of sentences with some mistakes that obscure meaning or comprehension	Organization of sentences with mistakes that often obscure meaning or comprehension		
Vocabulary	Accurate and varied use of vocabulary	Accurate and limited use of vocabulary but enough	Inaccurate and limited use of vocabulary		
Pronunciation	Clear pronunciation of sounds, word stress and intonation without causing communication breakdowns	Clear pronunciation of sounds, word stress and intonation causing occasional communication breakdowns	Pronunciation of sounds, word stress and intonation causing frequent communication breakdowns		

	4.0-5.0	3.0 - 3.9	1.0-2.9
Understanding questions	Comprehension of questions without repetitions or variations in the speed	Comprehension of questions by requiring occasional repetitions or variations in the speed	Comprehension of questions by requiring frequent repetitions or variations in the speed
Presenting information in a comprehensible way	Presentation of information without hesitating, making long pauses or using words in isolation to express ideas or thoughts	Presentation of information with some hesitations or some long pauses.	Presentation of information with frequent hesitations, long pauses or using words in isolation to express ideas or thoughts
Syntax	Clear organization of sentences without mistakes that obscure meaning or comprehension of the listener	Clear organization of sentences with some mistakes that obscure meaning or comprehension of the listener	Organization of sentences with mistakes that often obscure meaning or comprehension of the listener
Vocabulary	Accurate and varied use of vocabulary to refer to the different topics of the conversation	Accurate and limited use of vocabulary but enough to refer to the different topics of the conversation	Inaccurate and limited use of vocabulary to refer to the different topics of the conversation
Pronunciation	Clear pronunciation of sounds, word stress and intonation without causing communication breakdowns	Clear pronunciation of sounds, word stress and intonation causing occasional communication breakdowns	Pronunciation of sounds, word stress and intonation causing frequent communication breakdowns

Student's name:	Grade	Comments
Understanding questions		
Presenting information in a comprehensible way		
Syntax		
Vocabulary		
Pronunciation		