



UNIVERSIDAD DE SONORA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

Enseñanza del francés como lengua extranjera en México: relación entre creencias docentes, variables profesionales y enfoques de enseñanza de la gramática

Tesis
Que para obtener el grado de:
Doctor en Innovación Educativa

Presenta:
Mtro. Hervé Fotso Kono

Director:
Dr. Ángel Vera Noriega

Co-director:
Dr. José Luis Ramírez Romero

Lectora:
Dra. Clotilde Barbier Müller
Lectora:
Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Hermosillo, Sonora, 22 de noviembre de 2022

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que, además de supervisar el Doctorado en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora, nos ha apoyado económicamente durante los tres años del programa.

Mi especial agradecimiento también a mi director de tesis, el **Dr. Ángel Vera Noriega**, que no escatimó esfuerzos para llevarme de la mano y proporcionarme el apoyo académico necesario, así como la motivación para realizar esta investigación. También quiero agradecer a los demás miembros de mi comité de investigación, a **la Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero**, quien además de su crítica muy constructiva, tuvo la amabilidad de recibirnos para nuestra estancia doctoral en la Universidad de Morelos. También quiero agradecer a **la Dra. Clotilde Barbier Müller**, siempre presente, y con la que nuestra colaboración profesional va mucho más allá de ésta, debido a nuestras diferentes actividades en la enseñanza y promoción del FLE en el Estado de Sonora. También quiero agradecer el **Dr. José Luis Ramírez Romero** y a todo el cuerpo docente y administrativo del Departamento de Innovación Educativa por sus multifacéticas aportaciones a este trabajo de investigación.

DEDICATORIA

*A mi familia, Nina Siego, José Sérena Fotso, y Karoll Ruíz Fotso.
A nuestra familia adoptiva de México, Martín Ruíz y María Teresa
García*

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación fue elaborar diferentes perfiles descriptivos de los profesores de francés como lengua extranjera (FLE) analizando sus creencias respecto a la enseñanza-aprendizaje de la gramática, así como los factores coadyuvantes al uso de un enfoque gramatical en el aula. El trabajo adopta el método cualitativo del paradigma positivista. Así, 142 profesores de diferentes estados y procedencias respondieron voluntariamente a un cuestionario cuyas pruebas de dimensionalidad, validez y fiabilidad se determinaron primero mediante un análisis de expertos y luego mediante un análisis factorial exploratorio, seguido del cálculo de los coeficientes alfa de Cronbach. Los resultados del trabajo permiten determinar tres perfiles diferentes de profesores según su uso de enfoques gramaticales: "constructivista inicial", "constructivista moderado", "constructivista avanzado". Por otra parte, se observa generalmente que cuando los profesores tienen creencias inclinadas hacia el enfoque estructuralista, utilizan el enfoque gramatical deductivo con mayor frecuencia. Por el contrario, aquellos con creencias más constructivistas utilizan con mayor frecuencia el enfoque gramatical inductivo. Por otra parte, se comprobó que el nivel de francés del profesor de FLE influye significativamente en el grado de utilización del enfoque gramatical inductivo y deductivo. Al mismo tiempo, se encontró que existe una relación entre el grado de colaboración del profesor, su antigüedad y su elección de uno u otro enfoque gramatical. Por último, se constata que factores como el nivel de los alumnos, su edad, la complejidad de las estructuras enseñadas y el tamaño del grupo desempeñan un papel importante en la elección del enfoque gramatical por parte del profesor de FLE.

ÍNDICES DE CONTENIDO

<i>1</i>	<i>CAPÍTULO 1. PANORAMA DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA</i>	<i>14</i>
1.1	Enseñanza y Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera a Nivel Internacional.....	14
1.1.1	Políticas y Programas Franceses de Acción Cultural.....	16
1.1.2	Evolución de las Metodologías de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.....	23
1.1.3	Hacia un Eclecticismo Metodológico	25
1.1.4	Problemas Relacionados con el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera	26
1.2	Enseñanza-Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera a Nivel Nacional	28
1.2.1	Políticas Educativas y Enseñanza del Francés en México	28
1.2.2	Metodologías Principales de Enseñanza del Francés a Nivel Nacional.....	31
1.2.3	Problemas Relacionados con la Enseñanza del Francés en México	34
1.3	Formación de profesores de Francés como Lengua Extranjera a Nivel Nacional	36
1.3.1	Formaciones en el Acuerdo de Cooperación Cultural México-Francia de 1970 36	36
1.3.2	Talleres Nacionales de Capacitación de Éditions Didier FLE – Hâtier	38
<i>2</i>	<i>CAPÍTULO 2. PROBLEMATIZACIÓN</i>	<i>40</i>
2.1	Definición de los Conceptos	40
2.1.1	Francés como Lengua Extranjera.....	40
2.1.2	Didáctica del Francés como Lengua Extranjera	40
2.1.3	Creencias o Representaciones del Profesorado.....	40
2.1.4	Enseñanza-Aprendizaje.....	41
2.1.5	Enfoques de Enseñanza de la Gramática	41
2.2	Problemática de la Gramática en Lenguas Extranjeras.....	41
2.2.1	Gramática y Evolución de las Metodologías de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	42

2.2.2	Antecedentes de Investigación	43
2.2.3	Objetivos de Investigación.....	51
2.2.4	Preguntas de Investigación.....	51
2.2.5	Hipótesis de Trabajo	51
2.3	Justificación del Trabajo	52
2.3.1	A Nivel Metodológico	52
2.3.2	A Nivel Teórico	53
2.3.3	Utilidad Práctica.....	54
3	<i>CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO</i>	60
3.1	Creencias de los Docentes.....	62
3.1.1	Representaciones de la Enseñanza/Aprendizaje y Adquisición de Lengua	64
3.1.2	Desarrollo y Consolidación de las Creencias docentes.....	65
3.1.3	Relaciones entre Creencias Docentes y Prácticas de Enseñanza	66
3.2	Paradigmas Principales en Enseñanza de Lenguas Extranjeras	68
3.2.1	Paradigma Estructuralista	69
3.2.2	Paradigma Conductista	70
3.2.3	Paradigma Sociocultural o Constructivista	71
3.3	Enfoques Inductivos y Deductivos de Enseñanza de la Gramática	73
3.3.1	Tipología de los Enfoques Inductivos y Deductivos	73
3.3.2	Debate sobre la Enseñanza Inductiva y Deductiva de la Gramática.....	75
3.4	Principales Factores Predictores de la Elección de un Enfoque Gramatical.....	78
3.4.1	Proximidad entre la Lengua Materna y la Lengua Extranjera	78
3.4.2	Diversidad y Necesidades de los Estudiantes	79
3.4.3	Nivel de los Estudiantes	80
3.4.4	Duración del Curso	81
3.4.5	Tamaño del Grupo	81
3.4.6	Creencias del Docente.....	82
3.4.7	Política Institucional	82

4	<i>CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO</i>	85
4.1	Justificación del Paradigma Metodológico	86
4.2	Definición Operacional de las Variables.....	86
4.3	Población.....	87
4.4	Técnicas de Búsqueda y de Recolección de Datos	88
4.5	Medidas	92
4.6	Evidencias de Validez del Contenido	94
4.7	Propiedades Psicométricas de las Escalas.....	96
5	<i>CAPÍTULO 5. RESULTADOS</i>	109
5.1	Características de la Población.....	109
5.1.1	Distribución Geográfica de la Población	109
5.1.2	Último Grado y Área de Estudio de los Participantes	109
5.1.3	Sexo, Edad y Antigüedad de los Participantes.....	110
5.1.4	Lugar de Trabajo, Horas Impartidas y Pertenencia a Redes de Colaboración Profesionales	110
5.1.5	Metodologías y Enfoques de Enseñanza del Francés	110
5.1.6	Perfil Social y Lingüísticos de los Participantes.....	111
5.2	Resultados y Análisis Descriptivos de las Creencias Docentes y del Uso de Enfoques Gramaticales.....	112
5.2.1	Promedios y Dispersión de Datos sobre la Frecuencia de Uso del Enfoque Inductivo y Deductivo.....	112
5.2.2	Promedios y Dispersión de Datos sobre las Creencias de los Docentes	113
5.3	Resultados Análisis Comparativo de la Frecuencia de Uso de los Enfoques Gramaticales.....	116
5.3.1	Comparación del Uso Condicionado del Enfoque Gramatical Deductivo	116
5.3.2	Comparación del Uso Condicionado del Enfoque Gramatical Inductivo.....	118
5.4	Resultados Análisis Multivariados.....	123
5.4.1	Perfiles de los Profesores con Base en el Uso de Enfoques Gramaticales	123

5.4.2	Modelo General Lineal de Varianza de los Perfiles Obtenidos	125
4.4.3.	Comparación entre el Nivel de Manejo del Francés del Profesor y sus Creencias 127	
5.4.3	Factores de Predicción de la Concepción Tradicional de la Lengua	127
5.4.4	Factores predictores de la Concepción de la Enseñanza de la Gramática con el Enfoque Deductivo	129
5.4.5	Factores Predictores de la Frecuencia de Uso del Enfoque Gramatical Deductivo 130	
6	<i>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</i>	134
6.1	Perfiles Docentes y Enfoques de Enseñanza de la Gramática en México	134
6.2	Formación Académica y Condiciones Laborales de los Profesores de Francés	137
6.3	Relación entre el Nivel de Manejo del Francés y Uso de Enfoques de Enseñanza de la Gramática	139
6.4	Relación entre Antigüedad, Colaboración Docente y el Uso de Enfoques de Enseñanza de la Gramática	141
6.5	Coadyuvantes al Uso del Enfoque Deductivo de Enseñanza del Francés en México	143
6.6	Coadyuvantes al Uso del Enfoque Inductivo de Enseñanza del Francés en México	145
7	<i>CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</i>	149
7.1	Conclusiones	149
7.2	Recomendaciones.....	151
	<i>REFERENCIAS</i>	162

ÍNDICES DE FIGURAS

Figura 1. Distribución mundial de los estudiantes de francés (2018) -----	15
Figura 2. Investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje del fle en México (Bassols et al., 2013)-----	55
Figura 3. Registro de candidatos en las certificaciones DELF y DALF de 2013 a 2019 en México -----	58

Figura 4. Registro de candidatos en las certificaciones tcfde 2016 a 2019 en México-----	58
Figura 5. Conceptualización y relaciones entre los apartados del cap. 2 -----	61
Figura 6. Modelo de representaciones en la didáctica de las lenguas (Puren, 2001)-----	65
Figura 7. Conceptualización del marco metodológico-----	85
Figura 8. Estrategia de búsqueda de los participantes en LinkedIn-----	89
Figura 9. Resultados del anuncio en todo el territorio (12-17 de marzo de 2021)-----	90
Figura 10. . Resultados del anuncio en el estado de Veracruz (12-17 de marzo de 2021) --	91
Figura 11.. Gráfica de distribución geográfica de la población por estados-----	109
Figura 12. Metodologías y enfoques recomendados para la enseñanza del fle en México	111
Figura 13. Gráfica del nivel de manejo de francés de los participantes-----	111

ÍNDICES DE TABLAS

Tabla 1. Formaciones nacionales de profesores de fle 2021 (didier-fle)-----	38
Tabla 2. Enfoques pedagógicos inductivos y deductivos según las prácticas resultantes (adaptado de decoo, 1996)-----	74
Tabla 3. Validación por juicio de expertos -----	95
Tabla 4. Fiabilidad por ítem de la escala creencias acerca de la lengua -----	96
Tabla 5. Matriz factorial para la escala concepción de la lengua -----	97
Tabla 6. Matriz factorial para la escala creencias acerca del aprendizaje de la lengua -----	98
Tabla 7. Fiabilidad por ítem de la escala creencias acerca del aprendizaje de la lengua (factor 1) -----	99
Tabla 8. Fiabilidad por ítem de la escala creencias acerca del aprendizaje de la lengua (factor 2) -----	100
Tabla 9. Matriz factorial para la escala creencias acerca la enseñanza de la lengua -----	101
Tabla 10. Fiabilidad por ítem de la escala creencias acerca de la enseñanza de la lengua (factor2) -----	102
Tabla 11. Fiabilidad por ítem de la escala creencias acerca de la enseñanza de la lengua (factor1 -----	102
Tabla 12. Matriz factorial para la escala frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo e inductivo -----	103

Tabla 13. Fiabilidad por ítem de la escala frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo (factor1)-----	104
Tabla 14. Fiabilidad por ítem de la escala frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo (factor2)-----	104
Tabla 15. Matriz factorial para la escala uso del enfoque gramatical inductivo condicionado -----	105
Tabla 16. Fiabilidad por ítem de la escala uso del enfoque gramatical inductivo condicionado -----	106
Tabla 17. Matriz factorial para la escala uso del enfoque gramatical deductivo condicionado -----	107
Tabla 18. Fiabilidad por ítem de la escala uso del enfoque gramatical deductivo condicionado -----	107
Tabla 19. Media, desviación, asimetría y curtosis de las frecuencias deductivas e inductivas -----	112
Tabla 20. Media, desviación, asimetría y curtosis de la concepción tradicional de la lengua -----	113
Tabla 21. Media, desviación, asimetría y curtosis de la concepción tradicional y constructivista del aprendizaje -----	114
Tabla 22. Media, desviación, asimetría y curtosis de la concepción tradicional y constructivista de la enseñanza -----	115
Tabla 23. Resultados y comparaciones dicotómicas del factor frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo e inductivo y las variables que condicionan su uso. -----	118
Tabla 24. Resultados y comparaciones dicotómicas del factor frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo y las variables que condicionan su uso-----	122
Tabla 25. Correlaciones entre las concepciones de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza tradicionales y constructivistas -----	123
Tabla 26. Centroides de los diferentes grupos clasificados -----	124
Tabla 27. Resultados del modelo general lineal univariado que compara las frecuencias de uso del enfoque deducativo – inductivo y los 3 conglomerados obtenidos a partir de los enfoques gramaticales-----	126

Tabla 28. Comparación entre el nivel de manejo del francés del profesor como factor y sus creencias sobre la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza. -----	127
Tabla 29. Tabla de regresión por pasos de las variables predictoras de la concepción tradicional de la lengua -----	128
Tabla 30. Tabla de regresión por pasos de las variables predictoras de la concepción de la enseñanza de la gramática con el enfoque deductivo-----	129
Tabla 31. Tabla de regresión por pasos de la variable predictora de la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo-----	130
Tabla 32. Presenta los resultados de los análisis de regresión múltiple para las variables del estudio -----	133
Tabla 33. Operacionalización de las variables de estudio-----	159

ÍNDICES DE CONTENIDO (MANUAL)

ÍNDICES DE CONTENIDO

1	CAPÍTULO 1. PANORAMA DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	
	14	
1.1	Enseñanza y Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera a Nivel Internacional	
	14	
1.1.1	Políticas y Programas Franceses de Acción Cultural	16
1.1.2	Evolución de las Metodologías de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	23
1.1.3	Hacia un Eclecticismo Metodológico	25
1.1.4	Problemas Relacionados con el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera	
	26	
1.2	Enseñanza-Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera a Nivel Nacional	
	28	
1.2.1	Políticas Educativas y Enseñanza del Francés en México	28
1.2.2	Metodologías Principales de Enseñanza del Francés a Nivel Nacional	31
1.2.3	Problemas Relacionados con la Enseñanza del Francés en México	34

1.3	Formación de profesores de Francés como Lengua Extranjera a Nivel Nacional	
	36	
1.3.1	Formaciones en el Acuerdo de Cooperación Cultural México-Francia de 1970	
	36	
1.3.2	Talleres Nacionales de Capacitación de Éditions Didier FLE – Hâtier	38
2	CAPÍTULO 2. PROBLEMATIZACIÓN	40
2.1	Definición de los Conceptos	40
2.1.1	Francés como Lengua Extranjera	40
2.1.2	Didáctica del Francés como Lengua Extranjera	40
2.1.3	Creencias o Representaciones del Profesorado	40
2.1.4	Enseñanza-Aprendizaje	41
2.1.5	Enfoques de Enseñanza de la Gramática	41
2.2	Problemática de la Gramática en Lenguas Extranjeras	41
2.2.1	Gramática y Evolución de las Metodologías de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	42
2.2.2	Antecedentes de Investigación	43
2.2.3	Objetivos de Investigación	51
2.2.4	Preguntas de Investigación	51
2.2.5	Hipótesis de Trabajo	51
2.3	Justificación del Trabajo	52
2.3.1	A Nivel Metodológico	52
2.3.2	A Nivel Teórico	53
2.3.3	Utilidad Práctica	54
3	CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	60
3.1	Creencias de los Docentes	62
3.1.1	Representaciones de la Enseñanza/Aprendizaje y Adquisición de Lengua	64
3.1.2	Desarrollo y Consolidación de las Creencias docentes	65
3.1.3	Relaciones entre Creencias Docentes y Prácticas de Enseñanza	66
3.2	Paradigmas Principales en Enseñanza de Lenguas Extranjeras	68
3.2.1	Paradigma Estructuralista	69

3.2.2	Paradigma Conductista	70
3.2.3	Paradigma Sociocultural o Constructivista	71
3.3	Enfoques Inductivos y Deductivos de Enseñanza de la Gramática	73
3.3.1	Tipología de los Enfoques Inductivos y Deductivos	73
3.3.2	Debate sobre la Enseñanza Inductiva y Deductiva de la Gramática	75
3.4	Principales Factores Predictores de la Elección de un Enfoque Gramatical	78
3.4.1	Proximidad entre la Lengua Materna y la Lengua Extranjera	78
3.4.2	Diversidad y Necesidades de los Estudiantes	79
3.4.3	Nivel de los Estudiantes	80
3.4.4	Duración del Curso	81
3.4.5	Tamaño del Grupo	81
3.4.6	Creencias del Docente	82
3.4.7	Política Institucional	82
4	CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO	85
4.1	Justificación del Paradigma Metodológico	86
4.2	Definición Operacional de las Variables	86
4.3	Población	87
4.4	Técnicas de Búsqueda y de Recolección de Datos	88
4.5	Medidas	92
4.6	Evidencias de Validez del Contenido	94
4.7	Propiedades Psicométricas de las Escalas	96
5	CAPÍTULO 5. RESULTADOS	109
5.1	Características de la Población	109
5.1.1	Distribución Geográfica de la Población	109
5.1.2	Último Grado y Área de Estudio de los Participantes	109
5.1.3	Sexo, Edad y Antigüedad de los Participantes	110
5.1.4	Lugar de Trabajo, Horas Impartidas y Pertenencia a Redes de Colaboración Profesionales	110
5.1.5	Metodologías y Enfoques de Enseñanza del Francés	110
5.1.6	Perfil Social y Lingüísticos de los Participantes	111

5.2	Resultados y Análisis Descriptivos de las Creencias Docentes y del Uso de Enfoques Gramaticales	112
5.2.1	Promedios y Dispersión de Datos sobre la Frecuencia de Uso del Enfoque Inductivo y Deductivo	112
5.2.2	Promedios y Dispersión de Datos sobre las Creencias de los Docentes	113
5.3	Resultados Análisis Comparativo de la Frecuencia de Uso de los Enfoques Gramaticales	116
5.3.1	Comparación del Uso Condicionado del Enfoque Gramatical Deductivo	116
5.3.2	Comparación del Uso Condicionado del Enfoque Gramatical Inductivo	118
5.4	Resultados Análisis Multivariados	123
5.4.1	Perfiles de los Profesores con Base en el Uso de Enfoques Gramaticales	123
5.4.2	Modelo General Lineal de Varianza de los Perfiles Obtenidos	125
4.4.3.	Comparación entre el Nivel de Manejo del Francés del Profesor y sus Creencias	127
5.4.3	Factores de Predicción de la Concepción Tradicional de la Lengua	127
5.4.4	Factores predictores de la Concepción de la Enseñanza de la Gramática con el Enfoque Deductivo	129
5.4.5	Factores Predictores de la Frecuencia de Uso del Enfoque Gramatical Deductivo	130
6	CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	134
6.1	Perfiles Docentes y Enfoques de Enseñanza de la Gramática en México	134
6.2	Formación Académica y Condiciones Laborales de los Profesores de Francés	137
6.3	Relación entre el Nivel de Manejo del Francés y Uso de Enfoques de Enseñanza de la Gramática	139
6.4	Relación entre Antigüedad, Colaboración Docente y el Uso de Enfoques de Enseñanza de la Gramática	141
6.5	Coadyuvantes al Uso del Enfoque Deductivo de Enseñanza del Francés en México	143

6.6	Coadyuvantes al Uso del Enfoque Inductivo de Enseñanza del Francés en México	
		145
7	CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	149
7.1	Conclusiones	149
7.2	Recomendaciones	151
	Referencias	162

ÍNDICES DE FIGURAS

Figura 1.	Distribución mundial de los estudiantes de francés (2018)	15
Figura 2.	Investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje del fle en México (Bassols et al., 2013)	55
Figura 3.	Registro de candidatos en las certificaciones DELF y DALF de 2013 a 2019 en México	58
Figura 4.	Registro de candidatos en las certificaciones TCFDE 2016 a 2019 en México	58
Figura 5.	Conceptualización y relaciones entre los apartados del cap. 2	61
Figura 6.	Modelo de representaciones en la didáctica de las lenguas (Puren, 2001)	65
Figura 7.	Conceptualización del marco metodológico	85
Figura 8.	Estrategia de búsqueda de los participantes en LinkedIn	89
Figura 9.	Resultados del anuncio en todo el territorio (12-17 de marzo de 2021)	90
Figura 10.	Resultados del anuncio en el estado de Veracruz (12-17 de marzo de 2021)	91
Figura 11.	Gráfica de distribución geográfica de la población por estados	109
Figura 12.	Metodologías y enfoques recomendados para la enseñanza del fle en México	111
Figura 13.	Gráfica del nivel de manejo de francés de los participantes	111

ÍNDICES DE TABLAS

Tabla 1.	Formaciones nacionales de profesores de fle 2021 (Didier-Fle)	38
Tabla 2.	Enfoques pedagógicos inductivos y deductivos según las prácticas resultantes (adaptado de Decoo, 1996)	74
Tabla 3.	Validación por juicio de expertos	95

Tabla 4. Fiabilidad por ítem de la escala creencias acerca de la lengua	96
Tabla 5. Matriz factorial para la escala concepción de la lengua	97
Tabla 6. Matriz factorial para la escala creencias acerca del aprendizaje de la lengua	98
Tabla 7. Fiabilidad por ítem de la escala creencias acerca del aprendizaje de la lengua (factor 1)	99
Tabla 8. Fiabilidad por ítem de la escala creencias acerca del aprendizaje de la lengua (factor 2)	100
Tabla 9. Matriz factorial para la escala creencias acerca la enseñanza de la lengua	101
Tabla 10. Fiabilidad por ítem de la escala creencias acerca de la enseñanza de la lengua (factor2)	102
Tabla 11. Fiabilidad por ítem de la escala creencias acerca de la enseñanza de la lengua (factor1)	102
Tabla 12. Matriz factorial para la escala frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo e inductivo	103
Tabla 13. Fiabilidad por ítem de la escala frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo (factor1)	104
Tabla 14. Fiabilidad por ítem de la escala frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo (factor2)	104
Tabla 15. Matriz factorial para la escala uso del enfoque gramatical inductivo condicionado	105
Tabla 16. Fiabilidad por ítem de la escala uso del enfoque gramatical inductivo condicionado	106
Tabla 17. Matriz factorial para la escala uso del enfoque gramatical deductivo condicionado	107
Tabla 18. Fiabilidad por ítem de la escala uso del enfoque gramatical deductivo condicionado	107
Tabla 19. Media, desviación, asimetría y curtosis de las frecuencias deductivas e inductivas	112

- Tabla 20. Media, desviación, asimetría y curtosis de la concepción tradicional de la lengua
113
- Tabla 21. Media, desviación, asimetría y curtosis de la concepción tradicional y constructivista del aprendizaje 114
- Tabla 22. Media, desviación, asimetría y curtosis de la concepción tradicional y constructivista de la enseñanza 115
- Tabla 23. Resultados y comparaciones dicotómicas del factor frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo e inductivo y las variables que condicionan su uso. 118
- Tabla 24. Resultados y comparaciones dicotómicas del factor frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo y las variables que condicionan su uso 122
- Tabla 25. Correlaciones entre las concepciones de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza tradicionales y constructivistas 123
- Tabla 26. Centroides de los diferentes grupos clasificados 124
- Tabla 27. Resultados del modelo general lineal univariado que compara las frecuencias de uso del enfoque deductivo – inductivo y los 3 conglomerados obtenidos a partir de los enfoques gramaticales 126
- Tabla 28. Comparación entre el nivel de manejo del francés del profesor como factor y sus creencias sobre la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza. 127
- Tabla 29. Tabla de regresión por pasos de las variables predictoras de la concepción tradicional de la lengua 128
- Tabla 30. Tabla de regresión por pasos de las variables predictoras de la concepción de la enseñanza de la gramática con el enfoque deductivo 129
- Tabla 31. Tabla de regresión por pasos de la variable predictora de la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo 130
- Tabla 32. Presenta los resultados de los análisis de regresión múltiple para las variables del estudio 133
- Tabla 33. Operacionalización de las variables de estudio 159

CAPÍTULO 1. PANORAMA DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Según los datos del Observatorio de la Francofonía¹, el francés ocupa el quinto lugar de las lenguas más habladas en el mundo y es la lengua de instrucción en 36 naciones y territorios. Además de ser adoptado como un idioma de la diplomacia, es el idioma oficial de varios organismos internacionales como, entre varios la ONU, el Comité Internacional Olímpico, la Unión Africana, la Unión Europea, la OCDE, la OMC, la OTAN, etc. Por lo tanto, el francés tiene un peso bastante considerable en las organizaciones internacionales, en la investigación e incluso en la difusión de información en Internet y medios tradicionales. Si bien el aprendizaje del francés como lengua extranjera no es sistemáticamente posible, y menos aún obligatorio, en todos los sistemas educativos, hay pocas regiones en las que una persona que desee aprender francés no pueda encontrar un centro de idiomas, un Instituto Francés, una Alianza Francesa o una asociación que ofrezca diferentes fórmulas para satisfacer esta necesidad (Organización Internacional de la Francofonía, 2019). Este capítulo se centrará, por un lado, en el estado actual de la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) a nivel internacional y nacional, por el otro lado, en la formación de los profesores de FLE.

1.1 Enseñanza y Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera a Nivel Internacional

Esta primera parte trata de la enseñanza-aprendizaje del francés, de las políticas, los programas, las metodologías, los enfoques, las tendencias y los problemas importantes encontrados en la literatura a nivel internacional. De hecho, la síntesis de 2017 del Observatorio Demográfico y Estadístico del Espacio Francófono (Marcoux & Richard 2017) señala que, en todos los países y niveles de enseñanza, la población de estudiantes de FLE asciende, por lo menos, a 51 millones de personas, y no menos de 81 millones son los que siguen una enseñanza completa o parcial en francés Lengua 1 y Lengua 2. Estos datos tienen en cuenta el número de personas inscritas en las Alianzas e Instituciones francesas en el extranjero, las cuales representan algo menos del 2% de los alumnos de FLE, y en las escuelas

¹ <https://observatoire.francophonie.org/qui-apprend-le-francais-dans-le-monde/le-francais-langue-etrangere/>

francesas en el extranjero, que sólo representan el 0.5% de los alumnos de francés a nivel mundial (Beck *et al.*, 2018).

Adicionalmente, según el Informe anual sobre el estado de la francofonía en el mundo de la Organización Internacional de la Francofonía¹ (OIF, 2019), el francés es a menudo el tercer idioma extranjero, a veces el cuarto, en continentes donde se promueve activamente el multilingüismo. América y el Caribe cuentan con una amplia presencia del FLE, que tradicionalmente ha estado muy bien establecido debido a las Alianzas e Instituciones francesas. Sin embargo, es inusual observar un número elevado de alumnos en la mayoría de los sistemas educativos, excepto en Canadá, por supuesto, y en los Estados Unidos. En efecto, en ambos países, sugiere el informe, existe un verdadero interés por promover la enseñanza bilingüe y la adquisición de competencias lingüísticas profesionales, que cada vez son más reconocidas como un criterio de empleabilidad. En este respecto, la siguiente figura ilustra la distribución de los estudiantes de francés en el mundo en 2018:

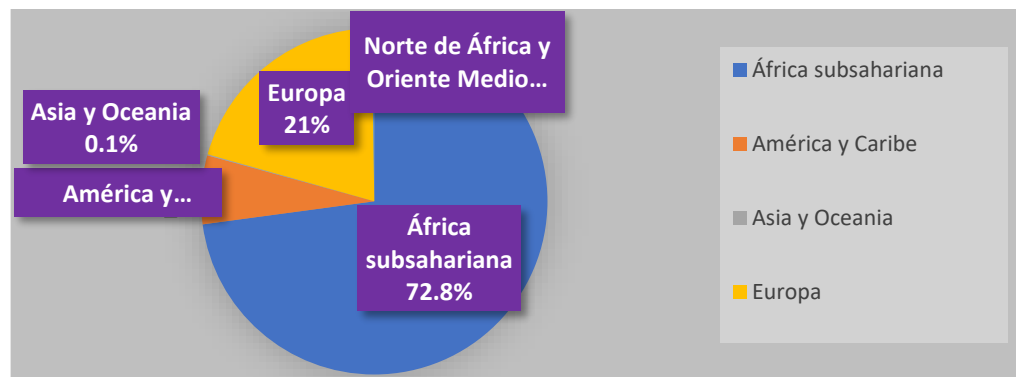


Figura 1. Distribución Mundial de los Estudiantes de Francés (2018)

La figura anterior muestra un fuerte predominio de los estudiantes de francés en la zona del África subsahariana (72.8%) y en el Océano Índico. Al mismo tiempo, las estadísticas indican una cifra significativa (6.24%) en América y el Caribe, lo que apunta cierta tendencia de esta región por el idioma francés a pesar del fuerte dominio del español y del inglés. Por último, se ve que, en la zona de Asia y en el Pacífico, hay espacio para el

¹ La organización internacional de los países de habla francés y algunos países amigos o que tienen intereses con el idioma

aprendizaje del francés, sobre todo al hecho que algunos países como Camboya, Laos y Vietnam son miembros de la OIF.

1.1.1 Políticas y Programas Franceses de Acción Cultural

Históricamente, Francia siempre se ha posicionado internacionalmente como el pilar central de la difusión del francés por sus diversos intereses políticos y geoestratégicos. Como resultado de esto, en el país se encuentra el Ministerio de Europa y Asuntos Exteriores (MEAE), antes conocido como el Ministerio de Asuntos Exteriores. Por supuesto, como responsable de las líneas generales de la política de cooperación lingüística y educativa de Francia, se trata de la institución francesa con más poder de decisión al respecto. Las diversas transformaciones que ha tenido en el último medio siglo dan testimonio de la adaptación de la institución ministerial al mundo cambiante. En efecto, el 13 de abril de 1945 se creó una Dirección General de Relaciones Culturales y Obras Francesas en el Extranjero porque la previsible expansión de la lengua inglesa y la influencia americana en el mundo hicieron evidente que la lengua y la cultura serían activos importantes del nuevo periodo que se abría tras la Segunda Guerra Mundial (Cuq & Gruca, 2005).

En 1956, a las preocupaciones culturales se sumó un nuevo interés por la tecnología, con la transformación de la Dirección en la Dirección General de Asuntos Culturales y Técnicos, y luego, tras la descolonización, en la Dirección de Cooperación Técnica (DCT) en 1966. Este periodo se caracterizó por el incremento, con miras al desarrollo comercial, de países interesados en la cooperación francesa y por un aumento significativo del número de cooperantes (funcionarios franceses en misiones en el extranjero). Además, una nueva ampliación de las competencias, esta vez en el campo científico, tuvo lugar en 1969. Esta toma de conciencia de que la cultura francesa debía incluir los aspectos más modernos de la tecnología francesa tenía por objeto promover el desarrollo de centros e institutos culturales en el extranjero. Igualmente, a nivel didáctico conllevó la investigación sobre la enseñanza del francés a personas interesadas en la ciencia y la tecnología. Desgraciadamente la crisis del petróleo de 1973 supuso el comienzo de una reducción de los recursos que el Estado concedía a la influencia cultural y lingüística de Francia, reducción que ha continuado hasta hoy, como lo demuestra la supresión de numerosos puestos en los servicios de cooperación

cultural de las embajadas francesas y en la amplia red de la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero¹ (AEFE).

La década de 1980 se caracterizó, al interior de la Dirección General, por la creación, en 1984, de una Dirección de la Lengua Francesa, la cual multiplicó las operaciones de promoción de la imagen de Francia y de la lengua francesa y de fomento de la motivación de los posibles alumnos extranjeros. Las oficinas pedagógicas de las embajadas se convirtieron en las Oficinas de Acción Lingüística (BAL²), en las que los funcionarios, con actividades cada vez más profesionales, trabajaban los agregados lingüísticos. Al mismo tiempo, el número de asistentes de enseñanza estaba disminuyendo, especialmente en los países del antiguo imperio, donde eran reemplazados gradualmente por hablantes nativos. Como respuesta a esto, en 1988 la creación del Ministerio de la Francofonía marcó, en cierto modo, el apogeo de la acción voluntaria de Francia y el comienzo de un compromiso más multilateral que, sin embargo, iba a seguir siendo bastante tímido. Así, en 1989 se disolvió la Dirección de Francés y sus actividades se transfirieron en parte a la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero (AEFE³) y en parte a una subdirección de cooperación lingüística y educativa, que se transformaron en Oficinas de Cooperación Lingüística y Educativa (BCLE⁴). Lo anterior marcó el deseo de incluir la lingüística en un sistema más amplio de cooperación: la educación, en la que Francia tiene cierta experiencia (Cuq & Gruca, 2005).

En 1994, la reforma "Juppé" tenía por objeto asociar más francamente la acción cultural y lingüística a la política exterior de Francia, descentralizar la toma de decisiones y promover la profesionalización del personal. Posteriormente, sin abandonar estos objetivos, la reforma de 1999 vuelve un poco a los aspectos descentralizadores de 1994. El sector geográfico del antiguo Ministerio de Cooperación está plenamente integrado en el de Asuntos Exteriores, en forma de Ministerio Delegado de Cooperación y Francofonía, lo que marca el

¹ <https://www.senat.fr/questions/base/2020/qSEQ20111360S.html>

<https://www.assemblee-afe.fr/suppression-de-postes-dans-le-reseau-afe.html>

² Conocido en francés como *Bureau d'Action Linguistique*.

³ Esta agencia fue creada el 6 de julio de 1990 para gestionar la enseñanza de francés en el extranjero. Tiene vínculos con más de 410 establecimientos en 127 países.

⁴ *Bureau de Coopération Linguistique*.

fin del régimen especial que Francia reservaba para sus antiguas colonias. Sin embargo, estos países siguen estando, junto con algunos otros ahora, en la Zona de Solidaridad Prioritaria (ZSP) de Francia y siguen recibiendo la mayor parte de su apoyo. Actualmente la antigua Dirección General de Cooperación Científica y Técnica (DGRCST) está dando paso a una Dirección General de Cooperación Internacional y Desarrollo (DGCID), dentro de la cual una Dirección de Cooperación Cultural y francesa está formada por una subdirección de asuntos culturales y artísticos y una subdirección de francés (Cuq & Gruca, 2005).

Después de este gran periodo de intensa lucha de la diplomacia francesa por la expansión de su idioma y cultura, y debido a su falta de aliento en los subsidios, la lengua francesa sigue manteniendo su importancia gracias a las acciones realizadas por las diferentes ramas de la Francofonía institucional. Tanto dentro de sus oficinas regionales como en asociaciones profesionales, instituciones educativas, instituciones de formación e investigación. También en el mundo editorial y los medios audiovisuales, entre otros ámbitos.

La Francofonía Institucional

La Francofonía es un mecanismo institucional dedicado a promover el francés y a poner en práctica la cooperación política, educativa, económica y cultural entre los 88 estados y gobiernos de la Organización Internacional de la Francofonía (OIF). Este organismo está establecido en la Convención de la Francofonía, realizada en 1997, y su máxima autoridad es la Cumbre de la Francofonía. La OIF lleva a cabo una Cooperación Multilateral Francófona junto con la Asamblea Parlamentaria de la Francofonía (APF) y cuatro operadores: la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF), TV5MONDE, la Asociación Internacional de Alcaldes Francófonos (AIMF) y la Universidad Senghor de Alejandría.

Las misiones de la Francofonía son: la promoción del idioma francés y la diversidad cultural y lingüística; la promoción de la paz, la democracia y los derechos humanos; el apoyo a la educación, la capacitación, la educación superior y la investigación; y el desarrollo de la cooperación económica para el desarrollo sostenible.

Asociaciones Profesionales

Entre las asociaciones profesionales más importantes se encuentra la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPF), fundada en 1969 por iniciativa de veintiséis

asociaciones nacionales de profesores de francés. Hoy en día, la FIPF tiene más de 70.000 miembros en todo el mundo, distribuidos en más de 150 asociaciones. Su actividad está organizada en comisiones regionales: Comisión del FLM¹, Comisión de Europa Occidental, Comisión de Europa Central y Oriental, Comisión de Asia y el Pacífico, Comisión de América Latina y el Caribe, Comisión de América del Norte y Comisión para el Mundo Árabe. La FIPF publica la revista *Dialogues et cultures*, las actas de sus coloquios internacionales, y es responsable del francés en el mundo. Cada cuatro años, la FIPF se reúne en un congreso; la próxima reunión está prevista en Túnez, en Djerba, en noviembre de 2022.

Además de la FIPF está la Asociación de Centros Universitarios de Estudios Franceses en el Extranjero (ADCUEFE), que reúne a más de 25 universidades francesas que ofrecen programas de FLE para estudiantes y profesores extranjeros. Una de las principales misiones de esta asociación es asegurar la armonización de los diplomas universitarios preparados por los diferentes centros universitarios, que se comprometen a reconocer su validez recíproca. Los centros pertenecientes a la ADCUEFE también preparan a los estudiantes, ahora casi todos ellos, para el DELF² y el DALF³. Como parte de las universidades, están en contacto permanente con la investigación en didáctica, lo que les da una ventaja en los cursos de formación de profesores. También se encuentran en contacto permanente con los cursos universitarios de FLE en sus instituciones. Los centros de la ADCUEFE han firmado una carta de calidad, por medio de la cual se comprometen no sólo a la calidad de los cursos, sino también a la formación honesta de los estudiantes y a ayudar con su alojamiento.

Siguiendo la línea de las organizaciones anteriores, la *Association de Didactique du Français Langue Étrangère* (ASDIFLE), creada en 1986, tiene como principal objetivo reunir a los especialistas en didáctica del FLE y estimular la investigación en el campo de la didáctica. Esta asociación publica un directorio de investigadores afiliados, un boletín periódico y cuadernos que contienen las actas de las reuniones bienales que organiza.

¹ Francés como Lengua Materna.

² Diploma de estudios en lengua francesa.

³ Diploma avanzado de lengua francesa.

Instituciones de Educación, Formación e Investigación

Una de las instituciones más importantes en el ámbito de la enseñanza es la Alianza Francesa (AF). Creada el 21 de julio de 1883 con el propósito de enseñar y promover la lengua y las culturas francófonas en México, la AF es sin duda una de las instituciones más antiguas y conocidas del FLE. Hoy en día su influencia se extiende a más de 135 países y su enseñanza se imparte en más de 1085 centros a más de 500.000 estudiantes (Fundación Alianza Francesa, 2020). Las zonas geográficas donde la AF está más representada son América Latina, Asia sudoriental, la África anglófona y Europa oriental. Como la AF se organiza como una federación, en cada país donde está presente, su incidencia y manejo dependen de las leyes locales; sus presidentes y la junta son representantes en la zona.

Por su parte, *France Éducation Internationale*, antes Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP), fue fundado en 1946, y desde entonces, se ha convertido en una Oficina Francesa para el Desarrollo de la Educación en el Mundo. Sus actividades son la pericia y la cooperación educativa, los intercambios escolares, la enseñanza del FLE y como segunda lengua, y la puesta a disposición de recursos documentales con una biblioteca muy interesante. Gestiona las certificaciones del DELF/DALF y el TCF (test de conocimiento del francés). Además, publica la *Revista Internacional de Educación*, y es la sede de varias asociaciones. Ahora, es líder mundial en el campo de la certificación de FLE, que se ha convertido en las últimas décadas en una condición *sine qua non* para la migración en algunos países de habla francés. También permite el acceso a la educación superior francófona para los estudiantes extranjeros de primer idioma diferente al francés (caso, por ejemplo, de los estudiantes mexicanos que quieren matricularse en la educación superior francesa o quebequense).

Por otra parte, originalmente creada en 1959 bajo la sigla BEL, la ahora BELC (*Bureau d'Études et de Liaison pour l'Enseignement du Français dans le Monde*) se convirtió rápidamente en uno de los pilares para la difusión del francés. Sus objetivos originales eran bastantes:

- Estudio de las condiciones de enseñanza del francés en las escuelas (secundarias y primarias) del extranjero;

- Investigación lingüística comparada (francés/lengua materna de los alumnos);
- Elaboración de material didáctico;
- Información y documentación para profesores de francés;
- Capacitación de los maestros, y
- Enlace entre centros de investigación y entre investigadores y usuarios.

Al igual que el BELC, el Centro de Investigación y Difusión del Francés (CREDIF) se posiciona en su momento como una de las dos instituciones emblemáticas de los años sesenta y noventa en el ámbito señalado. Creado en 1959 y adscrito a la ENS de Saint-Cloud, el CREDIF fue el fruto de una organización nacida en 1951, el Centro de Estudios del Francés Elemental, que entonces estaba gestionado por la UNESCO. Desde sus orígenes y su condición de laboratorio especializado, el CREDIF tenía una orientación más académica que el BELC. Sus objetivos fueron, en un principio, la exploración del francés moderno mediante encuestas, el desarrollo y la experimentación de métodos audiovisuales y la formación de personal especializado en estas técnicas. Poco a poco, sus actividades se han ido equiparando a las del BELC, con la cual comparte la mayor notoriedad en las instituciones de FLE. Al igual que la BELC, el CREDIF sufrió el auge de la investigación universitaria en FLE (Cuq & Gruca, 2005).

Disuelto en 1996, las principales investigaciones realizadas por este laboratorio incluían encuestas relacionadas con el francés fundamental (vocabulario científico especializado, lenguaje infantil, francés hablado y escrito para adultos). Luego se dedicó a los trabajos del Consejo de Europa (*Un Niveau Seuil*), el francés antiguo, el francés como segunda lengua, la enseñanza a los migrantes, la enseñanza asistida por ordenador, la metodología, etc. El CREDIF ha desarrollado métodos como *Voix et Images de France*, *Bonjour Line* y *Archipel*. Entre los directores del CREDIF, muchos son personalidades destacadas en el campo de la didáctica del FLE: Paul Rivenc, Michel Dabène, Louis Porcher, Michèle Garabédian, Henri Besse, Daniel Coste, entre otros. (Cuq & Gruca, 2005).

A la par de estas instituciones, las universidades también se han interesado, algunas desde hace mucho tiempo, en la enseñanza del francés a los extranjeros y, más recientemente, en la formación de profesores e investigadores en francés. Hoy, en todos los continentes, las universidades ofrecen cursos más o menos completos que conducen a la obtención de títulos

de licenciatura, y algunos de maestría y doctorado, en la enseñanza de francés. Algunas instituciones también ofrecen cursos de capacitación para instructores en el verano o durante el año escolar. En medio de todo este enorme trabajo de promoción del FLE, los medios de comunicación como TV5 Monde y RFI también tienen su papel y sus contribuciones.

TV5MONDE y Radio France Internationale (RFI)

TV5 nació en 1984 fruto de la cooperación de las estaciones de televisión de servicio público de lengua francesa. La cadena ofrece programas regionales específicos de canales francófonos a más de 60 millones de espectadores en todo el mundo; además, en su sitio web brinda una sección pedagógica (<https://apprendre.tv5monde.com/fr>) que es muy útil tanto para los profesores de francés como para los estudiantes. También permite acceso a una base de datos de recursos didácticos en FLE, materiales auténticos de todo tipo, fichas de instrucción y ejercicios para todos los niveles. Aún más llamativo resulta que el sitio ofrece una sección de preparación para el TCF, con ejercicios interactivos de sesiones de exámenes anteriores.

Creada en 1975, *Radio France Internationale* (RFI) alcanzó la autonomía en 1983. Al igual que TV5 para la televisión, RFI es el polo radiofónico del Comité Interministerial de la Acción Audiovisual Exterior de Francia. Reconocida por ser multilingüe y multicultural, RFI se ha convertido en la primera emisora permanente de noticias en francés y en una de las cuatro principales emisoras de radio en el ámbito internacional. Tiene una audiencia de más de 40 millones de oyentes y tiene en su página web (<https://www.rfi.fr/fr/>) periódicos en francés sencillo y una sección de "RFI Savoirs", dedicada al aprendizaje del francés con ejercicios interactivos y ejercicios de preparación para el DELF para todos los niveles (<https://savoirs.rfi.fr/>).

El Mundo Editorial

Hoy en día es casi imposible negar la importancia que los editores tienen en las prácticas de enseñanza y formación en materia de FLE, porque los profesores, a menudo mal preparados, utilizan los libros de texto como libros de cabecera que siguen al pie de la letra, en un entorno en el que los planes de estudio suelen estar ausentes. Son los editores quienes deciden sobre las publicaciones mediante el mantenimiento de colecciones didácticas o metodológicas, lo que quiere decir que están muy vinculados al mundo de la investigación. Sus decisiones

editoriales pueden influir de manera importante en la forma final de los libros de texto, por lo que las discusiones son a menudo estrechas entre los diseñadores, quienes proponen sus opciones pedagógicas, y el editor, que propone sus opciones comerciales. Entre los organismos más influyentes y presentes en las clases de FLE se encuentran *CLÉ International*, *Hachette-Didier*, *Les Presses Universitaires de Grenoble (PUG)*, *Le Français dans le Monde (FDLM)*.

1.1.2 Evolución de las Metodologías de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Después de las metodologías tradicionales y la metodología audiovisual estructuro-global (*Structuro Global Audio-Visuel*, SGAV, en francés), otras metodologías han desarrollado e influido en los libros de texto para la enseñanza de LE. El primer enfoque surgió en la década de 1980 en Francia; se le denomina enfoque comunicativo y ha sobrevivido hasta la actualidad. Más tarde, en 1990, nació otra perspectiva: el enfoque de la acción. Las tendencias educativas actuales son más eclécticas, pues tratan de integrar elementos de diferentes metodologías que, en el pasado, se consideraban incompatibles.

Actualmente, se trata de reunir diferentes metodologías y enfoques teniendo en cuenta otros elementos que forman parte de los procesos pedagógicos, como las estrategias y los estilos de aprendizaje o los estilos de enseñanza. Ahora, la instrucción se centra en la personalidad del estudiante y sus necesidades, pero también se tiene en cuenta la figura del profesor. El enfoque comunicativo, surgió en oposición a las metodologías anteriores, las cuales enfatizaban la memorización y la repetición conductual mecánica en el proceso de aprendizaje. Como el nombre lo indica, el objetivo principal de este enfoque es la comunicación, es decir, aprender a comunicarse en un idioma extranjero. El nacimiento de este enfoque fue promovido en gran medida por el contexto político; el periodo en el que se desarrolla corresponde al expansionismo europeo después de la Segunda Guerra Mundial. Esta etapa llegó con nuevas necesidades sociales, profesionales y lingüísticas. Podemos desglosar este método de la siguiente manera:

- Componente lingüístico – Se refiere a la adquisición de reglas gramaticales, vocabulario, fonética. Este es un componente bastante importante, pero no lo suficiente para saber cómo comunicarse en un idioma extranjero.

- Componente sociolingüístico – Se relaciona con conocer las reglas socioculturales de uso del lenguaje y utilizar sus formas lingüísticas en una situación comunicativa.
- Componente discursivo – Habla de los diferentes tipos de discurso y su coherencia y cohesión.
- Competencia estratégica - Es la capacidad de utilizar estrategias verbales y no verbales en situaciones de comunicación.

En este enfoque, la enseñanza se orienta hacia la comunicación en situaciones más o menos reales y se utilizan materiales auténticos para el aprendizaje. En cuanto a la gramática, está se enseña de manera explícita, en otras palabras, se explica sobre la base de textos auténticos en donde se encuentran los puntos gramaticales que se quiere aclarar. Después de esta explicación siguen los ejercicios tradicionales para sistematizar tal o cual tema. Lo más importante para este enfoque es dejar que los estudiantes piensen y encuentren una solución a las situaciones donde está planteado el punto gramatical, dibujen reglas gramaticales por su cuenta, por lo tanto, cambia también el papel del profesor. En el proceso de enseñanza, el docente desempeña el papel de supervisor y consejero, dirigiendo a los estudiantes hacia el objetivo y ayudándoles a desarrollar la producción oral. El estudiante se ve obligado a trabajar solo o en grupo y se le pone en situaciones de comunicación auténtica (durante una simulación o juego de roles, etc.) (Cuq & Gruca 2005).

A principios de la década de 1990, se puso en marcha un nuevo enfoque bajo los auspicios del Consejo de Europa: el enfoque basado en la acción. Se deriva del enfoque comunicativo, ya que retoma sus principios fundamentales, pero, a diferencia de este último, es más riguroso y logrado porque se apega más de lo auténtico, pues aplica los principios de la simulación de situaciones reales. Según el Consejo de Europa, en el segundo capítulo del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002), la perspectiva basada en la acción considera sobre todo al “usuario y al aprendiz de idiomas como actores sociales que tienen que realizar tareas (que no son sólo lingüísticas) en determinadas circunstancias y entornos, dentro de un campo de acción particular” (p. 15). Además, el Consejo señala que existe una "tarea" en la medida en que la acción es llevada a cabo por uno (o más) sujeto(s), que moviliza estratégicamente los conocimientos de los que dispone para lograr un resultado determinado.

En pocas palabras, una tarea se define como cualquier objetivo que el actor se presenta a sí mismo, como tener que lograr un resultado de acuerdo con un problema a resolver, una obligación a cumplir o una meta que se ha establecido. Según esta definición, un objetivo puede ser algo tan sencillo como mover un armario, escribir un libro, tomar la decisión en la negociación de un contrato, jugar a las cartas, pedir una comida en un restaurante, traducir un texto en un idioma extranjero o preparar un periódico de clase en grupo (MCER, 2002).

1.1.3 Hacia un Eclecticismo Metodológico

A pesar de la imposibilidad de utilizar un solo enfoque en el aula de idiomas extranjeros, como indica Puren (1994), las tendencias actuales muestran en general una fuerte preferencia institucional por los enfoques orientados a la acción y la comunicación. También por el lado de los alumnos, el aprendizaje de idiomas extranjeros pretende ser dinámico, divertido y atractivo. Así pues, prácticamente todas las instituciones han adoptado finalmente estos nuevos enfoques, a veces sin querer entenderlos ni aplicarlos, sino simplemente por clientelismo.

La tendencia metodológica actual está vinculada a una especie de fusión de procedimientos y técnicas, que algunos autores como Puren llaman "eclecticismo actual". Esto significa que la enseñanza de idiomas extranjeros se considera un proceso pedagógico en el que deben tenerse en cuenta varios elementos y sus interconexiones. La perspectiva ecléctica trata principalmente de las relaciones entre los objetivos, el contenido, las metodologías de enseñanza y las condiciones o factores que influyen en el aprendizaje; en el campo práctico se observa generalmente que no hay metodología o método que sea el único válido. La enseñanza en esta visión se adapta a todas las condiciones del proceso pedagógico, lo que significa que el profesor utiliza los elementos de varias metodología o método para converger hacia el logro del objetivo deseado. Sigue siendo importante la motivación del estudiante, pero también la del profesor. La motivación se refiere a varios factores, entre los cuales son más importantes la correcta elección de los ejercicios (tarea, actividad) y la evaluación de los estudiantes. Por lo anterior, a la hora de elegir los elementos metodológicos, también hay que tener en cuenta otros factores como el estilo de aprendizaje o la estrategia de aprendizaje. Éste siempre debe ser el objetivo de la educación, independientemente de si

se trata de la enseñanza de idiomas en general o de la enseñanza con un objetivo específico (Cuq & Gruca 2005).

1.1.4 Problemas Relacionados con el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera

A nivel internacional, la enseñanza del FLE enfrenta un conjunto de obstáculos que hemos agrupado en diferentes categorías: problemas relacionados con el alumno, los relacionados con el profesor, los problemas relacionados con las instituciones educativas y los relacionados con las políticas gubernamentales.

Problemas Relacionados con los Estudiantes

En lo que respecta a los desafíos de los estudiantes, un importante revés al que se enfrentan es el entorno en el que aprenden el idioma. Esto tiene un gran impacto en su progreso y en las habilidades comunicativas que desarrollan, dado que su proceso de aprendizaje a menudo se limita al aula. Sin embargo, a pesar de su reducida accesibilidad para determinadas clases sociales, algunas instituciones facilitan la oportunidad de realizar pasantías de inmersión y campamentos de verano en el extranjero para enfrentar este problema. Sin embargo, desafortunadamente estas actividades no dejan de ser privilegio para esas determinadas clases sociales.

Otro problema al que se enfrentan los estudiantes tiene que ver con la restricción de la red en sus zonas. En Irán, por ejemplo, según Akbari (2015), no se permite a las personas ver o tener acceso a la televisión por satélite, una de las fuentes de materiales auténticos en el aprendizaje, ya que los líderes políticos, así como los clérigos de Irán, consideran que sus programas son inapropiados y contrarios a la moral. En los países del sur, la restricción podría ser el resultado del bajo alcance de Internet. Otro factor entorpecedor son las creencias de los estudiantes sobre la naturaleza del aprendizaje del francés, considerado como una serie de actividades que consisten, primero, en una lista de palabras y un conjunto de reglas gramaticales muy difíciles que deben ser memorizadas, y segundo, en habilidades separables que deben ser adquiridas.

Problemas Relacionados con los Profesores

En cuanto a los profesores, uno de los problemas observados consiste en el hecho de que algunos prefieren preparar a sus alumnos para aprobar un examen más que para adquirir los elementos necesarios para mejorar su capacidad de comunicación. En este aspecto, algunos

maestros asignan “buenas calificaciones” a sus estudiantes para mantener su reputación de “buenos maestros” (Ghorbani, 2009). Otro problema de los maestros se refiere a la calidad de su formación. Son muy pocos los países donde se enseña el FLE que ofrecen formación local para los profesores. En la mayoría de los casos, hablar el idioma se considera equivalente a la capacidad de enseñarlo. Debe señalarse que existen varios programas en línea orientados a la formación de los profesores, pero como la mayoría de ellos no son obligatorios ni gratuitos, y dado que la mayoría de los profesores no recibe un pago atractivo, a menudo consideran que los programas de formación son prescindibles.

Problemas en Relación con las Políticas

A nivel político, uno de los principales obstáculos en la enseñanza es la falta de claridad en torno a la situación del francés en algunos países y la falta de orientación y apoyo gubernamental. Esta problemática ocurre muy a pesar de los acuerdos de cooperación cultural que comprometen a algunos de estos estados a darle un mayor valor y preponderancia al idioma francés (es el caso de México y algunos países de América Latina) (Silva, 2011).

Problemas Relacionados con las Instituciones Educativas

En lo que respecta a las instituciones educativas, uno de los principales problemas en algunos países es la centralización de las decisiones relativas a los planes de estudio y la falta de autonomía de dichas instituciones. Como resultado de lo anterior, la toma de decisiones sobre la introducción de un nuevo idioma o currículo puede verse afectada o desfasada en sistemas educativos centralizados con liderazgo vertical.

Otra dificultad es la falta de apoyo financiero. Debido a la gran reducción, en Francia, de los presupuestos para la lengua y la cultura francesas, muchas instituciones francófonas de todo el mundo se han visto aquejadas por una crisis económica. Se han recortado muchos fondos en la diplomacia cultural, especialmente los de los promotores de instituciones educativas, y muchas Alianzas Francesas (AF) e Institutos Franceses (IF) no han podido lograr una autonomía plena. Es decir, no pudieron salir adelante apoyándose únicamente en los recursos locales. Como consecuencia de esta complicación, hay una gran falta de recursos económicos para mantener a los profesores extranjeros, pagar el material didáctico actualizado y difícilmente se puede mantener el funcionamiento de las estructuras. Por eso

muchos centros y programas de FLE se han visto obligados a cerrar (es el caso en nuestro estado de Sonora y de muchos más).

1.2 Enseñanza-Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera a Nivel Nacional

Oficialmente, en México el estudio de las lenguas extranjeras modernas comenzó en la época de la Independencia (Gaboriaud, 1991). En 1933, un decreto presidencial autorizó la creación de varias escuelas, incluida una que preparaba para el bachillerato y que hacía hincapié en los idiomas extranjeros. En esta época, el francés experimentó un periodo de expansión y difusión como lengua franca en Europa y en otros lugares, y en México se recibió su influencia. Algunos autores señalan que la lengua francesa conservó durante mucho tiempo su prestigio en México debido a los sentimientos antiamericanos alimentados, entre otras cosas, por "la expansión geográfica de los Estados Unidos, comiendo en territorio mexicano en el norte del país" (Gaboriaud, 1991).

Como muestra de la incidencia histórica del francés en México, en 1869, Benito Juárez, entonces presidente del país, fundó una escuela secundaria en la que se enseñaban tres idiomas, incluido el francés. Casi un siglo después, dicha lengua apareció en la Escuela Normal Superior en 1943, donde fue considerada un tema de cultura general. Poco después, en 1945, se convirtió en una especialidad y como parte de esta, se formaron muchos profesores de francés hasta 1986, cuando fue abolida por el gobierno porque ya no era una asignatura esencial en la escuela (Gaboriaud, 1991).

Hoy en día, a pesar de su escasa representatividad, o incluso de su virtual ausencia en el despliegue de las políticas educativas de las décadas pasadas, la enseñanza del francés sigue estando muy presente en todos los niveles del sistema educativo mexicano (más bien en el sector privado) donde a menudo pretende ofrecer a los alumnos conocimientos y competencias adicionales en comparación con las instituciones públicas. En esta sección, se analizan las políticas nacionales, así como las dificultades que enfrenta la enseñanza del FLE en México.

1.2.1 Políticas Educativas y Enseñanza del Francés en México

Cabe señalar de entrada que las políticas de enseñanza del FLE conocidas hasta la fecha en México, aunque poco numerosas, tienen sus raíces en el acuerdo de cooperación cultural con Francia de 1970. En las consideraciones preliminares de dicho pacto se afirma que existe una

conciencia de muchas afinidades fundamentales entre México y Francia. En el convenio también se hace referencia al deseo de desarrollar las relaciones amistosas que existen entre ambos países con la finalidad de intensificar la cooperación y los intercambios en los campos de la educación, la ciencia, las humanidades y las artes.

Aunque no esté legislada en la política lingüística del país, la enseñanza del francés en México ha entrado en un proceso de mejora en el siglo XXI. Para Silva (2011), las políticas lingüísticas relativas a la enseñanza de lenguas extranjeras en México a veces no están claras. A diferencia de la zona europea, donde se han establecido mecanismos para guiar el desarrollo y la armonización de las políticas lingüísticas a través del Consejo de Europa, en América Latina aún no se cuenta con un organismo que apunte al mismo objetivo. A continuación, en lo que respecta al francés, Sylva señala que la Ley General de Educación, en su momento (DOF¹, 1993), no mencionaba específicamente el francés u otros idiomas extranjeros. Sin embargo, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007) sí los considera: el programa mencionado establecía entre los objetivos de la educación superior el de fomentar la enseñanza de al menos un segundo idioma para que los estudiantes se desarrollen en diferentes campos, aunque en específico las medidas se hayan enfocado principalmente en el inglés.

En el primer artículo del Programa Sectorial de Educación, la SEP declara que no ha dado instrucciones ni normas para suspender la enseñanza del francés en las escuelas que ya enseñan regularmente el francés como lengua extranjera. Luego, en el segundo, declara que cumplirá con los acuerdos internacionales que comprometen a México a fomentar, en la medida de lo posible, la enseñanza del francés en todos los niveles educativos. También señala que se respetarán, en particular, las disposiciones del acuerdo cultural entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de la República Francesa (firmado el 17 de julio de 1970 y publicado en el DOF el 27 de octubre de 1971).

Seguido, el artículo tercero del programa mencionado establece que, para contribuir al enriquecimiento de los programas de enseñanza básica, se podrá seguir enseñando el

¹ Diario Oficial de la Federación.

francés como asignatura extracurricular o cocurricular, según el caso, de conformidad con las disposiciones 3.1 y 3.2 de dicha ley. Por una parte, el francés como asignatura extracurricular lo proponen libremente las escuelas que estén en condiciones de ofrecerlo, siempre que no afecte los programas oficiales de las distintas asignaturas que componen la enseñanza básica obligatoria. Aun en caso de que se cumple con la anterior condición, el aprendizaje del francés será opcional para los alumnos de la institución y no tendrá ningún efecto sobre los procedimientos formales de certificación o promoción relacionados con la educación básica; por lo tanto, los cursos de francés que se realicen en una escuela no darán lugar a ningún tipo de informe o certificado oficial. Estas disposiciones, señala la circular de la SEP, no privan en modo alguno a los estudiantes del derecho a participar en evaluaciones externas que les permitan obtener certificados o diplomas oficiales a nivel nacional o internacional (Secretaría de Educación Pública, Programa Sectorial de Educación 2007-2012, 2007).

En caso de lo anterior, el francés aprendido en esta modalidad permitirá obtener la versión escolar de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI-ESCOLAR), documento que servirá como boleta, cartilla o reporte oficial de evaluación. De todas maneras, para que el francés se enseñe como asignatura cocurricular, el Ministerio prescribe las siguientes condiciones:

- La institución debe contar con la autorización necesaria expedida por la autoridad educativa competente;
- Los profesores de francés deben tener por lo menos una licencia para enseñar francés o un certificado equivalente;
- La institución educativa se compromete a proporcionar a sus profesores la capacitación necesaria en el servicio y a promover la excelencia profesional.

En el artículo cuarto de la circular del Programa Sectorial de Educación se establece que los profesores de francés en ejercicio sin una licenciatura que los acredite no se verán perjudicados en términos de derecho laboral. Al contrario, tendrán la posibilidad de someterse a los procedimientos para reconocer sus conocimientos. Los paradigmas para calificar lo anterior fueron establecidos por las autoridades educativas competentes, de

conformidad con el artículo 64 de la Ley General de Educación y los Acuerdos Ministeriales N^o. 328 y 397 (DOF, 30 de julio de 2003 y 24 de febrero de 2006, respectivamente).

Más recientemente, a pesar del contexto fuertemente dominado por el idioma inglés, la Secretaría de Educación Pública de México y el ministro para Europa y Asuntos Exteriores de la república francesa firmaron un acuerdo de cooperación para promover la enseñanza del idioma francés. Se elaboró un programa piloto que se implementará en 34 escuelas secundarias públicas del país (Secretaría de Educación Pública, Boletín No. 255, 2019). Este acuerdo reciente puede interpretarse como un nuevo impulso al idioma francés en el país y una apertura de nuevos horizontes. Si se considera los pocos programas universitarios en el país que ofrecen diplomas en la enseñanza del FLE, queda por verse quien formará todos los profesores requeridos para cubrir la nueva demanda promovida por este convenio¹.

1.2.2 Metodologías Principales de Enseñanza del Francés a Nivel Nacional

La enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma o de un idioma extranjero forma parte de la planificación lingüística o, más precisamente, de la planificación de la adquisición del idioma, e implica la planificación teórica y metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, es bastante difícil identificar la planificaciones teóricas y metodológicas en materia de FLE en México, ya que las diferentes acciones y programas de formación lingüísticos en las últimas décadas se han limitado a la enseñanza-aprendizaje del inglés.

A pesar de la situación anterior, en general, la mayoría de las instituciones educativas que ofrecen FLE adoptan las denominadas metodologías comunicativas, sin duda influidas por las políticas de las principales editoriales de FLE mencionadas anteriormente. Además, las orientaciones metodológicas en estos casos también están muy influenciadas por la tipología de determinadas pruebas DELF y DALF (basadas esencialmente en la comunicación). Hoy en día, el impacto del MCER en las políticas editoriales es tan significativo como para suponer que muchas instituciones mexicanas están adoptando la

¹ <https://mx.ambafrance.org/Cooperacion-Linguistica-y-Educativa#Apoyo-a-la-formacion-de-profesores-y-especialistas-de-frances>

perspectiva basada en la acción, un enfoque que también reivindica *France Éducation International* al diseñar los certificados de FLE (TCF, DELF, DALF).

El DELF y el DALF son dos diplomas de la Secretaría de Educación francés que se organizan cada año y en múltiples fechas del año en centros de toda la República con el apoyo de la Comisión Nacional del DELF y el DALF para México cuya sede es el IFAL¹. El IFAL es el principal operador de los exámenes DELF y DALF, y ejerce su papel a través de su Oficina Nacional de Certificación. Actualmente hay 65 centros certificados por la Embajada de Francia en México. Además, cabe mencionar que, en 2012, cerca de 13.000 candidatos se presentaron a uno de estos exámenes, y en 2019 unos 23 000, lo que sitúa a México como el principal país no europeo en cuanto al número de diplomas DELF y DALF entregados (IFAL, 2019).

A la luz de lo anterior, a pesar de la existencia oficial del Centro Nacional de Evaluación del Nivel de Idioma (CENNI), realmente no existe una orientación oficial acerca de la difusión nacional para el FLE. Como se ha indicado anteriormente, las orientaciones metodológicas de la enseñanza del FLE en México están dominadas por los libros de texto de las diferentes editoriales especializadas en su didáctica, así como por la estructura y los métodos de evaluación de los diplomas DELF y los certificados de TCF. Lo que se logró y que es muy favorable para la enseñanza del FLE es que la SEP, desde 2010, reconoce los diplomas de DELF y DALF a través de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (<https://www.cenni.sep.gob.mx/>).

En cuanto a las metodologías, como se ha mencionado anteriormente, aparte del reciente acuerdo entre el gobierno francés y la SEP, no existe un plan nacional concreto para la enseñanza del francés, ni una metodología unificada para su enseñanza. Por lo tanto, los maestros usan los libros de texto proporcionados como la única brújula que guía su camino docente frente a grupo.

Para el fortalecimiento de sus relaciones con el mundo franco hablante, México ha fomentado oportunidades de intercambio académico de estudiantes con instituciones de

¹ Instituto Francés de América Latina

enseñanza secundaria y superior francesas y quebequenses. Esta cooperación ha desarrollado a lo largo de los años una mayor motivación para el aprendizaje del FLE en México y creado diferentes perfiles de estudiantes de FLE. En general, según la clasificación de Gardner y Lambert (1972), hay dos tipos de estudiantes de idiomas: los que aprenden el idioma para un propósito específico, que generalmente se planifica a corto plazo (motivación instrumental), y los que aprenden el idioma por pasión, con el deseo de identificarse e integrarse en las culturas francófonas (motivación integrativa).

En educación superior, el aprendizaje del FLE generalmente sólo se da entre los estudiantes cuya ambición es solicitar una beca de movilidad para estudiar en Canadá o en Francia u otros países francófonos, lo que generalmente corresponde al francés con fines académicos (FOU¹) o al francés con fines específicos (FOS²), según las carreras. El FOS, por una parte, es un concepto derivado de la expresión inglesa *English for specific purposes* (ESP): se trata de una situación especial en la enseñanza del FLE, al final de la cual el alumno debe ser capaz de realizar una actividad usando el idioma en contextos profesionales. El objetivo de esta enseñanza es llevar al estudiante no sólo a conocer el idioma francés como lengua y cultura, sino a ser capaz de hacer algo con dicha lengua en su entorno profesional (Lehmann, 1993; Sebane, 2008). El FOU, por otra parte, procedente del FOS, es mucho más procesal que lingüístico; está destinado a estudiantes de todos los niveles y especialidades. Su objetivo general es el "cómo", es decir, cómo tomar notas, cómo escribir un resumen, una síntesis de documentos, una introducción, un plan, una conclusión. El FOU no solo está dirigido al público académico y científico, sino también a los estudiantes inscritos en cursos literarios.

En estos dos subdominios de FLE (FOS/FOU) se encuentra la mayoría de los aprendices mexicanos de francés. Sin embargo, hay que reconocer las medidas adoptadas por algunas escuelas de lenguas, las Alianzas Francesas y el IFAL para formar a los alumnos desde otras perspectivas, especialmente las que implican una visión afectiva o integrativa (Gardner y Lambert, 1972) para aprender la lengua y la cultura francesas utilizando metodologías y materiales más innovadores y mejor adaptados a la edad, los niveles, los contextos y las necesidades de los estudiantes.

¹ Français sur objectif universitaire.

² Français sur objectif spécifique.

1.2.3 Problemas Relacionados con la Enseñanza del Francés en México

Desde las últimas décadas, el aprendizaje del FLE en México no puede ser visto de ninguna manera como un río tranquilo. Según la investigación de Bassols *et al.*, (2013), el primer problema que enfrenta la enseñanza del FLE en México es la política lingüística. Como señala Silva (2011), a pesar de los compromisos bilaterales del país con Francia, por un lado, y el gobierno de Quebec, por otro, no hay una política lingüística clara ni un plan para la promoción del francés; lo que, al contrario, ocurre con el inglés.

En un ámbito distinto, otro problema mencionado es la escasa difusión de lo que se investiga en el área. Según Bassols *et al.* (2013), urge impulsar con mayor decisión, mediante las tecnologías, las publicaciones en formato electrónico, indexadas a Latindex, Redalyc y a otras certificaciones editoriales, que registren y den a conocer, de manera sistematizada y periódica, los trabajos de investigación en FLE que se realizan en las diferentes instituciones educativas de México (2013). Además, la Ley General de Educación (DOF, 1993) en su momento no tomaba en cuenta el francés u otros idiomas extranjeros, pero después, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007) estableció entre los objetivos de la educación superior, el de fomentar la enseñanza de al menos un segundo idioma. Esto se implementó para que los estudiantes puedan progresar en diferentes campos, aunque se especificó en las medidas que debe fomentarse "principalmente" el inglés (SEP, 2007: 29).

Otro problema identificado por Bassols *et al.*, (2013) es la falta de reconocimiento de la profesión y la falta de definición del perfil y la carrera de los profesores de FLE en México. Según los autores, no hay competencias definidas para la enseñanza del FLE como en Europa, y la tendencia general es hacer de cualquier francófono un profesor. En cuanto a las licenciaturas y maestrías en FLE en el país, los autores indican que éstas no parecen estar orientadas a la investigación, pero más bien, son programas profesionalizantes. Esto supone un problema, pues limitaría la capacidad de los profesores para realizar investigaciones de acción, desarrollar prácticas reflexivas para analizar sus prácticas en el aula y proporcionar soluciones a los problemas que encuentren en el aula. En este contexto el profesor de LE, y de FLE en particular, sería percibido por la sociedad, los colegas docentes y las instituciones educativas como profesor de "segunda clase". Aún más, los docentes de FLE muy rara vez

pertenecen a grupos de investigación, ya que sólo se benefician de los contratos de enseñanza y a tiempo parcial (15 horas o menos por semana) que se les suelen ofrecer.

En este contexto, la enseñanza de FLE se vuelve muy vulnerable y los profesores se ven obligados a ejercer otros empleos o a trabajar a tiempo parcial en diferentes instituciones para poder sobrevivir. Otro problema importante, según los mismos autores, sería la falta de apoyo financiero para los proyectos de FLE. De hecho, los fondos del CONACYT y el PROMEP rara vez se dirigen a la enseñanza del FLE. Sin embargo, hay más oportunidades en el marco de los acuerdos de cooperación con universidades extranjeras (Bassols, *et. al.*, 2013).

Además de la situación anterior, Silva (2013) destaca que los instructores que actualmente tienen la responsabilidad de la formación para la investigación en la didáctica de las lenguas y las culturas (DDLC) han recibido una formación no orientada a la investigación. Sin embargo, esta situación está destinada a cambiar debido a la creciente demanda de formación doctoral en todos los sectores universitarios. Ante esto, Silva cuestiona el nivel de calidad que podría esperarse de la formación en investigación de los profesores, ya que algunos de ellos no están familiarizados con el campo de la DDLC ni han recibido formación en materia de investigación.

Sobre este mismo tema, según Saenger (2005), en las reuniones nacionales de coordinadores de licenciaturas de FLE, la evaluación de los programas de carrera de FLE reveló que uno de los problemas más graves es la incapacidad de los graduados para obtener el nivel de DALF (Diploma Avanzado de Lengua Francesa). A lo sumo, obtuvieron el DELF B2 (Diploma de Estudios en Lengua Francesa a nivel 4), el cual corresponde a un dominio intermedio. Otro problema identificado fue la incapacidad de los coordinadores para tratar ciertos contenidos teóricos debido a las deficiencias de los estudiantes en el uso del idioma francés.

Otro obstáculo más que enfrentan estas licenciaturas es la armonización de los planes de estudio. A pesar de la voluntad de los interesados en abordar esta cuestión en reuniones nacionales, hasta la fecha no se ha llegado a ningún consenso, debido a la autonomía de las universidades estatales y a las cargas administrativas de la revisión de los planes de estudios. A estos problemas se suma también el perfil de los instructores, quienes no cumplían con

todos los requisitos académicos para ser admitidos en el cuerpo docente de nivel superior (Saenger, 2005).

1.3 Formación de profesores de Francés como Lengua Extranjera a Nivel Nacional

La formación de profesores siempre es un reto importante en los sistemas educativos. En el caso del francés, hay un gran número de problemas que pueden estar vinculados a variables sociales, individuales e incluso institucionales. Todos ellos pueden deberse a la falta de una verdadera planificación lingüística en algunos países y a la precariedad de los profesores de FLE, que a veces, como se ha señalado anteriormente, se ven obligados a impartir otras asignaturas de forma concomitante o a realizar otras actividades para sobrevivir. En esta parte se abordan las cuestiones relativas a la formación de los profesores de FLE a nivel nacional.

1.3.1 Formaciones en el Acuerdo de Cooperación Cultural México-Francia de 1970

En 1970, gracias a la firma de un acuerdo de cooperación cultural entre Francia y México (Gobierno de México, 1970) en el ámbito de la educación y la cultura, se establecieron las bases de una cooperación que dio lugar a varios proyectos y acciones. En el marco de este acuerdo, cada una de las dos Partes se compromete a tomar las medidas necesarias para facilitar la enseñanza, particularmente a nivel secundaria y superior, y se compromete a propiciar esta enseñanza, velando por la alta calidad del personal encargado de darla y por el número de horas que le sean consagradas; reconocer la importancia de la formación de los profesores encargados de enseñar la lengua y la cultura del otro Estado mediante los métodos modernos de enseñanza, inclusive los medios audio-visuales, prestándose ayuda, en consecuencia, para lograr este fin, particularmente por medio de estadías pedagógicas y la utilización de asistentes de idioma de uno y de otro país en sus universidades y favorecer la enseñanza de la lengua de la otra parte.

En consecuencia, se elaboraron diversos programas de formación de profesores. La Embajada de Francia en México, a través del Departamento de Cooperación Lingüística (DECLLE), apoya de diversas maneras las instituciones de enseñanza superior, mediante recursos o acciones de cooperación concertada, para llevar a cabo estos proyectos.

En el acuerdo mencionado, el artículo dos destaca la necesidad de que ambos Estados refuercen la enseñanza del idioma del otro y de la formación de los profesores. En dicho artículo también se establece que ambas partes se comprometen a prestarse asistencia mutua,

mediante cursos de enseñanza y el intercambio de asistentes y profesores de ambos países en sus universidades. Lo anterior se decidió con el fin de promover la enseñanza del idioma, así como de fomentar la preparación del personal dedicado a la enseñanza de este y la aplicación de métodos de enseñanza actualizados. Según el estudio exploratorio realizado por Saenger (2005), en lo que respecta a este punto del acuerdo, los testimonios de los profesores mexicanos recogidos durante entrevistas revelan que no se obtiene la calidad esperada en su totalidad. Saenger también indica que uno de los otros problemas observados fue la gran verticalización de la enseñanza de parte de los asistentes franceses.

En otro punto, el estudio de Saenger (2005) indica que los cursos de inmersión que se ofrecían a los docentes mexicanos eran muy cortos y se realizaban en el verano, lo que hacía que los costos fueran cada vez más elevados para los profesores, algunos de los cuales no eran apoyados por una beca. Además de los cursos de formación de profesores y de los programas de maestría, se realizaban intercambios de uno o dos años de duración que ofrecían la oportunidad de una inmersión completa en la cultura educativa del otro país (Saenger, 2005).

Más recientemente, en diciembre de 2019, el Instituto Francés de América Latina (IFAL) y la Embajada de Francia abrieron una convocatoria¹ para la formación de los profesores de francés de las instituciones públicas, así como para profesores de las AF y los Liceos Franco-mexicanos que deseen obtener un diploma (*Diplôme Universitaire* D.U. CAPEFLE) o el tercer y último año del diploma de licenciatura “(L3) Sciences du Langage parcours FLE” con la Universidad de Rouen en Francia. Ambos cursos se ofrecen de manera virtual y los financian la Embajada de Francia y el IFAL. De manera correspondiente, en las universidades estatales mexicanas, hay un gran número de licenciaturas de enseñanza de FLE. Estos programas han sido agrupados en las siguientes categorías por Saenger (2005):

- **Licenciaturas enfocadas en la didáctica:** Estas se centran en la pedagogía, por lo que todo el proceso está enfocado en los problemas de la enseñanza de idiomas. Al final, los graduados están equipados con habilidades prácticas y teóricas.

¹ <https://ifal.mx/news/2019/convocatoria-capfle-univ-rouen> (Recuperado el 27 de febrero de 2020).

- **Licenciaturas orientadas a la comunicación y la cultura:** Se centran, en primer lugar, en los aspectos comunicativos y, en segundo lugar, en las competencias interculturales.
- **Licenciaturas con perspectivas más amplias:** Se trata de programas en los que lo importante no es tanto la enseñanza del idioma, sino la formación que permite al licenciado realizar diferentes actividades, incluida la enseñanza.

1.3.2 Talleres Nacionales de Capacitación de Éditions Didier FLE – Hâtier

Didier es uno de los proveedores de libros de textos de FLE más presentes en el país. Con delegados en diversas zonas geográficas del país, Didier se encarga generalmente de proponer a las instituciones que enseñan el FLE métodos de francés adaptados a las necesidades de las escuelas y de los alumnos. En el marco de esta colaboración con los centros educativos que imparten francés, Didier ofrece regularmente seminarios de actualización para los profesores de FLE situados en diversas zonas de la república. Así, en 2021, a pesar del contexto sanitario de la COVID-19 que prevalecía, se organizaron muchos cursos de formación en línea cuyos temas aparecen en la tabla 1.

Tabla 1.

Formaciones Nacionales de profesores de FLE 2021 (Didier-FLE)

Temas	Fecha	Entrenador
Uso de teléfonos móviles en el aula de FLE	11/03/2021 10h30 CDMX	Wilfried Mercklen Director de ventas de exportación (distribución internacional)
Facilitar y evaluar un proyecto de fin de unidad con los niños	18/03/2021 10h30 CDMX	y Martin Babilotte Director pedagógico y comercial LATAM FLE trainer
Abordar el vocabulario con niños y adolescentes	25/03/2021 10h30 CDMX	
Dirigir un taller de escritura con limitaciones creativas	15/04/2021 10h30 CDMX	
Cooperación en el aula de francés: solos vamos más rápido, juntos llegamos más lejos	22/04/2021 10h30 CDMX	
Enseñanza de la gramática en contexto con un enfoque inductivo y contrastivo	29/04/2021 10h30 CDMX	

En relación con la Tabla 1, cabe señalar que los diferentes temas que se tratan en estos cursos de formación son bastante relevantes e ilustrativos de las necesidades que tienen los profesores de francés. Entre los temas más importantes de estos diferentes cursos de

formación, no falta la gramática, ya que la perspectiva con la que se abordan las cuestiones gramaticales en una clase de FLE, así como el papel del profesor en el proceso, sigue siendo uno de los principales puntos que facilitan la delimitación de las teorías y enfoques pedagógicos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Síntesis del Capítulo

Este primer capítulo ha proporcionado una visión panorámica de la situación de la enseñanza y del aprendizaje del FLE a nivel internacional y en México. El capítulo concluye que la lengua francesa experimenta un crecimiento en cuanto al número de hablantes y seguirá siendo una de las lenguas más importantes del mundo al menos durante el próximo medio siglo, según los datos de la OIF. Por otra parte, este capítulo también presenta el renovado interés del Estado mexicano por el idioma francés desde los acuerdos de 2019 entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia, con el fin de promover la enseñanza del francés en la educación secundaria pública del país.

CAPÍTULO 2. PROBLEMATIZACIÓN

En este capítulo se definen, en primer lugar, los principales conceptos utilizados en esta investigación y, a continuación, se expone el debate sobre el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras y las representaciones del profesor de LE al respecto en la literatura reciente. Tras la revisión de la literatura, se plantea la cuestión de las creencias de los profesores de FLE de los enfoques de para la enseñanza de la gramática en FLE en México, así como su relevancia en el contexto actual.

2.1 Definición de los Conceptos

En esta sección se definen algunos conceptos importantes que se manejan a lo largo de este trabajo. Entre ellos: francés como lengua extranjera (FLE), didáctica del francés como lengua extranjera (DFLE), creencias del profesorado, enseñanza-aprendizaje y enfoques de enseñanza de la gramática.

2.1.1 Francés como Lengua Extranjera

Siguiendo a Moeller y Catalano (2015), en este trabajo se define una lengua extranjera como aquella que se aprende en gran medida en el aula y que no se habla en la sociedad donde se imparte la enseñanza. Este es el caso del francés en México. Su estudio tiene como objetivo que el individuo pueda comunicarse de manera eficaz y creativa y participar en situaciones de la vida real a través de la lengua propia y de la cultura auténtica. A menudo se distingue entre el aprendizaje de una lengua "extranjera" y de una "segunda". Una segunda lengua implica que el alumno reside en un entorno donde se habla la lengua adquirida o aprendida.

2.1.2 Didáctica del Francés como Lengua Extranjera

Según Cuq (2003), en las ciencias de la educación, el término "didáctica" se utiliza para referirse al discurso sobre los cuerpos de prácticas y a la reflexión sobre todas las asignaturas escolares, incluidas las lenguas modernas. El concepto de didáctica del FLE en este trabajo se refiere a los métodos, estrategias y enfoques utilizados para la enseñanza del francés a hablantes de una lengua materna diferente y cuyo principal objetivo de aprendizaje es la comunicación.

2.1.3 Creencias o Representaciones del Profesorado

Para Blin (1997), analizar las representaciones de los profesores significa comprender la forma en que construyen, recortan e interpretan la realidad profesional. En este sentido, se

identifican cuatro categorías: la dimensión pedagógica, la dimensión contextual y la dimensión del ideal profesional. Este trabajo se basa en las representaciones de la dimensión pedagógica, que implica las prácticas específicas e inherentes a la profesión, especialmente las tres relaciones privilegiadas entre el profesor, el alumno y el conocimiento.

Las creencias del profesor se definen en este trabajo como la concepción o las representaciones del profesor sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del FLE. En otras palabras, es la propia definición del profesor de la lengua, cómo define o percibe el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta.

2.1.4 Enseñanza-Aprendizaje

Siguiendo una perspectiva cercana a Krashen (1981), que considera el aprendizaje como el proceso voluntario por el que un individuo estudia una lengua y la adquisición como el proceso natural e implícito por el que se adquiere la lengua, el binomio enseñanza-aprendizaje se refiere en este trabajo al proceso voluntario de mediación entre el profesor facilitador, la lengua y el alumno. Por separado, la enseñanza en este trabajo se referirá a las actividades del profesor para facilitar el aprendizaje autónomo o controlado de la lengua, mientras que el aprendizaje se considerará como las actividades realizadas por el alumno con el propósito de aprender la lengua de forma autónoma o controlada¹

2.1.5 Enfoques de Enseñanza de la Gramática

Existen múltiples perspectivas o enfoques desde los que se pueden abordar los puntos gramaticales en la didáctica de las lenguas extranjeras. Este trabajo se limita a la llamada perspectiva inductiva (en la que la gramática se aborda de forma implícita, prácticamente abstracta, no viéndose la gramática como objeto de estudio) y a la llamada perspectiva deductiva (que aborda la gramática de forma más bien directa y explícita, centrándose en ella como objeto de estudio del lenguaje).

2.2 Problemática de la Gramática en Lenguas Extranjeras

En esta sección se analiza la importancia de la gramática en la evolución de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras y las diferentes posturas de los investigadores al

¹ Con la mediación del profesor

respecto. A continuación, se contextualiza esta cuestión como objetivo de investigación, con el fin de determinar las creencias de los profesores de FLE sobre el uso de los enfoques gramaticales.

2.2.1 Gramática y Evolución de las Metodologías de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

En la historia de la evolución de las metodologías de enseñanza de LE, la cuestión de la gramática desde el principio ha sido controversial en este campo (Besse et Porquier, 1984; Moirand, Porquier et Vivès, 1989; Cuq, 1996; Germain y Seguin, 1998; Puren, 2001). Existe, desde siempre, un debate sobre la naturaleza de la gramática, su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la frecuencia de su presencia en el aula de lengua y la perspectiva que debería adoptarse para su enseñanza. En torno a estos tópicos, se han desarrollado diversos enfoques y metodologías para la enseñanza de LE, inspirados de diferentes corrientes de pensamiento como el estructuralismo, el conductismo, el constructivismo, el interaccionismo, etc.

La enseñanza de la gramática se ha convertido, así, en una parte esencial de la pedagogía de la lengua. En ese sentido, los profesores de lengua tienen creencias distintivas sobre la naturaleza de la gramática de cada lengua particular y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la gramática en general. Hay tantos profesores como creencias respecto a cómo se deben enseñar y aprender la gramática y la lengua. En vista de esta controversia y del debate resultante, se vuelve esencial capacitar a los profesores para promover un acuerdo, al menos en cierta medida, en relación con dichas creencias y a las prácticas en el aula. A pesar de la existencia de un amplio abanico de enfoques y conceptos relativos a los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras (LE), dos paradigmas teóricos principales han influido enormemente en la evolución metodológica y conceptual de la enseñanza de LE.

El paradigma tradicional, a menudo asociado al estructuralismo, al conductismo e incluso al cognitivismo, cuya principal metodología de enseñanza es la de *gramática-traducción*; y, por otra parte, el paradigma constructivista, también denominado en ocasiones como la perspectiva sociocultural (Johnson, 2009), cuya principal metodología de enseñanza es el *Enfoque Comunicativo* (AC) de los años 70, nacido como reacción en contra de los anteriores métodos audio-orales y audiovisuales. Esta metodología ha ido evolucionando y

transformándose a lo largo del tiempo hasta ser adoptada por el Consejo de Europa, en la década de 1990, como un enfoque orientado a la acción, en el que el alumno ya no es visto como un sujeto que realiza tareas, sino como un actor social. Esta perspectiva se centra en el potencial funcional y comunicativo de la lengua (Richards y Rodgers, 2001), considerándola como un objeto de comunicación; además, establece el desarrollo de las competencias comunicativas (Hymes 1971), mediante el descubrimiento guiado o estrategias inductivas, como principal objetivo de su enseñanza.

En el paradigma tradicional, en cambio, el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es utilizarla para leer su literatura o para el desarrollo intelectual. La metodología gramática-traducción aborda cada lengua mediante el análisis detallado de sus reglas gramaticales y luego aplica dichas reglas en tareas de traducción, considerando, así, el aprendizaje de la lengua extranjera como la memorización de reglas y hechos para comprender y manipular la morfología y la sintaxis.

De estos dos enfoques disímiles para la enseñanza de LE, con distintas concepciones de la lengua, la enseñanza y el aprendizaje, se desprende que el primero se inclina hacia la enseñanza inductiva de la gramática, a través de un punto de vista centrado en el alumno (Ginnis, 2002; Simons et al., 2000; Geijsel y Meijers, 2005; Cornelius-White, 2007); mientras que el segundo enfoque tiene una orientación deductiva y centrada en el profesor.

2.2.2 Antecedentes de Investigación

Aunque algunos trabajos han logrado demostrar la eficacia del enfoque deductivo en determinados contextos (Felder y Brent, 1996; Cornelius-White, 2007), sigue habiendo poco acuerdo al respecto entre investigadores y profesionales. Por otro lado, algunos trabajos como los de O'Neill (1991) y Barrett (2007) indican que el enfoque tradicional, aplicado correctamente, puede ser el más eficaz. No obstante, la oposición entre estos dos enfoques se limita a nivel teórico, porque la realidad de la enseñanza obliga al profesor a hacer cohabitar las dos perspectivas en función de los contextos y las situaciones; por eso Decoo (1996) habla de un continuo entre ambas, y no de una dicotomía.

Partiendo de este principio de fusión y de la utilización de un método ecléctico en el aula, la gran cuestión que parece estar siempre presente entre los investigadores y profesionales de LE es la naturaleza de la "hibridación" metodológica, es decir: los contextos,

las situaciones y la frecuencia adecuados para el uso de uno u otro de estos enfoques. A estas preguntas, han tratado de dar respuesta algunas investigaciones sobre las creencias o representaciones de los profesores de LE y Lenguas Segundas (LS) que se examinan en lo que sigue.

Las creencias pedagógicas, también definidas como *teorías pedagógicas implícitas* o *cognición docente*, representan actitudes, teorías o supuestos automáticos que, como señala Dweck (1996), pueden influir fuertemente en nuestra forma de actuar sin que seamos particularmente conscientes de ellas. El autor mencionado define las teorías implícitas como las suposiciones básicas que la gente tiene sobre un tema y afirma que son parte del sistema cognitivo. En las Ciencias de la Educación, se ha vuelto muy común explorar las teorías implícitas de los maestros a través de diferentes conceptos (según el idioma, se encuentran varias terminologías con la misma carga semántica), para capturar información sobre su idiosincrasia o su forma de comportarse, consciente o inconscientemente, en el aula.

A partir de esta posición, la investigación sobre la enseñanza tiene por objeto analizar, no solo las acciones de los profesores, sino sobre todo los procesos cognitivos que las causan. Esta concepción de la enseñanza y del profesor sugiere incorporar la perspectiva de los sujetos de investigación en el análisis, ya que concibe a los maestros y estudiantes como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su comportamiento (Marcelo, 1987).

Las creencias docentes han sido analizadas en varias investigaciones internacionales publicadas en inglés, a través del concepto de *teachers' beliefs*. Así, a partir de la base de datos de *Google Scholar* y de algunas otras fuentes como Eric, *Sage Journal*, *Scencedirect*, etc., se encontraron varios estudios sobre las creencias de los docentes de LE/LS acerca de la enseñanza de la gramática y de la lengua.

En lo que respecta a las creencias de los maestros y la enseñanza de la gramática mediante enfoques comunicativos (EC), Rahman *et al.* (2018) presentan un estudio de caso con alcance comparativo en el que se cotejan las creencias expresadas por dos maestros de inglés en Bangladesh con sus prácticas de aula observables. Los hallazgos del estudio revelan que ambos profesores tienen creencias complejas similares que, en su mayoría, contradicen la filosofía del EC, pero sus prácticas no están en línea con sus creencias declaradas ni con

los principios del EC. Es decir, la investigación demuestra que los profesores poseen un conjunto de creencias que no siempre se materializan en sus prácticas; lo que puede darse por una variedad de razones potenciales (algunas de ellas, según el autor, directamente relacionadas con el contexto de la enseñanza). Además, este estudio encontró que, al reflexionar sobre sus creencias, los maestros se hicieron más conscientes del significado y del impacto de estas creencias en sus prácticas de clase.

Sin embargo, aunque esta investigación supone una importante contribución al campo de la didáctica de la LE, al poner de manifiesto el lugar que ocupa la variable contextual en la elección metodológica del profesor, no responde a la pregunta sobre qué enfoques utilizan los profesores de Bangladesh en diferentes contextos y situaciones. Adicionalmente, desde el punto de vista metodológico, la principal limitación del trabajo es su población: un estudio de caso con una población de dos sujetos resulta insuficiente para analizar la variable de las creencias y la práctica en el aula.

Por su parte, Oranje y Smith (2018) presentan un estudio cuantitativo centrado en la relación entre las creencias de algunos profesores de lengua neozelandeses y su aplicación del enfoque intercultural (ILT¹, su sigla en inglés). Tras la administración del cuestionario y los procedimientos previstos, los resultados revelan un aparente desajuste entre las creencias de los profesores y sus aplicaciones del ILT en aula. Esta investigación, al igual que la anterior, realiza una importante contribución permitiendo a los profesores tomar conciencia de la discrepancia entre sus creencias y sus prácticas en el aula, llevándolos así a una reflexión sobre sus propios hábitos. Sin embargo, a pesar de sus diversas aportaciones, el estudio mencionado tampoco arroja luz sobre las diferentes situaciones, contextos y frecuencias de uso del ILT y de la gramática en este enfoque.

Con la misma lógica del trabajo precedente, Kaymakamoglu (2018) explora en escuelas secundarias estatales turcas de Chipre, las creencias de los profesores de inglés como lengua extranjera (EFL), sus prácticas percibidas y sus prácticas reales en el aula, en relación con la enseñanza tradicional (centrada en el profesor) y constructivista (centrada en el

¹ Intercultural Language Teaching

alumno). Usando entrevistas semiestructuradas y observaciones estructuradas con participantes seleccionados intencionalmente, el estudio trata de comprender a fondo las creencias docentes y sus prácticas reales en el aula. Los resultados revelan algunas variaciones entre las declaraciones de los profesores y sus prácticas en lo que respecta a la enseñanza centrada en el profesor y centrada en el alumno: aunque manifiestan creencias positivas acerca de la enseñanza-aprendizaje-constructivista y tradicional, sus prácticas son más tradicionales que constructivistas (exceptuando las de un maestro con enfoque mixto). En conclusión, el autor indica que las prácticas tradicionales son más frecuentes que las prácticas comunicativas potencialmente constructivistas. Aunque esta investigación, a diferencia de las anteriores, aporta datos sobre la frecuencia de uso de los diferentes enfoques gramaticales (cuestión importante para la formación del profesorado de LE e incluso para su autoformación), no aborda otra cuestión igualmente central: la de las situaciones y contextos en los que se utilizan dichos enfoques y la variación de frecuencias según la situación.

El trabajo de Önalán (2018), por otro lado, busca conocer las creencias de los profesores de inglés no nativos sobre la enseñanza de la gramática y explicar cómo esas creencias declaradas son generadas por factores demográficos particulares. 75 profesores de inglés no nativos participaron en el estudio. El análisis revela que los profesores que cuentan con niveles más altos de dominio del inglés y títulos superiores (maestría/doctorado) expresan una mayor confianza en la enseñanza indirecta de la gramática. Los profesores de estudiantes adultos, por su parte, muestran una tendencia hacia la enseñanza directa de la gramática. Los profesores no nativos prefieren utilizar una enseñanza de la gramática indirecta a medida que progresan académicamente y en relación con sus competencias, pero aplican una enseñanza más directa a medida que aumentan las edades y el nivel de sus estudiantes. Esta investigación acerca de la relación entre las variables sociodemográficas, e incluso institucionales, del profesorado y el uso de los enfoques tradicionales o constructivistas supone una importante contribución al campo de la didáctica de la LE, ya que permite identificar los factores contextuales que impedirían o facilitarían el uso de uno u otro enfoque; identificación que resulta central en los procesos de innovación pedagógica y de planificación en la formación del profesorado de LE. Lamentablemente, el estudio no

alcanza un nivel de profundidad que permita al lector comprender el grado de influencia particular de cada uno de estos factores en la frecuencia de uso de cada enfoque.

En la misma línea, Alghanmi y Shukri (2016) investigaron la relación entre las creencias de los maestros acerca de la instrucción gramatical y sus prácticas de enseñanza en Arabia Saudí. En la primera etapa del estudio, realizaron una encuesta a una muestra conformada por treinta miembros del cuerpo docente de una universidad, indagando en sus creencias respecto a la instrucción de la gramática. En la segunda etapa, observaron a diez de esos profesores en el aula, con el fin de explorar la relación entre sus creencias y sus prácticas. En la tercera y última etapa, entrevistaron a los profesores después de las observaciones para intentar identificar los factores que influyeron en sus creencias. El estudio concluye que las creencias de los maestros se reflejan efectivamente en sus prácticas en el aula, y que el nivel de competencia de los estudiantes, sus actitudes hacia el idioma, sus necesidades, sus estilos de aprendizaje, el entorno y la formación de los profesores son seis factores poderosos en la transformación de las creencias en relación con la gramática y su enseñanza. La principal contribución de este estudio puede resumirse en la identificación de variables susceptibles de facilitar u obstaculizar la puesta en práctica de las creencias de los profesores. Sin embargo, dicha identificación resulta insuficiente; hubiera sido más juicioso medir también el nivel de influencia de cada una de las variables.

En otro trabajo, Deng y Lin (2016), a través de una investigación mixta, exploraron por un lado el estado de las creencias de los estudiantes de secundaria sobre la gramática; y, por otro lado, las creencias de los profesores y sus prácticas de enseñanza en relación a la gramática. Luego, compararon y analizaron las similitudes y diferencias entre ambas. El resultado muestra que la enseñanza de la gramática por parte de los profesores se acerca al enfoque comunicativo, mientras que las creencias gramaticales de los estudiantes se identifican con la enseñanza comunicativa y tradicional. Este estudio constituye, sin duda, una importante contribución al campo de la didáctica de la lengua porque arroja luz sobre las creencias gramaticales de los alumnos; otra fase basada en la relación entre las creencias gramaticales de los alumnos y su desempeño hubiera sido igualmente interesante.

Otra investigación que destacar es la de Liviero (2017), quien examina las creencias de los profesores en relación con la gramática en la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas

Extranjeras Modernas (MFL por sus siglas en inglés) en Inglaterra. El autor exploró la manera en la que ocho profesores de MFL interpretaron la política de enseñanza de la gramática y las directrices teóricas en sus prácticas de enseñanza. Los datos de las entrevistas y las observaciones se recogieron y analizaron, utilizando un enfoque inductivo. Los hallazgos revelaron interpretaciones dispares del concepto de gramática y su enseñanza, lo que condujo a considerar la necesidad de un fundamento pedagógico más consistente y estrategias más coherentes para la formación de profesores.

Por su parte, Othman y Kiely (2016) analizaron las creencias de los estudiantes profesores de inglés como segunda lengua (ESL) en relación con el aprendizaje, y la interacción entre esas creencias y sus prácticas de enseñanza de la gramática. Participaron en el estudio setenta estudiantes profesores de una universidad de Malasia; los datos se reunieron mediante entrevistas semiestructuradas, análisis de planes de estudio y cuestionarios. Los resultados revelan que las prácticas de los profesores en las aulas no suelen reflejar sus creencias declaradas sobre el aprendizaje del idioma de sus alumnos. Aunque los profesores tienen creencias positivas sobre la enseñanza de la lengua a través del enfoque comunicativo, a veces se ven obligados a utilizar el enfoque gramatical estructural debido a ciertas variables contextuales (por ejemplo, la instrucción centrada en los exámenes y las limitaciones de tiempo). Los resultados de este estudio son bastante ilustrativos acerca de la influencia de la variable de "tiempo" y la perspectiva de las evaluaciones (formativa y sumativa) en la elección del enfoque didáctico del profesor. A nivel metodológico, este trabajo utiliza un enfoque mixto que permite obtener diferentes tipos de datos para la triangulación de los resultados. Sin embargo, en lo que respecta a los instrumentos de recopilación cuantitativa, los autores pierden credibilidad al no señalar sus fuentes ni exhibir las pruebas de validez de dichos instrumentos.

Otra investigación similar, la de Suárez Flórez y Basto Basto (2017), identifica las creencias de los maestros de pregrado sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera y pone de relieve sus posibles cambios a lo largo de la práctica docente. La población se conforma de dos profesores de pre-servicio en su quinto año del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras en una universidad pública de Colombia. Los hallazgos revelan un cambio significativo en las creencias de estos profesores una vez que se enfrentan a la

realidad del aula; resultado coherente con otros estudios que han llegado a conclusiones similares. Sin embargo, los autores carecen de precisión en su análisis, ya que no proporcionan información sobre la naturaleza y el alcance de este cambio. Además, y sobre todo, una población de dos sujetos no asegura que dichos cambios no se deban a la idiosincrasia particular de estos profesores.

En México también se encuentran estudios que han abordado las creencias de los profesores de Lenguas Extranjeras y sus prácticas de enseñanza de la lengua; la mayoría de ellos se centra en el idioma inglés. En los siguientes párrafos se analizan algunas de estas investigaciones.

Después de evaluar las creencias de cinco profesores de inglés, a través de un estudio cualitativo que recolectó datos mediante varias entrevistas, Bremner (2020) presentó algunas características de los programas educativos capaces de generar un cambio en las creencias de los profesores. Entre esas características se encuentran: la duración del curso, la oportunidad para la práctica real, las oportunidades para el aprendizaje constructivista (centrado en el profesor), la capacidad de inmersión en nuevas prácticas, y la posibilidad de una reflexión contextualmente apropiada. El trabajo de Bremner hace una contribución significativa a la planificación de innovaciones en los programas de formación de profesores de inglés en México, centrándose en el fenómeno de la resistencia de las creencias al cambio educativo y también en las características de los programas que contribuyan a generar cambios en dichas creencias y en las prácticas de enseñanza. A pesar de su importante aportación, este estudio no aborda las situaciones concretas de aula en las que los profesores utilizarían uno u otro enfoque; esto es relevante ya que, como han demostrado algunos de los trabajos citados anteriormente, la orientación metodológica no depende únicamente de la formación del profesor, sino también y, sobre todo, de las variables contextuales.

En otra investigación, Bremner (2017) analiza las historias de vida y las trayectorias de cinco profesores de inglés de una universidad mexicana, con el fin de explorar cómo fueron evolucionando sus creencias acerca del aprendizaje centrado en el estudiante y examinar las relaciones entre dichas creencias y sus prácticas de enseñanza en diferentes momentos. Para lograr estos objetivos, el autor adopta un enfoque de historia de vida, incorporando una serie de entrevistas extensas. También incluye observaciones en el aula y

grupos de discusión entre estudiantes, principalmente con fines de triangulación. El análisis arrojó cuatro conclusiones principales: en primer lugar, los cinco participantes consideraron que sus primeras creencias sobre la enseñanza estaban centradas predominantemente en el maestro (lo que parece estar relacionado con su inmersión en la cultura educativa mexicana, focalizada por lo general en el maestro). En segundo lugar, los cinco consideraron que sus creencias se fueron centrando cada vez más en el estudiante a lo largo de su vida educativa (estos cambios se atribuyeron a las características de ciertos cursos de formación). En tercer lugar, a pesar de que todos los maestros empezaron a creer en enfoques más centrados en el estudiante, informaron que rara vez fueron capaces de poner plenamente en práctica esas creencias. Estos desajustes se vinculan, según el autor, a una serie de limitaciones que los docentes encontraron en sus contextos de trabajo.

Por último, hacia el final de sus historias de vida educativa, los cinco profesores empezaron a creer en enfoques más "híbridos" de la enseñanza; es decir, consideraron utilizar una combinación de prácticas centradas en el maestro y en el estudiante, según lo que se considerara apropiado en cada contexto específico. De esta forma, los resultados del trabajo más extenso de Bremner sugieren, ciertamente, que no existe una dicotomía real entre el enfoque centrado en el alumno (enfoque inductivo) y el enfoque centrado en el profesor (enfoque deductivo). Lo que aún no queda claro es cuál de los dos enfoques se utiliza con mayor frecuencia en cada situación de enseñanza que atraviesan los participantes.

Otro trabajo relativo a las creencias de los profesores de lenguas extranjeras realizado en México es el de Murrieta Loyo y Reyes Cruz (2019). Siguiendo la perspectiva de análisis de la teoría de la autoeficacia de Bandura, se analiza la experiencia docente de 7 profesores de lenguas extranjeras, entre ellos, tres de francés, tras una serie de entrevistas en profundidad con los participantes. Los resultados de este artículo muestran que la autoeficacia de los participantes aumentó significativamente con su experiencia de campo. Además, la experiencia en el aprendizaje de idiomas y el nivel lingüístico del profesor resultaron ser igualmente importantes para mejorar la autoeficacia del profesor. A pesar de la contribución de este artículo a la comprensión de las variables que afectan a la autoeficacia de los profesores de lenguas extranjeras, tiene algunas limitaciones en cuanto a su tratamiento superficial de las habilidades necesarias para enseñar una lengua extranjera. Los autores

deberían haber optado por analizar la autoeficacia en relación con una competencia específica de los profesores (algunos ejemplos: gestión del aula, evaluación, gramática, prácticas de actividades socioculturales, etc.), para poder profundizar.

2.2.3 *Objetivos de Investigación*

Considerando las justificaciones anteriores, el objetivo general de esta investigación es elaborar, a partir de las tendencias observadas, diferentes perfiles descriptivos de los profesores de FLE que ejercen en México. Luego, analizar sus creencias en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la gramática y los factores coadyuvantes al uso del enfoque gramatical inductivo y deductivo en aulas de FLE en México. En concreto, este trabajo pretende:

- Describir perfiles sociodemográficos que nos permiten identificar los profesores de FLE que ejercen en México;
- Agruparles según sus creencias en categorías analíticas conforme a su vinculación al enfoques tradicional o constructivista;
- Identificar los enfoques gramaticales de los profesores ante la complejidad y heterogeneidad de situaciones de enseñanza de la FLE.
- Determinar las condiciones favorables para el uso del enfoque gramatical inductivo y deductivo

2.2.4 *Preguntas de Investigación*

El presente trabajo responderá así a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los diferentes perfiles de los profesores de FLE en México y sus creencias acerca de la enseñanza y del aprendizaje de la gramática?
2. ¿Cuáles son los enfoques gramaticales priorizados ante la gran diversidad y heterogeneidad de las situaciones en el aula?
3. ¿Qué condiciones facilitan el uso del enfoque inductivo y deductivo en aula de FLE?

2.2.5 *Hipótesis de Trabajo*

Este trabajo se basa en la hipótesis general de que las creencias de los profesores determinan y predicen sus acciones en el aula. Así, se espera encontrar una relación entre las creencias del docente de FLE sobre la lengua, el aprendizaje y la enseñanza y su frecuencia estimada de uso del enfoque gramatical inductivo y deductivo en el aula.

2.3 Justificación del Trabajo

A partir de esta revisión de investigaciones sobre las creencias de los profesores de Lenguas Extranjeras respecto a la enseñanza de la lengua y sus prácticas en el aula, surgen una serie de conclusiones a nivel metodológico, teórico e incluso de utilidad práctica.

2.3.1 A Nivel Metodológico

A nivel metodológico, se observa en la literatura un fuerte predominio de los estudios cualitativos, respondiendo plenamente a la preocupación de Phipps y Borg (2009), quienes indican que no basta con identificar las diferencias o tensiones entre las creencias y las prácticas de los maestros; más bien hay que tratar de explorar, reconocer y comprender las razones subyacentes a esas tensiones. Metodológicamente, la afirmación precedente sugeriría que los estudios que emplean estrategias cualitativas para explorar las prácticas y creencias reales de los profesores de lenguas serán más productivos que los cuantitativos para avanzar en la comprensión de las complejas relaciones entre ambos fenómenos.

Sin embargo, es importante señalar las limitaciones que supone la naturaleza misma de la investigación cualitativa. Si bien es cierto que permite abordar con profundidad problemas tan complejos como el de las creencias, se puede reprochar a ciertos trabajos (Liviero, 2017; Othman, 2016; Suárez Florez y Basto Basto, 2017; Kavanoz *et al.*, 2017) la limitación de su muestreo; esto induce a una posible generalización de los resultados obtenidos, que hubiera sido más fuerte en un estudio mixto o cuantitativo. Además, estos trabajos corren el riesgo de centrarse únicamente en la idiosincrasia de uno o dos participantes, lo que reduciría considerablemente la oportunidad de aportar nuevos conocimientos. No obstante, se reconoce también que los trabajos que analizan las creencias desde una perspectiva puramente cuantitativa podrían carecer de profundidad en los análisis.

Aunque consciente de las limitaciones de una perspectiva cuantitativa para abordar un fenómeno tan complejo como el de las creencias, se opta por este enfoque para dar una mirada panorámica a este tema, y más concretamente con los profesores de francés como participantes, ya que la enseñanza del francés sigue estando casi ausente de la investigación en lenguas extranjeras en México. Además, se propone desarrollar instrumentos confiables para medir sus representaciones sobre los enfoques de enseñanza de la gramática en México, lo cual es todavía bastante raro en el contexto actual.

2.3.2 A Nivel Teórico

La revisión de la literatura llevada a cabo indica también que, se ha hecho mucho para comprender la influencia que las representaciones de los profesores sobre sus propios enfoques de enseñanza. Además, se observa como Castelloti y Moore (2002) que, el estudio de las creencias o representaciones constituye un reto importante para los didactas, tanto para una mejor comprensión de ciertos fenómenos relacionados con el aprendizaje de lenguas como para la implementación de acciones didácticas adecuadas.

Esta cuestión se considera importante porque se ha demostrado con las teorías cognitivas que las creencias también se construyen y consolidan sobre la base de la experiencia social y educativa de los maestros (Skott, 2014). Así, la experiencia social y educativa de los profesores de FLE de origen francés y la de los mexicanos, debido a su diversidad, podría tener un impacto diferente en cada uno y modificar sus creencias acerca de la enseñanza de la gramática. Aunque esta perspectiva de análisis no constituye el objetivo principal del presente trabajo, podría proporcionar nuevas ideas para su comprensión.

Otra de las observaciones tiene que ver con la centralización de los estudios alrededor del idioma inglés. La supremacía del inglés en la diplomacia, los medios de comunicación y el comercio internacional hace que, en la mayoría de los contextos, tenga otro estatus que el francés. Por consiguiente, podría ser riesgoso generalizar los resultados de estudios sobre las creencias y los enfoques didácticos del inglés y transpolar esos resultados a los profesores de FLE, porque podría tratarse de creencias y enfoques didácticos bastante diferentes, ya que dichas lenguas no tienen el mismo apoyo planificado desde las políticas lingüísticas de los diferentes países ni la misma representación en todos los niveles de las instituciones educativas.

Adicionalmente, el hecho de que la literatura indique resultados muy diversos sobre el papel de la gramática y el tipo de relación entre las creencias y las prácticas de los maestros en el aula es otro indicador suficiente de la necesidad de orientar nuevos estudios hacia el grado de influencia de las variables personales y contextuales en el uso del enfoque inductivo o deductivo de la gramática; orientación que podrá ayudar a determinar las situaciones en las que se utiliza cada enfoque y con qué frecuencia, y al mismo tiempo, la relación entre el uso, la frecuencia, las variables personales y contextuales y las creencias docentes.

2.3.3 Utilidad Práctica

En el caso particular de México, todos los estudios encontrados utilizan enfoques cualitativos y, por consiguiente, utilizan un muestreo bastante reducido (Bremner, 2017; Bremner, 2020; García-Ponce & Tagg, 2020; Grijalva y Barajas, 2013; Crhová y Domínguez, 2016). Cabe señalar también, con Ramírez Romero (2013), que casi todas las investigaciones sobre lenguas extranjeras en México se limitan al inglés. Por lo tanto, dada la indudable importancia de investigar las creencias de los profesores para dar luz a sus diferentes formas de actuar y de enseñar en el aula (Phipps & Borg, 2009), sería interesante analizar también las creencias de los maestros de francés, la tercera lengua extranjera más estudiada en México, después del español y del inglés.

Según Silva (2011), hasta el año 2011 no existía una evaluación exhaustiva y sistemática de la situación del idioma francés en México, aunque el tema había sido abordado unos años antes por Alarcón (2005). Después de revisar la literatura reciente, no hemos encontrado ningún trabajo sobre las políticas educativas y la enseñanza del FLE en México. Como también señaló Ramírez-Romero (2010), tanto la enseñanza como la investigación y la formación de los profesores en el campo de las Lenguas Extranjeras en México se centran institucionalmente en el inglés, a pesar de que los estudiantes de posgrado necesitan con frecuencia bibliografía y obras de referencia en otros idiomas, incluido el francés. Es decir que existe una importante carencia de información sobre la lengua francesa en México, lo que dificulta la planificación de las innovaciones educativas en este sector y la evaluación de aquellas que se realizaron.

En línea con lo anterior, en un estado del arte sobre la investigación de la enseñanza del francés como lengua extranjera en México, publicado hace ocho años, Bassols *et al.* (2013) señalan una enorme desproporción en la distribución de tales estudios en el territorio. Como se ilustra en la figura 1, el estado de Veracruz se destacó cuantitativamente, con 25 investigaciones, sobre el resto de los estados cuya información había sido consultada en esta encuesta; es decir, el 56% del total de trabajos detectados pertenecen a Veracruz, seguidos de la zona metropolitana con 15 trabajos (el 34%), y finalmente el resto de los estados (Aguascalientes, Baja California, Hidalgo, Oaxaca y Sonora) cuentan con un solo artículo cada uno (2%).

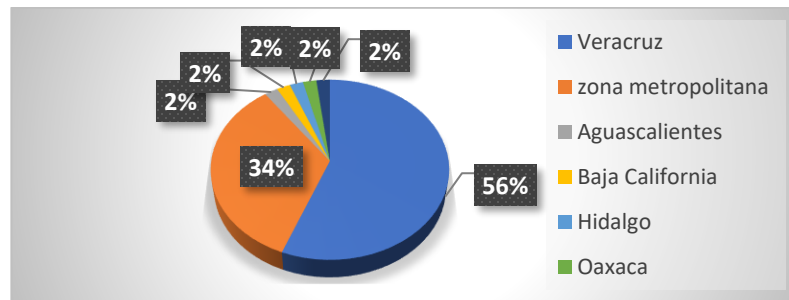


Figura 2. Investigaciones Sobre la Enseñanza-Aprendizaje del FLE en México (Bassols et al., 2013)

Estos datos, aunque antiguos, son un indicador importante de la escasa exploración del campo de la didáctica del FLE en México. Sin embargo, por el hecho de que existen cientos de Licenciaturas en Lenguas Extranjeras en el país y el francés es una de las lenguas modernas más enseñada, con un número de alumnos cercano a los 250.000 en 2018¹, y debido también a las relaciones históricas del país con esta lengua y los acuerdos de cooperación multiformes entre Francia, Quebec y México, consideramos que el campo de la investigación en didáctica del FLE en México merece hoy un interés mayor por parte de los investigadores. Sin pretender realizar un estudio exhaustivo sobre la cuestión, el presente trabajo, al haber optado por una mirada nacional, permitirá entre otras cosas, describir y categorizar los diferentes perfiles de profesores de FLE en el país e identificar sus creencias acerca de la enseñanza de la gramática y los factores principales que influyen en la selección de sus enfoques de enseñanza.

En consonancia con lo anterior, el presente estudio se posiciona como un trabajo preliminar que podría proporcionar conocimientos necesarios y fundamentados para el desarrollo de programas de capacitación basados en las prácticas de enseñanza de la gramática del francés. De hecho, teniendo en cuenta la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de introducir gradualmente el FLE en la enseñanza secundaria pública del país (traducida en el acuerdo entre la SEP y la Secretaría de Relaciones Exteriores de Francia en 2019), hay razones para considerar que se necesitaría, en un futuro próximo, una masificación de la formación de profesores de francés en el país. En ese sentido, este

¹ Datos de la Embajada de Francia en México (<https://mx.ambafrance.org/Cursos-de-frances,6569>)

trabajo podría contribuir a la identificación de las necesidades de los profesores que ya se encuentran activos en el campo y las de aquellos que se formarán.

Por otro lado, desde el punto de vista de la cooperación universitaria, Quebec y Francia se posicionan como socios clave para México. De acuerdo con las estadísticas de la Embajada de Francia, entre 2015-2016, Francia fue el tercer país más solicitado por los estudiantes mexicanos que recibieron becas de movilidad¹ (con aproximadamente 3,000 estudiantes mexicanos frente a 1,700 estudiantes franceses en México). Además, según la misma Embajada, existen más de 500 acuerdos entre centros de investigación mexicanos y franceses, así como cinco grandes programas de becas que ofrecen hasta 400 becas anuales. En cuanto a Quebec, cabe destacar que México es su primer socio económico en América Latina y el cuarto en el mundo, con aproximadamente seis millones de dólares invertidos en intercambios en 2016 y con más de 120 acuerdos de movilidad y cooperación entre instituciones educativas de ambos países.²

Según Rozental (2008), una de las áreas clave de la cooperación económica entre México y Canadá es el turismo: más de un millón de canadienses viajan a México cada año. En 2015, se registraron en México 1.7 millones de visitantes de Canadá por vía aérea³ (Secretaría de Turismo, 2016). El autor menciona que hay cuatro vuelos diarios desde Toronto, dos desde Montreal y dos desde Vancouver hacia México, sin hablar de los numerosos vuelos fletados que van directamente a las playas. En la dirección opuesta, 200.000 mexicanos viajan a Canadá cada año.

En el centro de dichos intercambios económicos, sobre todo en el sector del turismo, está la lengua francesa, una de las lenguas oficiales de Canadá. Por lo tanto, resulta necesario promover la enseñanza y el aprendizaje del francés en México, así como la investigación sobre su enseñanza y aprendizaje en el país, para fortalecer la cooperación multifacética con el mundo francófono y permitir que las poblaciones de ambos países disfruten de los

1 MEXFITEC y MEXPROTEC son dos de estos programas, el primero para jóvenes universitarios en formación de Ingeniería y el segundo para Técnicos Superiores en universidades tecnológicas

² Datos de la Delegación General de Quebec (<http://dcsh.izt.uam.mx/departamentos/economia/wp-content/uploads/2020/02/Quebec-3.pdf>)

³ <https://www.gob.mx/sectur/prensa/fortalecen-mexico-y-canada-relacion-bilateral-turistica>

beneficios de estos acuerdos de manera óptima. Una de las maneras de promover la enseñanza del francés sería garantizar la calidad de la formación de los profesores y de sus prácticas de enseñanza de la gramática. Según el Boletín SEP no. 29 de la Secretaría de Educación Pública (2021), con respecto al convenio de colaboración entre la SEP y la Embajada de Francia, entre los puntos más importantes del acuerdo se encuentran¹:

1. La promoción de la enseñanza y el aprendizaje del idioma francés, incluyendo la formación de profesores en materia de lingüística y didáctica;
2. La contribución a la implementación de políticas públicas para favorecer el acceso a la lectura y la enseñanza de la cultura y del arte;
3. El desarrollo en las escuelas normales de un plan de formación dirigida a los futuros docentes de centros educativos;
4. El apoyo a los programas de formación académica relacionados con el sector empresarial.

Así, el presente trabajo se enmarca en los puntos 1, 2 y 3 de este convenio proponiendo, entre otras cosas, explorar los perfiles de los maestros de francés y las representaciones de sus prácticas de enseñanza de la gramática como prelude a la planificación y al diseño de currículos innovadores en la capacitación de los maestros. Este estudio resulta también importante puesto que el interés popular por el aprendizaje del FLE está creciendo de forma significativa en México. En efecto, según las estadísticas (ver anexo 1 y anexo 2) recogidas en el Instituto Francés de América Latina (IFAL), entre 2013 y 2019 se ha duplicado el número de inscripciones para los exámenes DELF² y DALF³ a nivel nacional, con una tasa de crecimiento de +28% entre 2016 y 2019 (ver figura 3). La misma institución indica una tasa de crecimiento de +11% en el TCF entre este periodo (ver figura 4).

¹<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-29-firman-sep-y-embajada-de-francia-en-mexico-convenio-de-colaboracion-en-educacion-basica-media-superior-y-superior?idiom=es>

² Diploma de Estudio de la Lengua Francesa

³ Diploma Avanzado de Estudio de la Lengua Francesa

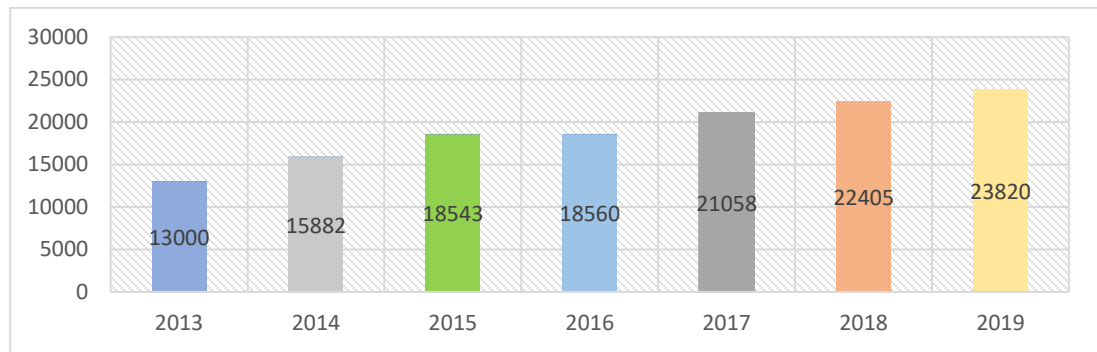


Figura 3. Registro de Candidatos en las Certificaciones DELF y DALF de 2013 a 2019 en México

Nota. No se organizaron sesiones de DELF/DALF en 2020 a nivel nacional debido a la pandemia de COVID-19

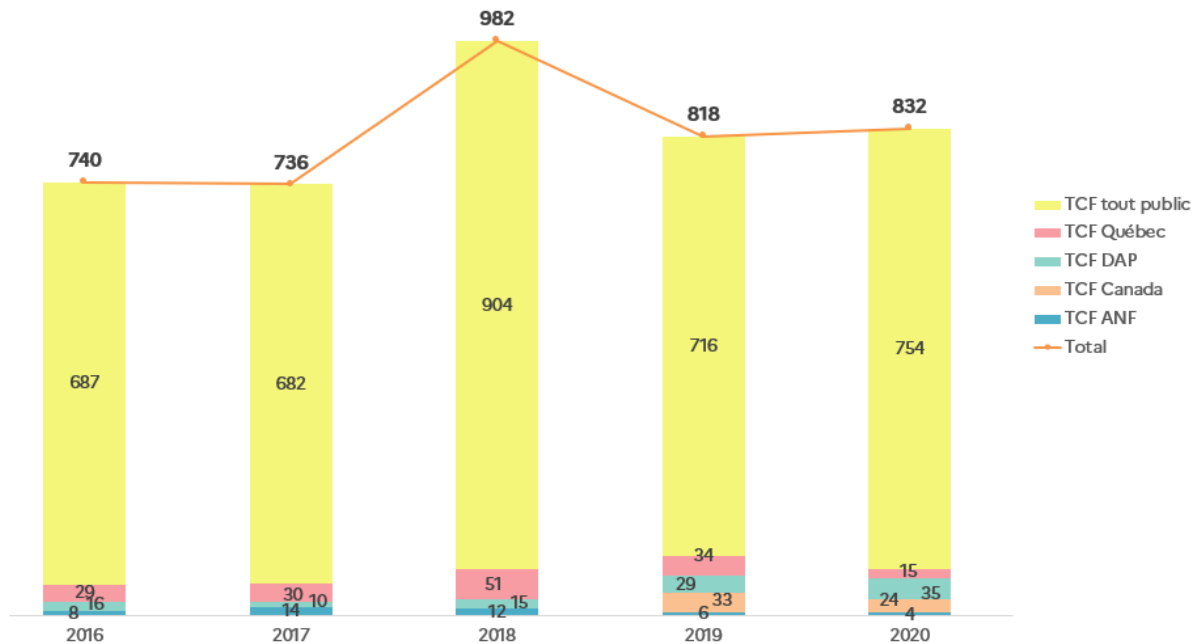


Figura 4. Registro de Candidatos en las Certificaciones TCF de 2016 a 2019 en México

Considerando que no todos los estudiantes de francés en México están obligados a tomar una de estas certificaciones como parte de su proceso de aprendizaje, el crecimiento significativo en el número de candidatos a estos exámenes es un reflejo del aumento de la población de estudiantes de francés a nivel nacional y es también un indicador de la buena calidad de las relaciones bilaterales entre México, Francia, Canadá y el mundo francófono en general. Por lo tanto, se hace evidente la importancia de analizar la cognición de los profesores de esta lengua y sus diferentes enfoques de la enseñanza de la gramática, intentando identificar los factores que pueden obstaculizar o facilitar el uso del enfoque

gramatical inductivo (que, recordemos, es la perspectiva propuesta por el Consejo de Europa y utilizada por *France Éducation Internationale* en el diseño y desarrollo de las certificaciones de la lengua francesa, incluyendo el DELF y el DALF). Cabe destacar, también, que antes de 2020 y de la pandemia del COVID-19, México ocupaba la quinta posición en el mundo (después de Francia, Alemania, Italia y España) en cuanto al número de exámenes DELF presentados, ocupando al mismo tiempo la primera posición fuera de Europa (*France Éducation Internationale*, 2020).

A nivel metodológico, se propone la construcción y validación de diferentes instrumentos para la medición de las siguientes variables en el contexto mexicano:

- La concepción de la lengua;
- La concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje del FLE;
- Las situaciones y la frecuencia de uso de los enfoques inductivo y deductivo en la enseñanza de la gramática;
- Los factores asociados a la mutabilidad de la percepción pedagógica de los profesores de FLE.

Dicho instrumento podría ser adaptados posteriormente por otros investigadores a diferentes estudios. Además, desde un punto de vista exploratorio, este trabajo aportará datos descriptivos sobre la población de profesores de francés en México, lo que podría facilitar futuras investigaciones en ese campo.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

Este capítulo abordará cuestiones centrales en torno a las cuales se estructura el trabajo. Entre ellas, la principal es el concepto de creencias de los profesores, que pertenece al campo de la psicología cognitiva. Señalemos, en primer lugar, que el término "creencias", tal como se utiliza en este trabajo, está asociado al concepto de *représentations* o *perception*, en francés ("representaciones", en español), que tiene una connotación mucho más científica, etimológicamente, que la palabra creencia. Sin embargo, en la literatura sobre enfoques gramaticales más reciente, publicada en inglés, la palabra clave que predomina es *belief*; por lo tanto, es por pura transposición desde el inglés que hemos elegido la nomenclatura "creencias" en este trabajo.

Para facilitar el estudio de esta noción, se delimitó a las concepciones que tiene el profesor sobre la lengua y sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. La relación entre las creencias y las prácticas de enseñanza también se aborda en este capítulo. Además, se discuten algunas teorías de enseñanza de la LE, dominadas por el estructuralismo, el conductismo y el constructivismo social. A continuación, se presenta una descripción de los enfoques inductivos y deductivos de enseñanza de la gramática a partir de una revisión bibliográfica sobre el tema, así como los factores que guían la selección consciente o inconsciente de cada uno de estos enfoques, entre los que se mencionan: la proximidad de la LE con la L1 del alumno, la edad y el nivel de los alumnos, sus necesidades, la duración del curso, las creencias de los profesores y las políticas de la institución. La figura 4 propone una conceptualización de este capítulo y la relación entre los diferentes conceptos y teorías tratados.

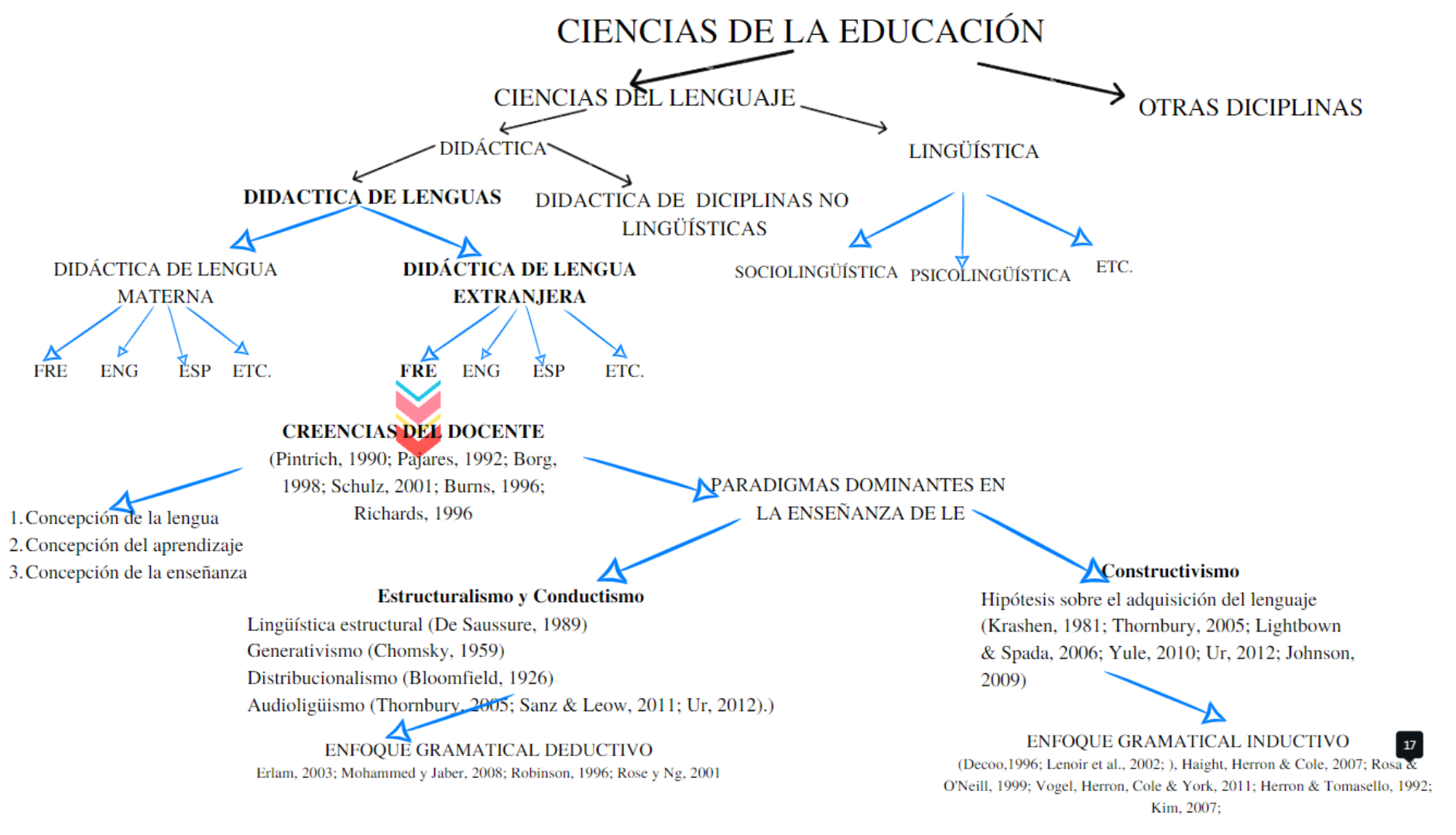


Figura 5. Conceptualización y Ubicación del Trabajo en el Campo de la Didáctica de Lenguas Extranjeras

3.1 Creencias de los Docentes

Si bien se han descrito como el constructo psicológico más valioso para la formación de maestros (Pintrich, 1990), también se ha reconocido que, lamentablemente, las creencias son difíciles de definir. Pajares (1992) las etiqueta como "una construcción desordenada [que] viaja disfrazada y a menudo bajo un alias" (p.2)¹. Dentro de ellas, se incluyen: proposiciones explícitas (Nisbett y Ross, 1980); creencias subjetivamente razonables (Harootunian y Yarger, 1981); teorías implícitas (Clark y Peterson, 1986); concepciones (Ekeblad y Bond, 1994); teorías personales (Borg, 1999); sistemas pedagógicos personales (Borg, 1998); juicios (Yero 2002); supuestos no comprobados (Calderhead, 1996); percepciones (Schulz, 2001); principios pedagógicos (Breen, Hird et al., 2001); teorías para la práctica (Burns, 1996); imágenes (Golombek, 1988) y máximas (Richards, 1996).

En este sentido, como señalan Clandinin & Connelly (1986), la confusión conceptual ha surgido como resultado de las diferentes definiciones de términos idénticos y el uso de términos diferentes para describir conceptos similares. Pajares (1992), por su parte, explica que la principal confusión gira en torno a la distinción entre conocimiento y creencia: mientras que el conocimiento puede equipararse a los hechos que se dan y se comparten, las creencias pueden ser discutibles. Estas posiciones disímiles ilustran suficientemente la dificultad que supone captar, definir o medir qué son las creencias y los conocimientos implícitos o explícitos, conscientes o inconscientes. Nespov (1987) sostiene que las dos construcciones son diferentes en muchos sentidos, y que a menudo están en conflicto; sin embargo, también afirma que las creencias pueden ser consideradas como una forma de conocimiento. Comparando ambas ideas, explica que, mientras el conocimiento es consciente y a menudo cambia, las creencias pueden mantenerse inconscientemente, suelen ser tácitas y se resisten al cambio. Además, como señala Pajares (1992), en el caso de que cambien "no es un argumento o una razón que los altera, sino más bien una conversión o cambio de gestalt" (p.311)².

¹ Traducción propia

² Traducción propia

Clark y Peterson (1986) están de acuerdo en que las teorías y creencias de los profesores representan un rico conjunto de conocimiento y argumentan que los profesores dan sentido a su mundo y responden a él a través de un complejo sistema de conocimientos personales y profesionales. Entendiendo a las creencias como conocimiento personal, Kagan (1992) también sostiene que gran parte del conocimiento profesional puede ser considerado, con más precisión, como creencia. El autor cree que, a medida que la experiencia de un maestro en la profesión aumenta, este conocimiento se enriquece, adquiere mayor coherencia y forma una pedagogía altamente personalizada o un sistema de creencias que limita la percepción, el juicio y el comportamiento del profesor. Richards y Lockhart (1994) también sostienen que las creencias se construyen gradualmente, con el tiempo, argumentando que consisten en dimensiones tanto subjetivas como objetivas y que sirven como antecedentes de gran parte de la toma de decisiones y las acciones en clase por parte de los profesores. Esta idea es repetida por Pajares (1992), quien sostiene que las creencias son mucho más influyentes que el conocimiento, ya que "determinan cómo los individuos organizan y definen problemas y son más fuertes predictores del comportamiento" (p.311).

Independientemente de que una creencia se mantenga de manera consciente o inconsciente, siempre es aceptada como verdadera por el individuo, y está "imbuida de compromiso emocional" (Borg, 2001, p.186), funcionando como guía para el pensamiento y el comportamiento. Según múltiples estudios, las creencias se forman a una edad temprana, como resultado de la educación y la experiencia de una persona (Johnson 1994). Así, las fuertes creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza ya se encuentran bien establecidas para el momento en que un estudiante termina su escolaridad. Esta influencia generalizada se puso de manifiesto en estudios como los de Powell (2002) y Calderhead & Robson (1991). La experiencia vivida (ya sea en el aprendizaje o en la enseñanza) no es la única fuente de la que se pueden derivar las creencias; otras fuentes pueden ser la práctica establecida, los factores de personalidad, principios educativos, pruebas basadas en la investigación y principios derivados de un enfoque o método (Richards y Lockhart, 1994).

Los estudios revelan que las creencias de los maestros están presentes en todos los aspectos de sus actividades de enseñanza. Calderhead (1996) sostiene que hay cinco áreas principales en las que los profesores tienen creencias significativas: sobre los alumnos y el

aprendizaje; sobre la enseñanza, las asignaturas o el plan de estudios; sobre el aprendizaje de la enseñanza; sobre uno mismo y sobre la naturaleza de la enseñanza. Estas áreas, como señala el autor, están estrechamente relacionadas y pueden estar interconectadas. Al margen de esos aspectos genéricos de la docencia, en el ámbito del idioma aparecen las creencias sobre la gramática y sobre la adquisición y enseñanza de una LE.

3.1.1 Representaciones de la Enseñanza/Aprendizaje y Adquisición de Lengua

Existen dos enfoques principales, respecto a la educación en general, que prevalecen entre los profesores. Uno de ellos se basa en los principios conductistas que afirman que el aprendizaje tiene lugar bajo el efecto de un estímulo y de técnicas de aprendizaje mecánicas o de “robotización” que ejerce el profesor sobre los aprendices, considerados *tabula rasa*. En particular, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, este enfoque se acerca a la metodología de enseñanza tradicional, totalmente centrada en el profesor y en la forma de las estructuras del lenguaje y el metalenguaje.

El otro enfoque se basa en principios constructivistas que sostienen que el aprendizaje se produce cuando un estudiante construye activamente el significado, a partir de elementos contextuales y culturales. Esta idea central del constructivismo, que el aprendizaje humano se construye y que los estudiantes construyen nuevos conocimientos sobre la base del aprendizaje previo, entra en conflicto con el principio clave del conductismo, que plantea que la recepción, más que la construcción, conduce al aprendizaje (Hoover, 1996). En el campo de la enseñanza de LE, esta segunda visión corresponde a los enfoques comunicativos e interactivos de la enseñanza de la lengua, que ya no perciben al estudiante como un mero receptáculo de información que llega al momento del aprendizaje como una *tabula rasa*, sino más bien como un sujeto o incluso un actor en el proceso; esto corresponde, para muchos teóricos, a la enseñanza inductiva o implícita.

Según Puren (2001), en la evolución histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras en Francia se pueden identificar cuatro representaciones principales de la relación entre gramática y didáctica. En la figura, propone un modelo que cruza la lengua y la cultura con las otras dos parejas fundamentales de la didáctica: sujeto-objeto y enseñanza-aprendizaje.

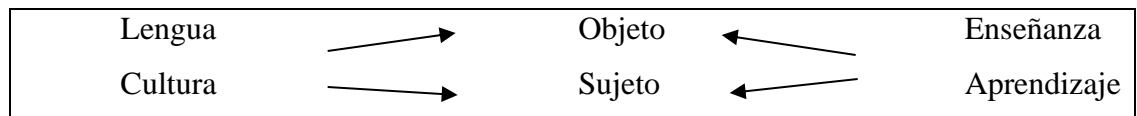


Figura 6. Modelo de representaciones en la didáctica de las lenguas (Puren, 2001)

Las flechas dobles de esta figura indican, para Puren (2001), el tipo de orientación epistemológica: la concepción del lenguaje puede estar "orientada al objeto" (como en la lingüística estructural, cuyo proyecto es describir al lenguaje tal y como funciona en sí mismo) o, por el contrario, "orientada al sujeto" (como en la lingüística de la enunciación, cuyo proyecto es describir cómo los sujetos hablantes instrumentalizan el lenguaje para sus propios fines). Del mismo modo, la concepción de la enseñanza puede estar orientada al sujeto [alumno] (como en la pedagogía activa, donde la enseñanza se concibe como un incentivo, una guía y un apoyo al aprendizaje) o, por el contrario, orientada al objeto (como en aquello que, en FLE, se ha llamado la "focalización en el método"; es decir, material didáctico preelaborado, que no es el mismo para todas las lenguas).

3.1.2 Desarrollo y Consolidación de las Creencias docentes

Uno de los estudios más destacados de la literatura centrada en el origen y la evolución de las creencias de los maestros es el de Phipps y Borg (2009). Las conclusiones de su investigación indican que las creencias pueden estar poderosamente influenciadas (positiva o negativamente) por la propia experiencia de los profesores como estudiantes y que están bien establecidas para el momento en que los profesores van a la universidad. Además, su estudio revela que las creencias actúan como un filtro a través del que los profesores interpretan la nueva información y experiencia, pudiendo influir en su práctica incluso más fuertemente que los efectos de su formación; pueden ejercer una influencia persistente a largo plazo en la práctica de la enseñanza.

Por otro lado, el estudio indica que, si bien las creencias no siempre se reflejan en lo que los maestros hacen en el aula, interactúan bidireccionalmente con las experiencias (es decir, que pueden influir en las prácticas y estas también pueden dar lugar a cambios en las creencias). Asimismo, se considera que las creencias influyen sobre la forma en que los maestros reaccionan ante los cambios educativos.

Por último, Richardson (1996) señaló que las tres fuentes principales de creencias de los maestros son la experiencia personal, la experiencia con instrucción y la experiencia con

conocimientos formales. Kukari (2004) demostró que existe una relación entre las prácticas culturales y las prácticas religiosas de enseñanza y aprendizaje; ambas definen la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje que tienen los profesores antes de convertirse en estudiantes de docencia. Las creencias y el entendimiento de los profesores afectan tanto los componentes teóricos de su formación (Clark, 1988; Crow, 1987; Holt-Reynolds, 1992) como los comportamientos aprendidos durante la experiencia (Goodman, 1988). Knowles (1992) afirmó que las creencias de los maestros se forman a lo largo de su vida y son impactadas por diferentes factores, sucesos, experiencias y personas en sus vidas.

3.1.3 Relaciones entre Creencias Docentes y Prácticas de Enseñanza

Dentro de la extensa literatura sobre el estudio del sistema cognitivo de los maestros, las investigaciones realizadas en varios contextos de L2 han intentado comprender qué creencias guían las prácticas de los profesores de L2 en el aula (por ejemplo: Johnson, 1994; Tercanlioglu, 2005). La mayoría de los estudios que investigaron los posibles vínculos entre las creencias de los profesores y sus prácticas reales en el aula (como el de Basturkmen, Loewen, & R. Ellis, 2004) se han ocupado, principalmente, de la forma en que se interpretan las recomendaciones teóricas y se reflejan en las prácticas de los maestros en el aula (Borg, 1999). Algunas de esas investigaciones han proporcionado resultados concluyentes sobre una relación directa entre las creencias de los maestros y sus prácticas en el aula; incluso las creencias formadas durante la infancia o en una edad temprana tienen un gran impacto en las prácticas de los maestros.

Pajares (1992), por ejemplo, citó un estudio de caso (1979) en el que se ilustraba el uso que hace un profesor de sus experiencias de aprendizaje anteriores, que contribuyeron a la construcción de sus creencias sobre la educación, y cómo eso, a su vez, influía en su vida profesional. El estudio de caso giraba en torno a una niña de ocho años que jugaba a ser maestra en su habitación fingiendo que sus muñecas eran sus estudiantes. La niña sostenía tiza en sus dedos y ordenaba a sus estudiantes (muñecas) que prestaran atención, lo que hizo concluir que estaba desarrollando y exhibiendo sus creencias sobre la enseñanza y que tal imitación en una etapa de aprendizaje puede llevar a una formación de creencias sobre la educación.

Desde la misma perspectiva, después de estudiar las creencias de 25 profesores de ESL sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, Johnson (1992) afirmó que las experiencias de los profesores en los primeros años de su vida como estudiantes guían sus enfoques de enseñanza. Corroborando la hipótesis de Johnson, Nurmich (1996) analizó 26 diarios de profesores de ESL que estaban inscritos en programas de maestría de Enseñanza de Inglés (TESOL), pidiendo a los profesores que llevaran los diarios para reflexionar, entre otras cosas, sobre los factores que influyeron en sus metodologías de enseñanza. Basándose en los datos de los diarios, Numrich (1996) argumentó que los profesores tienden a replicar los métodos de enseñanza a los que ellos mismos estuvieron expuestos como estudiantes.

Además, en otro estudio realizado por Farrell (1999) en Singapur con profesores de pregrado a los que se les pidió que hablaran sobre sus experiencias pasadas como estudiantes de inglés, se llegó a la conclusión de que algunos instructores habían adoptado los enfoques a los que ellos mismos estaban expuestos como estudiantes. Sorprendentemente, esas estrategias se adoptaron a pesar de que algunos de esos profesores las describieron como prácticas poco interesantes y tediosas.

Además de las investigaciones que pudieron identificar una conexión directa entre las creencias de los maestros y su orientación pedagógica, existen otras que han descubierto relaciones muy complejas entre ambos factores, concluyendo que podría haber discordancias entre las creencias declaradas de los maestros y sus prácticas reales en el aula. Bell (2005), por ejemplo, después de documentar las diferentes percepciones de 457 profesores de lenguas extranjeras sobre la enseñanza y el aprendizaje, estudió sus comportamientos y actitudes, revelando una discrepancia entre las creencias de los profesores y los enfoques que adoptaron en la enseñanza.

Siguiendo la lógica de Bell, Basturkmen's y otros (2004) analizaron las declaraciones de tres profesores sobre las prácticas de enseñanza basadas en la forma para explorar su aplicación y la gestión de ese enfoque (en la forma) durante sus clases de enseñanza comunicativa. Los resultados indicaron algunas inconsistencias y una relación débil entre las prácticas de los maestros y las creencias declaradas sobre la focalización en la forma.

La revisión de algunas investigaciones en esta sección nos lleva a concluir que las creencias de los maestros pueden moldear sus comportamientos, pero esa relación es

recíproca más que determinista (es decir, la experiencia también da forma a las creencias, y más aún cuando se reflexiona sobre ellas). En ese sentido, Farell (2015) indicó que no todas las creencias se reflejan en la práctica y no todas las prácticas son profesadas por los maestros. Varias investigaciones en las que se comparan las creencias declaradas de los maestros y sus prácticas observadas (o a veces declaradas) muestran que el vínculo suele ser (al menos en cierto grado) incoherente. Según Borg (2018), este es un fenómeno que se viene percibiendo desde hace algún tiempo en las investigaciones de psicología social sobre la relación entre las actitudes y los comportamientos. En general, la incoherencia mencionada suele explicarse con referencia a factores externos (por ejemplo, un programa de estudios prescrito) que limitan la capacidad de los maestros de aplicar sus creencias, aunque también influye el nivel de conocimientos de los docentes (respecto a la materia y pedagógicos).

3.2 Paradigmas Principales en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Las teorías de enseñanza de la gramática han experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo debido, en gran parte, al debate en curso sobre el papel de la gramática en las aulas de segundas lenguas (SL) y lenguas extranjeras (LE). La discusión ha contribuido a un desborde de ideologías, métodos y principios contradictorios (Von Elek & Oskarsson, 1972). Cada enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras se basa, generalmente, en una concepción precisa de la lengua; una concepción del proceso de aprendizaje de la lengua; y una concepción del papel del profesor y sus prácticas dentro del aula. En los enfoques estructuralistas, por ejemplo, como señala De Saussure (1989), la lengua se define como un sistema de signos que expresan ideas y el uso de la lengua se analiza desde determinados cánones (fonética, gramática, sintaxis, semántica y pragmática). Así, este paradigma percibe el conocimiento de lenguas más bien como una especialización que permite comprender el funcionamiento de la lengua como objeto de estudio.

En cambio, en los enfoques socioconstructivistas, la lengua se define como una herramienta psicológica que los humanos utilizan para dar sentido a sus experiencias y para socializarse (Vygotsky, 1978). Estas divergencias en la definición de la lengua conducen necesariamente a divergencias en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, e incluso del papel del profesor y sus prácticas.

En términos de enseñanza de la gramática, el estructuralismo pone de relieve el análisis de los componentes lingüísticos centrándose en convertir a los estudiantes en expertos en ese campo; por otro lado, el conductismo se ocupa del comportamiento observable del aprendiz en el proceso de aprendizaje (Clark et al., 2008). Ya en 1956, sin embargo, habían surgido otros enfoques con una visión diferente de la gramática; la teoría de instrucción de la gramática naturalista, que promueve la instrucción de la gramática funcional con el objetivo de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación, por ejemplo, se introdujo en las aulas iniciadas por la escuela lingüística de Halliday (Lightbown & Spada, 2006; Thornbury, 2005; Halliday, 2014) que posteriormente dio lugar a las metodologías contemporáneas de enseñanza de lenguas extranjeras inspiradas en una visión sociocultural o constructivista, como se expondrá en los párrafos siguientes.

3.2.1 Paradigma Estructuralista

El origen de la enseñanza de la gramática se remonta a siglos atrás y se basa en una visión tradicional y estructural del lenguaje. Los tradicionalistas se centraron casi exclusivamente en la gramática formal, en el sentido del metalenguaje; en otras palabras, la teoría, más que la práctica, era central. En general, la terminología de los patrones gramaticales se basaba en la relación arbitraria entre el lenguaje y su uso en textos clásicos, dominantes en la época. Por ejemplo, las definiciones y etiquetas de las "partes de la oración", incluyendo sustantivos, verbos, adjetivos y otros, fueron heredadas del latín y el griego clásicos (Greenbaum, 1996; Halliday & Mattiessen, 2004; Yule, 2012).

Con respecto a las prácticas de enseñanza, desde este enfoque los diferentes aspectos de la lengua se explican por separado y de forma secuencial, utilizando normas ya establecidas. A los estudiantes se les enseñaba la gramática como una asignatura y se esperaba que la dominaran (Crystal, 2003); por lo tanto, se aplicó una instrucción gramatical prescriptiva, basada en lo que los gramáticos consideraban la norma, en relación con las lenguas "modelo" preferidas que se consideraban adecuadas y "correctas", (Lindblad y Levin, 1970, Yule, 2012).

Desde esta perspectiva, se concibe el proceso de aprendizaje formal como el acto de aprender, o más bien conocer o dominar, la lengua de los autores clásicos, que se considera de un nivel "superior". Así, el aprendizaje de la gramática no se preocupaba por el lenguaje

en uso, diario y regular, ya que ese lenguaje informal se consideraba incorrecto (Celce-Murcia & Hilles, 1988). El resultado de esta visión fue una reacción negativa hacia la gramática y su enseñanza, ya que se consideraba difícil, seca, aburrida, sin sentido e irrelevante (Greenbaum, 1996).

Un método bien arraigado que se basa en la teoría del estructuralismo es la gramática-traducción. Se centra en el conocimiento correcto de las formas del lenguaje y la inflexión de las palabras. En las prácticas de enseñanza, se aplica el *enfoque deductivo*, y la regla elaborada se traduce posteriormente al primer idioma del estudiante (L1), utilizando frases de ejemplo simuladas o falsas. Algunas de las deficiencias de este método son: falta de interactividad práctica y poca o ninguna atención al contexto. Además, aplica un enfoque secuencial de enseñanza de la gramática, que abarca las unidades gramaticales de manera lineal, a pesar de que, como explica Krashen (1981), la adquisición del lenguaje ocurre en un proceso no lineal predecible y predeterminado (el autor sugiere que algunas de las estructuras gramaticales se aprenden más temprano y otras más tarde).

3.2.2 Paradigma Conductista

El paradigma conductista se basa en la creencia de que los estudiantes nacen con una pizarra en blanco o *tabula rasa*, por lo que los estímulos exteriores, y el refuerzo a través de procesos automáticos, ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades, llenando sus cerebros vacíos con un contenido determinado, sin necesidad de que sean cognitivamente activos. Por consiguiente, el conductismo concibe la práctica de enseñanza como una serie de repeticiones condicionadas y la respuesta del estudiante a esas repeticiones, con el propósito de desarrollar los hábitos (mecánicos) deseados. Además, desde esta perspectiva se cree que la lengua es adquirida inconscientemente, de la misma manera que la lengua materna (LM); por lo tanto, en la instrucción gramatical se promueve el entrenamiento auditivo-oral (Thornbury, 2005; Sanz & Leow, 2011; Ur, 2012).

Entre los métodos basados en el paradigma conductista, se encuentra el audiolingüismo¹, que considera el aprendizaje del idioma como un conjunto de hábitos, es

¹ Conocido también como la metodología audio-oral

decir: la mímica, el ejercicio/práctica de patrones y la memorización. Se entiende que los buenos hábitos se forman a través de ejercicios y memorización, hasta que un alumno domina automáticamente el lenguaje "correcto", y no se toleran los errores (Lindblad, 1969; Lightbown & Spada, 2006). También se hace hincapié en la producción oral, la fluidez y la precisión utilizando instrucciones explícitas. Se utilizan actividades mecánicas, incluidas la repetición y la sustitución, para evitar errores. Las lecciones de gramática suelen centrarse en la enseñanza y comenzar en forma de diálogo, momento en que el profesor muestra el modelo nativo de pronunciación. Luego, los estudiantes participan en ejercicios repetitivos sin necesidad de comprender los significados de los mensajes; si construyen con éxito hábitos aprobados, son recompensados para reforzar el hábito (Von Elek & Oskarsson, 1972; Sanz & Leow, 2011; Ur, 2012).

La ventaja más significativa del audiolingüismo es su orientación hacia la lengua hablada. Sin embargo, tiene una serie de desventajas, entre ellas, la obstrucción del desarrollo cognitivo e imaginativo, ya que concibe al aprendizaje como un proceso pasivo en el que los estudiantes son inactivos y dependientes de ejercicios de rutina (Lindblad, 1969; Greenbaum, 1996; Lightbown & Spada, 2006). Ya en 1959, Chomsky criticó fuertemente la noción de que la lengua es un resultado del comportamiento aprendido a través de estímulos y refuerzos, es decir, una "estructura de hábitos". En su lugar, afirmó que la lengua es un elemento natural con propiedades de creatividad y productividad (Jakobovits y Miron, 1967). Además, el audiolingüismo enseña las estructuras de la lengua en un orden fijo, aspecto reconocido como naturalmente desventajoso en el desarrollo de la segunda lengua (Krashen 1981; Ur, 2012).

3.2.3 Paradigma Sociocultural o Constructivista

El enfoque natural se concentra en las habilidades internas de los estudiantes para desarrollar el lenguaje de forma inductiva. Chomsky (Von Elek & Oskarsson, 1972) sugiere que todos los humanos poseen un conocimiento innato subyacente, de características comunes, que les ayuda a adquirir y desarrollar las estructuras de la LM. Esta capacidad/competencia innata y arraigada, denominada gramática universal (UG, por su sigla en inglés), permite a los alumnos desarrollar las reglas y pautas de su LM por instinto, siempre que se expongan a ella (Von Elek & Oskarsson, 1972; Clark et al., 2008).

En este paradigma, se concibe el aprendizaje de la lengua como un proceso de construcción creativa, en el que los estudiantes atraviesan estratégicamente una serie de etapas para adquirir y producir una gramática precisa (Hedge, 2000). Se trata de un enfoque inductivo, implícito e “informal” que fomenta el desarrollo de la gramática universal (Lindblad, 1969; Krashen, 1988; Thornbury, 2005; Lightbown & Spada, 2006). Respecto a las prácticas de enseñanza, el enfoque natural prefiere las instrucciones y ejercicios gramaticales que ayudan a los estudiantes a utilizar su capacidad mental natural sin esfuerzo y, a la vez, fomentan la utilización de las habilidades y experiencias aprendidas en situaciones de comunicación real (Yule, 2010).

Krashen (1981) amplía este enfoque natural formulando una serie de hipótesis para una teoría de adquisición de un segundo idioma (SLA, por su sigla en inglés). Así, distingue entre dos procesos de desarrollo del lenguaje: *el aprendizaje*, que es un proceso consciente, y su opuesto, *la adquisición*. El proceso de adquisición requiere un contexto y una interacción significativos en la lengua de destino, por medio de los que el estudiante pueda concentrarse en las aptitudes de comunicación en lugar de en la forma de la lengua. El proceso de aprendizaje, en cambio, requiere una instrucción gramatical explícita y formal (Krashen, 1981).

Asimismo, Krashen y Terrell (1983) sugieren que la adquisición solo se produce cuando los estudiantes asimilan los mensajes a través de un *input* comprensible (que llaman "i"), es decir, entienden lo que se oye o lee en el idioma de destino. Por lo tanto, se debe proporcionar a los estudiantes un *input*/contenido que sea simple, interesante, suficiente, variado, relevante, realista y útil para ellos. Además, ese aporte debe contener estructuras que estén levemente por encima del nivel de adquisición del alumno, o “i+1”, para permitir el desarrollo y la progresión (Krashen, 1981; Thornbury, 2005; Lightbown & Spada, 2006; Yule, 2010; Ur, 2012).

Krashen y Terrell (1983) argumentan que el enfoque natural progresivo se centra en el aprendizaje y otorga a los estudiantes la posibilidad de desarrollar habilidades de comunicación en lugar de aprender sobre la SL. Sin embargo, Krashen (1981) no descarta completamente el papel de la gramática formal como método de enseñanza, ya que entiende que los estudiantes podrían necesitar supervisar el desarrollo de su lenguaje. Su hipótesis del

monitor sugiere que si la información contextual y comprensible se utiliza para ayudar a los estudiantes a comunicarse con claridad (Thornbury, 2005), también se debe proporcionar a los alumnos herramientas que les ayuden a editar y corregir los errores percibidos. Sin embargo, estas dos funciones específicas de los métodos de enseñanza solo deben utilizarse cuando los alumnos han superado un determinado período biológico dentro de la adquisición del lenguaje: el período crítico. Por lo tanto, la enseñanza de la gramática debe ser restringida a situaciones en las que no interfiera con la comunicación (Krashen y Terrell, 1983; Lightbown & Spada, 2006). En este sentido, uno de los problemas de este enfoque es la subjetividad del período crítico que se examina, ya que los autores no están de acuerdo en determinar un momento concreto.

3.3 Enfoques Inductivos y Deductivos de Enseñanza de la Gramática

En principio, hay que ponerse de acuerdo en las definiciones de inducción y deducción en el ámbito de la educación. En general, el término "deducción" se refiere a los enfoques que van desde lo general hacia lo particular (desde la regla hacia los ejemplos), mientras que el término "inducción" se refiere a los enfoques que van desde lo particular hacia lo general (desde los ejemplos hacia la regla). No obstante, la visión de la operacionalización de estos enfoques difiere de un investigador a otro. Los enfoques deductivos son casi siempre similares, y tienen como núcleo el enfoque tradicional, en el que los estudiantes realizan ejercicios de aplicación y son evaluados después de que el profesor haya transmitido una regla gramatical, ya sea de forma oral o por escrito. Los enfoques inductivos, en cambio, pueden adoptar diversas formas; requieren un trabajo reflexivo por parte del estudiante a través de la observación de un corpus que conduce a las hipótesis a confirmar

3.3.1 Tipología de los Enfoques Inductivos y Deductivos

El marco conceptual utilizado en este estudio es el de Decoo (1996), cuyo análisis de las definiciones de los diferentes métodos, dentro de los estudios comparativos en la didáctica del discurso escrito, muestra que los términos inducción y deducción se refieren a distintas realidades (Tabla 2), lo que hace difícil relacionar las conclusiones de estos estudios entre sí.

Tabla 2.

Enfoques pedagógicos inductivos y deductivos según las prácticas resultantes (adaptado de Decoo, 1996)

Prácticas	Descripción
Práctica A. Deducción real	El profesor explicita una regla y es aplicada por los estudiantes.
Práctica B. Inducción consciente como descubrimiento guiado	Se presenta a los estudiantes una variedad de ejemplos. Basándose en las preguntas clave planteadas por el profesor, los estudiantes "descubren" la regla.
Práctica C. Inducción que conduce a un "resumen de comportamiento" explícito	Los estudiantes practican repetidamente una estructura específica (a partir de un ejemplo). Una vez que la regla se interioriza, el profesor la explicita.
Práctica D. Inducción subconsciente sobre material estructurado	Los estudiantes se enfrentan a una serie de usos de la lengua correcta (escrita u oral); el proceso de internalización de la regla se hará automáticamente, sin una enseñanza explícita de la estructura de la lengua.
Práctica E. Inducción subconsciente sobre material no estructurado	A partir del contacto constante con los escritos no estructurados, el lenguaje se interioriza. Es el equivalente a una inmersión lingüística.

Tras analizar esta tabla, se observa que el enfoque deductivo corresponde a un único modelo en cuanto a las prácticas que se derivan de él (Práctica A). En los estudios examinados por Decoo, el enfoque deductivo siempre se opera mediante una secuencia en la que, en un primer paso, el profesor (ya sea oralmente, por escrito o a través de un recurso informático) hace explícito el contenido del aprendizaje. Ciertos dispositivos metodológicos permiten a los alumnos hacer preguntas durante la explicación. Luego, los estudiantes trabajan individualmente o en equipo, reutilizando la noción enseñada en las prácticas descontextualizadas. Las pocas variaciones de esta puesta en práctica del enfoque deductivo llevan a considerar que se trata de la única práctica que resulta de él.

Los autores definen el enfoque inductivo de acuerdo con cuatro prácticas (B, C, D y E, en el cuadro). En la práctica B, llamada *práctica inductiva consciente*, a través del descubrimiento guiado (que Lenoir et al. (2002) llaman "pedagogía del descubrimiento"), los estudiantes co-construyen una regla con el profesor. A través de las preguntas dirigidas por el profesor, ellos "descubren" la regla, que ha sido ilustrada con una serie de ejemplos. Si bien es tentador establecer una conexión entre la epistemología constructivista y el enfoque inductivo, por una parte, y entre la epistemología conductista y el enfoque deductivo, por otra, el análisis debe matizarse mencionando que, aunque esta práctica utiliza el enfoque

inductivo, se centra en el profesor, quien controla la orientación del aprendizaje hacia los conocimientos considerados inmutables. Esta práctica fue favorecida en cuatro de los doce estudios revisados por Decoo (Haight, Herron & Cole, 2007; Rosa & O'Neill, 1999; Vogel, Herron, Cole & York, 2011).

En la práctica C, llamada *práctica inductiva seguida de una explicación resumida explícita*, utilizada por Takimoto (2008), Kim (2007) y Herron y Tomasello (1992), los estudiantes se enfrentan a una tarea determinada por el profesor (análisis de frases, construcción de un rompecabezas gramatical, análisis de textos), de la que deben extraer y construir una regla empírica. Esta regla se propone al maestro, quien la confirma o invalida, la completa o resume. La principal diferencia entre esta práctica y la anterior es la naturaleza del soporte utilizado para guiar la reflexión: en la práctica B se orquesta en torno a unas preguntas orales o escritas, mientras que con la práctica C, la orientación es más sutil. Es decir, las preguntas no están orientadas y pueden surgir de la fase de observación; la orientación no es prevista por el docente, lo que conduce al ensayo y error (Chartrand, 1995). En este caso, la regla también se hace explícita, pero después de la hipótesis (ya sea directamente explicada por el profesor o mediante la consulta a un libro de gramática).

La tercera interpretación del enfoque inductivo, la práctica D, denominada *práctica inductiva implícita con tareas estructurales*, es utilizada por Mohammed y Jaber (2008), Erlam (2003), Rose y Ng (2001), Rosa y O'Neill (1999), Robinson (1996), Shaffer (1989) y Abraham (1985). Para definir el enfoque inductivo, estos autores utilizan las nociones de enseñanza explícita e implícita, según las cuales solo las prácticas D y E se considerarían enseñanza implícita y, por lo tanto, inductivas.

La última práctica pretende acercarse a la "adquisición natural". Se genera una práctica intensa del lenguaje, sobre la base de la aportación auténtica, sin ninguna estructuración o manipulación lingüística. A partir de allí, se supone que las generalizaciones vendrán naturalmente, de forma similar al proceso de adquisición del primer idioma.

3.3.2 Debate sobre la Enseñanza Inductiva y Deductiva de la Gramática

Las conclusiones de doce estudios resumidos en la Tabla 2 (Decoo, 1996) son variadas: cuatro estudios (Erlam, 2003; Mohammed y Jaber, 2008; Robinson, 1996; Rose y Ng, 2001) concluyen que las prácticas deductivas son ventajosas; otros cuatro estudios (Haight et al.,

2007; Herron y Tomasello, 1992; Kim, 2007; Vogel et al., 2011) encontraron una ventaja en las prácticas inductivas; los cuatro restantes (Abraham, 1985; Rosa y O'Neill, 1999; Shaffer, 1989; Takimoto, 2008) tienen resultados poco claros sobre la pertinencia de cualquiera de los dos enfoques.

En ese análisis se observa, además, que la elección de una u otra modalidad operacional del enfoque inductivo tiene una repercusión directa en las conclusiones del estudio. Así, todos los estudios en los que las modalidades del enfoque inductivo son de categoría B o C, es decir, que proponen una intervención o una explicación de la regla por parte del profesor, muestran una mayor eficacia de las prácticas inductivas. Por otra parte, los estudios que seleccionan la modalidad D, de intervención implícita, casi siempre muestran una ventaja de las prácticas deductivas, lo que confirma las conclusiones de varios investigadores sobre la importancia de la enseñanza explícita (por ejemplo: Hattie, 2012; Spada y Tomita, 2010).

Las conclusiones de Decoo (1996) también apuntan a una mayor eficiencia de las prácticas inductivas-explícitas B y C, seguidas de la práctica deductiva-explícita A y, por último, las prácticas inductivas-implícitas (práctica D). Además, los cuatro estudios que verificaron los resultados a largo plazo (de 7 a 14 semanas) muestran una mayor operatividad de los métodos inductivos.

Krashen (1981), por su parte, entiende que tanto la inducción como la deducción suponen la enseñanza explícita de la gramática. Sin embargo, advierte una diferencia notable entre estas dos nociones: en el enfoque inductivo, el aprendiz debe descubrir y desarrollar por sí mismo, sobre la base de un documento, la regla de una estructura; en el enfoque deductivo, en cambio, el profesor presenta la regla a los alumnos y proporciona ejemplos para ilustrarla.

Lennon (2002) señala que es importante practicar la enseñanza inductiva. Para encontrar las reglas de los diferentes puntos gramaticales, los alumnos aprenden a utilizar estrategias que también podrían ser utilizadas en una situación natural. Además, es evidente que conservan mejor las reglas que han encontrado y formulado en sus propias palabras que aquellas que leen en los libros de texto. Por último, la formulación explícita de las normas conduce a una mayor conciencia y un conocimiento más profundo del lenguaje. El autor

explica que, si bien el uso del enfoque inductivo cuesta mucho tiempo, porque implica una preparación y la introducción de nuevas estructuras en el aula, los beneficios predominan. En cuanto a la forma de llevar a cabo la instrucción inductiva, aboga por el uso de documentos auténticos. Es cierto que, antes de encontrar un documento que contenga la multitud de estructuras que uno quiere enseñar, es más fácil construirlo. Sin embargo, el uso de textos auténticos aumenta claramente la motivación de los estudiantes, ya que los temas suelen despertar más interés y, sumado a ello, los alumnos perciben la autenticidad del texto, por lo que pueden considerarlo, luego, como un vínculo con la cultura estudiada.

Estor (2002) propone introducir una estructura inductiva, con una estrecha conexión entre la forma, la función y el valor semántico, cuando se trate de estudiantes principiantes ("gramática vivida"). Sin embargo, le parece importante proceder de manera diferente con los estudiantes avanzados, ya que por lo general llevan consigo algunos antecedentes estructurales que pueden ayudarles a comprender y adquirir la nueva estructura. Por lo tanto, en esos casos, propone comenzar con las estructuras conocidas en las que se basa la nueva forma, antes de introducir la nueva estructura. Si es posible, las tareas deben realizarse en un contexto comunicativo. El autor describe que el lenguaje se genera al combinar los dos hemisferios del cerebro: el relacionado con la emoción y el relacionado con la razón. Al hablar, un hecho comprendido o experimentado en el primero conducirá a la formación de estructuras en el segundo. Por lo tanto, en el caso de una lengua extranjera, deben desarrollarse nuevas posibilidades para unir los dos hemisferios, lo que se puede procurar viviendo la lengua extranjera en situaciones tan personalizadas y auténticas como sea posible. Es necesario, entonces, encontrar contextos que sean interesantes y que afecten a los alumnos personalmente, en los que haya, a su vez, una multitud de nuevas estructuras que se repitan y puedan ser repetidas por los estudiantes según sus necesidades.

En lo que respecta a las prácticas de enseñanza de una lengua, nos parece importante la postura de Lennon (2002), que sostiene la necesidad de introducir nuevas estructuras a través de la inducción. La inducción permite a los estudiantes descubrir por sí mismos las regularidades e irregularidades de un punto gramatical; las ventajas de este método son visibles, ya que los alumnos conservan mejor las estructuras tratadas.

Como se ha mencionado, la mayoría de los programas actuales de enseñanza de lengua extranjera prefieren los enfoques comunicativos. En estos enfoques, la gramática no representa un fin en sí misma, sino más bien uno de los medios para facilitar la comunicación en la lengua extranjera. Es decir, la gramática sirve de ayuda. El curso de lengua se define, entonces, no por el punto gramatical tratado, sino por el objetivo comunicativo que se quiere enseñar. De esta forma, solo se introduce una nueva estructura cuando puede ser utilizada para un objetivo comunicativo específico.

3.4 Principales Factores Predictores de la Elección de un Enfoque Gramatical

Existe un gran número de factores que influyen en las creencias de los profesores y juegan un papel decisivo para determinar su orientación metodológica dentro del aula de idiomas. Algunos de esos factores conllevan a los profesores hacia una perspectiva inductiva de la enseñanza de la gramática, mientras que otros los orientan hacia la enseñanza deductiva o mixta. En esta sección, se revisarán algunos de ellos.

3.4.1 Proximidad entre la Lengua Materna y la Lengua Extranjera

La LM de los alumnos es, sin duda, uno de los factores más determinantes en la elección metodológica de los profesores para las clases de FLE. Sobre este tema, Besse (2001) es bastante categórico. En su opinión, no se le puede enseñar a un principiante una representación gramatical erudita en una lengua extranjera, si no es a través de una pérdida total. Corroborando esta afirmación, Özçelik (2012) señala que hay estructuras gramaticales francesas (como el subjuntivo, por ejemplo) que no encuentran un equivalente en el turco y suponen un grave problema para el alumno en el proceso de aprendizaje; en estos casos, indica que un enfoque deductivo y directo sería apropiado para superar la dificultad que plantea la estructura lingüística. Perron (2018), por su parte, también indica que la elección del enfoque de enseñanza de la gramática de una lengua extranjera depende del nivel de complejidad de la gramática de la L1 del estudiante. Si el alumno no cuenta con la capacidad de razonar gramaticalmente en su L1, le será difícil integrar nuevos conceptos gramaticales en una LE.

Utilizando el idioma turco como referencia, Perron (2018) indica que la gramática de esa lengua es muy lógica: los morfemas se pueden diferenciar entre sí y su descripción gráfica se corresponde estrechamente con su descripción fonética (exactamente lo contrario de lo

que sucede en el francés). Como la estructura del idioma turco está muy alejada de la lógica gramatical francesa, los estudiantes se enfrentan a una reflexión lingüística que no han tenido la oportunidad de desarrollar antes y pueden encontrarse desamparados ante tal desafío. Por consiguiente, algunos profesores optan por un enfoque deductivo o directo basándose en la dificultad de enseñar una estructura lingüística compleja, que a veces no existe en la L1 o que existe pero que el alumno aún no domina.

Según los resultados de Bardel (2006), el conocimiento de las estructuras sintácticas de un idioma podría facilitar la adquisición de un idioma extranjero si ambos idiomas tienen la misma relación genética; es decir, si pertenecen a la misma gran familia. En este contexto, Bardel afirma que el enfoque inductivo podría ser fácilmente aplicado por el profesor, que llevaría al alumno a relacionar progresivamente una nueva estructura gramatical con la estructura conocida a partir de su lengua materna. En esos casos, entonces, la enseñanza inductiva de la gramática podría resultar más eficaz. Basándose en este principio, se puede suponer que un profesor que enseña FLE a alumnos hispanohablantes encontraría más fácil utilizar un enfoque inductivo en el aula, debido a la proximidad genética entre el español y el francés (lenguas románicas), que otro profesor que enseña a alumnos turcos, japoneses o chinos, ya que este último interviene en un contexto en el que la lógica gramatical de la L1 del alumno es totalmente diferente a la del francés. En conclusión, a grandes rasgos, la L1 del alumno constituye un factor decisivo para la orientación metodológica del profesor de FLE en el aula.

3.4.2 Diversidad y Necesidades de los Estudiantes

Otro factor importante que influye en la decisión de los profesores respecto al enfoque metodológico a utilizar en clase es la diversidad de los estudiantes. Es decir, la aplicación de un enfoque deductivo o inductivo para la enseñanza de la gramática dependerá, entre otras cosas, de la diversidad de los estudiantes y sus necesidades en el aula. Cabe mencionar que todos los estudiantes son diferentes y aprenden de diferentes maneras; sus variadas necesidades, estrategias de aprendizaje, edades, antecedentes y niveles son los factores que tiene en cuenta el profesor para elegir la estrategia de enseñanza adecuada.

Para ilustrar esto, resultan significativas las observaciones de Brown (1994), quien apunta que, por ejemplo, los estudiantes adultos tienden a tratar con las reglas cuando utilizan

la LE, ya que su cerebro es capaz de pensar en elementos abstractos. Por esta razón, la enseñanza deductiva es más apropiada para los estudiantes adultos y es la que satisface sus expectativas, ya que al dar más importancia a las reglas cuando utilizan el idioma, la presentación de las reglas gramaticales en primer lugar es más útil para ellos. Los estudiantes jóvenes, en cambio, consiguen mayor éxito en la exploración de estructuras gramaticales a partir de los ejemplos en lugar de aprenderlas de forma deductiva; es más probable que aprendan haciendo, ya que las reglas gramaticales son complejas y demasiado abstractas para ellos.

3.4.3 Nivel de los Estudiantes

Como se ha mencionado, el nivel de los estudiantes también juega un papel fundamental en la selección del enfoque de la enseñanza de la gramática. A grandes rasgos, Estor (2002) propone diferenciar entre los estudiantes principiantes y los avanzados. Desde su perspectiva, un principiante todavía no tiene conocimientos de la gramática y, por lo tanto, será capaz de descubrirla más fácilmente y de forma ingenua. Entre los estudiantes avanzados, en cambio, es más difícil determinar el nivel de conocimiento. Una nueva estructura que se desea enseñar está fuertemente ligada a otras, y a menudo es la continuación de estructuras que ya han sido tratadas anteriormente; un punto específico de la gramática se puede seguir en varios niveles, tratarse al principio del aprendizaje, pero también en los años siguientes.

De hecho, en una clase, pueden aparecer estudiantes avanzados que aún no han interiorizado los puntos gramaticales tratados en años anteriores; otros que los conocen, pero que aún no saben cómo utilizarlos; y otros que saben cómo utilizarlos en la mayoría de los casos. Por consiguiente, si se quiere introducir un nuevo aspecto de este punto de la gramática, parece indispensable revisar todos los aspectos relacionados aprendidos anteriormente. Esto será bueno para todos: los que aún no los dominan, tienen la oportunidad de "ponerse al día" en el nivel del curso y los que ya los han dominado, pueden situar ese nuevo aspecto de la gramática para saber en qué contexto utilizarlo.

Cuando se enseña gramática en niveles avanzados, resulta útil repasar las reglas gramaticales esbozadas. En este caso, entonces, se puede practicar un enfoque deductivo: el profesor presenta las reglas gramaticales —o, mejor aún, los estudiantes hacen una especie de lluvia de ideas— para repasar ejemplos y hacer ejercicios. Después de esa etapa, se pueden

introducir nuevas estructuras, habiendo sido previamente clasificadas en su contexto por los estudiantes.

3.4.4 Duración del Curso

Un reto importante al que se enfrenta el profesor de LE, así como los profesionales de otras disciplinas en un contexto institucional, es el manejo del tiempo que, en la mayoría de los casos es definido por las instituciones ¿De cuánto tiempo se dispone para enseñar la materia?, ¿cuánto tiempo se permite para cada clase? A partir de estos parámetros, el profesor puede hallar un enfoque más adecuado que el otro. Para dar un ejemplo, la mayoría de las clases de lengua tomadas en línea como respuesta al distanciamiento social impuesto por la pandemia por COVID-19 han sufrido un ajuste de tiempo: en su mayoría se redujeron. En casos como estos, el enfoque deductivo parece ser más rápido y puede constituir una forma eficiente de enseñar un gran número de hechos y conceptos concretos. Así, el enfoque deductivo podría resultar más eficiente ya que el profesor no cuenta con suficiente tiempo para guiar a los alumnos paso a paso hasta descubrir las reglas por sí mismos, como sugiere la perspectiva inductiva.

Dentro de la misma lógica, Lennon (2002) señala que el uso del enfoque inductivo tiene sus desventajas: esta forma de introducción de nuevas estructuras lleva más tiempo que la utilización de un enfoque deductivo, no solo en el aula sino también en la preparación. Además, el profesor debe tener cuidado de que los alumnos no memoricen las reglas incorrectas, sumado al hecho de que algunos estudiantes reaccionan con decepción al tener que encontrar ellos mismos las reglas, ya que esperan que el profesor responda a todas sus preguntas con precisión gramatical.

3.4.5 Tamaño del Grupo

Hasta ahora, varios estudios (Blatchford et al, 2003; Blatchford et al, 2012; Ehrenberg et al, 2001; Finn et al, 2003) han conseguido demostrar que el tamaño del grupo influye de forma bastante significativa en el rendimiento y la interacción con alumnos en el aula. Dado que pocos estudios tratando de este tema han adoptado un enfoque experimental, sigue habiendo un gran debate sobre la cuestión.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y otros idiomas, es comúnmente aceptado que el tamaño máximo de un grupo no debe superar 15 alumnos, aunque esta cifra

varía considerablemente según el contexto. De hecho, es más difícil para el profesor, siguiendo una perspectiva accional o comunicativa, tener en cuenta las necesidades de los alumnos, dar a ellos una atención y una retroalimentación individualizadas si tiene un grupo suficientemente grande. Para ello, el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL, por sus siglas en inglés) sugiere que el tamaño de las clases se mantenga por debajo de 15, ya que el tamaño del grupo puede tener otros efectos en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Russell y Curtis, 2013): capacidad de dar a los estudiantes suficiente retroalimentación para lograr los objetivos de aprendizaje; calidad y cantidad de la interacción entre estudiantes y entre estudiantes e instructores, capacidad de bajar los filtros afectivos de los estudiantes y fomentar la confianza en el uso de la lengua meta.

3.4.6 Creencias del Docente

Además de los factores mencionados, las creencias de los profesores desempeñan un papel central y predominante en su orientación metodológica (Pajares, 1992; Phipps y Borg, 2009; Mansour, 2013); principalmente las creencias desarrolladas a una edad temprana, vinculadas a su experiencia en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera que se enseña. Así, los profesores que han tenido una experiencia positiva en el aprendizaje de LE con un enfoque inductivo, deductivo o mixto tendrán una fuerte inclinación por este enfoque y tenderán a reproducirlo, incluso de forma inconsciente. En algunos casos, sin embargo, esas creencias — desarrolladas durante la infancia— se alteran como resultado de algunos programas de educación inicial o permanente (Cabaroglu y Roberts, 2000; Kurihara y Samimy, 2007; Busch, 2010; Mansour, 2013).

3.4.7 Política Institucional

Independientemente de la motivación que puedan tener los profesores para introducir nuevas prácticas en su clase, muchas veces se encuentran sujetos a las políticas institucionales, que en algunos casos pueden restringir la aplicación de sus creencias. En ciertas organizaciones, los profesores tienen posibilidades muy limitadas de llevar a cabo innovaciones o de poner en práctica sus creencias debido al plan de estudios prescrito, los materiales didácticos (como el libro de texto a utilizar), la falta de equipos audiovisuales en el aula, el escaso acceso a Internet y, a veces, incluso, la disposición de los asientos. En muchas instituciones mexicanas, por ejemplo, el libro de texto sirve como referencia del contenido gramatical que

debe enseñarse en clase y proporciona también el enfoque metodológico que deben seguir los profesores; la mayoría de estos libros, tal como lo revela el estudio de Blin y Becerril (2017), se basa en un solo enfoque: el enfoque gramatical deductivo.

De acuerdo con los principios del enfoque inductivo, que está en el centro de las metodologías comunicativas de la enseñanza de LE, el profesor deberá partir de documentos auténticos, que deberán ser variados (es decir, combinar audio, video, texto) y seleccionados de acuerdo con la necesidad comunicativa del alumno, a fin de conducirlo a descubrir progresivamente el significado y entrar en un esquema comunicativo similar al que se encuentra en la vida real. Para que ese enfoque sea posible, se requiere definir, en primer lugar, un programa de estudios con los objetivos operacionales (en términos de aptitudes comunicativas) que deben alcanzarse en cada período del proceso de enseñanza. Además, se deberán proporcionar al profesor los materiales didácticos necesarios, adaptados a los objetivos de la enseñanza comunicativa, así como el acceso a sesiones periódicas de actualización que lo ayuden a apropiarse de los principios de este enfoque. Cuando el marco institucional no se presta a ello, los profesores (que, en su mayoría, no han seguido una formación en pedagogía), se limitan a aceptar la progresión pedagógica que propone el libro de texto indicado en el programa; la mayor parte de esos libros se basa más en la gramática de lo escrito que en lo oral (Blin & Becerril, 2017).

A grandes rasgos, entonces, cabe afirmar que las características del contexto institucional pueden favorecer la adopción de un enfoque deductivo. En primer lugar, porque la mayoría de los profesores suele apoyarse en las creencias desarrolladas a lo largo de su experiencia como docente. Y, en segundo lugar, suele suceder que, en ausencia de un currículo de francés (como es el caso en muchas instituciones) y en presencia de un libro de texto que favorece un enfoque específico, los profesores que tienen una formación pedagógica limitada adoptan los principios de ese libro de texto sin una revisión crítica.

Síntesis del Capítulo

Este capítulo ha permitido presentar, de manera teórica, la naturaleza de lo que se percibe como creencias, percepciones e imaginación cognitiva de los docentes. Debido a las dificultades que conllevaría la medición de todas esas variables, se ha decidido limitar el

análisis a la percepción de los profesores de FLE respecto de la lengua, el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza.

En ese marco, se ha indicado que la relación entre las creencias y las prácticas en el aula no es vertical, sino más bien horizontal, ya que, como afirma Borg (2018), existe una relación recíproca entre ambas. Además, se ha subrayado que estas creencias se construyen a partir de un gran número de variables —la formación del profesor, la experiencia en la práctica, la experiencia en el aprendizaje de idiomas, etc.—, y que esas y otras variables influyen en la percepción de los profesores frente a los diferentes enfoques de enseñanza de LE.

Por último, los estudios revisados en este capítulo han mostrado que ninguno de los enfoques (inductivos o deductivos) puede ser estrictamente superior al otro. Sin embargo, puede ser más conveniente adoptar uno u otro en diferentes situaciones, dependiendo de algunas variables como la L1 del estudiante, su nivel, la duración del curso, y otras.

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta el marco metodológico seguido para alcanzar los objetivos definidos en el Capítulo 1. La metodología por su parte se define como la estrategia o plan de acción que justifica el uso y la elección de determinadas técnicas (Crotty, 1998). En este capítulo se presentan consecutivamente la justificación del paradigma metodológico, la población, la técnica de recolección de datos, las medidas, las evidencias de validez y finalmente los procedimientos. Este capítulo se conceptualiza en la siguiente figura.

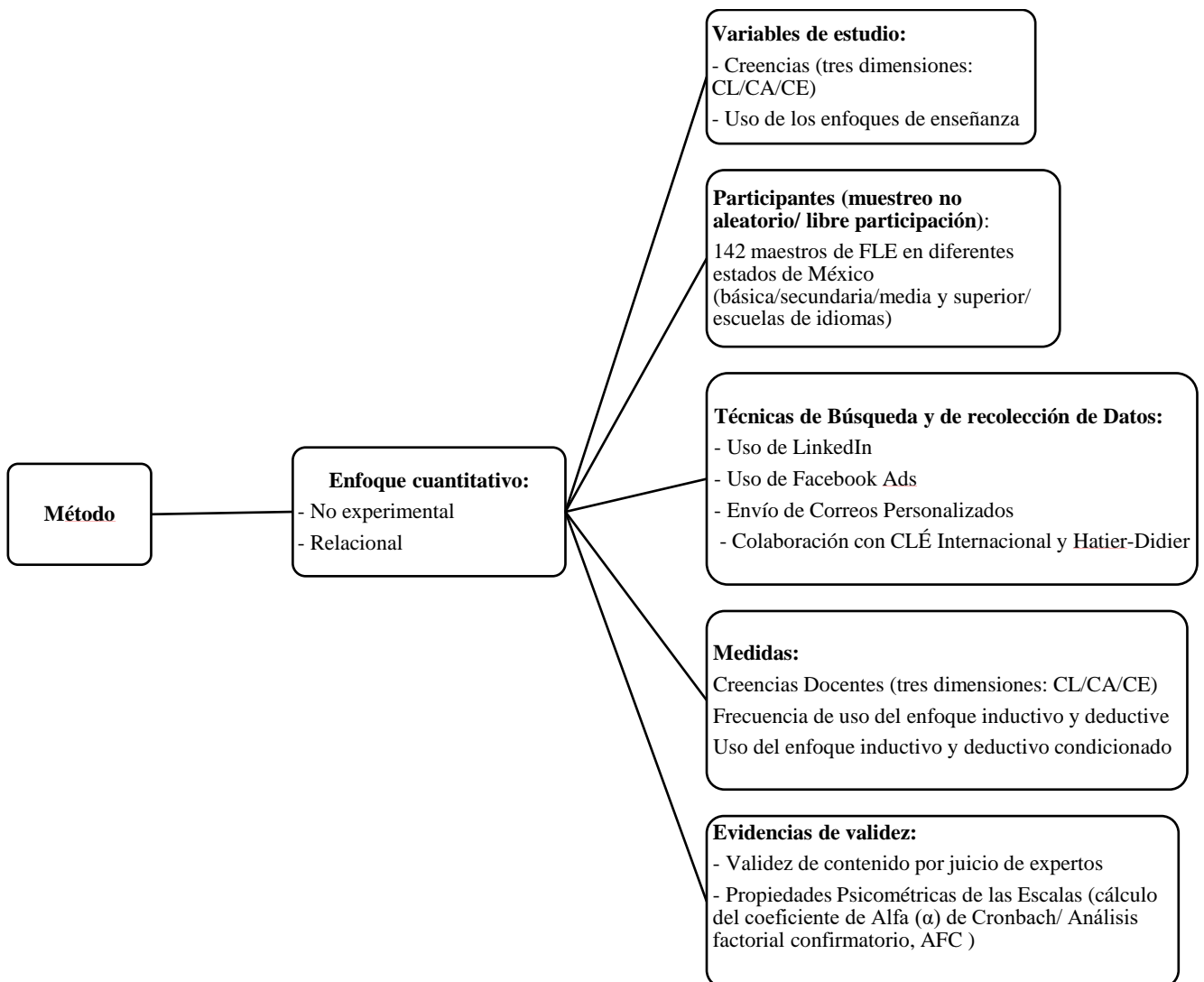


Figura 7. Conceptualización del Marco Metodológico.

4.1 Justificación del Paradigma Metodológico

Tras la revisión de la literatura sobre las creencias de los profesores en relación con los enfoques inductivo y deductivo de enseñanza de lenguas llevada a cabo en el capítulo 1, quedó claro que predominaban las investigaciones orientadas metodológicamente hacia el paradigma cualitativo, definido por Cresswell (2009) como una forma de investigación en la que el investigador pretende interpretar lo que observa, ve y oye para descifrar los significados profundos.

A pesar de todas las cualidades de los estudios cualitativos revisados en el capítulo 1, hubo limitaciones relacionadas con sus enfoques metodológicos. Los estudios que hemos encontrado sólo abordan las creencias de un número relativamente pequeño de profesores de inglés, lo que hace difícil generalizar los resultados a una gran mayoría de profesores. Dado que el propósito de este estudio es explorar las creencias y las prácticas de enseñanza de la gramática de los profesores de FLE en servicio en México, se ha utilizado una metodología cuantitativa de corte transeccional (el muestreo se toma en diferentes lugares), con alcance relacional y explicativo (explicar la relación entre las variables).

En este sentido, el presente trabajo se sitúa en la perspectiva del positivismo. De hecho, el paradigma positivista pretende explicar las relaciones entre las variables (Creswell, 2009; Grix, 2004; McDonough y McDounough, 1997). En dicho paradigma, existe diferentes estrategias de indagación. Se opta aquí por una estrategia no experimental (sin manipulación de las variables), es decir por encuesta que proporciona una descripción cuantitativa o numérica de las tendencias, actitudes u opiniones de la población (Cresswell, 2009). Dado que la población estudiada proviene de diferentes áreas, el estudio cumple con el alcance transaccional y explicativo ya que proporciona explicación sobre la relación entre las variables.

4.2 Definición Operacional de las Variables

Puesto que algunas de las variables que intervienen en las preguntas de investigación parecen poco evidentes de medir, conviene proponer una definición operativa para cada una de ellas. Estas son: el enfoque inductivo y deductivo de la enseñanza gramatical, las creencias docentes, el uso de enfoques de enseñanza de la gramática y el nivel de formación en pedagogía docente (Ver Anexo 1).

Las creencias docentes. Las creencias se refieren a la forma particular en que cada profesor piensa sobre un objeto (nos enfocamos aquí en la lengua, su proceso de aprendizaje y de enseñanza). Skott (2014) las define como las ideas que un individuo considera verdaderas y que poseen una carga cognitiva, afectiva y resultantes de la experiencia social y la práctica docente. Se han confrontado dos visiones a lo largo de este trabajo: la que tiene una fuerte tendencia constructivista (inductiva) y la que tiene una fuerte tendencia tradicional (deductiva). Este trabajo considera tres categorías de creencias: la concepción de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza.

Uso de los enfoques de enseñanza de la gramática: El uso de los enfoques de enseñanza de la gramática se acerca al concepto de prácticas de enseñanza. Para Blömeke et al. (2015), estas prácticas se refieren al comportamiento observable en situación de enseñanza auténtica. En este trabajo, se asocia con la perspectiva elegida por el profesor para introducir la gramática en su clase. Eso incluye el enfoque inductivo y deductivo. Este artículo no trata del comportamiento observado in situ, sino del comportamiento autopercebido por los profesores. Esto incluirá su comportamiento, sujeto a diferentes condiciones de enseñanza/aprendizaje como: el tiempo, la edad y el nivel del alumno, la complejidad de los temas, la disponibilidad de materiales didácticos adecuados y el tamaño del grupo.

4.3 Población

Según Garrido et. al. (2018) se refiere por población un “conjunto de sujetos o elementos que presentan características comunes sobre los que se quiere extraer más información con la investigación” (pág.30). Para el caso de este trabajo, se refiere a 142 profesores de FLE que trabajan en México, en instituciones de educación básica, media superior, superior e incluso escuelas de idiomas, que aceptaron contestar el cuestionario en el momento de la encuesta.

Debido a este contexto poco favorable para el acceso a los profesores de francés como lengua extranjera en el país, sumado a la contingencia sanitaria causada por la pandemia por COVID-19, se solicitó la colaboración de ciertos departamentos de algunas universidades que cuentan con una licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera. Las principales universidades que colaboraron fueron: la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Autónoma de México y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. También se solicitó el apoyo de las 35

Alianzas Francesas¹ presentes en casi todo el país, además de algunos anuncios en Facebook, LinkedIn, IFprofs y Expat.com. Además, se solicitó el apoyo de las editoriales CLÉ Internacional México y Hâtier-Didier para la difusión del cuestionario en sus redes de comunicación.

4.4 Técnicas de Búsqueda y de Recolección de Datos

Para lograr una rápida aplicación y recolección de datos en todo el territorio de la república, se optó por el cuestionario con preguntas cerradas, administrado en línea². Para Garrido et. al. (2018: pág.30), el cuestionario es un “instrumento para recoger información sobre una población. Está compuesto por una serie de preguntas, que pueden ser abiertas, cerradas o semiabiertas, que se administran a la muestra seleccionada.”

En cuanto a la administración electrónica del cuestionario, Fabregues (2016) indica que sigue siendo igualmente importante que el investigador mantenga el mismo rigor metodológico que en el pasado en los cuestionarios tradicionales, en el proceso de adaptación del cuestionario al medio electrónico, considerando elementos como su presentación en la pantalla, el formato utilizado para administrar las preguntas y respuestas, las alternativas de preguntas y respuestas, su longitud y el tiempo necesario para su realización. Estas cuestiones se abordaron durante la fase piloto, en la que se envió el cuestionario electrónico a 5 sujetos de nuestra población que respondieron con éxito, sin dificultades técnicas.

La recogida de datos se hizo de forma automática a medida que los participantes respondían, los cuales se registraron directamente en un archivo Excel y se exportaron al software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Debido a que la población de esta investigación se encuentra muy dispersa, la principal estrategia de recolección de datos se orientó al uso de redes de comunicación como Facebook y LinkedIn. Se usó Facebook para anuncios focalizados en algunos estados y LinkedIn para el contacto directo con profesionales que cuenten con una cuenta en esta red y que hayan indicado en su currículum que son profesores de francés en México.

¹ <https://alianzafrancesa.org.mx/>

² <http://mie.uson.mx/frances/encuesta.php>

Uso de LinkedIn. Según los datos de la empresa, LinkedIn es la mayor red profesional del mundo con casi 740 millones de miembros en más de 200 países y territorios de todo el mundo y su objetivo es conectar a los profesionales del mundo para que sean más productivos y tengan más éxito. Pinho et. al (2019) destacan que las empresas, en general, utilizan el reclutamiento de LinkedIn junto con el reclutamiento orgánico, mostrando que el reclutamiento en esta red es, sin duda, cada vez más utilizado. Por ello, asumimos que podría ser un canal importante de comunicación con nuestra población. Sin embargo, no excluimos la posibilidad de que haya perfiles e informaciones falsos en un sistema de este tipo, abierto al público en general. No obstante, no creemos que esto pueda sesgar la información recogida. Para la búsqueda de perfiles en LinkedIn, durante el mes de marzo y abril de 2021, se utilizaron las siguientes palabras claves en español, inglés y francés (ver Figura 7):

1. Maestro de francés en México
2. French teacher Mexico
3. Professeur de français Mexique.

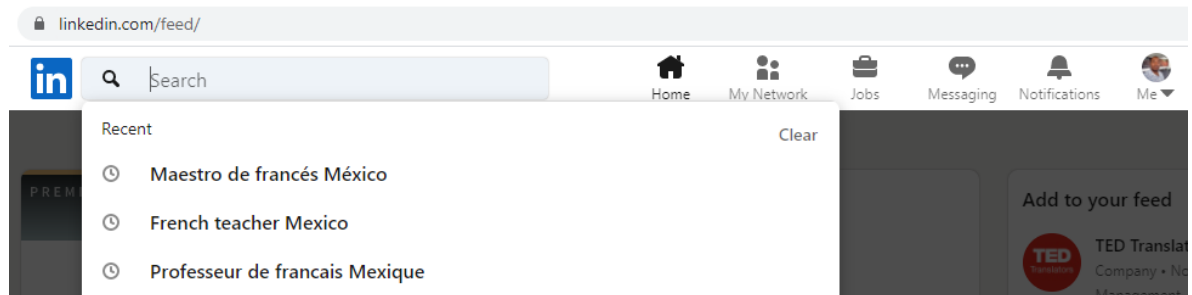


Figura 8. Estrategía de Búsqueda de los Participantes en LinkedIn

A partir de estas palabras clave, se obtuvieron cien perfiles de profesores de francés en México en la versión básica de LinkedIn, y cincuenta más en la versión Premium de la red. Se envió una solicitud de conexión a los maestros, acompañada de una cordial invitación a participar en la encuesta. Con esta estrategia, unos 70 profesores aceptaron la solicitud de conexión y, entre ellos, obtuvimos cincuenta respuestas confirmadas al cuestionario. Tres semanas después, se envió un mensaje de seguimiento a los profesores que habían aceptado la solicitud de formar parte de nuestra red.

Uso de Facebook Ads: En una página de Facebook¹ creada para la ocasión, se publicaron dos anuncios patrocinados del 12 al 17 de marzo de 2021. El primero, dirigido a 2820 usuarios, entre 18 y 65 años, residentes en todo el territorio mexicano y con interés en el francés como lengua extranjera, seleccionados aleatoriamente por el sistema. Los resultados de esta encuesta resumidos en la figura 8 indican que el anuncio recibió 387 reacciones y 8 clics en el enlace del cuestionario.

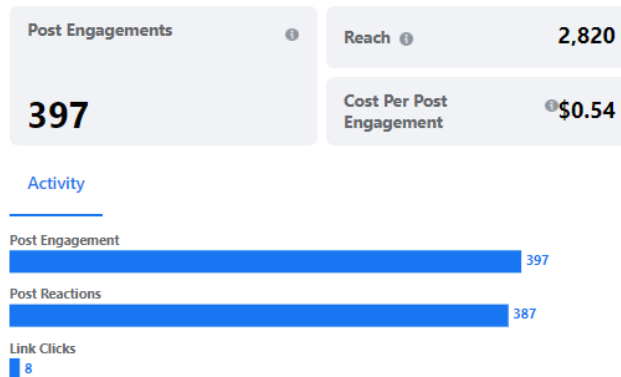


Figura 9. Resultados del Anuncio en Todo el Territorio (12-17 de marzo de 2021)

El segundo, dirigido a 3785 usuarios, entre 18 y 65 años, residentes del Estado de Veracruz y con interés en el francés como lengua extranjera, seleccionados aleatoriamente por el sistema resultó a 552 reacciones y 6 clics en el enlace del cuestionario y dos comentarios. Estos resultados se resumen en la figura 10.

¹<https://www.facebook.com/Enseignement-Apprentissage-Du-Fran%C3%A7ais-Au-Mexique-100784011406931>

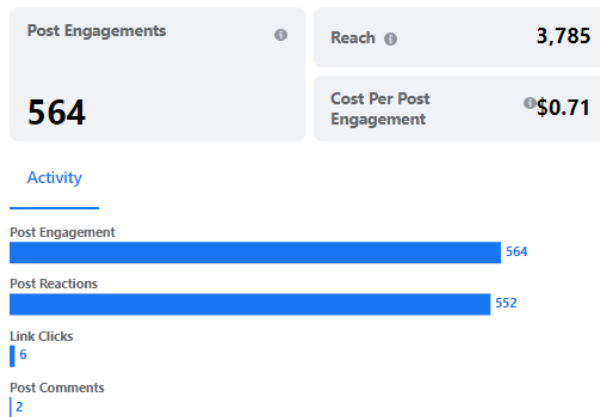


Figura 10. Resultados del Anuncio en el Estado de Veracruz (12-17 de marzo de 2021)

A pesar de estos resultados, que parecen insignificantes (ya que las reacciones no son en absoluto representativas de las respuestas al cuestionario), el objetivo de este primer anuncio dirigido a todo el territorio era acceder a profesores ubicados en estados con los que tenemos poco o ningún contacto. Además, conseguir la atención de aquellos departamentos de lenguas y Alianzas francesas a las que habíamos enviado correos electrónicos y habían quedado sin respuesta (Zacatecas, Puebla, Oaxaca, Yucatán, etc.).

Luego, la decisión de dirigir el segundo anuncio directamente al estado de Veracruz se basó en la relación histórica entre ese estado y la lengua francesa. Más concretamente, en el hecho de que allí se ofrece una licenciatura en Didáctica del Francés y, además, la única maestría en todo el país dedicada exclusivamente a la didáctica del francés como LE..

Envío de Correos Personalizados: El envío de los correos electrónicos personalizados se hizo en dos pasos principales: El primer paso fue enviar los correos electrónicos con la liga del cuestionario a unos 100 profesores cuyos correos electrónicos se obtuvieron con el apoyo del Departamento de Francés de la Universidad de Sonora. El segundo paso fue el envío de correos electrónicos personalizados a todas las Alianzas francesas de México¹, a los responsables de las carreras de didáctica del francés como lengua extranjera de la Universidad Veracruzana (UV), de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), de la Universidad Autónoma de México (UNAM), de la Benemérita Universidad Autónoma de

¹ Se obtuvieron los correos institucionales en la página <https://alianzafrancesa.org.mx/>

Puebla (BUAP) y a algunos de los profesores involucrados en la carrera de didáctica del francés de dichas universidades.

Colaboración con CLÉ Internacional y Hâtier-Didier: Con el acuerdo de los organizadores, participamos en tres seminarios de formación para profesores de FLE en México organizados durante los meses de marzo y abril de 2021 en los cuales nos dieron el permiso en uno de esos talleres de presentar el cuestionario a los profesores de FLE participantes al final de la sesión. Tras nuestra intervención, tuvimos unas diez respuestas más en la base de datos.

4.5 Medidas

La construcción de los instrumentos de medición se realizó en diferentes etapas de ida y vuelta entre la literatura y algunos instrumentos de medición encontrados, estos incluyen el Portafolio Europeo de Newby et. al. (2007) y los instrumentos de Burgess y Etherington (2002), recuperados por varios autores y adaptados en diversos contextos (Dorji, 2018 en Buthan; Valeo & Spada, 2015 en Canadá y Brasil; Barnard & Scampton, 2008 en Nueva Zelanda, etc.).

La primera dimensión del cuestionario, construida con base a lo anterior, *Datos académicos e institucionales*, con 6 ítems, arroja luz en el contexto y las condiciones de trabajo de los maestros de francés. La segunda dimensión denominada *Factores asociados a la variabilidad de las creencias de los docentes*, se construyó a partir de la revisión de la literatura relevante sobre los factores asociados al cambio de las creencias de los maestros (Richardson, 1996; Clark, 1988; Crow, 1987; Holt-Reynolds, 1992; Knowles, 1992, Phipps & Borg, 2009). Mide con 5 ítems (ej. La metodología utilizada por los profesores de francés o de otras lenguas extranjeras influyó mi manera de entender la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera) con el formato de respuesta tipo Likert (0 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo) los factores asociados al cambio de las creencias docentes. Esta dimensión permitirá inferir las posibles razones de determinadas orientaciones metodológicas por el profesor de idiomas en clase.

También relacionada con las variables personales, la dimensión C, Datos personales, describe el perfil demográfico, académico y lingüístico de los profesores de francés. Compuesto por 9 ítems (respecto a la edad, la lengua materna, el país de nacimiento, etc.),

aborda variables como el nivel de formación de los profesores, sus países de nacimiento, su nivel de francés, etc.

La dimensión D por su parte, Creencias Docentes, se articula en tres subdimensiones (creencias acerca de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza) y consta en total con 34 ítems con respuestas de tipo Likert (0 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo). Los 34 ítems se construyeron de manera antagónica, para medir la percepción de los profesores sobre la definición de una lengua extranjera, de su aprendizaje y de su enseñanza con el enfoque gramatical inductivo y deductivo (una mitad de los reactivos de la dimensión son a favor de una concepción de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza de la gramática por inducción y la otra mitad a favor del enfoque gramatical deductivo). De hecho, surge la literatura una concepción antagónica de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua en el paradigma estructuralista representado por la metodología gramática-traducción (que dominó la enseñanza de las LE durante el siglo XVIII y parte del XIX) que concibe la lengua como un sistema formal definido por normas gramaticales tal y como las utilizaban los autores clásicos (Puren, 1988) y los paradigmas constructivistas que conciben la lengua como un instrumento de socialización adquirido en un entorno natural (Krashen & Terrell, 1983; Lightbown & Spada, 2006).

Dicho eso, la medición de las creencias acerca de la lengua en el primer subdimensión se compone de 10 ítems: los 5 primeros se refieren a una concepción constructivista de la lengua (por ejemplo, conciben a la lengua como un sistema de expresión de significados. Ej. “La función principal de la lengua es permitir la interacción y la comunicación.”). Por su parte, los reactivos 6 a 10 muestran una concepción tradicional de la lengua (ej. La lengua consiste en una larga lista de palabras y un conjunto de reglas gramaticales).

Las creencias acerca del aprendizaje de la lengua por su parte se midieron con 12 ítems, de los cuales los 6 primeros se refieren al aprendizaje tradicional o deductivo de la lengua (ej. El aprendizaje de una lengua consiste en crear un conjunto de hábitos en forma de repeticiones lingüísticas o de imitación de enunciados ya escuchados oralmente) y las 6 otras al aprendizaje constructivista o inductivo de la lengua (ej. El aprendizaje de la lengua extranjera consiste en un proceso de construcción y corrección de frases a veces erróneas, similar al proceso de aprendizaje de la lengua materna).

Por otro lado, las creencias acerca de la enseñanza de la lengua se midieron también con 12 ítems, de los cuales los 6 primeros se refieren a las creencias acerca de la enseñanza de la lengua con el enfoque tradicional (ej. La gramática debe enseñarse de forma explícita y directa para que los aprendices puedan dominar las reglas y comunicarse sin cometer errores) y las otras a las creencias acerca de la enseñanza de la lengua con enfoque constructivista o inductivo (ej. Los profesores sólo deben corregir los errores gramaticales que interfieran en la comunicación).

La dimensión E. del cuestionario, Frecuencia de uso del enfoque inductivo y deductivo se midió con una escala de frecuencia con respuesta de tipo Likert (1=Nunca, 5=Muy frecuentemente). La dimensión consta de 10 ítems, de los cuales 5 están orientados a la enseñanza deductiva (ej. Enseño la gramática de forma deductiva, lo que significa que introduzco las reglas antes de exponer a los alumnos a los patrones) y los otros 5 a la enseñanza inductiva de la gramática (ej. Enseño la gramática de forma inductiva, lo que significa que expongo primero a los alumnos a ejemplos para que puedan descubrir ellos mismos los significados y las reglas).

La dimensión F. por su parte, Uso del enfoque inductivo y deductivo condicionado, se articula en dos subdimensiones de 12 ítems por cada una. Se midió estas subdimensiones con una escala de respuestas tipos Likert (1= Nada inductivo, 5= Mucho inductivo / 1= Nada deductivo, 5= Mucho deductivo) condicionando el uso de dichos enfoques a ciertos factores que influyen en la selección de un enfoque por parte de los profesores de lenguas extranjeras. Entre ellas, la duración del curso, el nivel de los alumnos, sus edades, la complejidad de la estructura gramatical, la disponibilidad de recursos y el tamaño de la clase. Para cada una de estas situaciones, se invita a los participantes a indicar con qué el enfoque que prefiere o preferiría en varias situaciones de enseñanza (ej. ¿Qué tan inductivo/ deductivo es o sería usted en las siguientes situaciones? / Con los principiantes (A1 y A2), mi enfoque es o será).

4.6 Evidencias de Validez del Contenido

Según Cresswell (2009), cada investigador debe utilizar múltiples estrategias para mejorar su habilidad para acceder a la precisión de los resultados, así como convencer a los lectores de dicha precisión. Unas de estas estrategias, a nivel de los instrumentos, es la validez del

contenido. Esto significa que el investigador se pregunta si los reactivos miden el contenido para el que fueron diseñados.

Para asegurar este criterio de validez, se elaboró una tabla (Anexo). de operacionalización de las variables con sus diferentes reactivos. Dicha tabla fue enviada a un panel de 5 expertos para obtener pruebas de validez de contenido. Se reportó en esta fase algunos problemas (ver Tabla 3) de redacción, de reformulación y de deseabilidad social. Además, se administró el cuestionario a cinco profesores de FLE para evaluar la comprensibilidad de los ítems. El cuestionario final obtenido en esta fase consta de seis dimensiones.

Tabla 3.
Validación por Juicio de Expertos

Expertos	Comentarios claves
Experto 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Algunos de los indicadores, sobre todo los relativos a la gramática deductiva, me parecen sesgados, pues orientan la respuesta esperada. 2. En general, hace falta pulir la redacción: hay errores de puntuación, de preposiciones, de acentuación, de concordancia. Sería bueno también unificar el formato.
Experto 2	<ol style="list-style-type: none"> 3. Veo que en los indicadores se utilizan los conceptos de lenguaje, lengua e idioma. Supongo que se definirá cada uno de estos conceptos en el marco teórico en donde incluso se justificará el sentido de su uso en la investigación 4. ¿A qué se refiere con “formas”? ¿A la dimensión formal de la lengua (la gramática morfológica) relacionada con la dicotomía forma/sentido? “Lo que quiero oponer aquí son dos concepciones opuestas: una que se orienta a la descripción de las formas de la lengua, y que llamaremos "gramática morfológica", la otra que se orienta al significado y que llamaremos "gramática semántica". (http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html)
Experto 3	<ol style="list-style-type: none"> 5. Incluir reactivos que mide la influencia del libro de texto en el enfoque didáctico del docente 6. Creo que para hablar de “inductivo y deductivo” a los maestros habrá que dar una definición breve y clara de los términos. Si los maestros no tienen acceso a esa parte del formato, no será necesario... 7. ¿Habría que precisar aquí, equivalente a qué...? O decir que la gramática es un elemento del conjunto lenguaje equivalente a fonética, cultura, léxico (Ítem3_Concepción de la lengua) 8. Creo que allí las respuestas dependerán de los niveles enseñados. Un maestro de nivel principiante lo hará más que si da su clase a estudiantes de niveles B1 o B2. A lo mejor habrá que hacer 2 preguntas (“Utilizo la lengua materna de los estudiantes para explicar las reglas gramaticales”). Este reactivo había sido eliminado.
Experto 4	<ol style="list-style-type: none"> 9. Medir el uso de enfoques inductivos y deductivos en dos dimensiones separadas. En la versión anterior, estaba fusionado para reducir el número de preguntas 10. Eliminar ítems institucionales no relacionado directamente al objeto de estudio (ej. ¿En cuántas instituciones enseñan FLE / ¿Se dedica a alguna otra ocupación remunerada aparte de la enseñanza? / Tipo de contrato, etc.)
Experto 5	<ol style="list-style-type: none"> 11. A lo mejor pueden venir en 2 frases diferentes. Son dos procesos cognitivos diferentes (Ítem_reformulado: La conceptualización a través de la lengua materna y la memorización de las listas de vocabulario es esencial en el aprendizaje de idiomas extranjeros) = (final_3. El uso de la lengua tiene significado sólo en y a través de las formas y en el contexto en que se usa 12. Frase muy compleja, se sugiere reformular (“ La naturaleza de la gramática se define fuera de cualquier variable contextual”)

4.7 Propiedades Psicométricas de las Escalas

Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con el método de extracción de Máxima Verisimilitud y rotación Oblimin junto con prueba de esfericidad de Bartlett y un análisis de fiabilidad con el coeficiente de Alfa (α) de Cronbach para cada una de las escalas. El coeficiente Alfa es una estimación de la media de todos los coeficientes de correlación de los ítems de un test. Si el coeficiente alfa es alto (.80 o más), indica que todos los ítems son fiables y que todo el test es internamente coherente (Ho, 2006). Algunos autores, como Oviedo y Arias (2005), también indican que un coeficiente Alfa de .70 sería aceptable.

Escala para medir las creencias acerca de la lengua

Con respecto a la fiabilidad de la escala, el análisis presentó un índice de correlación total de elementos corregida muy por debajo de la normal, con un coeficiente de alfa de Cronbach de .69 ($\alpha=.69$), lo cual sugiere una fiabilidad débil de la escala, probablemente causado por el problema de normalidad de los ítems asociados a las creencias constructivistas (inductivas) o al tamaño reducido del muestreo. La fiabilidad por ítem para la escala final se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.
Fiabilidad por Ítem de la Escala Creencias acerca de la Lengua

Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
a. La lengua es un sistema de expresión de significados.	.14	.70
b. La función principal de la lengua es permitir la interacción y la comunicación.	.11	.70
c. El uso de la lengua tiene significado sólo en y a través de las formas y en el contexto en que se usa	.09	.71
d. La gramática de una lengua constituye un conjunto de códigos que justifican y explican la estructura de la lengua	.22	.69
e. La lengua no es únicamente un conjunto de códigos, si no un instrumento de comunicación y de socialización	.00	.71
f. La lengua puede resumirse en una lista de palabras y un conjunto de reglas gramaticales.	.67	.60
g. La gramática de la lengua es un conjunto de reglas para asegurar la comunicación.	.45	.65
h. La lengua es un conjunto de reglas y códigos que se autodenominan y son autosuficientes, libres de cualquier limitación contextual	.60	.61
i. La lengua formal, gramaticalmente correcta es la única que vale la pena enseñar.	.62	.61
j. La gramática y la cultura son dos entidades separadas.	.36	.67

Nota. n = 142.

Se realizó también un análisis factorial exploratorio, con el método de extracción de Máxima Verosimilitud y rotación Oblimin. Los datos demostraron un buen ajuste para este tipo de modelo, lo cual se evidenció en los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 260.51$, $p < .000$) y el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .75 que indica un valor positivo de la relación entre los ítems (Martínez & Sepúlveda, 2012). Los diez reactivos de la escala se agruparon en 2 factores que explicaron de manera conjunta el 34% de la varianza total explicada, lo cual se considera como un porcentaje bajo. El primer factor es la concepción constructivista de la lengua con una varianza explicada de 11.59 % y el segundo factor con una varianza explicada de 23.31%. La tabla 5 indica la carga factorial de la escala.

Tabla 5.

Matriz Factorial para la Escala Concepción de la lengua

Ítems	Carga	
	Factor 1	Factor 2
a. La lengua es un sistema de expresión de significados.	.99	
b. La función principal de la lengua es permitir la interacción y la comunicación.		
c. El uso de la lengua tiene significado sólo en y a través de las formas y en el contexto en que se usa		
d. La gramática de una lengua constituye un conjunto de códigos que justifican y explican la estructura de la lengua		
e. La lengua no es únicamente un conjunto de códigos, si no un instrumento de comunicación y de socialización		
f. La lengua puede resumirse en una lista de palabras y un conjunto de reglas gramaticales.		.81
.g. La gramática de la lengua es un conjunto de reglas para asegurar la comunicación.		.73
h. La lengua es un conjunto de reglas y códigos que se autodenominan y son autosuficientes, libres de cualquier limitación contextual		.71
i. La lengua formal, gramaticalmente correcta es la única que vale la pena enseñar.		.60
j. La gramática y la cultura son dos entidades separadas.		.45

Nota. n = 142.

La tabla 5 indica que de los 5 ítems midiendo la concepción constructivista de la lengua, sólo 1, (a. La lengua es un sistema de expresión de significados.) pasó la prueba, alcanzando una carga factorial de .99. Puesto que no se puede formar un factor con un solo ítem, se contempla eliminar los ítems relacionados a la concepción constructivista de la lengua en los análisis posteriores, ya que no alcanzan a discriminar a los participantes y adolecen ciertamente de un alto nivel de deseabilidad social. Al eliminar estos ítems que plantean un problema de normalidad univariada, la fiabilidad de la escala podría alcanzar el .80 ($\alpha=.80$), lo cual será un valor aceptable de fiabilidad en ciencias sociales.

Escala para medir las creencias acerca del aprendizaje de la lengua. Se realizó un análisis factorial exploratorio, con el método de extracción de Máxima Verosimilitud y rotación Oblimin. Los datos demostraron un buen ajuste para este tipo de modelo, lo cual se evidenció en los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 326.83$, $p < .000$) y el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .73 que indica un valor positivo de la relación entre los ítems (Martínez & Sepúlveda, 2012). Los doce reactivos de la escala se agruparon en 2 factores que explicaron de manera conjunta el 29.56% de la varianza total explicada, lo cual se considera como un porcentaje bajo. El primer factor es la concepción constructivista de la lengua con una varianza explicada de 11.59 % y el segundo factor con una varianza explicada de 23.31%. La varianza explicada del factor 1 es de 20.28% y la del factor 2 es de 9.27%. Las comunalidades de los ítems con cargas factoriales significativas se encuentran entre [.15 - .58]. La matriz de estructura presenta 2 factores con cargas factoriales significativas (ver Tabla 6).

Tabla 6.

Matriz Factorial para la Escala Creencias Acerca del Aprendizaje de la Lengua

Ítems	Carga	
	Factor 1	Factor 2
b. Los ejercicios mecánicos y las repeticiones de las reglas son claves para la adquisición de la competencia comunicativas.	.76	
a. El aprendizaje de una lengua consiste en crear un conjunto de hábitos en forma de repeticiones lingüísticas o de imitación de enunciados ya escuchados oralmente.	.70	
c. Aprender las formas, las estructuras y las reglas gramaticales tiene mayor influencia en el desarrollo de las competencias comunicativas.	.65	
d. La lengua materna debe ser el vehículo de la enseñanza de la gramática de la lengua extranjera.	.54	
f. El uso de recursos de audio, vídeo, etc. en el proceso de aprendizaje es muy divertido, pero hace perder demasiado tiempo y no facilita el rápido desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendices.	.46	
l. El uso de documentos auténticos en formato de vídeo, audio, escrito o imagen crea una situación de aprendizaje lúdica y motivadora que facilita el desarrollo de las competencias comunicativas.		.55
e. El aprendiz de una lengua extranjera debe esforzarse siempre por hablar, independientemente de los errores cometidos.		.55
j. El aprendizaje de la lengua extranjera consiste en un proceso de construcción y corrección de frases a veces erróneas, similar al proceso de aprendizaje de la lengua materna.	.36	.51
k. En un enfoque comunicativo o basado en la acción, la gramática no es el fin, sino el medio para lograr la sistematización de las competencias comunicativas.		.39
h. El aprendizaje formal (tradicional) de la gramática de una lengua extranjera no ayuda a los aprendices a adquirir mayor fluidez.		.38
i. El uso de la lengua por parte de los estudiantes no implica necesariamente un conocimiento consciente del sistema gramatical		
g. Aprender una lengua extranjera es adquirir conocimientos y estrategias que permiten resolver problemas de comunicación en cualquier nueva situación en dicha lengua.		

Nota. n = 142.

Con respecto a la fiabilidad de la escala, el análisis del factor 1 presentó una correlación de elementos corregida ubicada entre [.40 -.61], con un coeficiente de Alfa de .75 ($\alpha=.75$) lo cual es aceptable en ciencias sociales (Oviedo & Arias, 2005). El análisis de fiabilidad del factor 2 indicó una correlación total de elementos corregida ubicada entre [.21 - .39], con un coeficiente de Alfa de Cronbach de .58 ($\alpha=.58$) considerado bajo de la normal. La fiabilidad por ítem de los dos factores de la escala se muestra en la tabla 7 y la tabla 8.

Tabla 7.

Fiabilidad por Ítem de la Escala Creencias Acerca del Aprendizaje de la Lengua (Factor 1)

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
a. El aprendizaje de una lengua consiste en crear un conjunto de hábitos en forma de repeticiones lingüísticas o de imitación de enunciados ya escuchados oralmente.	.57	.69
b. Los ejercicios mecánicos y las repeticiones de las reglas son claves para la adquisición de la competencia comunicativas.	.61	.68
c. Aprender las formas, las estructuras y las reglas gramaticales tiene mayor influencia en el desarrollo de las competencias comunicativas.	.55	.70
d. La lengua materna debe ser el vehículo de la enseñanza de la gramática de la lengua extranjera.	.49	.72
f. El uso de recursos de audio, vídeo, etc. en el proceso de aprendizaje es muy divertido, pero hace perder demasiado tiempo y no facilita el rápido desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendices.	.40	.75

Nota. n = 142.

Tabla 8.
Fiabilidad por Ítem de la Escala Creencias Acerca del Aprendizaje de la Lengua (Factor 2)

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
e. El aprendiz de una lengua extranjera debe esforzarse siempre por hablar, independientemente de los errores cometidos.	.39	.53
g. Aprender una lengua extranjera es adquirir conocimientos y estrategias que permiten resolver problemas de comunicación en cualquier nueva situación en dicha lengua.	.21	.57
h. El aprendizaje formal (tradicional) de la gramática de una lengua extranjera no ayuda a los aprendices a adquirir mayor fluidez.	.39	.51
i. El uso de la lengua por parte de los estudiantes no implica necesariamente un conocimiento consciente del sistema gramatical.	.30	.55
j. El aprendizaje de la lengua extranjera consiste en un proceso de construcción y corrección de frases a veces erróneas, similar al proceso de aprendizaje de la lengua materna.	.33	.54
k. En un enfoque comunicativo o basado en la acción, la gramática no es el fin, sino el medio para lograr la sistematización de las competencias comunicativas.	.25	.56
l. El uso de documentos auténticos en formato de vídeo, audio, escrito o imagen crea una situación de aprendizaje lúdica y motivadora que facilita el desarrollo de las competencias comunicativas	.35	.55

Nota. n = 142.

Escala para medir las creencias acerca de la enseñanza de la lengua. Se realizó un análisis factorial exploratorio, con el método de extracción de Máxima Verosimilitud y rotación Oblimin. Los datos demostraron un buen ajuste para este tipo de modelo, lo cual se evidenció en los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 432.03, p < .000$) y el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .73 que indica un valor positivo de la relación entre los ítems (Martínez & Sepúlveda, 2012). Los doce reactivos de la escala se agruparon en 2 factores que explicaron de manera conjunta el 35.80% de la varianza total explicada, lo cual se considera como un porcentaje bajo. La varianza explicada del factor 1 es de 22.57% y la del factor 2 es de 13.22%. Las comunalidades de los ítems con cargas factoriales significativas se encuentran entre [.24 - .63]. La matriz de estructura presenta 2 factores con cargas factoriales significativas como se indica en la tabla 9.

Tabla 9.
Matriz Factorial para la Escala Creencias Acerca la Enseñanza de la Lengua

Ítems	Carga	
	Factor 1	Factor 2
i. El profesor de lengua debe ser la figura dominante en el aula, el depositario del conocimiento, de la autoridad y de las iniciativas	.79	
k. La evaluación en lengua extranjera debería dar más importancia a los ejercicios estructurales (Preguntas de opción múltiple, de emparejamiento etc.).	.73	
j. Los profesores deben enseñar a los alumnos las reglas gramaticales antes de esperar que sean capaces de utilizarlas en diferentes situaciones de comunicación	.69	
l. La gramática debe enseñarse de forma explícita y directa.	.64	
h. Todos los errores gramaticales en clase pueden dificultar el desarrollo de las competencias comunicativas, por lo que deben corregirse para evitar la fosilización.	.54	
g. La enseñanza separada de la gramática, el vocabulario, la cultura y otras partes del discurso ayuda a mejorar las competencias comunicativas de los aprendices.	.51	
b. Los profesores sólo deben corregir los errores gramaticales que interfieran en la comunicación.		
e. Durante las clases, la atención a la gramática debe venir después de las tareas comunicativas, no antes.		.78
f. El profesor debe partir siempre de frases tomadas en situaciones reales de comunicación para ayudar a los alumnos a descubrir gradualmente las reglas gramaticales.		.66
d. La gramática se enseña de forma implícita, es decir, un punto gramatical como el “passé-composé” o el “imperatif”, debe integrarse en un objetivo comunicativo.		.48
i. El uso de la lengua por parte de los estudiantes no implica necesariamente un conocimiento consciente del sistema gramatical		
a. La enseñanza de la gramática por separado de otras competencias (sociolingüísticas, pragmáticas, etc.) no logra producir un conocimiento de la lengua que los estudiantes puedan utilizar en la comunicación natural.		
c. La enseñanza gramatical consiste en un proceso de co-construcción del conocimiento de forma interactiva entre el alumno y el profesor		

Nota. n = 142.

En cuanto a la fiabilidad de la escala, el análisis del factor 1, conformado de los ítems g, h, i, j, k, l presentó un coeficiente de correlación con elementos corregida ubicada entre [.44 - .69], con un coeficiente Alfa de Cronbach de .81 ($\alpha = .81$), lo cual se considera valores aceptables. El factor 2, conformado de los ítems e, f, d (creencias acerca de la enseñanza con el enfoque inductivo) indica un coeficiente de correlación total de elementos corregida ubicada entre [.39 - .56] con un coeficiente de Alfa de Cronbach de .67 ($\alpha = .67$), lo cual se considera bajo del rango normal. la fiabilidad por ítem para los dos factores se muestra en la tabla 10 y la tabla 11.

Tabla 10.

Fiabilidad por Ítem de la Escala Creencias Acerca de la Enseñanza de la Lengua (Factor2)

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
e. Durante las clases, la atención a la gramática debe venir después de las tareas comunicativas, no antes.	.39	.69
f. El profesor debe partir siempre de frases tomadas en situaciones reales de comunicación para ayudar a los alumnos a descubrir gradualmente las reglas gramaticales.	.56	.48
d. La gramática se enseña de forma implícita, es decir, un punto gramatical como el “passé-composé” o el “imperatif”, debe integrarse en un objetivo comunicativo.	.53	.52

Nota. n = 142.

Tabla 11.

Fiabilidad por Ítem de la Escala Creencias Acerca de la Enseñanza de la Lengua (Factor1)

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
i. El profesor de lengua debe ser la figura dominante en el aula, el depositario del conocimiento, de la autoridad y de las iniciativas.	.69	.75
k. La evaluación en lengua extranjera debería dar más importancia a los ejercicios estructurales (Preguntas de opción múltiple, de emparejamiento etc.).	.64	.76
j. Los profesores deben enseñar a los alumnos las reglas gramaticales antes de esperar que sean capaces de utilizarlas en diferentes situaciones de comunicación.	.60	.77
l. La gramática debe enseñarse de forma explícita y directa.	.57	.68
h. Todos los errores gramaticales en clase pueden dificultar el desarrollo de las competencias comunicativas, por lo que deben corregirse para evitar la fosilización.	.49	.80
g. La enseñanza separada de la gramática, el vocabulario, la cultura y otras partes del discurso ayuda a mejorar las competencias comunicativas de los aprendices.	.44	.81

Nota. n = 142.

Escala para medir la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo e inductivo.

Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, con el método de extracción de Máxima Verosimilitud y rotación Oblimin. Los datos demostraron un buen ajuste para este tipo de modelo, lo cual se evidenció en los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 312.23$, $p < .00$) y el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .72 que indica un valor positivo de la relación entre los ítems (Martínez & Sepúlveda, 2012). Los diez reactivos de la escala se agruparon en 2 factores que explicaron de manera conjunta el 36.32% de la varianza total explicada, lo cual se considera como un porcentaje bajo. La varianza explicada del factor 1 es de 23.13% y la del factor 2 es de 13.18%. Las communalidades de los ítems con cargas factoriales significativas se encuentran entre [.24 - .58]. Sólo

el ítem g presenta un valor y una carga factorial no significativa (.09). La matriz de estructura presenta 2 factores con cargas factoriales aceptables (ver Tabla 12).

Tabla 12.

Matriz Factorial para la Escala Frecuencia de uso del Enfoque Gramatical Deductivo e Inductivo

Ítems	Carga	
	Factor 1	Factor 2
b. Enseño la gramática de forma deductiva, lo que significa que introduzco las reglas antes de exponer a los alumnos a los patrones.	.71	
a. Presento a los alumnos las reglas gramaticales y sus excepciones antes de indicar como utilizarlas.	.71	
c. Presento puntos de gramática nuevos o desconocidos mediante la explicación y la sensibilización directa.	.65	
d. Utilizo el metalenguaje (términos como “pronoms personnels”, “adjectifs et pronoms possessifs”, “passé-composé”, etc.) siempre cuando explico las estructuras gramaticales.	.57	
e. Utilizo los ejercicios estructurales para la sistematización de las estructuras gramaticales.	.49	
g. Enseño la gramática por necesidad, es decir, sólo en función de las necesidades comunicativas de los aprendices.	.	
i. Realizo actividades de escritura enfocadas en las necesidades comunicativas cotidianas (responder a un correo electrónico, escribir una carta, etc.).		.75
h. Implemento distintas actividades con diversos tipos de producción oral (conversaciones telefónicas, canciones, etc.).		.63
j. Presento puntos de gramática nuevos o desconocidos mediante el descubrimiento guiado (acompañar a inferir reglas a partir de objetos, imágenes, audios, etc.).		.49
f. Enseño la gramática de forma inductiva, lo que significa que expongo primero a los alumnos a ejemplos para que puedan descubrir ellos mismos los significados y las reglas.		.42

Nota. n = 142.

En cuanto a la fiabilidad de la escala, se realizó un análisis con los ítems asociados a la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo (a-e, factor1) y se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach de .76 ($\alpha=.76$), lo cual es aceptable. La correlación total de elementos corregida oscila entre [.45 -.60]. Se realizó también otro análisis de fiabilidad con los ítems asociados a la frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo (i, j, h, f, conformando el factor2) y se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach de .66 ($\alpha=.66$), lo cual indica una fiabilidad baja. La correlación total de elementos corregida oscila entre [.40 - .48]. La fiabilidad de los factores para cada ítem se encuentra en la tabla 13 y la tabla 14.

Tabla 13.

Fiabilidad por Ítem de la Escala Frecuencia de Uso del Enfoque Gramatical Deductivo (Factor1)

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
a. Presento a los alumnos las reglas gramaticales y sus excepciones antes de indicar como utilizarlas.	.60	.70
b. Enseño la gramática de forma deductiva, lo que significa que introduzco las reglas antes de exponer a los alumnos a los patrones.	.59	.70
c. Presento puntos de gramática nuevos o desconocidos mediante la explicación y la sensibilización directa	.56	.71
d. Utilizo el metalenguaje (términos como “pronoms personnels”, “adjectifs et pronoms possessifs”, “passé-composé”, etc.) siempre cuando explico las estructuras gramaticales	.51	.73
e. Utilizo los ejercicios estructurales para la sistematización de las estructuras gramaticales.	.45	.75

Nota. n = 142.

Tabla 14.

Fiabilidad por Ítem de la Escala Frecuencia de Uso del Enfoque Gramatical Inductivo (Factor2)

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
i. Realizo actividades de escritura enfocadas en las necesidades comunicativas cotidianas (responder a un correo electrónico, escribir una carta, etc.).	.48	.57
j. Presento puntos de gramática nuevos o desconocidos mediante el descubrimiento guiado (acompañar a inferir reglas a partir de objetos, imágenes, audios, etc.).	.48	.57
h. Implemento distintas actividades con diversos tipos de producción oral (conversaciones telefónicas, canciones, etc.).	.43	.61
f. Enseño la gramática de forma inductiva, lo que significa que expongo primero a los alumnos a ejemplos para que puedan descubrir ellos mismos los significados y las reglas.	.40	.63

Nota. n = 142.

Escala para medir el uso del enfoque gramatical inductivo condicionado. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con el método de extracción de Máxima Verosimilitud y rotación Oblimin. Los datos demostraron un buen ajuste para este tipo de modelo, lo cual se evidenció en los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 883.49, p < .000$) y el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .86. Los doce reactivos de la escala se agruparon en 2 factores explicando juntos el 55% de la varianza total de los ítems de la escala. La varianza explicada del factor 1 es de 42.67% y la del factor 2 es de 12.33%. Las comunalidades de los ítems se encuentran entre [.30 -

.75]. La matriz de estructura presenta 2 factores con cargas factoriales aceptables (ver Tabla 16). El hecho de que algunos ítems aparezcan en ambos factores, uno de ellos con una carga factorial menos consistente, es sin duda un indicador del continuo entre el enfoque inductivo y el deductivo, tal y como señala Decoo (1996).

Tabla 15.

Matriz Factorial para la Escala Uso del Enfoque Gramatical Inductivo Condicionado

Ítems	Carga	
	Factor 1	Factor 2
i. Cuando se dispone de materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad y el nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será:	.86	
l. Cuando el tamaño de los grupos no supera los 15:	.80	.41
h. Cuando la estructura gramatical no es compleja, mi enfoque es:	.76	
d. Con los avanzados (B1 y más), mi enfoque es o será:	.75	
b. Cuando la clase dura más de una hora mi enfoque es o será:	.70	.46
f. Con los adultos (Educación superior en general), mi enfoque es o será:	.69	.53
c. Con los principiantes (A1 y A2), mi enfoque es o será:	.52	.76
k. Cuando el tamaño de los grupos (números de aprendices en el aula) sobrepasa 15, mi enfoque es o será:	.40	.72
g. Cuando la estructura gramatical es compleja, mi enfoque es o será:	.	.72
j. Cuando NO cuento con materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad, intereses y nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será:		.66
a. Cuando la clase dura aproximadamente una hora o menos mi enfoque es o será:	.51	.65
e. Con los niños y adolescentes (educación básica), mi enfoque es o será:	.43	.50

Nota. n = 142.

En cuanto a la fiabilidad de la escala, el análisis reveló un coeficiente de Alfa de Cronbach de .89, lo cual es considerado alto. La correlación total de elementos corregida oscila entre [.39 -.71]. La fiabilidad de las escalas para cada ítem se encuentra en la tabla 16.

Tabla 16.
Fiabilidad por Ítem de la Escala Uso del Enfoque Gramatical Inductivo Condicionado

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
a. Cuando la clase dura aproximadamente una hora o menos mi enfoque es o será:	.65	.87
b. Cuando la clase dura más de una hora mi enfoque es o será:	.66	.87
c. Con los principiantes (A1 y A2), mi enfoque es o será:	.71	.87
d. Con los avanzados (B1 y más), mi enfoque es o será:	.60	.88
e. Con los niños y adolescentes (educación básica), mi enfoque es o será:	.50	
f. Con los adultos (Educación superior en general), mi enfoque es o será:	.68	.88
g. Cuando la estructura gramatical es compleja, mi enfoque es o será:	.48	.87
h. Cuando la estructura gramatical no es compleja, mi enfoque es:	.57	.88
i. Cuando se dispone de materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad y el nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será:	.64	.88
j. Cuando NO cuento con materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad, intereses y nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será:	.39	.89
k. Cuando el tamaño de los grupos (números de aprendices en el aula) sobrepasa 15, mi enfoque es o será:	.61	.88
l. Cuando el tamaño de los grupos no supera los 15:	.68	.87

Nota. n = 142.

Escala para medir el uso del enfoque gramatical deductivo condicionado. Se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de extracción de Máxima Verosimilitud y rotación Oblimin. Los datos demostraron un buen ajuste para este tipo de modelo, lo cual se evidenció en los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 1420.53, p < .000$) y el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .92. Los doce reactivos de la escala se agruparon en 2 factores explicando juntos el 69.01% de la varianza total de los ítems de la escala. La varianza explicada del factor1 es de 56.93% y la del factor2 es de 12.08%. Las comunalidades de los ítems se encuentran entre [.49 - .83]. La matriz de estructura presenta 2 factores con cargas factoriales aceptables (ver Tabla 17).

Tabla 17.
Matriz Factorial para la Escala Uso del Enfoque Gramatical Deductivo Condicionado

Ítems	Carga	
	Factor 1	Factor 2
d. Con los avanzados (B1 y más), mi enfoque es o será:	.90	.55
b. Cuando la clase dura más de una hora mi enfoque es o será:	.90	.60
l. Cuando el tamaño de los grupos no supera los 15:	.89	.46
i. Cuando se dispone de materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad y el nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será:	.87	.43
f. Con los adultos (Educación superior en general), mi enfoque es o será:	.84	.57
h. Cuando la estructura gramatical no es compleja, mi enfoque es:	.79	.49
j. Cuando NO cuento con materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad, intereses y nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será:	.40	.89
k. Cuando el tamaño de los grupos (números de aprendices en el aula) sobrepasa 15, mi enfoque es o será:	.46	.80
a. Cuando la clase dura aproximadamente una hora o menos mi enfoque es o será:	.59	.76
c. Con los principiantes (A1 y A2), mi enfoque es o será:	.62	.75
g. Cuando la estructura gramatical es compleja, mi enfoque es o será:	.41	.71
e. Con los niños y adolescentes (educación básica), mi enfoque es o será:	.59	.65

Nota. n = 142.

Con respecto a la fiabilidad de la escala, el análisis reveló un coeficiente de Alfa de Cronbach de .93, lo cual es considerado alto. La correlación total de elementos corregida oscila entre [.56 -.84]. La fiabilidad de las escalas para cada ítem se encuentra en la tabla 18.

Tabla 18.
Fiabilidad por Ítem de la Escala Uso del Enfoque Gramatical Deductivo Condicionado

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
a. Cuando la clase dura aproximadamente una hora o menos mi enfoque es o será:	.71	.87
b. Cuando la clase dura más de una hora mi enfoque es o será:	.84	.87
c. Con los principiantes (A1 y A2), mi enfoque es o será:	.74	.87
d. Con los avanzados (B1 y más), mi enfoque es o será:	.81	.88
e. Con los niños y adolescentes (educación básica), mi enfoque es o será:	.67	.88
f. Con los adultos (Educación superior en general), mi enfoque es o será:	.79	.88
g. Cuando la estructura gramatical es compleja, mi enfoque es o será:	.56	.87
h. Cuando la estructura gramatical no es compleja, mi enfoque es:	.72	.88
i. Cuando se dispone de materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad y el nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será:	.74	.88
j. Cuando NO cuento con materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad, intereses y nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será:	.62	.89
k. Cuando el tamaño de los grupos (números de aprendices en el aula) sobrepasa 15, mi enfoque es o será:	.64	.88
l. Cuando el tamaño de los grupos no supera los 15:	.76	.87

Nota. n = 142.

Síntesis del Capítulo

En este capítulo se ha destacado la justificación del paradigma adoptado para esta investigación, la población a la que va dirigida, los instrumentos, su fiabilidad y las técnicas de recolección de datos. En cuanto a las técnicas de recogida de datos, se observó que la técnica más eficaz, económica y rápida para contactar con los profesores de FLE en diferentes partes del país es a través de LinkedIn. Además, este capítulo también ha mostrado que es bastante difícil medir las creencias constructivistas del profesor, ya que los instrumentos contruidos para ello han demostrado ser menos fiables que los que miden las creencias tradicionales o estructuralistas.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Este capítulo está dedicado principalmente a la presentación y descripción de los resultados de la encuesta de campo realizada en el marco de esta investigación.

5.1 Características de la Población

Esta sección estará dedicada a la descripción de los participantes. Presentaremos sus edades y géneros, sus zonas geográficas, sus orígenes y perfiles lingüísticos, sus niveles y campos de estudio, así como los contextos en los que trabajan y el número de horas que imparten en cada caso.

5.1.1 Distribución Geográfica de la Población

Los 142 participantes que respondieron a nuestra encuesta se distribuyen en 26 estados mexicanos, siendo los más representados: Ciudad de México con un 23.9%; el Estado de Sonora con un 12% y el Estado de México con un 10.6%. El resto de los participantes, distribuidos en los demás estados, como muestra la figura 10, acumulan cada uno menos del 10% de nuestra población.

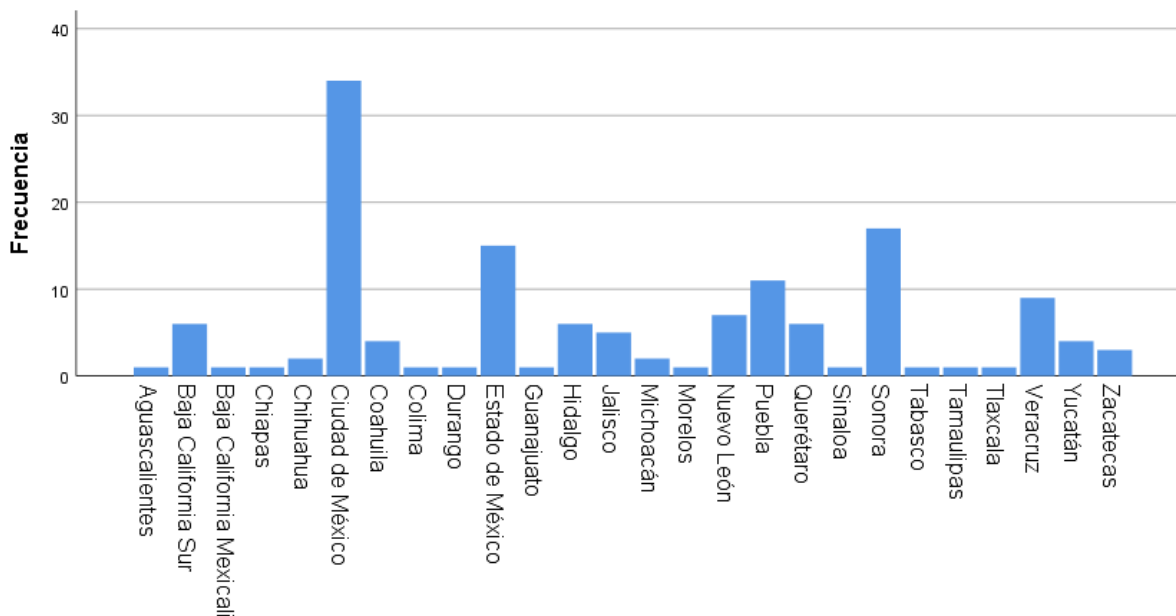


Figura 11.. Gráfica de Distribución Geográfica de la Población por Estados

5.1.2 Último Grado y Área de Estudio de los Participantes

En cuanto al último grado de estudios de los participantes, los resultados indicaron que el 46.5% tiene un nivel de estudios superior, mientras que el 52.8% alcanzó un nivel de

posgrado. En cuanto a sus campos de estudio, el 22.5% pertenece al área de la Educación; el 34.5% al campo de la Didáctica del FLE o de cualquier otra lengua; el 12% al área de Literatura; el 9.2% al campo de las Ciencias Sociales y el 21.8% restante a cualquier otro campo no mencionado.

5.1.3 Sexo, Edad y Antigüedad de los Participantes

De los 142 participantes que respondieron a la encuesta, el 59.2% son mujeres y el 40.8% hombres. En cuanto a sus edades, el 26.8% tiene entre 21 y 33 años; el 23.9% entre 34 y 41 años; el 25.4% entre 42 y 50 años y el 23.9% entre 51 y 74 años. Y respecto a su antigüedad, el 26.8% tiene entre 1 y 7 años de experiencia en la docencia del FLE; el 25.4% entre 8 y 12 años; el 27.5% entre 13 y 20 años y el 20.3% entre 21 y 40 años de antigüedad.

5.1.4 Lugar de Trabajo, Horas Impartidas y Pertenencia a Redes de Colaboración Profesionales

Los resultados de la encuesta indicaron que el 33.1% de la población tiene la mayor carga horaria de enseñanza de FLE en la educación básica; el 39.4% en la educación superior y el 27.5% en una escuela de idiomas. En cuanto a su carga de trabajo semanal, el 28.2% trabaja entre 1 y 6 horas semanales; el 28.2% entre 7 y 12 horas; el 22.5% entre 13 y 20 horas y el 21.1% entre 21 y 40 horas semanales. Por otro lado, cuando se les preguntó si pertenecían a alguna red de colaboración profesional relacionada con el FLE, el 35.2% afirmó pertenecer a alguna, mientras que el 64,8% de los profesores no pertenecen a ninguna red de colaboración profesional relacionada con el FLE. Entre los que pertenecen a una red, el 24,6% afirmó pertenecer a la ya desaparecida AMIFRAM.

5.1.5 Metodologías y Enfoques de Enseñanza del Francés

Cuando se pregunta a los participantes por las metodologías y los enfoques de la enseñanza de idiomas recomendados en sus instituciones, los resultados muestran que el enfoque ecléctico y el enfoque accional en conjunto representan alrededor del 60% de los profesores, el más recomendado en su escuela, como se muestra en la figura 12.

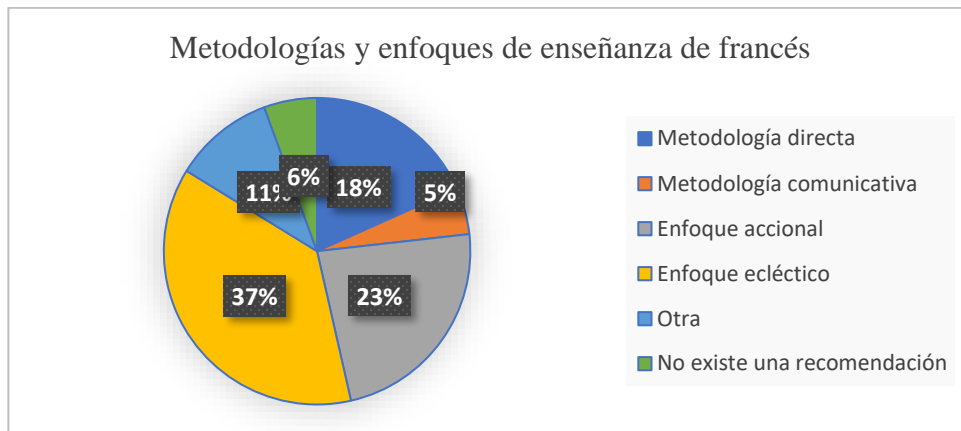


Figura 12. Metodologías y Enfoques Recomendados para la Enseñanza del FLE en México

5.1.6 Perfil Social y Lingüísticos de los Participantes

La gran mayoría de la población encuestada es mexicana (73.9%) y francesa (17.6%); el resto pertenece a varios países. Si nos enfocamos en su lengua materna (LM), la del 72.5% es el español y la del 21.1% es el francés, mientras que el 5.6% de la población tiene como LM otras lenguas no especificadas. En relación con la lengua de escolarización, el 45.8% de los participantes estudió en español; el 39.4% en francés; el 11.3% en inglés y el 3.5% tuvo otras lenguas de escolarización no especificadas.

En cuanto a la certificación de su nivel de francés, el 18.3% de los participantes no tiene ninguna certificación; el 31% tiene un diploma DELF; el 33.8% un DALF; el 2.8% tiene un certificado TCF y el 14.1%, otras certificaciones. Focalizando en sus niveles de manejo del francés, el 4.2% considera tener un nivel B1; el 24.6% un nivel B2; el 28.9% afirma tener un nivel C1, y el 42.3% afirma tener un nivel C2, como se muestra en la Figura 13.

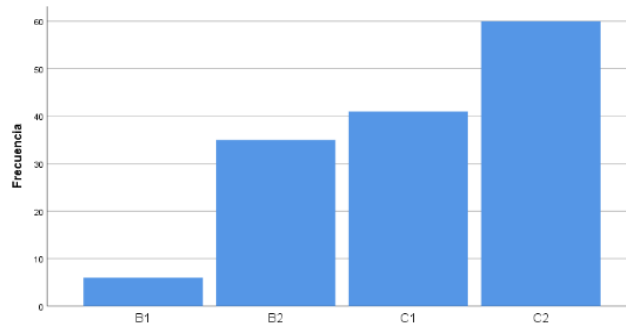


Figura 13. Gráfica del nivel de manejo de francés de los participantes

5.2 Resultados y Análisis Descriptivos de las Creencias Docentes y del Uso de Enfoques Gramaticales

En esta sección presentaremos las medias, la desviación, la asimetría y la curtosis de las creencias de los docentes, además de la frecuencia de uso de cada enfoque.

5.2.1 Promedios y Dispersión de Datos sobre la Frecuencia de Uso del Enfoque Inductivo y Deductivo

La tabla 19, que observamos a continuación, agrupa la media, la asimetría y la curtosis de la frecuencia de uso de los enfoques gramaticales inductivos y deductivos. Para la mayor parte de los ítems relativos a la frecuencia deductiva, la media de los participantes se sitúa entre "ocasionalmente" y "frecuentemente"; sin embargo, el ítem **a.** muestra una media entre "raramente" y "ocasionalmente". En cuanto a la frecuencia de uso del enfoque inductivo, las medias obtenidas para cada uno de los cuatro ítems de la escala oscilan entre "frecuentemente" y "muy frecuentemente".

Tabla 19.

Media, desviación, asimetría y curtosis de las frecuencias deductivas e inductivas

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Frecuencia de uso del enfoque deductivo (tradicional)				
a. Presento a los alumnos las reglas gramaticales y sus excepciones antes de indicar cómo utilizarlas.	2.87	1.37	.02	-1.16
b. Enseño la gramática de forma deductiva, lo que significa que introduzco las reglas antes de exponer a los alumnos a los patrones.	3.23	1.18	-.13	-.80
c. Presento puntos de gramática nuevos o desconocidos mediante la explicación y la sensibilización directa.	3.51	1.11	-.59	-.28
d. Utilizo el metalenguaje (términos como “ <i>pronoms personnels</i> ”, “ <i>adjectifs et pronoms possessifs</i> ”, “ <i>passé-composé</i> ”, etc.) siempre que explico las estructuras gramaticales.	3.97	.92	-.60	-.19
e. Utilizo ejercicios estructurales para la sistematización de las estructuras gramaticales.	4.09	.84	-.82	.67
Frecuencia de uso del enfoque inductivo (constructivista)				
f. Enseño la gramática de forma inductiva, lo que significa que expongo primero ejemplos a los alumnos, para que puedan descubrir ellos mismos los significados y las reglas.	4.23	.91	-1.13	.76
h. Implemento distintas actividades con diversos tipos de producción oral (conversaciones telefónicas, canciones, etc.).	4.52	.69	-1.38	1.53

i. Realizo actividades de escritura enfocadas en las necesidades comunicativas cotidianas (responder un correo electrónico, escribir una carta, etc.).	4.37	.82	-1.24	1.35
j. Presento puntos de gramática nuevos o desconocidos mediante el descubrimiento guiado (acompañar a inferir reglas a partir de objetos, imágenes, audios, etc.).	4.20	.90	-1.01	.22

Nota. $n = 142$; M = media; D = desviación estándar

5.2.2 Promedios y Dispersión de Datos sobre las Creencias de los Docentes

Hay que recordar que la escala de creencias se compone de tres dimensiones: por un lado, la concepción tradicional de la lengua; por otro, las concepciones constructivistas y tradicionales del aprendizaje; y, por último, las concepciones tradicionales y constructivistas de la enseñanza.

La tabla 20 muestra la media, la desviación, la asimetría y la curtosis de la concepción tradicional de la lengua, indicando que los datos cumplen los criterios de normalidad. La media de los ítems **f**, **h**, **i** y **j** está entre "parcialmente en desacuerdo" y "ni de acuerdo ni en desacuerdo". Sólo el ítem **g** obtuvo una media entre "ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "parcialmente de acuerdo".

Tabla 20.

Media, Desviación, Asimetría y Curtosis de la concepción tradicional de la lengua

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
f. La lengua puede resumirse en una lista de palabras y un conjunto de reglas gramaticales.	2.16	1.34	.76	-.78
g. La gramática de la lengua es un conjunto de reglas para asegurar la comunicación.	3.47	1.15	-.61	-.33
h. La lengua es un conjunto de reglas y códigos que se autodenominan.	2.72	1.41	.19	-1.26
i. La lengua formal, gramaticalmente correcta, es la única que vale la pena enseñar.	1.95	1.32	1.17	.01
j. La gramática y la cultura son dos entidades separadas.	2.27	1.41	.74	-.81

Nota. $n = 142$; M = media, DE = desviación estándar

Para continuar, la tabla 21 muestra las medias, la desviación, la asimetría y la curtosis de la concepción tradicional y de la concepción constructivista del aprendizaje. Se observa que los datos cumplen los criterios de normalidad. La media de las creencias de los participantes sobre la concepción tradicional del aprendizaje oscila entre "ni de acuerdo ni

en desacuerdo" y "parcialmente de acuerdo", excepto en el ítem **f**, donde la media se ubica entre "parcialmente en desacuerdo" y "ni de acuerdo ni en desacuerdo". Por otro lado, los promedios de los participantes en relación con el aprendizaje constructivista de la lengua se sitúan entre "parcialmente de acuerdo" y "totalmente de acuerdo", excepto en los ítems **h** e **i**, donde las medias oscilan entre "ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "parcialmente de acuerdo".

Tabla 21.

Media, desviación, asimetría y curtosis de la concepción tradicional y constructivista del aprendizaje

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Aprendizaje tradicional (enfoque gramatical deductivo)				
a. El aprendizaje de una lengua consiste en crear un conjunto de hábitos en forma de repeticiones lingüísticas o de imitación de enunciados ya escuchados oralmente.	3.25	1.26	-.34	-1.02
b. Los ejercicios mecánicos y las repeticiones de las reglas son clave para la adquisición de las competencias comunicativas.	3.27	1.23	-.40	-.93
c. Aprender las formas, las estructuras y las reglas gramaticales tiene mayor influencia en el desarrollo de las competencias comunicativas.	3.56	1.20	-.68	-.42
d. La lengua materna debe ser el vehículo de enseñanza de la gramática de la lengua extranjera.	3.08	1.20	-.14	-.91
f. El uso de recursos de audio, video, etc. en el proceso de aprendizaje es muy divertido, pero hace perder demasiado tiempo y no facilita el rápido desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendices.	2.03	1.33	1.15	.06
Aprendizaje constructivista (enfoque gramatical inductivo)				
e. El aprendiz de una lengua extranjera debe esforzarse siempre por hablar, independientemente de los errores cometidos.	4.65	.58	-2.36	9.81
g. Aprender una lengua extranjera es adquirir conocimientos y estrategias que permiten resolver problemas de comunicación en cualquier nueva situación en dicha lengua.	4.54	.67	-1.73	4.67
h. El aprendizaje formal (tradicional) de la gramática de una lengua extranjera no ayuda a los aprendices a adquirir mayor fluidez.	3.17	.119	-.15	-.92
i. El uso de la lengua por parte de los estudiantes no implica necesariamente un conocimiento consciente del sistema gramatical.	3.99	1.03	-1.19	1.22
j. El aprendizaje de la lengua extranjera consiste en un proceso de construcción y corrección de frases a veces erróneas, similar al proceso de aprendizaje de la lengua materna.	4.13	1.02	-1.22	1.06
k. En un enfoque comunicativo o basado en la acción, la gramática no es el fin, sino el medio para lograr la sistematización de las competencias comunicativas.	4.51	.72	-1.68	3.75
l. El uso de documentos auténticos en formato de vídeo, audio, escrito o imagen crea una situación de aprendizaje lúdica y motivadora que facilita el desarrollo de las competencias comunicativas.	4.76	.50	-2.03	3.39

Nota. $n = 142$; M = media, DE = desviación estándar

Por otro lado, la tabla 22 presenta la media, la desviación, la asimetría y la curtosis de la concepción tradicional y de la concepción constructivista de la enseñanza, a través de una escala compuesta por 9 ítems, 6 de los cuales miden las creencias en relación con la enseñanza tradicional de la lengua y 3 se orientan hacia la enseñanza constructivista de la lengua (otros 3 ítems de la escala de enseñanza constructivista tuvieron que ser eliminados, ya que no cumplieron los criterios de normalidad).

Se puede observar que la media de los ítems **d** y **f** de la enseñanza constructivista está entre "parcialmente de acuerdo" y "totalmente de acuerdo"; solo el ítem **e** tiene una media entre "ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "parcialmente de acuerdo". En cambio, en la mayor parte de los ítems relativos a la enseñanza tradicional, la media de los participantes se sitúa entre "parcialmente en desacuerdo" y "ni de acuerdo ni en desacuerdo"; únicamente los ítems **h** y **i** muestran medias entre "ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "parcialmente de acuerdo".

Tabla 22.

Media, Desviación, Asimetría y Curtosis de la Concepción Tradicional y Constructivista de la Enseñanza

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
Enseñanza constructivista (enfoque gramatical inductivo)				
d. La gramática se enseña de forma implícita, es decir, un punto gramatical como el "passé-composé" o el "imperatif" debe integrarse en un objetivo comunicativo.	4.32	.88	-1.38	1.92
e. Durante las clases, la atención a la gramática debe venir después de las tareas comunicativas, no antes.	3.68	1.08	-.44	-.57
f. El profesor debe partir siempre de frases tomadas en situaciones reales de comunicación para ayudar a los alumnos a descubrir gradualmente las reglas gramaticales.	4.25	.90	-1.25	1.44
Enseñanza tradicional (enfoque gramatical deductivo)				
g. La enseñanza separada de la gramática, el vocabulario, la cultura y otras partes del discurso ayuda a mejorar las competencias comunicativas de los aprendices.	2.72	.142	.34	-1.16
h. Todos los errores gramaticales en clase pueden dificultar el desarrollo de las competencias comunicativas, por lo que deben corregirse para evitar la fosilización.	3.30	1.31	-.27	-1.08
i. El profesor de lengua debe ser la figura dominante en el aula, el depositario del conocimiento, de la autoridad y de las iniciativas.	2.05	1.33	1.02	-.21
j. Los profesores deben enseñar a los alumnos las reglas gramaticales antes de esperar que sean capaces de utilizarlas en diferentes situaciones de comunicación.	2.51	1.31	.40	-1.04

k. La evaluación en lengua extranjera debería dar más importancia a los ejercicios estructurales (preguntas de opción múltiple, de emparejamiento etc.).	2.39	1.29	.50	-.87
l. La gramática debe enseñarse de forma explícita y directa.	3.15	1.27	-.08	-1.07

Nota. $n = 142$; $M =$ media, $DE =$ desviación estándar

5.3 Resultados Análisis Comparativo de la Frecuencia de Uso de los Enfoques Gramaticales

Se realizaron pruebas t de *Student* para comparar las sumatorias de la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo y el inductivo en determinadas condiciones, con el fin de averiguar en qué contextos los profesores los utilizan con más frecuencia.

5.3.1 Comparación del Uso Condicionado del Enfoque Gramatical Deductivo

Para este análisis, se calculó la suma de los ítems de la escala de frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo (compuesta por 5 ítems) para obtener una variable continua de intervalo; luego, se comparó con los ítems correspondientes al uso condicional del enfoque gramatical deductivo. Los dos grupos establecidos para la comparación se denominaron de la siguiente manera: “poco deductivo” y “muy deductivo”.

La sumatoria de estos grupos permite captar el grado de "deductividad" del profesor en relación con el número de horas de clase, la complejidad de la estructura gramatical que se enseña, la disponibilidad de material didáctico adaptado, la edad de los estudiantes, el tamaño del grupo de alumnos y sus niveles (principiantes o avanzados). (ver tabla 23)

No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo y el uso de dichos enfoques bajo las condiciones antemencionadas. Esto significa, en otras palabras, que los factores expuestos influyen poco en el profesor al momento de elegir este enfoque gramatical.

Sin embargo, en relación con el alumnado principiante, se puede observar una diferencia significativa entre los dos grupos comparados, incluso cuando el profesor opta por ser deductivo. En efecto, tras preguntar a los profesores qué importancia darían a la enseñanza de la gramática por deducción cuando tienen estudiantes principiantes, obtenemos 42 participantes para "poco deductivo" ($M = 14.88$; $DE = 2.85$) y 11 participantes para “muy deductivo” ($M = 17.50$; $DE = 4.92$). La comparación de las medias de estos dos grupos en relación con la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo revela una diferencia

significativa: ($t = 2.31$; $gl = 51$; $p = .02$). Esto quiere decir que, incluso cuando los profesores deciden utilizar el enfoque gramatical deductivo con los alumnos principiantes, la gran mayoría lo hace débilmente, y los pocos que lo utilizan cuentan con una frecuencia alta.

Al mismo tiempo, cuando se preguntó a los profesores por el grado de destreza gramatical deductiva que implementan con un público precoz, los resultados mostraron que, respecto a la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo, no hay diferencias significativas entre los grupos "poco deductivo" y "muy deductivo". Sin embargo, existe una diferencia significativa entre la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo y los dos grupos mencionados anteriormente. En efecto, los resultados indicaron que 48 participantes se consideran "poco deductivos" ($M = 13.58$; $DE = 1.86$) mientras que 13 se consideran "muy deductivos" ($M = 14.83$; $DE = 1.64$). Aquí observamos, además, que la frecuencia de uso del enfoque deductivo es mayor cuando es destinada a los niños, con una diferencia significativa ($t = 2.21$; $gl = 59$; $p = .03$), incluso entre los participantes que previamente indicaron ser "muy deductivos". Este resultado evidencia que, aunque ambos grupos se declaran deductivos, hay variaciones en su utilización del enfoque deductivo cuando se trata de enseñar a los niños.

En consonancia con los resultados anteriores, cuando se preguntó a los participantes por su nivel de deducción ante la ausencia de material didáctico, 46 participantes se calificaron como "poco deductivos" ($M = 14.3$; $DE = 3.01$) mientras que 12 se calificaron como "muy deductivos" ($M = 16.71$; $DE = 4.88$). Se puede observar, entonces, que la frecuencia de uso del enfoque deductivo más alta corresponde al grupo "muy deductivo", con una diferencia de $t = 2.13$; $gl = 56$; $p = .03$. Estos resultados indican que pocos profesores optan por un enfoque muy deductivo ante la falta de materiales didácticos adecuados; sin embargo, los que sí optan por dicho enfoque, lo utilizan con mayor frecuencia.

Para continuar, en lo que respecta al uso del enfoque deductivo en una situación de aula en la que el grupo supera los 15 alumnos, 29 profesores afirmaron ser "poco deductivos" ($M = 13.06$; $DE = 1.62$) mientras que 20 afirmaron ser "muy deductivos" ($M = 14.29$; $DE = 2.37$). Entre estos dos grupos, hubo una diferencia significativa en la media de su frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo ($t = 2.14$; $gl = 47$; $p = .03$). Curiosamente, los que se consideraron muy deductivos con grupos de más de 15 estudiantes fueron los que

mostraron una mayor frecuencia de uso del enfoque inductivo. De esta manera, se puede concluir que el tamaño del grupo está vinculado a la elección del enfoque deductivo.

En resumen, estos datos sobre el uso condicional del enfoque deductivo muestran que ni con los principiantes ni con los niños, ni en ausencia de materiales didácticos adecuados, la gran mayoría de los profesores se sienten obligados a utilizar un enfoque gramatical deductivo. Sin embargo, la situación es diferente cuando los profesores se enfrentan a grupos grandes de más de 15 alumnos, como se muestra en la tabla 23. De hecho, cuando se enfrentan a estos grupos, hay una mayor probabilidad de utilizar un enfoque gramatical deductivo.

Tabla 23.

Resultados y comparaciones dicotómicas del factor frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo e inductivo y las variables que condicionan su uso.

Enfoque gramatical deductivo			
Alumnado principiante	42 poco deductivo 11 muy deductivo	t=2.31 p=.02	Uso poco probable
trabajo con niños	48 poco deductivos 13 muy deductivos	t=2.21 p=.03	Uso poco probable
Ausencia de material didactico	46 poco deductivos 12 muy deductivos	t=2.13 p=.03	Uso poco probable
Mas de 15 alumnos	29 poco deductivos 20 muy deductivos	t=2.14 p=.03	Uso probable

Nota. n = 142

5.3.2 Comparación del Uso Condicionado del Enfoque Gramatical Inductivo

Como en la sección precedente, se realizaron pruebas *t* de *Student* para comparar las sumatorias de la frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo con su uso en determinadas condiciones, con el fin de averiguar en qué contextos los profesores lo utilizan o lo utilizarían con más frecuencia.

En cuanto a la frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo sujeto a una duración de la clase de más de una hora, 29 participantes se calificaron como "algo inductivos" ($M = 15.53$; $DE = 2.95$) mientras que 43 se calificaron como "muy inductivos" ($M = 13.36$; $DE = 2.95$), con una diferencia significativa ($t = 2.28$; $gl = 70$; $p = .02$) entre la media de los dos grupos para su frecuencia de uso del enfoque deductivo. Por otro lado, cuando comparamos este uso condicionado del enfoque inductivo con la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo, también obtenemos una diferencia significativa ($t = 3.87$; $gl = 70$; $p = .001$) entre el grupo "muy deductivo" ($M = 15.01$; $DE = 1.67$) y el grupo "algo

deductivo" ($M = 13.31$; $DE = 2.09$). Este resultado indica que, cuando la clase dura más de una hora, varían las formas de utilizar el enfoque gramatical inductivo y el deductivo en ambos grupos de profesores.

El mismo fenómeno se observa con los principiantes. En efecto, cuando se les pregunta en qué medida utilizan o utilizarían el enfoque gramatical inductivo cuando enseñan a los principiantes, por un lado, 49 encuestados se consideran "poco inductivos", teniendo una frecuencia media de uso del enfoque deductivo de $M = 15.13$; $DE = 2.62$, mientras que 27 se consideran "muy inductivos", teniendo una frecuencia media de uso del enfoque deductivo de $M = 12.89$; $DE = 5.01$. Se presenta, así, una diferencia ($t = 2.55$; $gl = 74$; $p = .01$) entre los dos grupos para su frecuencia de uso del enfoque deductivo en relación con los principiantes. Por otro lado, el grupo "poco inductivo" mostró una frecuencia media de uso del enfoque inductivo con principiantes de $M = 13.91$; $DE = 1.89$, mientras que el grupo "muy inductivo" tuvo una frecuencia media en ese aspecto de $M = 15.19$; $DE = 1.54$, lo que representa una diferencia significativa ($t = 2.98$; $gl = 70$; $p = .004$) entre ambos en relación con su frecuencia de uso del enfoque inductivo cuando el público es principiante.

En lo que concierne a la enseñanza de FLE a públicos avanzados, cuando se preguntó a los profesores qué importancia dan o darían al enfoque gramatical inductivo cuando enseñan a estudiantes avanzados, 20 participantes se consideraron "poco inductivos", con una frecuencia media de uso del enfoque gramatical deductivo $M = 16.02$; $DE = 2.69$, mientras que 50 se consideraron "muy inductivos", con una frecuencia media de uso del enfoque gramatical deductivo $M = 13.58$; $DE = 3.98$. Estos resultados indican, por un lado, una diferencia significativa ($t = 2.51$; $gl = 68$; $p = .01$) entre los dos grupos en cuanto a su frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo en el caso de trabajar inductivamente con un grupo avanzado. Por otra parte, al comparar la frecuencia de uso del enfoque inductivo entre el grupo "algo inductivo" ($M = 12.98$; $DE = 1.96$) y el grupo "muy inductivo" ($M = 15.03$; $DE = 1.36$), también hubo una diferencia significativa ($t = 4.98$; $gl = 68$; $p = .001$), lo que demuestra que, sin duda, el nivel avanzado del público influye en la frecuencia de uso tanto del enfoque gramatical inductivo como del deductivo.

En cuanto a la enseñanza a un público infantil, cuando se les preguntó a los encuestados sobre el grado de utilización del enfoque inductivo con los niños, 41 se

calificaron como "algo inductivo", con una frecuencia media de uso del enfoque gramatical inductivo ($M = 13.67$; $DE = 1.97$), mientras que 34 se calificaron como "muy inductivo" con una frecuencia media de uso del enfoque inductivo $M = 14.69$; $DE = 1.42$. Esto revela que existe una diferencia significativa ($t = 2.51$; $gl = 73$ $p = .01$) en la frecuencia de uso del enfoque inductivo cuando se trabaja con niños, con una mayor frecuencia en el grupo "muy inductivo". La frecuencia de uso del enfoque deductivo por parte de estos dos grupos, en cambio, no demostró ninguna diferencia significativa.

Con respecto a la enseñanza del FLE a un público adulto, cuando se les preguntó a los participantes por su nivel de uso del enfoque inductivo al tratar con alumnos adultos, 43 se calificaron como "algo inductivo", con una frecuencia media de uso del enfoque inductivo de $M = 13.77$; $DE = 1.95$, mientras que 38 se calificaron como "muy inductivo", con una frecuencia media de uso del enfoque inductivo de $M = 15.19$; $DE = 1.57$. Este resultado exhibe una diferencia significativa ($t = 3.99$; $gl = 79$; $p = .001$) entre las medias de frecuencia de uso del enfoque inductivo para estos dos grupos. En contraposición, no se hallaron en estos grupos diferencias estadísticamente significativas entre la media de la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo al momento de enseñar a alumnos adultos.

Siguiendo con el uso del enfoque inductivo en situaciones de enseñanza de estructuras gramaticales complejas, cuando se les preguntó por su nivel de uso del enfoque inductivo, 49 participantes se describieron como "algo inductivo", con una frecuencia media de uso del enfoque inductivo $M = 13.63$; $DE = 1.89$, mientras que 22 se consideraron "muy inductivos", con una frecuencia media de uso del enfoque inductivo $M = 15.11$; $DE = 1.83$, estableciendo una diferencia significativa ($t = 3.07$; $gl = 69$; $p = .003$) entre los dos grupos comparados. La observación de la frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo en situaciones en las que se presentan reglas gramaticales complejas no indicó ninguna diferencia significativa entre las medias obtenidas por los grupos "algo inductivo" y "muy inductivo".

En cuanto a la enseñanza de estructuras gramaticales no complejas, 29 participantes se calificaron como "algo inductivo", con una frecuencia media de uso del enfoque inductivo $M = 13.68$; $DE = 1.98$, mientras que 57 se calificaron como "muy inductivo", con una frecuencia de uso $M = 15,01$; $DE = 1,41$, lo que indica una diferencia significativa entre los dos grupos ($t = 3,45$; $gl 84$; $p = .001$) en relación con la frecuencia inductiva al momento de

enseñar reglas no complejas de forma inductiva. Por otro lado, cuando comparamos la frecuencia de uso del enfoque inductivo del grupo "algo inductivo" ($M = 13,68$; $DE = 1,98$) con la del grupo "muy inductivo" ($M = 15,01$; $DE = 1,41$) en el contexto de presentar estructuras gramaticales poco complejas, podemos observar una diferencia significativa entre la media de ambos grupos ($t = 3,58$; $gl = 84$; $p = .001$).

Respecto a la relación entre la disponibilidad de materiales y el uso de un enfoque gramatical, cuando se preguntó a los participantes en qué medida utilizan o utilizarían el enfoque inductivo cuando cuentan con suficientes materiales didácticos adecuados, 23 de ellos se consideraron "algo inductivos", con una frecuencia de uso del enfoque inductivo $M = 13,39$; $DE = 2,23$, mientras que 55 participantes se consideraron "muy inductivos" ($M = 14,98$; $DE = 1,47$). Al comparar estos dos grupos, se evidencia la existencia de una diferencia significativa entre la frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo ($t = 3,72$; $gl = 76$; $p = .001$).

Siguiendo la lógica anterior, cuando se preguntó a los profesores por su grado de utilización del enfoque inductivo al no disponer de materiales didácticos adecuados, 45 participantes se consideraron "algo inductivos", mientras que 20 se consideraron "muy inductivos".

En cuanto a la relación entre el tamaño del grupo y la elección del enfoque gramatical, cuando se interrogó a los participantes por su grado de uso del enfoque gramatical inductivo cuando enseñan a un grupo de menos de 15 alumnos, 56 se consideraron "algo inductivos", teniendo una frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo $M = 13,75$; $DE = 2,01$, mientras que 20 se consideraron "muy inductivos" ($M = 15,01$; $DE = 1,87$), mostrando una diferencia significativa entre los dos grupos ($t = 2,42$; $gl = 74$; $p = .01$). Por otro lado, en esta situación de enseñanza (que no supera los 15 alumnos), no se evidenciaron diferencias significativas respecto a la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo entre ambos grupos.

En el mismo sentido que el párrafo anterior, es decir, en cuanto a la influencia del tamaño del grupo en la elección del enfoque gramatical, cuando se les preguntó a los participantes qué grado de uso del enfoque inductivo suelen adoptar en los casos en que el grupo supera los 15 alumnos, 26 participantes se consideraron "algo inductivos", con una

frecuencia media de uso del enfoque inductivo $M = 16.06$; $DE = 2.88$, mientras que 51 se consideraron "muy inductivos", con una frecuencia media de uso del enfoque inductivo $M = 13.43$; $DE = 4.01$. Por otro lado, la comparación entre la frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo entre el grupo "algo inductivo" ($M = 13.19$; $DE = 1.93$) y el grupo "muy inductivo" ($M = 15.12$; $DE = 1.51$) también mostró una diferencia significativa: $t = 4.82$; $gl = 75$; $p = .001$).

En resumen, estos diferentes datos sobre el uso del enfoque gramatical inductivo revelan que la duración de la clase está positivamente relacionada con el uso del enfoque gramatical inductivo cuando es superior a una hora. Luego, en cuanto al nivel de lengua de los alumnos, cuando se trata de principiantes, los resultados muestran que es poco probable que los profesores se sientan obligados a utilizarlo en esta situación. Continuando, en relación con los estudiantes avanzados, por el contrario, los resultados indican que el profesor de FLE es más propenso a utilizar el enfoque inductivo. En el mismo sentido, tanto con niños como con adultos, tanto en situaciones de reglas gramaticales simples como en situaciones de grupos de clase mayores de 15, observamos una mayor probabilidad de que muchos profesores utilicen un enfoque gramatical inductivo. Sin embargo, cuando se trata de estructuras gramaticales complejas y grupos de menos de 15 personas, el uso del enfoque inductivo es curiosamente improbable como se muestra en la tabla 24.

Tabla 24.

Resultados y comparaciones dicotómicas del factor frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo y las variables que condicionan su uso

Enfoque gramatical inductivo			
Asignatura más de una hora	29 poco inductivos 43 muy inductivos	$t=3.87$ $p<.01$	Uso probable
Alumnado principiante	49 poco inductivos 27 muy inductivos	$t=2.98$ $p<.01$	Uso poco probable
Alumno avanzado	20 poco inductivos 50 muy inductivos	$t=4.98$ $p<.01$	Uso probable
Trabajo con niños	41 poco inductivo 34 muy inductivo	$t=2.51$ $p=.01$	Uso probable
Trabajo con adultos	43 poco inductivo 38 muy inductivo	$t=3.99$ $p<.01$	Uso probable
Trabajar con estructuras gramaticales complejas	49 algo inductivo 22 muy inductivo	$t=3.07$ $p<.01$	Uso poco probable
Trabajar con estructuras gramaticales simples	29 poco inductivo 57 muy inductivo	$t=3.45$ $p<.01$	Uso probable

Menos de 15 alumnos	56 algo inductivos 20 muy inductivos	t=2.42 p=.01	Uso poco probable
Mas de 15 alumnos	26 algo inductivo 51 muy inductivos	t= 2.97 p< .01	Uso probable

Nota. n = 142

5.4 Resultados Análisis Multivariados

En esta sección se realizará, en primer lugar, un análisis de correlación R de *Pearson* para determinar la relación entre las diferentes escalas que forman las creencias de los profesores. A continuación, se llevará a cabo un análisis de conglomerados a partir de las escalas de medición de las creencias, con el fin de generar diferentes perfiles de profesores. Por último, se compararán esos perfiles teniendo en cuenta los niveles de lengua francesa y los niveles de formación pedagógica.

5.4.1 Perfiles de los Profesores con Base en el Uso de Enfoques Gramaticales

La tabla 25 muestra los resultados del análisis de correlación R de *Pearson* para las diferentes variables constitutivas relacionadas con las creencias de los profesores. Entre ellas se encuentran la concepción de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza. Se pueden observar correlaciones fuertes, débiles y moderadas entre algunas de estas variables.

Tabla 25.

Correlaciones entre las concepciones de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza tradicionales y constructivistas

		SCTL (f, g, h, i, j)	SCCA (l, e, j, k, h)	SCCE (e, f, d)	SCAT (b, a, c, d, f)	SCTE (i, k, j, l, h, g)
SCTL (f, g, h, i, j)	Correlación de Pearson	1	.287**	.185*	.624**	.702**
SCCA (l, e, j, k, h)	Correlación de Pearson	.287**	1	.359**	.315**	.240**
SCCE (e, f, d)	Correlación de Pearson	.185*	.359**	1	.091	-.039
SCTA (b, a, c, d, f)	Correlación de Pearson	.624**	.315**	.091	1	.699**
SCTE (i, k, j, l, h, g)	Correlación de Pearson	.702**	.240**	-.039	.699**	1

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota. n= 142

Nota. SCTL: Sumatoria de la concepción tradicional de la lengua; SCCA: Sumatoria concepción constructivista del aprendizaje; SCCE: Sumatoria de la concepción constructivista de la enseñanza; SCTA: Sumatoria de la concepción tradicional del aprendizaje; SCTE: Sumatoria de la concepción tradicional de la enseñanza.

El mayor grado de correlación aparece entre la suma de la concepción tradicional de la lengua (SCTL) y la suma de la concepción tradicional de la enseñanza (SCTE), siendo $r = .70$; y entre la suma de la SCTE y la suma de la concepción tradicional del aprendizaje (SCTA), siendo $r = .699$. Por otro lado, los coeficientes de correlación más bajos se observan entre la suma de la concepción constructivista de la enseñanza (SCCE) y la SCTA, por un lado, y la suma de la concepción constructivista del aprendizaje (SCCA) y la SCTE, siendo $r = .09$ y $r = .24$, respectivamente.

A partir de las diferentes sumatorias de estas variables asociadas a las creencias de los profesores, se realizó un análisis de conglomerados mediante el método de K media. Tras 9 iteraciones, se formó una solución con tres conglomerados.

El primer conglomerado, etiquetado como "constructivista inicial", está conformado por 51 participantes y tiene los valores de centroides ubicados entre 2.50 y 4.13. El segundo conglomerado, que fue denominado "constructivista moderado", compuesto por 25 participantes, se caracteriza por una especie de homogeneidad entre los valores de los centroides (4.11, 4.30, 4.66, 4.49 y 3.99) en su percepción acerca del enfoque constructivista y tradicional de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza. El tercer conglomerado, constituido por 66 participantes y codificado como "constructivista avanzado", se caracteriza por centroides relativamente bajos en la concepción tradicional de la lengua, las creencias acerca del aprendizaje y la enseñanza tradicional, con valores de 1.9, 2.4 y 1.97, respectivamente (ver tabla 24).

Tabla 26.
Centroides de los Diferentes Grupos Clasificados

	Clústers		
	Constructivista inicial	Constructivista moderado	Constructivista avanzado
SCTL (f, g, h, i, j)	2.50	4.11	1.92
SCTA (b, a, c, d, f)	3.25	4.30	2.40
SCCA (l, e, j, k, h)	4.13	4.66	4.18
SCCE (e, f, d)	3.67	4.49	4.25
SCTE (i, k, j, l, h, g)	2.98	3.99	1.97

Nota. n= 142

Nota. SCTL: Sumatoria de la concepción tradicional de la lengua; SCCA: Sumatoria concepción constructivista del aprendizaje; SCCE: Sumatoria de la concepción constructivista de la enseñanza; SCTA: Sumatoria de la concepción tradicional del aprendizaje; SCTE: Sumatoria de la concepción tradicional de la enseñanza.

En cuanto a la antigüedad de los profesores por conglomerado, se observa que, de los 51 profesores constructivista inicial, 35 tienen entre 1 y 12 años y 16 entre 13 y 40 años. Por otro lado, de los 25 participantes del Constructivista moderado, 13 tienen entre 13 y 40 años, mientras que 9 tienen entre 1 y 12 años. En cuanto al constructivista avanzado, de un total de 66 participantes, 38 tienen entre 13 y 40 años, mientras que 28 tienen entre 1 y 12 años.

5.4.2 Modelo General Lineal de Varianza de los Perfiles Obtenidos

Para observar si entre los tres conglomerados formados se genera diferencia entre las variables Frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo y Frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza utilizando el modelo general lineal y como variable dependiente las variables Frecuencia de uso del enfoque inductivo y Frecuencia de uso del enfoque deductivo.

Se intentaron varias soluciones trabajando con el enfoque deductivo y se utilizaron como variables independientes la sumatoria de la frecuencia recodificada de la enseñanza deductiva e inductiva en dos niveles. Un nivel con los valores mayores a 4 y el otro nivel menor a 4. El valor máximo posible de frecuencia es 5 por lo cual el grupo mayor a 4 es el que reporta un uso muy frecuente mientras el menor a 4 tiene menor frecuencia de uso. De esta forma, 51 docentes obtuvieron valores menores a 4 cuando la enseñanza inductiva fue dicotomizada y 107 docentes obtuvieron valores menores a 4 cuando la enseñanza deductiva fue dicotomizada; 91 docentes obtienen valores mayores a 4 cuando se dicotomizó la enseñanza inductiva y 35 valores mayores a 4 cuando se dicotomizó la enseñanza deductiva.

Tabla 27.

Resultados del modelo general lineal univariado que compara las frecuencias de uso del enfoque deductivo – inductivo y los 3 conglomerados obtenidos a partir de los enfoques gramaticales

	Valores	Número de docentes	Media	Nivel de significancia.
Poco inductivo	Menor a 4	51	161,68	.000
Muy inductivo	Mayor a 4	91		
Poco deductivo	Menor a 4	107	50.29	.000
Muy deductivo	Mayor a 4	35		
Interacción			3220.75	.000
Cruce de deductiva vs inductiva			3.69	.027

Lo anterior implica que el número de docentes es mayor cuando se les pregunta sobre la frecuencia de uso del enfoque inductivo con 91 docentes por arriba del valor 4. Utilizando esta variable junto con los 3 conglomerados obtenidos en la fase anterior, la ecuación obtenida deja ver que, en todos los casos, hay diferencias significativas dentro de los conglomerados con respecto a su frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo ($p = .003$), sin diferencia con el inductivo. Se obtiene una R cuadrada de .59 ($R^2 = .59$) y una R ajustada de .58 ($R_a = .58$) indicando que el pertenecer a uno de los dos grupos dicotomizados de frecuencia inductiva o deductiva se relaciona con la enseñanza inductiva o deductiva, lo mismo que el pertenecer a los tres conglomerados se relaciona sólo con la sumatoria de la enseñanza deductiva.

En la comparación de los dos grupos: poco y muy inductivo, los tres grupos obtienen medias por arriba de 4 puntos, correspondiendo a la frecuencia más alta de uso de los perfiles *constructivistas moderados* ($M = 4.45$) y *constructivistas avanzados* ($M = 4.43$), mientras que al inicio fue de 4.13. Para la frecuencia de uso del enfoque deductivo, se obtiene medias más bajas para los perfiles *constructivistas avanzados* (3.08) y para los *constructivistas moderados* ($M = 3.83$) mientras que para el inicial la media fue de $M = 4.13$.

4.4.3. Comparación entre el Nivel de Manejo del Francés del Profesor y sus Creencias

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de una vía para comparar el nivel de francés de los profesores y sus creencias (concepción de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza). Los resultados revelaron, por una parte, que hay una diferencia estadísticamente significativa entre la suma de la concepción tradicional del aprendizaje y el nivel de francés de los profesores ($F(2, 139) = [3.129], p = .047$). Por otro lado, se pudo hallar una diferencia también significativa entre la suma de la concepción tradicional de la lengua y el nivel de francés de los profesores ($F(2, 139) = [3.213], p = 0.043$).

Posteriormente, las pruebas *Scheffe Post Hoc* permitieron identificar el nivel de francés de los profesores con las medias más altas y bajas de la concepción tradicional del aprendizaje y de la enseñanza. En cuanto a la concepción tradicional del aprendizaje, la prueba indicó que los profesores que estimaron tener un nivel de francés B1 o B2 tuvieron la media más alta ($M = 3.32$), los que estimaron tener un nivel C2 tuvieron la media más baja ($M = 2.88$) y los que se consideraron C1 tuvieron una media ubicada entre los precedentes ($M = 2.98$). En el caso de la concepción tradicional de la enseñanza, la prueba también indicó que los profesores con niveles B1 o B2 tuvieron la media más alta ($M = 2.97$), aquellos con nivel C2 tuvieron la media más baja ($M = 2.48$) y los C1, como en el caso anterior, tuvieron una media ubicada entre los precedentes ($M = 2.69$).

Tabla 28.

Comparación entre el Nivel de Manejo del Francés del Profesor como factor y sus Creencias sobre la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza.

Nivel de manejo del francés	Nivel B1&B2		Nivel C1		Nivel C2		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>Sig</i>
Sumatoria de las Creencias Aprendizaje Deductivo	3.32	.85	2.98	.84	2.88	.91	<i>F</i> (3.129)	.047** *
Sumatoria de las creencias Enseñanza deductiva	2.97	.96	2.69	.98	2.48	.88	<i>F</i> (3.213)	.043** *

*** $p < .001$.

5.4.3 Factores de Predicción de la Concepción Tradicional de la Lengua

Para conocer si la concepción tradicional de la lengua está predicha por el enfoque deductivo en el aprendizaje y la enseñanza de la gramática, se llevó a cabo un análisis de regresión

múltiple por pasos, donde las variables independientes fueron las sumatorias de la concepción del aprendizaje y la enseñanza con enfoque gramatical deductivo, y la variable dependiente la sumatoria de la concepción tradicional de la lengua (ver tabla 29).

Tabla 29.

Regresión por Pasos de las Variables Predictoras de la Concepción Tradicional de la Lengua

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficiente tipificados			Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.	Tolerancia	FIV
(Constante)	.19	.20		.92	.35		
Concep aprend ded	.28	.09	.26	3.19	.00	.51	1.95
Concepción.enseñ ded	.53	.08	.52	6.38	.00	.51	1.86

Nota. Concep aprend ded = Concepción del aprendizaje con el enfoque deductivo; Concepción.enseñ ded = Concepción enseñanza de la gramática con el enfoque deductivo. D = Concepción tradicional de la lengua, $R=.72$, $R^2=.52$, $DW=1.86$

Se encontró que la interacción entre las variables independientes explica el 52% de la varianza de la concepción tradicional de la lengua, de igual manera se cumple con el criterio de independencia con un Durbin-Watson de 1.86 Se obtuvo un R cuadrado de .53 ($R^2 = .53$) y resultaron significativas las dos variables independientes. La sumatoria de la concepción de la enseñanza de la gramática con el enfoque deductivo obtuvo una beta de .52 ($\beta = .52$, $t = 6.38$, $p = .001$) mientras que la sumatoria de la concepción del aprendizaje de la gramática obtuvo una beta de .26 ($\beta = .26$, $t = 3.19$, $p = .01$).

Por otro lado, cuando se asoció al modelo la variable sexo 1 (mujeres) como moderadora, se obtuvo un R^2 curiosamente bajo, de .38 ($R^2 = .38$), con un coeficiente beta de .29 ($\beta = .29$, $t = 2.57$, $p = .01$) para la suma de la concepción del aprendizaje de la gramática mediante el enfoque deductivo, y un coeficiente beta de .39 ($\beta = .39$, $t = 3.45$, $p = .001$) para la suma de la concepción de la enseñanza gramatical con el enfoque deductivo. Por otro lado, cuando se asoció a la ecuación la variable sexo 2 (hombres), se obtuvo un resultado superior a los anteriores ($R^2 = .65$), correspondiente a la suma de la concepción de la enseñanza de la gramática a través del enfoque deductivo, que mostró un coeficiente beta de .64 ($\beta = .64$, $t = 5.42$, $p = .001$).

Posteriormente, se intentó el desarrollo de otro modelo que contempló los diferentes niveles de francés de los participantes para determinar en qué grado influyen en su concepción tradicional de la lengua. Se realizó, así, un análisis de regresión múltiple por pasos en donde las variables independientes fueron las sumatorias de la concepción del aprendizaje y de la enseñanza con el enfoque gramatical deductivo y la variable dependiente, la sumatoria de la concepción tradicional de la lengua; agregando como variables moderadoras los niveles de francés recodificados B1 y B2. Los resultados indicaron un R cuadrado de .65 ($R^2 = .65$). Lo que resultó significativo en la implementación de este modelo fue la sumatoria de la concepción de la enseñanza de la gramática con enfoque gramatical deductivo, que arrojó un coeficiente beta de .73 ($\beta = .73$, $t = 5.52$, $p = .001$). Sin embargo, cuando el nivel C2 de francés se asoció a la ecuación como variable moderadora, se observó una disminución significativa de los valores. En efecto, se obtuvieron un R cuadrado de .48 ($R^2 = .48$) con coeficientes beta de .39 y .37 ($\beta = .39$, $\beta = .37$) para la concepción del aprendizaje de la gramática por enfoque deductivo y la concepción de la enseñanza de la gramática por el mismo enfoque, respectivamente.

5.4.4 Factores predictores de la Concepción de la Enseñanza de la Gramática con el Enfoque Deductivo

En esta instancia, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple por pasos en donde la variable dependiente fue la sumatoria de la concepción de la enseñanza de la gramática con enfoque deductivo para determinar sus variables predictoras. Las variables independientes incluidas en la ecuación fueron: la suma de la concepción tradicional de la lengua, la suma de la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo y, por último, la suma de la concepción del aprendizaje de la gramática mediante el enfoque deductivo (ver tabla 30).

Tabla 30.

Tabla de Regresión por Pasos de las Variables Predictoras de la Concepción de la Enseñanza de la Gramática con el Enfoque Deductivo

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Estadísticos de colinealidad		
	B	Error tipificado.	Beta	t	Sig.	Tolerancia	FIV
(Constante)	-.54	.22		-2.41	.01		
Concep aprend ded	.35	.06	.36	5.76	.00	.58	1.70
Concepción trad. lengua	.35	.06	.29	5.21	.00	.75	1.33
Frec. Uso enfoq ded	.35	.07	.33	5.09	.00	.56	1.77

VD= Concepción de la enseñanza de la gramática con el enfoque deductivo, R=.702, R²=.49, DW=2.14

Nota. Concep aprend ded = Concepción del aprendizaje con el enfoque deductivo; Frec. Uso enfoq ded = Frecuencia de uso del enfoque deductivo

Los resultados de la ecuación indican que estas tres variables por sí solas predicen el 49 % de la concepción de la enseñanza de la gramática mediante el enfoque deductivo (R² = .49), cumpliendo el criterio de independencia con una Durbin-Watson de 2.14 (autocorrelación negativa), lo cual nos indica que existe independencia entre los residuos

5.4.5 Factores Predictores de la Frecuencia de Uso del Enfoque Gramatical Deductivo

Para averiguar qué factores contribuyen y predicen la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo se realizó un análisis de regresión múltiple por pasos, utilizando como variables independientes La Concepción de la enseñanza de la gramática con el enfoque deductivo y La concepción del aprendizaje de la gramática con el mismo enfoque; y como variable dependiente La Frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo (ver tabla 31).

Tabla 31.

Tabla de Regresión por Pasos de la Variable Predictora de la Frecuencia de Uso del Enfoque Gramatical Deductivo

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Estadísticos de colinealidad		
	B	Error tipo.	Beta	Sig.	Tolerancia	FIV	
(Constante)	2.17	.15		13.64	.00		
Concepción enseñ ded	.50	.05	.60	9.06	.00	1.00	1.00

VD= Frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo, R=.602, R²=.37, DW=1.77

Nota. Concep enseñ ded = Concepción de la enseñanza de la gramática con el enfoque deductivo

La Tabla 31 muestra que resultó significativo sólo la concepción de la enseñanza de la gramática con el enfoque deductivo, lo cual predice el 37 % de la varianza de La Frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo, cumpliendo el criterio de independencia con una Durbing-Watson de 1.77 (autocorrelacion negativa), lo cual nos indica que existe independencia entre los residuos. La concepción del aprendizaje de la gramática con enfoque deductivo, en cambio, no resultó significativa, así como los análisis sobre la frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo.

Síntesis del Capítulo

Este capítulo presenta los diferentes resultados de esta investigación. Para empezar, se observa que más del 70% de los profesores de FLE son de origen mexicano y, por tanto, hispanohablantes, mientras que la gran mayoría del resto son de origen francés. A continuación, se ve que la mayoría de ellos tienen un nivel de francés entre B2 y C1 y trabajan por honorarios en la enseñanza superior en su mayor parte. Aunque muchos de ellos tienen formación universitaria, se observa sin embargo que muy pocos de ellos están formados en la didáctica del francés como lengua extranjera. Por otro lado, el análisis descriptivo de las creencias mostró que estos últimos tienen creencias mucho más orientadas a los enfoques constructivistas de la enseñanza de la gramática. El análisis comparativo (prueba t-student) realizado muestra las situaciones favorables a la enseñanza inductiva y deductiva de la gramática (edad del alumno/complejidad de las estructuras gramaticales, nivel del alumno, duración del curso y tamaño del grupo).

Además, los análisis multivariados realizados, a saber, el análisis de conglomerados, el análisis de la varianza (ANOVA) así como el análisis de regresión lineal (resumido en la tabla 32) nos permitieron determinar respectivamente 3 perfiles de profesores de FLE (*constructivista inicial, moderado y avanzado*). A continuación, se encontró con el ANOVA que el alto nivel de francés del profesor afecta positivamente a sus creencias y frecuencia de uso de los enfoques gramaticales constructivistas y afecta negativamente a sus creencias y frecuencia de uso de los enfoques tradicionales de enseñanza de la gramática. El análisis de regresión lineal también reveló que la concepción tradicional de la lengua predice la concepción de la enseñanza y el aprendizaje mediante un enfoque gramatical deductivo.

Además, también se observó que la concepción tradicional de la enseñanza predice la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo.

Tabla 32.
Resultados de los Análisis de Regresión Múltiple para las Variables del Estudio

Variable independiente	Variables dependientes	Variables intermedias	Nivel de explicación	Factores que explican
Concepción tradicional de la lengua	Concepción del aprendizaje gramatical deductivo		52%	$B=.26$
	Concepción de la enseñanza gramatical deductiva			$B=.52$
Concepción de la enseñanza de la gramática deductiva	Concepción del aprendizaje de la gramática deductiva		49%	$B=.36$
	Frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo			$B=.33$
	Concepción tradicional de la lengua			$B=.29$
Concepción tradicional de la lengua	Concepción de la enseñanza gramatical deductiva	Nivel de francés B1 y B2	65%	$B=.73$
Concepción tradicional de la lengua	Concepción de la enseñanza gramatical deductiva	Nivel de francés C2	48%	$B=.39$
	Concepción del aprendizaje gramatical deductivo			$B=.37$
Frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo	Concepción de la enseñanza gramatical deductiva		37%	$B=.39$
	Concepción del aprendizaje gramatical deductivo			$B=.37$

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este capítulo presenta una argumentación analítica y reflexiva sobre las creencias de profesores sobre el enfoque inductivo y deductivo de enseñanza de la gramática y su frecuencia de uso de dichos enfoques en la enseñanza del francés como lengua extranjera en México.

6.1 Perfiles Docentes y Enfoques de Enseñanza de la Gramática en México

Para alcanzar el objetivo general de este trabajo, en un primer momento nos propusimos describir los diferentes perfiles de los profesores de FLE en México agrupándolos en función de sus creencias y frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo y deductivo. El análisis de conglomerado mediante el método K media permitió constituir tres perfiles distintos de profesores de francés en la población de estudio: "constructivista inicial", "constructivista moderado" y "constructivista avanzado".

Al observar estos tres perfiles de profesores, a partir de sus creencias, se deja ver que los valores altos de la concepción tradicional de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza corresponden a los perfiles "constructivista inicial" y "constructivista moderado", lo que indica que estos profesores tienen un apego menos fuerte a la enseñanza inductiva de la gramática que los profesores con perfiles "constructivista avanzado", quienes obtienen valores muy bajos en su concepción tradicional (lengua/aprendizaje/enseñanza) y valores suficientemente altos en su concepción constructivista (lengua/aprendizaje/enseñanza).

Es evidente que los perfiles con representaciones estructuralistas de la lengua, es decir, los que consideran la lengua como una serie de reglas y excepciones cuya lógica interna no sufre ninguna variable contextual, tendrán una mayor preponderancia en el uso del enfoque gramática-traducción en sus clases de francés, a diferencia de los que tienen representaciones menos estructuralistas. Del mismo modo, estos mismos perfiles tendrán creencias tradicionales sobre el proceso de aprendizaje de idiomas que sitúan al alumno en la condición de receptáculo de la información entregada de forma totalmente vertical, porque el paradigma estructuralista da un lugar preponderante al profesor como "depositario" del conocimiento (Greenbaum, 1996; Halliday & Mattiessen, 2004; Yule, 2012).

Sin embargo, el aprendizaje del francés o de cualquier otra lengua extranjera de esta manera, plantearía varios problemas. En primer lugar, se trataría de una enseñanza más bien

centrada en el profesor, es decir, en la que el tiempo de intervención para enseñar ocupa la mayor parte de la clase, y los alumnos toman pasivamente las notas que, luego, tendrán que memorizar. Este tipo de asignaturas suelen ser aburridas para los alumnos y se desesperan con mucha facilidad. En cuanto a la evaluación del aprendizaje, los profesores que favorecen este enfoque tienden a interesarse más por los ejercicios estructurales. Por otra parte, esta perspectiva de enseñanza tiene algunos puntos positivos, ya que consolida el conocimiento de los alumnos sobre el funcionamiento de las estructuras de la lengua. Sin embargo, dado que en la didáctica de lenguas extranjeras se suele dar prioridad al desarrollo de las competencias comunicativas (especialmente orales), este enfoque, es considerado por muchos teóricos como "tradicional" y poco eficaz (Cook, 2010; Howatt & Smith, 2014; Machida, 2011; Laviosa, 2014).

De hecho, el denominado enfoque tradicional se corresponde mejor con la didáctica de las primeras lenguas, donde el alumno ya tiene un nivel bastante sólido de competencia oral y sólo necesitaría saber leer y dominar el funcionamiento de las estructuras internas de la lengua y desarrollar al máximo su competencia escrita (Besse, 1985). A diferencia del enfoque tradicional, que se basa en una concepción estructuralista de la lengua, los enfoques actuales de la didáctica de la FLE, más concretamente el enfoque accional y comunicativo, se basan en una concepción constructivista de la lengua de la enseñanza y del aprendizaje, una visión en la que se enfatiza más el uso de la lengua que el conocimiento conciente de las estructuras del idioma (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972). Eso significa una concepción que va más allá de la visión saussuriana-bloomfield-chomskiana (Lantolf, 2006)

El perfil "constructivista avanzado" tendría una orientación pedagógica mucho más orientada a estas nuevas tendencias. El enfoque más recomendado en este paradigma sigue siendo el enfoque accional (*approche actionnelle*) propuesto por el Consejo de Europa (2001), donde se afirma que la enseñanza de una lengua, incluido su aprendizaje, tiene como objetivo proponer acciones a realizar por los alumnos que, como individuos y como actores sociales, desarrollan un conjunto de competencias generales y, en particular, una competencia para comunicarse lingüísticamente (Bérard, 1991). Hay que señalar que las bases teóricas de este enfoque se utilizan para la elaboración de planes de estudio y de certificaciones en lenguas extranjeras como el DELF/DALF/TCF, por citar sólo las

relacionadas con el francés. En este caso, la evaluación se basaría efectivamente en las competencias adquiridas por los alumnos, para realizar tareas de la vida cotidiana con la lengua, ya que ellos son considerados como actores sociales que deben resolver problemas culturales y comunicativos con la lengua.

Así, los profesores con perfiles "constructivistas avanzados" estarían más en concordancia con un enfoque accional, basado en una evaluación del uso cotidiano de la lengua y no del conocimiento de las estructuras lingüísticas, por lo que optarían por desarrollar las competencias comunicativas orales de sus estudiantes. Se concentrarían más en proponer a los estudiantes una serie de tareas comunicativas como: llamar a los servicios de emergencia, comprar un boleto de tren, hacer una reservación en un hotel o restaurante, responder a una invitación, etc. Esta perspectiva centrada en el uso de la lengua suele interesar mucho más a los estudiantes de lenguas extranjeras que, en la mayoría de los casos, quieren ser dinámicos y capaces de comunicarse en una lengua extranjera para facilitar su integración y sus intercambios cuando viajan o se encuentran con hablantes de la lengua que están aprendiendo (Porcher, 1995).

Por otro lado, el profesor en este esquema es visto como un facilitador o mediador encargado de motivar y animar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y adquisición. Cabe señalar que Krashen (1981) distingue el "aprendizaje" de la "adquisición" de la lengua. La adquisición se refiere más a un proceso de aprendizaje natural, involuntario, similar al proceso de asimilación de la lengua materna por parte del niño mientras que el aprendizaje se ve como un proceso deliberado y estructurado, con el objetivo de adquirir conocimientos. Con relación a los enfoques de enseñanza del francés como lengua extranjera, bajo una visión constructivista, la perspectiva accional es la que probablemente reproduzca mejor las condiciones favorables a la adquisición del FLE en el sentido de Krashen.

El análisis detallado de los tres perfiles de profesores mostró que existe una buena sensibilización de los maestros en cuanto a la enseñanza-aprendizaje constructivista, es decir, en contexto, con poco uso del metalenguaje y con un objetivo comunicativo. Sin embargo, lo que permitió identificar a quienes tendrían una propensión más constructivista o estructuralista, es la representación que algunos tienen del enfoque gramatical tradicional, así como la frecuencia con la que utilizan dicho enfoque, porque en realidad no es posible

predecir que un profesor utilizará un enfoque estructuralista o constructivista en el aula: la realidad del aula refleja siempre un eclecticismo metodológico ya sea de forma voluntaria o intuitiva (Puren, 1994). En este sentido, se observa que el enfoque ecléctico y accional son los más reconocidos en la enseñanza de francés en México (Ver Figura 11).

La implicación didáctica de esta situación es múltiple. Se puede observar que el grado de conciencia del profesor de FLE sobre la necesidad de utilizar un enfoque gramatical inductivo es considerablemente alto, ya que la mayoría está a favor de una enseñanza constructivista del francés. Por otro lado, la opinión de los tres perfiles de profesores es considerablemente heterogénea en lo que respecta a las representaciones y la frecuencia de uso de la enseñanza gramatical con el enfoque deductivo. Así pues, si se pretende crear un programa de formación en relación con los enfoques gramaticales en la didáctica del francés en México, sería más eficaz orientarlo hacia el alcance y los principios de la enseñanza gramatical deductiva, de modo que se puedan identificar las situaciones adecuadas para su uso y la frecuencia de su utilización, así como los factores coadyuvantes o antagónicos para el uso de este enfoque.

Además, a pesar de que el enfoque constructivista y el tradicional de la enseñanza de la lengua no funcionan estrictamente de forma antagónica en el aula de idiomas, el enfoque tradicional es el más criticado o el menos aceptado por los profesores, aunque utilicen ambos de forma concomitante (Fougerouse, 2001). En cambio, la perspectiva constructivista se percibe a menudo como una panacea. Debido a estas representaciones, se ha puesto de manifiesto el grado de dificultad para medir las representaciones de la enseñanza constructivista de la lengua. De hecho, esta tarea es difícil debido al sesgo de deseabilidad social por parte de los profesores que, la mayoría de las veces, intentan parecer lo más constructivistas posible, ya que es a lo que se asocia generalmente el retrato del buen profesor.

6.2 Formación Académica y Condiciones Laborales de los Profesores de Francés

Se observa que sólo el 34,5% considera haber recibido una formación inicial en la enseñanza de idiomas, lo cual es un índice bajo, y que sugiere la necesidad de ofrecerles diferentes capacitaciones adaptadas a sus necesidades. enseñar una lengua extranjera no solamente se requiere una base sólida en el campo de la didáctica, sino también un gran dominio del

sistema fonológico, morfológico, sintáctico, gramatical, semántico e incluso pragmático de la lengua que se enseña. Este conocimiento va mucho más allá de la capacidad de un individuo para hablar o escribir una lengua y requiere una formación para cualquiera que pretenda enseñar una lengua. Por desgracia, muchos profesores de francés como lengua extranjera no tienen ninguna formación lingüística, pedagógica, ni didáctica y, a veces, algunos se lanzan a esta profesión, a la espera de encontrar un trabajo correspondiente a su formación inicial. Son muchos los estudiantes de universidades y colegios tecnológicos que, tras su estancia en Francia en el marco de las becas de movilidad internacional MEXPROTEC y MEXFITEC, habiendo mejorado su dominio del francés, se lanzan a la profesión a la espera de encontrar un empleo en su campo. Y después de haber obtenido un trabajo correspondiente a su perfil académico, lo dejan inmediatamente. Por ello, a la falta de profesores que ya existe, se suma la gran inestabilidad de los profesionales que se encuentran allí. Aunque no se diseñaron preguntas para medir la inestabilidad de los maestros en el cuestionario, el argumento se basa en el hecho de que se encontraron en LinkedIn, durante la encuesta, a algunos/as ex-alumnos/as de francés, de carreras como mecatrónica, ingeniería industrial y otras que, de vuelta de Francia tras su programa de movilidad internacional MEXPROTEC y MEXFITEC, actualizaron sus perfiles definiéndose también como profesores de francés y ofreciendo cursos en algunas instituciones educativas.

Además, las condiciones de trabajo para los profesores de LE no son justas, ni equitativas. Sólo el 21,1% de los profesores de LE tiene una carga de trabajo de entre 21 y 40 horas semanales, lo que podría corresponder a un trabajo a tiempo completo si las horas se concentran en un solo centro. Por otro lado, el 56,4% de los profesores tiene una carga de trabajo semanal de entre 1 y 12 horas. Por lo general, la asignación de determinado número de horas cada semestre es variable, los contratos son por honorarios sin prestaciones¹ de la ley federal del trabajo, lo que hace que estos profesores sean vulnerables. Suele ser difícil para los profesores de francés, que terminan acumulando pocas horas en múltiples instituciones. Esto sucede porque no se les ofrecen las condiciones para dedicarse a la

¹ Seguro social, vacaciones, prima vacacional, aguinaldo, pago de utilidades, prestaciones de la ley por renuncia, licencia de maternidad, periodo de lactancia, etc.

docencia la cantidad de horas necesarias mientras continúan en formación permanente para mejorar sus perfiles y así aspirar a obtener mejores condiciones de trabajo (ya sea en los centros de idiomas o en los niveles de educación básica y superior). En la mayoría de los centros, solo los profesores de tiempo completo reciben prestaciones sociales, formación continua y otros beneficios previstos en la legislación laboral federal.

Por otra parte, más del 60% de los profesores de FLE no pertenecen a ninguna asociación relacionada con esta profesión, lo que podría facilitar su desarrollo. En efecto, el hecho de no poder vivir totalmente de su profesión, el hecho de sentirse insatisfecho y a veces considerado como un profesor de segunda categoría debido a las condiciones de trabajo bastante difíciles, llevaría a muchos profesores a encerrarse en sí mismos y a marginarse dentro de la comunidad educativa. Esto explicaría, sin duda, la falta de adhesión de los profesores a las distintas redes de colaboración profesional que podrían permitirles intercambiar su experiencia con otros colegas y mejorar sus competencias como profesionales en su campo. Por lo tanto, en los proyectos de mejora en el ámbito de la enseñanza del FLE en México se debería tomar en consideración esta necesidad de reconstituir lazos académicos.

6.3 Relación entre el Nivel de Manejo del Francés y Uso de Enfoques de Enseñanza de la Gramática

Comparando el nivel de francés de los diferentes perfiles agrupados en "constructivista inicial", "constructivista moderado" y "constructivista avanzado", se encontró una relación positiva entre la pertenencia a esos perfiles y el nivel de manejo de francés de los docentes. De hecho, se encontró que la mayoría de los profesores agrupados en "constructivista inicial" cuentan con un nivel de francés B1 y B2 mientras que los del perfil "constructivista moderado" cuentan con el C1 y los del "constructivista avanzado" señalaron que dominan el francés a un nivel C2.

Estos resultados indican claramente que, cuanto mayor es el nivel de manejo de francés de los profesores, mayores son sus creencias constructivistas sobre la lengua y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras que, cuanto más bajo es el nivel de manejo del francés, más altas son las creencias estructuralistas sobre la lengua y el proceso de enseñanza y aprendizaje, y más bajas las creencias constructivistas (ver tablas 27).

Además, este resultado revela que el dominio de la lengua francesa suele tener una relación directa con el uso excesivo del enfoque tradicional en el aula. De hecho, según Richards et. al. (2013), el conocimiento de la materia por parte de los profesores parece ser un componente esencial de la calidad de la enseñanza. Y en este contexto, el conocimiento de la materia por parte de los profesores incluye el dominio del idioma. El estudio revela que los profesores con un dominio limitado de la lengua tienen una tendencia a desarrollar menos actividades basadas en habilidades orales que los profesores con un mejor dominio, ya que están más preocupados por sus propias dificultades lingüísticas.

En el mismo sentido, Faez, et. al. (2021) señalan que un profesor puede sentirse inseguro lingüísticamente y frustrado con sus alumnos o colegas. A veces, en las asignaturas de idiomas, algunos alumnos pueden tener un nivel de competencia oral cercano al de sus profesores, debido a sus múltiples viajes al extranjero y a sus experiencias de inmersión lingüística. Esta situación podría llevar a algunos profesores a dudar de su competencia, ya que, a diferencia de otras asignaturas, aquí la lengua no es sólo un instrumento de comunicación en el aula, sino que es el objeto y el centro de la enseñanza. Todo ello justificaría la adopción de un enfoque centrado en la gramática por parte de algunos profesores, al encontrar en él, una zona de seguridad.

En cuanto a la formación del profesorado de francés en México, estos resultados plantean un reto importante: el de tomar en consideración el fortalecimiento de las capacidades lingüísticas de los profesores dentro de los módulos de formación que se ofrecen a los docentes, ya que, en general, los módulos de formación y reciclaje del profesorado no suelen tener en cuenta el componente lingüístico, que puede tener un impacto directo en las creencias de los profesores y en sus prácticas de enseñanza.

También es necesario volver a introducir programas de inmersión lingüística en zonas francófonas para los profesores locales de FLE, ya que la tendencia muestra que más del 70% de los profesores de francés encuestados son hablantes nativos de español. Por lo anterior, estos últimos no presentan las mismas dificultades lingüísticas que los profesores extranjeros que, en su mayoría, son de nacionalidad francesa. Hay que señalar que no se trata de insinuar que los profesores extranjeros tengan un mejor conocimiento del francés que los locales, sino

que las necesidades lingüísticas de estos distintos grupos son diferentes, lo que llevaría necesariamente a una formación adaptada a cada uno de ellos.

6.4 Relación entre Antigüedad, Colaboración Docente y el Uso de Enfoques de Enseñanza de la Gramática

Al igual que con el nivel de francés, se mostró que la pertenencia a los perfiles "constructivista inicial", "constructivista moderado" y "constructivista avanzado" está relacionada con la antigüedad del profesor. De hecho, los resultados revelaron que cuanto más significativo es el nivel de antigüedad, cuanto más se vincula con la enseñanza constructivista basada en la gramática inductiva. Cuanta menos antigüedad, más se aleja el profesor del enfoque constructivista y se acerca al enfoque tradicional. De hecho, los resultados indican que el "perfil constructivista avanzado" es el que tiene, según su cifra, el mayor porcentaje de profesores con una antigüedad entre 13 y 40 años, mientras que el "perfil constructivista inicial" es el que tiene, en términos de ratio, más profesores con una antigüedad entre 1 y 12 años.

Las implicaciones didácticas de estos resultados dejan ver que sería importante establecer mecanismos que permitan a los profesores de los perfiles "constructivista inicial", "constructivista moderado" y "constructivista avanzado" de trabajar de manera colaborativa. Cabe señalar que se ha vuelto muy difícil establecer una red de colaboración activa y eficiente entre los profesores de FLE en México, además, el hecho de la desaparición de la antigua asociación (AMIFRAM). En efecto, la encuesta reveló que la gran mayoría de los profesores de francés en México (64.8% de los encuestados) no pertenecen a ninguna red de colaboración profesional relacionada con el FLE, y una gran parte de los que pertenecen a una red se definen como miembros de la ya desaparecida AMIFRAM.

Es importante señalar que, a pesar de la desaparición de AMIFRAM, que era la mayor red nacional activa de investigadores y profesores de FLE radicados en México, los profesores siguen teniendo otras opciones a nivel internacional que tardan en explorar. De hecho, se ha observado que la red social internacional de profesores desempeñando en

francés, IFprofs¹, que es una comunidad de educadores desempeñando con la lengua francesa, creada por la Alianza Francesa de París, cuenta con muy pocos profesores de México, al igual que *La Francophonie des Amériques*² que es la mayor y más activa red de colaboración francófona en las América. Pero cabe preguntarse qué justifica esta ausencia, a pesar de que la afiliación a estas dos grandes redes es gratuita.

Este resultado indica también que los profesores de FLE en México son uno de los gremios profesionales más solitarias y aisladas, más allá de que los docentes en general suelen caracterizarse por una ética de trabajo individualista. Por ello, se debe incentivarlos a trabajar de forma más colaborativa. No se trata de colaborar por colaborar, sino, para aprender, cambiar e innovar, ya que colaboración profesional mejora el rendimiento de los estudiantes y aumenta la retención de los profesores. Por lo general, ninguna profesión puede servir eficazmente a la gente si sus miembros no comparten e intercambian conocimientos sobre su experiencia o sobre los clientes, pacientes o alumnos que tienen en común. Las grandes preguntas, más bien, son sobre qué y cómo los profesores y otros educadores colaboran (Hargreaves & O'Connor, 2018).

La otra observación sorprendente que se desprende de estos resultados tiene que ver con el perfil de los profesores con alta y poca colaboración profesional. De hecho, observando con detenimiento a los tres perfiles de profesores, se puede reconocer que, en el caso de los profesores "Constructivistas iniciales", casi 80% de ellos no pertenecen a una red de colaboración. Por otro lado, en el perfil "Constructivista Moderado", casi 50% de ellos no pertenecen a una red de colaboración. En cuanto al perfil "Constructivista avanzado", se observa que cuentan con el mayor número de profesores perteneciendo a una red de colaboración. Estos resultados indican claramente que cuanto más cerca está el profesor de la enseñanza constructivista, más desarrollado está el sentido del trabajo colaborativo y cuanto menos cerca está de este enfoque, menos desarrollado está el sentido del trabajo individualista. En esta línea, estudios han demostrado que la participación en comunidades

¹ <https://ifprofs.org/>

² <https://francophoniedesameriques.com/>

de aprendizaje influye en la práctica docente, ya que los profesores se centran más en los alumnos (Vescio et. al., 2008; Hargreaves & O'Connor, 2018).

Relacionando la colaboración de profesores con creencias, antigüedad y del nivel de francés, se observa lo siguiente: cuanto mayor es la antigüedad, mayor es el nivel de manejo de francés y más se alinean sus representaciones sobre la lengua, el aprendizaje y la enseñanza con la visión constructivista y mayor es su sentido del trabajo colaborativo. Por otro lado, se comprobó que cuanto menos es la antigüedad docente, más bajo es el nivel de francés, y más cerca está su visión de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza del paradigma estructuralista y menos colaborativo es el profesor.

6.5 Coadyuvantes al Uso del Enfoque Deductivo de Enseñanza del Francés en México

En general, es fácil pensar que basta con recomendar enfoques o metodologías de enseñanza de francés para que los profesores los utilicen. Sin embargo, esto dista mucho de ser así en la realidad, ya que son muchos aspectos que pueden entrar en juego a la hora de elegir una metodología o enfoque para la enseñanza.

Cuando se pregunta a los participantes por su grado de uso del enfoque deductivo frente a diferentes situaciones de enseñanza, los resultados indican que el nivel de francés de los alumnos influye significativamente en el uso de dicho enfoque. Con los estudiantes avanzados que ya tienen un cierto nivel de conocimientos gramaticales en la lengua extranjera o en su lengua materna, se tiende más a un enfoque gramatical deductivo. Este resultado corrobora los de Estor (2002), que subraya la necesidad de diferenciar siempre entre alumnos avanzados y principiantes, ya que, para los principiantes, con conocimientos gramaticales muy limitados sería más fácil descubrir las reglas de forma inductiva. Sin embargo, con alumnos avanzados que ya tienen algunos conocimientos previos, a veces en continuidad con lecciones anteriores, es más necesario considerar el uso de un enfoque gramatical deductivo.

El mismo fenómeno se produce con los alumnos infantiles. De hecho, la mayor parte de los profesores de FLE se consideran menos deductivos cuando trabajan con niños que con adultos. Este resultado está en consonancia con los principios del enfoque accional, que recomienda centrarse en las necesidades comunicativas del alumno más que en la competencia gramatical y léxica. De hecho, los niños suelen sentirse emocionalmente

atraídos por las actividades interactivas lúdicas. Por lo tanto, sería más apropiado evitar darles reglas gramaticales explícitamente para evitar el aburrimiento. Así, el profesor está llamado a realizar un trabajo de adaptación y readaptación de las nociones en términos de juegos, canciones, rimas, etc., para que éstas sean más fácilmente asimiladas por sus alumnos. Este análisis está respaldado por Brown (1994), quien afirma que los cerebros de los adultos son mejores para pensar en cosas abstractas que los cerebros de los niños y, por lo tanto, la gramática de los niños debe ser inductiva, implícita y suficientemente ilustrada.

Además, refiriéndonos a la presencia o ausencia de material didáctico adaptado en el aula, se da cuenta de que muy pocos profesores mencionan utilizar un enfoque gramatical muy deductivo debido a la ausencia de material didáctico adaptado. De hecho, en el enfoque comunicativo y orientado a la acción, no existen materiales didácticos adaptados a todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje, porque el profesor en su proceso de mediación tiene la responsabilidad de diseñar, a partir de diferentes documentos auténticos, un conjunto de materiales didácticos que se adapten al contexto de enseñanza y a las necesidades de los alumnos. No se trata de centrar la enseñanza en un conocimiento erudito de las reglas de la lengua, sino de intentar lograr que el alumno sea capaz de utilizar correctamente la lengua en diferentes situaciones de comunicación de la vida real.

De hecho, el componente gramatical es sólo un elemento de la "competencia comunicativa"; el conocimiento de las reglas y estructuras gramaticales y del vocabulario es "una condición necesaria pero no suficiente para la comunicación" (Germain, 1993: 203). Desde luego, no basta con saber cómo funciona la lengua para comunicarse con eficacia, sino que también hay que saber qué formas lingüísticas utilizar y cuándo. Estos se diferencian según la situación y los contextos, pero también según el interlocutor y, por supuesto, según la intención comunicativa. Uno no se dirige de la misma manera a un familiar, a un amigo, a un colega o a una persona que no conoce. Del mismo modo, determinadas expresiones pueden conllevar diferentes intenciones comunicativas, de ahí la tarea de adaptar los recursos a los diferentes perfiles y necesidades de los alumnos.

En cuanto a la variable de tamaño de grupo de más de 15, se observa que, por un lado, la mayoría de los profesores se sienten menos deductivos que muy deductivos. Sin embargo, los que indicaron que se consideraban muy deductivos inicialmente tenían una mayor

frecuencia de uso del enfoque inductivo. Esto indica, de hecho, que su inclinación hacia el enfoque deductivo en esta situación está en realidad condicionada por el tamaño del grupo, ya que en efecto tienen una alta frecuencia de uso del enfoque inductivo.

6.6 Coadyuvantes al Uso del Enfoque Inductivo de Enseñanza del Francés en México

En cuanto al uso del enfoque gramatical inductivo en la enseñanza del francés como lengua extranjera, condicionado por una duración de la clase superior a una hora, se observa que un mayor número de profesores se declara muy inductivo en esta situación. Además, su frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo disminuye mientras que la frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo aumenta significativamente. Este resultado indica, de forma global, que cuanto mayor es la duración del curso, más facilidad tienen los profesores para aplicar la enseñanza inductiva de la gramática. A su vez, cuanto más corta es la duración del curso, más probable es que los profesores utilicen la gramática deductiva.

La cuestión de la duración de la clase sigue siendo un tema espinoso para los profesores, ya que en ningún caso deciden la duración, a pesar del impacto que podría tener en su trabajo. En el sistema educativo mexicano, la SEP¹ recomienda una duración máxima de 50-60 minutos para todas las clases de primaria y secundaria. Si a los 50 minutos le restamos los 5 minutos de tolerancia al inicio del curso, los 5 minutos de adelanto o que los alumnos tienen que ser liberados para incorporarse a otro curso y los 5 minutos más o menos que se emplean para el control de asistencia, nos quedan sólo 35 minutos para un curso. Se trata de un tiempo demasiado corto para poner en práctica un escenario de enseñanza basado en la enseñanza inductiva e incluso implícita de la gramática. Es por ello por lo que Lenon (2002) considera que el enfoque inductivo requiere más tiempo en clase y más tiempo de preparación. Por ello, la inclinación hacia la enseñanza inductiva se acentúa cuando el profesor dispone de más de una hora de clase.

Al mismo tiempo, en lo que respecta a la enseñanza de FLE a principiantes, se observa que una buena parte de los participantes se declaran curiosamente "poco inductivos", obteniendo al mismo tiempo altas medias de frecuencia de uso del enfoque deductivo. Sin

¹ [Aprendizajes clave \(sep.gob.mx\)](http://sep.gob.mx)

embargo, se puede observar que hay un grupo de profesores cuya frecuencia de uso del enfoque inductivo ha aumentado considerablemente, generando así una diferencia significativa entre el uso actual del enfoque inductivo y su uso cuando los alumnos son todavía principiantes. De este resultado se desprende lo siguiente: aunque las opiniones están divididas entre los profesores en referencia a la selección del enfoque gramatical ante el principiante, se observa que el nivel de los alumnos influye considerablemente en la frecuencia de uso de los enfoques gramaticales inductivo y deductivo.

En términos prácticos, elegir un enfoque para la enseñanza de la lengua o la gramática nunca es fácil, ya que la elección depende de una multitud de aspectos variables y concomitantes. Incluso si las tendencias generales permiten inducir o facilitar la aplicación de uno u otro enfoque, la cuestión sigue siendo bastante compleja, porque las características de la clase son siempre muy heterogéneas. La duración del curso, el nivel de los alumnos o la complejidad de la estructura gramatical son factores que pueden influir en la elección del profesor.

Otro factor que contribuye al uso del enfoque gramatical inductivo en el aula de FLE es el tamaño del grupo. En efecto, los resultados revelaron que algunos profesores utilizan con bastante frecuencia el enfoque gramatical inductivo, y de forma significativa más que otros, cuando enseñan a grupos de menos de 15 alumnos. Al mismo tiempo, también se observa el mismo resultado cuando se enseña a los alumnos más jóvenes y a los principiantes. De hecho, algunas investigaciones (Blatchford et al, 2003; Blatchford et al, 2012; Ehrenberg et al, 2001; Finn et al, 2003) muestran que el tamaño del grupo tiene una influencia significativa en la planificación y las opciones metodológicas del profesor en el aula. Por ejemplo, es más difícil para un profesor organizar actividades por parejas en una clase de 50 minutos si tiene un grupo de unos 30 alumnos. Probablemente no podrá conseguir que todos interactúen en tan poco tiempo. Así, no es raro ver a los profesores alejarse de los principios del enfoque comunicativo y accional debido a estas limitaciones contextuales. Además, en cuanto al nivel y la edad de los aprendices, Estor (2002) lo muestra bastante bien. El enfoque gramatical inductivo en su sentido es más digerible para los jóvenes y los principiantes. Por otro lado, el enfoque gramatical deductivo sería más adecuado para los alumnos avanzados y adultos.

Otro factor importante que serviría de catalizador para el uso del enfoque gramatical inductivo en el aula de FLE es la complejidad de las estructuras o conceptos gramaticales que se enseñan. De hecho, los resultados de los análisis estadísticos revelan que, en general, es muy probable que el profesor de FLE utilice un enfoque gramatical inductivo cuando enseña nociones sencillas y nada complejas. Sobre este tema, reconociendo que hay más facilidad para utilizar el enfoque inductivo cuando los temas son simples, Özçelik (2012) afirma que no es nada obvio seguir este enfoque cuando se trata de temas complejos como el subjuntivo cuya equivalencia directa es inexistente en turco, su lengua de referencia. Aunque la noción de subjuntivo existe en español, en francés sigue siendo bastante compleja para los alumnos hispanohablantes.

En general, estas nociones complejas se tratan en diferentes sesiones y, debido a las interrupciones, puede resultar más difícil para el profesor construir y seguir un escenario que integre la adquisición de estas en un esquema de enseñanza inductivo. Esto puede explicar la tendencia de algunos profesores a favorecer un enfoque más deductivo en general, que introduciría las reglas gramaticales de una manera mucho más directa, basándose en los conocimientos previos del alumno, así como en comparaciones e inferencias a partir de su lengua materna. Esta técnica está bastante bien descrita en la teoría del aprendizaje significativo de Asubel (2002), que define el aprendizaje significativo como un fenómeno de ida y vuelta entre los nuevos conocimientos y la arquitectura cognitiva previa del alumno.

Síntesis del Capítulo

En este capítulo se discutió la naturaleza de los diferentes tipos de perfiles de profesores de FLE en relación con los enfoques gramaticales, lo que llevó a generar tres categorías de profesores: el "constructivista inicial", el "constructivista moderado" y el "constructivista avanzado". También se destacó la falta de formación en pedagogía y las difíciles condiciones de trabajo de una gran parte de los profesores de FLE, junto con un bajo nivel de pertenencia a redes de colaboración profesional vinculadas a la profesión. También se encontró una relación entre el nivel de francés de los profesores, su antigüedad en la enseñanza de FLE y su grado de utilización de los enfoques gramaticales. Además, en este capítulo se ha analizado el peso de ciertos factores en la decisión del profesor de utilizar un enfoque gramatical inductivo o deductivo. Entre ellos se encuentran el nivel de los alumnos, su edad,

la disponibilidad de materiales didácticos adecuados, el tamaño de los grupos, la duración del curso y la complejidad de las estructuras gramaticales que hay que enseñar.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se destacan las diferentes conclusiones que se desprenden de los resultados de este trabajo. También permiten hacer una serie de propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje del FLE en México. El enfoque de innovación propuesto en este caso se centra en los profesores, es decir los individuos que estructuran la innovación (Escudero & González, 1984) y se basa en el principio de la colaboración profesional (Hargreaves & O'Connor, 2018).

7.1 Conclusiones

Este trabajo permitió elaborar diferentes perfiles de profesores de FLE en México, definidos en relación con sus creencias sobre la lengua, el aprendizaje y la enseñanza, lo que mostró que, en general, los profesores tienen creencias mucho más inclinadas hacia los enfoques gramaticales inductivos. Se identificó y analizó las creencias de los profesores de FLE, así como su frecuencia de uso de los enfoques gramaticales inductivos y deductivos. Se demostró que, cuando las creencias de un profesor tienden hacia el estructuralismo, éste suele utilizar mayormente el enfoque gramatical deductivo. En cambio, cuando el profesor adhiere a las ideas constructivistas, tiende a utilizar con mayor frecuencia el enfoque gramatical inductivo.

También se comprobó que existe una relación entre la concepción tradicional de la lengua y la concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la gramática a través del enfoque deductivo. Asimismo, se evidenció que la frecuencia de uso del enfoque gramatical deductivo está relacionada con la concepción de la enseñanza de la gramática a través del enfoque deductivo. Este resultado podría suponer una importante contribución a la formación de los profesores de FLE en la medida en que da una orientación a los contenidos formativos que se adaptarían a determinados perfiles de profesores. De este modo, una vez identificados los profesores más propensos a utilizar el enfoque gramatical deductivo, se les hará tomar conciencia de la importancia y la necesidad de aumentar el uso del enfoque inductivo, tal como sugiere el enfoque accional, que está en el centro de la certificación y la movilidad internacional de los estudiantes hacia destinos francófonos.

Por otra parte, se comprobó que el nivel de francés del profesor de FLE influye significativamente en el grado de utilización del enfoque gramatical inductivo y deductivo. En efecto, la frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo es significativamente mayor

entre los profesores con nivel C1 y C2 de francés que entre los profesores de nivel B1 y B2. Este resultado exige que se preste mayor atención a la incrementación del dominio de francés de los profesores, tanto en formación como en activo. Por lo tanto, sería importante poner en marcha mecanismos para reforzar la colaboración profesional entre los profesores de FLE. Para ello, la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) podría aportar soluciones sostenibles a este problema, ya que una CPA puede mejorar el aprendizaje profesional de los profesores y garantizar la mejora del rendimiento escolar, independientemente del contexto escolar y de su perfil socioeconómico (Elmore, 2002; Goldenberg, 2004)

Paralelamente, se hace evidente en este trabajo que existe una relación entre el grado de colaboración del profesor, su antigüedad y su elección de uno u otro enfoque gramatical. En ese sentido, se ha llegado a la conclusión de que, cuanta más experiencia tiene el profesor, más abierto está a la colaboración profesional y eso aumenta su frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo. Lo mismo sucede a la inversa: a menor experiencia, menor tendencia a la colaboración y al uso del enfoque inductivo. A partir de estos resultados, cabe señalar que la selección del enfoque gramatical inductivo no depende únicamente del nivel y el tipo de formación inicial del profesorado como suele preverse; también hay que tener en cuenta su grado de socialización dentro de las redes profesionales de FLE existentes. A partir de estos resultados, cabe señalar que la selección del enfoque gramatical inductivo no depende únicamente del nivel y el tipo de formación inicial del profesorado como suele preverse; también hay que tener en cuenta su grado de socialización dentro de las redes profesionales de FLE existentes.

Por último, se demostró que factores como el nivel de los alumnos, su edad, la complejidad de las estructuras enseñadas y el tamaño del grupo desempeñan un papel importante a la hora de determinar la elección del enfoque gramatical por parte del profesor de FLE. Por tanto, estas diferentes variables, que a menudo no están bajo el control del profesor, deben tenerse en cuenta a la hora de planificar los cambios en las prácticas pedagógicas. Las conclusiones mencionadas dan pie a algunas sugerencias que serán el foco de atención del próximo apartado.

7.2 Recomendaciones

Aspectos Que Considerar en la Formación/Actualización de los Profesores de FLE en México

Los resultados obtenidos en este estudio revelaron que la concepción de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza, definida como parte del sistema de creencias del profesor de francés, influye significativamente en su frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo y deductivo. Para ello, sería importante, en el contexto actual, que los programas de formación y actualización de los profesores de FLE tuvieran más en cuenta la conciencia sobre la concepción adecuada de la lengua, de la enseñanza y del proceso aprendizaje de la LE.

Ya no se trata de simples directivas sobre las estrategias y los métodos que deben adoptarse en el aula, sino de poner de relieve el por qué. Dicho esto, es importante explicar a los profesores cómo se percibe, a nivel de la didáctica, una lengua extranjera, su gramática, su aprendizaje y su enseñanza en diferentes metodologías de enseñanza. Estas diferentes percepciones están en la base de las diferentes orientaciones y técnicas que se defienden en el aula de idiomas. Más concretamente, dentro de los programas de licenciatura, diplomado e incluso maestría en la didáctica del FLE en México, sería recomendable introducir, según los casos, o poner énfasis en asignaturas especialmente orientadas a la conceptualización constructivista de la lengua, su proceso de aprendizaje/adquisición, así como su proceso de enseñanza. Esto permitirá a los profesores comprender la relación entre la lengua como objeto de enseñanza-aprendizaje y la lengua como instrumento de socialización (lingüística enunciativa). Por otro lado, la relación entre la didáctica de las lenguas extranjeras basada en el paradigma constructivista y la didáctica de las primeras lenguas basada en el paradigma estructuralista (estructuralismo lingüístico).

Por otra parte, en los diferentes talleres que ofrecen algunas de las principales editoriales de FLE (DIDIER, Clé International) para contribuir a la formación de los profesores de FLE en México, parece que en muy pocos de ellos se abordan conceptualizaciones teóricas como las mencionadas. En general, se da prioridad a las técnicas de aula. Esta es ya una contribución bastante significativa. Sin embargo, por la relación entre las creencias del profesor y su frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo y

deductivo, como se ha demostrado en este trabajo, sería igualmente importante ir un poco más allá de vez en cuando, para tratar de generar un cambio, por mínimo que sea, en sus creencias las cuales afectan a sus prácticas. Eso se puede lograr adquiriendo conocimientos actuales sobre la pedagogía o la formación didáctica. Una vez que esto se comprenda, los profesores podrían diseñar estrategias de adquisición de la gramática en clase desde un enfoque inductivo, lo que contribuiría a innovar su propia práctica, por convencimiento propio de la pertinencia del mismo.

Además, dado que los resultados de este estudio también revelaron que el tamaño del grupo influye en la forma de abordar los enfoques gramaticales inductivos y deductivos en el aula de FLE y que, muchos maestros desempeñan en situación de clases plétoricos, sería igualmente interesante proponer, dentro de estos cursos de formación y en los programas de licenciaturas en didáctica del francés, módulos dedicados a la pedagogía de los grupos grandes. Hay que tener en cuenta que se habla de grupo grande, numeroso o plétorico cuando, en una determinada situación de enseñanza-aprendizaje, el número de alumnos es tal que constituye un factor reductor, entre otros, para la aplicación de los métodos habituales de enseñanza y evaluación y para la eficacia y equidad del sistema de aprendizaje (CONFEMEN, 1991). En estos módulos, los profesores se concienciarán de cómo mantener la disciplina en una situación de grupo grande, cómo organizar y dirigirlos, cómo evaluar y adaptar el material y los recursos didácticos a estos grupos.

Asimismo, dado que la encuesta indicó un mayor nivel de concienciación en relación con el uso de enfoques gramaticales inductivos y una variación de éste a favor del enfoque deductivo cuando el profesor trata con grupos grandes, adultos e incluso conceptos complejos, sería igualmente importante abrir el debate dentro de los cursos de formación y actualización sobre la relevancia y el uso adecuado del enfoque gramatical deductivo en las clases de FLE, en determinadas circunstancias.

Reforzar el Dominio de Francés de los Profesores para Fortalecer el Uso del Enfoque Gramatical Inductivo

Entre los resultados de este trabajo se destaca la relación entre el dominio de francés por parte del profesor y su frecuencia de uso del enfoque gramatical inductivo y deductivo. Debido a que el enfoque accional es el más acreditado actualmente por los organismos internacionales

que rigen las políticas de enseñanza, evaluación y certificación en FLE, cada vez se recomienda más a los profesores dar prioridad a una enseñanza gramatical inductiva, enfoque que requiere un mayor dominio de la lengua por parte del profesor.

Por lo tanto, sería conveniente reforzar o reactivar las políticas destinadas a mejorar los conocimientos lingüísticos de los profesores locales de FLE, que representan la gran mayoría. Entre ellas se encuentran los programas de inmersión lingüística y la movilidad de los profesores a destinos francófonos. Sin embargo, es cierto que esto siempre requiere mayor presupuesto por parte de los gobiernos, lo cual ya no es una garantía en ninguna parte del mundo, ni siquiera a nivel de la diplomacia francesa que, desde hace más de tres décadas, ha reducido considerablemente sus inversiones en apoyo y cooperación lingüística.

Dada la escasez de presupuesto y a veces de voluntad política, sería interesante explorar nuevas e innovadoras formas de inmersión y cooperación lingüística en la modalidad virtual, gracias a las herramientas que ofrecen las tecnologías de información y de comunicación para la educación (TICE). De hecho, con la aparición de la pandemia de Covid-19, estas nuevas modalidades se han impuesto en la comunidad educativa mundial. Entre otras cosas, esto se ha materializado en la educación superior mexicana con la suspensión de las becas de movilidad internacional por parte del Consejo Nacional de Ciencia y de Tecnologías (Conacyt) de México a favor de una movilidad virtual o híbrida.

De hecho, la modalidad virtual se ha posicionado y sigue siendo la modalidad de enseñanza-aprendizaje más viable tanto desde el punto de vista sanitario como económico, aunque no pueda sustituir por completo a la modalidad presencial. Así, el perfeccionamiento lingüístico de los profesores de francés como lengua extranjera puede lograrse aumentando los intercambios entre ellos y sus colegas en diferentes partes del mundo, sin necesidad de viajar. El intercambio de experiencias en francés y sobre la enseñanza del FLE podría permitir a los profesores mejorar sus competencias lingüísticas, lo cual, a su vez, aumentaría su frecuencia de uso de un enfoque gramatical cada vez más inductivo. Sin embargo, la gran pregunta que queda es cómo motivarlos y crear la necesidad de colaboración, ya que existen redes de colaboración profesional relacionadas con el FLE como *IFprofs*, *FIPF* y *La Francophonie des Amériques* que son poco conocidas y frecuentadas por los profesores de FLE. También las instituciones deben cambiar y pensar que el tiempo es un factor

fundamental para que el propio docente tenga disponibilidad para autoformarse, la virtualidad existe como recurso muy valioso y alternativo – pero aunque se trabaje a distancia o en el hogar- se requiere disponer de tiempo y valorar ese tipo de iniciativas que generalmente pueden realizarse.

En el ámbito lingüístico, uno de los aspectos más importantes que hay que tener en cuenta para la actualización lingüística de los profesores locales de FLE es el aspecto cultural. De hecho, una encuesta (Fotso, 2022¹) indica que los profesores de origen francés conceden más importancia a los aspectos culturales en sus clases que los profesores locales que, presumiblemente, son deficientes en este aspecto, A esto se suma la limitación de los presupuestos para las becas de movilidad internacional. Sin embargo, es importante destacar que las redes de colaboración y los intercambios virtuales de profesores podrían limitar los efectos negativos de la distancia entre los profesores francófonos de diversas nacionalidades y los de países hispanohablantes como México.

Dar a Conocer las Redes de colaboración Profesional Entre los Profesores de FLE en México

Una de las principales estrategias que podrían facilitar la formación y el desarrollo profesional de los profesores es, sin duda, la pertenencia activa a una red profesional de colaboración vinculada a su profesión. La más importante del mundo relacionada directamente con la docencia del francés es *la Fédération Internationale des Professeurs de Français*, que reúne a todas las asociaciones de profesores de francés.

Ahora es posible que todos los profesores de francés como lengua extranjera, aunque no pertenezcan a una asociación local, o incluso si ha desaparecido su asociación local (como es el caso en México con la antigua AMIFRAM), se conviertan en miembros de esta federación, que cada año ofrece proyectos de desarrollo, congresos, cursos de formación e incluso convocatorias de publicaciones. A pesar de los beneficios de esta asociación para el desarrollo profesional y la optimización del aprendizaje colaborativo entre los profesores, existe, sin embargo, una falta de entusiasmo por parte de éstos. Si bien es cierto que una de

¹ Representaciones de los profesores de francés en México: relación entre las competencias aprendidas cuando estudiantes y las priorizadas en la enseñanza (mandado por segunda evaluación por pares ciegos)

las principales fuentes de motivación para que los profesores se dediquen al aprendizaje continuo son los programas de estímulo y apoyo que ofrecen las instituciones educativas, también es cierto que el aprendizaje contribuye al desarrollo del profesor y es, ante todo, una cuestión personal.

Redes de Proximidad para Compartir Experiencias y Actualizarse como Profesores de FLE

No cabe duda de que los profesores desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en sus rendimientos. En este sentido, el desarrollo de los profesores debe seguir siendo uno de los puntos centrales de la organización escolar, y si los centros quieren mejorar su capacidad organizativa para impulsar el aprendizaje de los alumnos, deben trabajar en la construcción de una comunidad profesional que se caracterice por un propósito compartido, una actividad colaborativa y una responsabilidad colectiva entre el personal (Newmann & Wehlage, 1995).

Uno de los problemas que enfrentan los profesores de FLE en México es el aislamiento. La mayoría de los profesores son los únicos instructores de francés en su institución y esto limita su capacidad de lograr un trabajo colaborativo con sus colegas, sobre la materia. Este problema no sólo se limita a los profesores de francés, otros profesores de diferentes asignaturas o de zonas rurales pueden experimentar la misma barrera. Sin embargo, una posible solución para atajar este aislamiento podría ser la creación de redes de proximidad entre los profesores de un mismo municipio o ciudad, que es más fácil de manejar que una red nacional. Por ejemplo, en la mayoría de las ciudades del país, siempre existe un grupo informal de profesores de francés basado en su proximidad geográfica, que en su mayoría colaboran vía WhatsApp para el entretenimiento social y cultural. A partir de ahí, la cuestión es cómo transformar esos entornos informales en entornos de aprendizaje colaborativo. No se trata de acabar con grupo “informal”, sino de crear un duplicado, con los mismos participantes y con una finalidad profesional, para compartir sus experiencias y técnicas de clase, sus dificultades y sus formas de abordarlas para conseguir un cambio en sus prácticas de enseñanza.

Reactivación de la Red Nacional de Profesores e Investigadores de Francés en México

El desarrollo de una red nacional asociada al aprendizaje del francés en México puede estar relacionado con la reactivación de la antigua red nacional AMIFRAM. Una organización

nacional de este tipo sirve para que los profesores aislados trabajen juntos, aprendan juntos, compartan su experiencia y se posicionen como una fuerza propositiva para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del FLE en el país. A pesar de los beneficios de la colaboración profesional, cabe preguntarse por qué el francés, considerado el segundo idioma extranjero más estudiado y enseñado en México después del inglés, no cuenta actualmente con una red de los profesionales de la docencia, a nivel nacional. También es lamentable que, hasta la fecha, suele difícil encontrar trabajos que permiten comprender las causas del fracaso de la antigua asociación que había existido por muchos años.

Sin embargo, tras muchas conversaciones con compañeros y dirigentes de esta asociación, los problemas que se mencionan generalmente se refieren a la mala gestión, incluida la mala praxis financiera y la transparencia en la gestión en general. A pesar de algunos raros intentos de revivir la asociación, el antiguo ejecutivo y el Comité Honor y Justicia (conformado de los pioneros de la asociación) no han hecho ningún progreso significativo hasta la segunda mitad del año 2022. Para ello, se propone incentivar a los profesores de distintas ciudades y entidades federativas de la necesidad de organizarse en pequeñas redes autónomas con una visión y unos objetivos de desarrollo claros. Una vez que existen asociaciones regionales o municipales que funcionen, será más fácil basarse en estas microrredes para sentar una base sólida para la construcción de una red nacional más sólida y sostenible. Proceder a la disolución de la antigua asociación y a la creación de una nueva, en las condiciones actuales, como se previó en la última reunión de crisis de AMIFRAM hace unos dos años, no nos parece la solución.

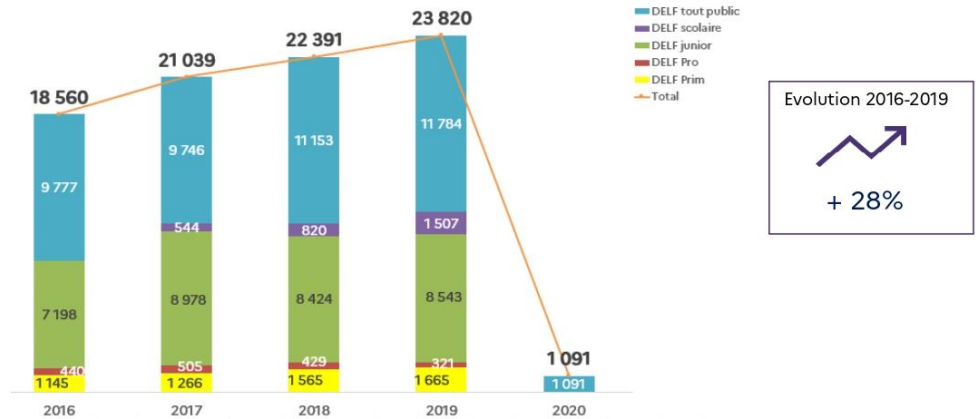
Anexo 1

Évaluation et certifications en langue

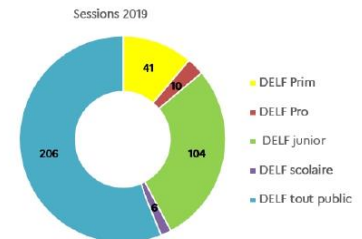
FRANCE
ÉDUCATION
INTERNATIONAL



Inscrits 2016-2020



78 centres d'examen



Acapulco, Alliance française	Hermosillo - U Sonora	Mexico - UIA	San Ángel, Alliance française
Aguascalientes, Alliance française	Irapuato, Alliance française	Mexico, Colegio de Ciencias y Humanidades	San Cristóbal, Alliance française
Atempan Tlaxcala, Alliance française	Ixmiquilpan	Mexico, CONALEP	San Luis Potosí, Alliance française
Cancún, Colegio Alexandre	La Laguna, Alliance française	Mexico, Institut français d'Amérique Latine	Tampico, Alliance française
Cancún, CONALEP Plantel	La Paz, Univ. Autónoma de Baja California Sur	Monterrey, Preparatorio UANL	Tecámac
Cancún, La Salle Instituto	León, Alliance française	Morelia, Universidad Michoacana	Tepic
Cancún, Universidad del Caribe	Merida, Alliance française	Morelia, Universidad Michoacana	Tehuacan
Chetumal, Universidad de Quintana Roo	Merida, Université Technologique Metropolitana	Nasaukalooyel, UNAM	Texcoco, Alliance française
Chihuahua, ITESM	Mexico, Alliance française	Nuevo Laredo, Université Technologique	Tijuana, Alliance française
Chihuahua, Université Technologique	Mexico - CELE UNAM	Oaxaca, Alliance française	Tlaxcala, Université Autonome
Ciudad Juárez, Alliance française	Mexico - Del Valle, Alliance française	Pachuca - Université Autonome	Toluca, Alliance française
Ciudad Victoria, Université La Salle	Mexico - FES - Acatlán, UNAM	Petalatán, UTCGG	Tuxtla Gutiérrez, UNICACH
Coahuila, Alliance française	Mexico - Interomas, Alliance française	Playa del Carmen, Université Technologique	Université Autonome de Nuevo León
Colima - Universidad	Mexico - IPN Santo Tomás	Polanco, Alliance française	Veracruz, Alliance française
Cuernavaca, Centro Univ. Angloamericano	Mexico - IPN Zacatenco	Puebla, Alliance française	Villahermosa, Alliance française
Cuernavaca, ITESM	Mexico - ITESM	Puebla, Benemerita Universidad Autonoma	Villahermosa, Universidad Tecnológica de Tabasco
Culiacán, U.A. de Sinaloa	Mexico - Kipling	Puebla, Université Technologique	Xalapa, Alliance française
Durango, Alliance française	Mexico - lycée Franco-Mexicain	Puerto Vallarta, British American School	Zacatecas, Alliance française
Guadalajara, Alliance française	Mexico - Pedregal	Querétaro, Alliance française	
Guajuato, Alliance française	Mexico - Preparatorias	Satillito, Alliance française	

Mexique - Septembre 2021

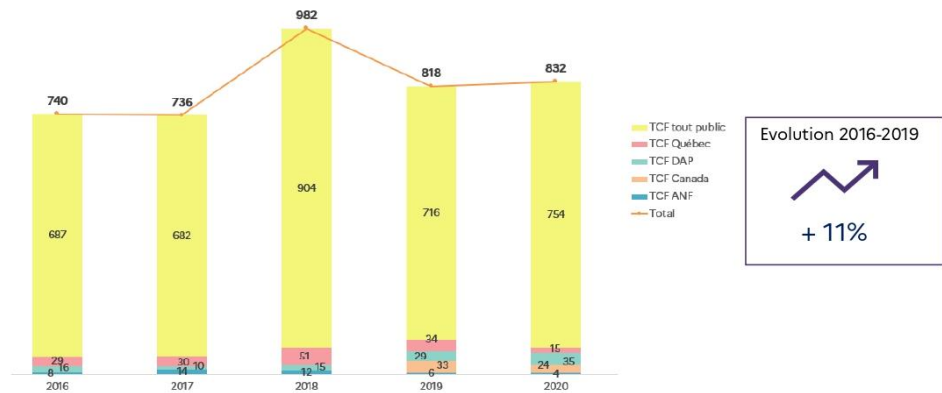
Anexo 2

Évaluation et certifications en langue

FRANCE
ÉDUCATION
INTERNATIONAL

TCF

Inscrits 2016-2020



Evolution 2016-2019
+ 11%

TCF DAP : TCF pour la demande d'admission préalable ; TCF ANF : TCF pour l'accès à la nationalité française



19 centres de passation actifs



Noms des centres	SO
Xalapa, Alliance française	
Tula de Allende, Universidad tecnologica de Tula-Tepeji	
San Luis Potosi, Alliance française	
Querétaro, Alliance française	
Puerto Vallarta, PROULEX Université de Guadalajara	
Puebla, Universidad tecnologica	
Mineral de la Reforma, Centre Pachuca Université Autonome	
Mexico, International and Professional Language center S.C	Non actif, non validé
Mexico DF, Institut français d'Amérique latine	Oui
Merida, Universidad Tecnologica Metropolitana	
Leon, Alliance française	Oui
Hermosillo, Universidad de Sonora	
Guanajuato, Alliance française	
Guadalajara, Universidad tecnologica de Jalisco	
Guadalajara, Proulex, Université de Guadalajara	
Guadalajara, Alliance française	Oui
Escobedo, Universidad Tecnologica Gral Mariano	
Aguascalientes, Universidad tecnologica	
Aguascalientes, Alliance française	

SO : centres proposant le TCF sur ordinateur



1 mission

- Suite du projet de réforme des examens de langue pour l'UNAM : Accompagnement à la création d'un département d'évaluation et de certifications (2016)

Mexique - Septembre 2021

Anexo 3

Tabla 33.
Operacionalización de las variables de estudio

		A partir de su experiencia como USUARIO de diferentes lenguas, ¿Qué tan de acuerdo está usted con las siguientes proposiciones?				
CREENCIAS	Concepción de la lengua	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
			a. La lengua es un sistema de expresión de significados. b. La función principal de la lengua es permitir la interacción y la comunicación. c. El uso de la lengua tiene significado sólo en y a través de las formas y en el contexto en que se usa. d. La gramática de una lengua constituye un conjunto de códigos que justifican y explican la estructura de la lengua. e. La lengua no es únicamente un conjunto de códigos, si no un instrumento de comunicación y de socialización. f. La lengua puede resumirse en una lista de palabras y un conjunto de reglas gramaticales. g. La gramática de la lengua es un conjunto de reglas para asegurar la comunicación. h. La lengua es un conjunto de reglas y códigos que se autodenominan y son autosuficientes, libres de cualquier limitación contextual. i. La lengua formal, gramaticalmente correcta es la única que vale la pena enseñar. j. La gramática y la cultura son dos entidades separadas.			
DOCENTES	Concepción del aprendizaje de la lengua	A partir de su experiencia de APRENDIZAJE del francés o de otra lengua extranjera, ¿Qué tan de acuerdo está usted con las siguientes proposiciones?				
		Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
		a. El aprendizaje de una lengua consiste en crear un conjunto de hábitos en forma de repeticiones lingüísticas o de imitación de enunciados ya escuchados oralmente. b. Los ejercicios mecánicos y las repeticiones de las reglas son claves para la adquisición de la competencia comunicativas. c. Aprender las formas, las estructuras y las reglas gramaticales tiene mayor influencia en el desarrollo de las competencias comunicativas. d. La lengua materna debe ser el vehículo de la enseñanza de la gramática de la lengua extranjera. e. El aprendizaje de una lengua extranjera debe esforzarse siempre por hablar, independientemente de los errores cometidos. f. El uso de recursos de audio, vídeo, etc. en el proceso de aprendizaje es muy divertido, pero hace perder demasiado tiempo y no facilita el rápido desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendices. g. Aprender una lengua extranjera es adquirir conocimientos y estrategias que permiten resolver problemas de comunicación en cualquier nueva situación en dicha lengua. h. El aprendizaje formal (tradicional) de la gramática de una lengua extranjera no ayuda a los aprendices a adquirir mayor fluidez. i. El uso de la lengua por parte de los estudiantes no implica necesariamente un conocimiento consciente del sistema gramatical. j. El aprendizaje de la lengua extranjera consiste en un proceso de construcción y corrección de frases a veces erróneas, similar al proceso de aprendizaje de la lengua materna. k. En un enfoque comunicativo o basado en la acción, la gramática no es el fin, sino el medio para lograr la sistematización de las competencias comunicativas. l. El uso de documentos auténticos en formato de vídeo, audio, escrito o imagen crea una situación de aprendizaje lúdica y motivadora que facilita el desarrollo de las competencias comunicativas.				

Concepción de la enseñanza de la lengua	A partir de su experiencia de ENSEÑANZA del francés y de sus conocimientos sobre la temática, ¿qué tan de acuerdo está usted con las siguientes proposiciones?					
	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Frecuencia de uso de los enfoques inductivos y deductivos	¿Con qué frecuencia enseña o enseñaría la gramática de las siguientes maneras?					
	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente	
	a. La enseñanza de la gramática por separado de otras competencias (sociolingüísticas, pragmáticas, etc.) no logra producir un conocimiento de la lengua que los estudiantes puedan utilizar en la comunicación natural. b. Los profesores sólo deben corregir los errores gramaticales que interfieran en la comunicación. c. La enseñanza gramatical consiste en un proceso de co-construcción del conocimiento de forma interactiva entre el alumno y el profesor. d. La gramática se enseña de forma implícita, es decir, un punto gramatical como el “passé-composé” o el “imperatif”, debe integrarse en un objetivo comunicativo. e. Durante las clases, la atención a la gramática debe venir después de las tareas comunicativas, no antes. f. El profesor debe partir siempre de frases tomadas en situaciones reales de comunicación para ayudar a los alumnos a descubrir gradualmente las reglas gramaticales. g. La enseñanza separada de la gramática, el vocabulario, la cultura y otras partes del discurso ayuda a mejorar las competencias comunicativas de los aprendices. h. Todos los errores gramaticales en clase pueden dificultar el desarrollo de las competencias comunicativas, por lo que deben corregirse para evitar la fosilización. i. El profesor de lengua debe ser la figura dominante en el aula, el depositario del conocimiento, de la autoridad y de las iniciativas. j. Los profesores deben enseñar a los alumnos las reglas gramaticales antes de esperar que sean capaces de utilizarlas en diferentes situaciones de comunicación. k. La evaluación en lengua extranjera debería dar más importancia a los ejercicios estructurales (Preguntas de opción múltiple, de emparejamiento etc.). l. La gramática debe enseñarse de forma explícita y directa.					
	a. Presento a los alumnos las reglas gramaticales y sus excepciones antes de indicar como utilizarlas. b. Enseño la gramática de forma deductiva, lo que significa que introduzco las reglas antes de exponer a los alumnos a los patrones. c. Presento puntos de gramática nuevos o desconocidos mediante la explicación y la sensibilización directa. d. Utilizo el metalenguaje (términos como “pronoms personnels”, “adjectifs et pronoms possessifs”, “passé-composé”, etc.) siempre cuando explico las estructuras gramaticales. e. Utilizo los ejercicios estructurales para la sistematización de las estructuras gramaticales. f. Enseño la gramática de forma inductiva, lo que significa que expongo primero a los alumnos a ejemplos para que puedan descubrir ellos mismos los significados y las reglas. g. Enseño la gramática por necesidad, es decir, sólo en función de las necesidades comunicativas de los aprendices. h. Implemento distintas actividades con diversos tipos de producción oral (conversaciones telefónicas, canciones, etc.). i. Realizo actividades de escritura enfocadas en las necesidades comunicativas cotidianas (responder a un correo electrónico, escribir una carta, etc.). j. Presento puntos de gramática nuevos o desconocidos mediante el descubrimiento guiado (acompañar a inferir reglas a partir de objetos, imágenes, audios, etc.).					

Uso de los enfoques inductivos y deductivos

¿Qué tan INDUCTIVO es o sería usted en las siguientes situaciones?
Inductivo: Exponer en primer lugar a los aprendices a la lengua a través de documentos auténticos (como videos, audios, imágenes, etc.) y guiarlos progresivamente con actividades de discusión, juego de rol, etc., para que descubran a los patrones gramaticales.

Nada inductivo	Poco inductivo	Algo inductivo	Bastante inductivo	Mucho inductivo
----------------	----------------	----------------	--------------------	-----------------

- a. Cuando la clase dura aproximadamente una hora o menos mi enfoque es o será:
- b. Cuando la clase dura más de una hora mi enfoque es o será:
- c. Con los principiantes (A1 y A2), mi enfoque es o será:
- d. Con los avanzados (B1 y más), mi enfoque es o será:
- e. Con los niños y adolescentes (educación básica), mi enfoque es o será:
- f. Con los adultos (Educación superior en general), mi enfoque es o será:
- g. Cuando la estructura gramatical es compleja, mi enfoque es o será:
- h. Cuando la estructura gramatical no es compleja, mi enfoque es:
- i. Cuando se dispone de materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad y el nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será:
- j. Cuando NO cuento con materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad, intereses y nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será
- k. Cuando el tamaño de los grupos (números de aprendices en el aula) sobrepasa 15, mi enfoque es o será:
- l. Cuando el tamaño de los grupos no supera los 15

¿Qué tan DEDUCTIVO es o sería usted en las siguientes situaciones?
Inductivo: Exponer en primer lugar a los aprendices a la lengua a través de documentos auténticos (como videos, audios, imágenes, etc.) y guiarlos progresivamente con actividades de discusión, juego de rol, etc., para que descubran a los patrones gramaticales.

Nada deductivo	Poco deductivo	Algo deductivo	Bastante deductivo	Mucho deductivo
----------------	----------------	----------------	--------------------	-----------------

- l. Cuando el tamaño de los grupos no supera los 15
- a. Cuando la clase dura aproximadamente una hora o menos mi enfoque es o será:
- b. Cuando la clase dura más de una hora mi enfoque es o será:
- c. Con los principiantes (A1 y A2), mi enfoque es o será:
- d. Con los avanzados (B1 y más), mi enfoque es o será:
- e. Con los niños y adolescentes (educación básica), mi enfoque es o será:
- f. Con los adultos (Educación superior en general), mi enfoque es o será:
- g. Cuando la estructura gramatical es compleja, mi enfoque es o será:
- h. Cuando la estructura gramatical no es compleja, mi enfoque es:
- i. Cuando se dispone de materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad y el nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será:
- j. Cuando NO cuento con materiales didácticos o documentos auténticos adaptados a la edad, intereses y nivel de lengua de los aprendices, mi enfoque es o será
- k. Cuando el tamaño de los grupos (números de aprendices en el aula) sobrepasa 15, mi enfoque es o será:
- l. Cuando el tamaño de los grupos no supera los 15

Referencias

- Abraham, R. (1985). Field independence-dependance and the teaching of grammar. *Tesol Quarterly*, 19, 689-702.
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (199), 394 - 401. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
- Alghanmi, B., & Shukri, N. (2016). The Relationship between Teachers' Beliefs of Grammar Instruction and Classroom Practices in the Saudi Context. *English Language Teaching*, 9(7), 70-86.
- Altet, M. "Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle." *Revue française de pédagogie* (2002): 85-93.
- Bai, L. (2018). Language teachers' beliefs about research: A comparative study of English teachers from two tertiary education institutions in China. *System*, 72, 114-123.
- Barbier, C. (2018). Tour d'horizon de l'enseignement du français dans l'État du Sonora. En Y. Gutiérrez Casigno, *Le Français au Mexique: Contribution a un premier état des lieux* (págs. 169 - 188). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barcelos, A. M. F., & Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. In *Emotions in Second Language Teaching* (pp. 109-124). Springer, Cham.
- Bardel, C. 2006. « La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane » *AÍLE* 24, p. 149-179.
- Barnard, R. & Scampton, D. (2008). Teaching grammar: a survey of EAP teachers in New Zealand. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 14(2), 59-82.
- Barrett, A. 2007. Beyond the polarisation of pedagogy: Models of classroom practice in Tanzanian primary schools. *Comparative Education*. 43(2),pp.273–294.
- Beck, B., Marcoux, R., Richard, L., & Wolff, A. (2018). Estimation des populations francophones dans le monde en 2018. Sources et démarches méthodologiques. Québec: Université Laval.
- Bérard, E. (1991). L'approche communicative. *Paris: CLE international*.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). Gram maires et didactique des langues. Paris:
- Besse, H. (2001). Didactique Une lecon de grammaire tiree de Quintilien. *FRANCAIS DANS LE MONDE*, 33-36.
- Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier CREDIF.
- Blatchford, P. (2003). *The class size debate: Is small better?* Maidenhead: Open University Press.
- Blatchford, P. (2012). Three generations of research on class size effects. In K.R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *The American Psychological Association (APA) Educational Psychology Handbook. Vol. 2 Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 529-554). American Psychological Association: Washington, DC.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13. doi: 10.1027/2151-2604/a000194
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-187.

- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27(1), 19-31.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109. doi: 10.1017/S0261444803001903.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Borg, S., & Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied linguistics*, 29(3), 456-482.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Thwaite, A., & Oliver, R. (2001). Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22(4), 470-501.
- Bremner, N. (2020). “Belief-changing” Teacher Education: Mexican English Teachers’ Experiences. *MEXTESOL Journal*, 44(1).
- Bremner, N.J. (2017). The evolution of Mexican EFL teachers’ beliefs about student-centred learning in relation to their teaching practices.
- Brousseau, B. A., Book, C., & Byers, J. L. (1988). *Teacher beliefs and the cultures of*
- Brown, H. D. (1994) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs : Prentice Hall Regents
- Burgess, J., & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: explicit or implicit?. *System*, 30(4), 433-458.
- Burns, A. (1996). Starting all over again: from teaching adults to teaching beginners. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busch, D. 2010. Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language
- Cabaroglu, N., & Roberts, J. (2000). *Development in student teachers’ pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme*. *System*, 28(3), 387–402. doi:10.1016/s0346-251x(00)00019-1
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of research on educational psychology*.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of research on educational psychology*. Cambridge University Press.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher education*, 7(1), 1-8.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches*.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Division des Politiques Linguistiques.
- Celce-Murcia, Marianne & Hilles, Sharon. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Chartrand, S. (1995). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte. In Chartrand, S. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.195 221). Montréal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S. (1995b). Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte. *Québec Français*, (99), 32-34.

- Chartrand, S.-G. (2006). « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants ». Dans Chiss, J-L., David, J. (2011). Présentation. *Le français aujourd'hui*, hs01(5), 5-6. <https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0005>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching & Teacher Education*, 2(4), 377-387.
- Clark, C. M. (1988). Asking the Right Questions about Teacher Preparation: Contributions of Research on Teaching Thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Clark, Virginia, P.; Eschholz, Paul; Rosa, Alfred & Simon Beth, Lee (eds.). (2008). *Language. Introductory readings*. (7th edn.). Boston: Bedford/St. Martin's.
- classrooms*: Cambridge University Press.
- Commission européenne, (2001). Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Bruxelles: Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_fr.pdf
- CONFEMEN(1991), Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les classes à effectifs pléthoriques, Dakar, CONFEMEN.
- Cornelius-White, J. 2007. Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. 77(1),pp.113–143.
- Cota Grijalva, S. D., & Ruiz-Esparza Barajas, E. (2013). Pre-service teachers' beliefs about language teaching and learning: A longitudinal study. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 15(1), 81-95.
- Crédif- Hatier.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J.W., 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 3rd edition. Sage Publications.
- Dean, J. (1991). *Professional Development in Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Crhová, J., & del Rocío Domínguez, M. (2016). Mexican university teacher-researchers' biliteracy beliefs and practices. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 3-31.
- Crow, N. A. (1987). Preservice Teachers' Biography: A Case Study. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Crystal David. (2003). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. (2nd edn.). Cambridge: Cambridge University Press
- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. *Paris: CLE internationale*, 214-216.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- CUQ, J.-P. (1996). Une Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Paris : Didier- Hatier.
- De l'Europe, C. (2002). *Portfolio européen des langues*. European Language Council.
- De Saussure, F. (1989). *Cours de linguistique générale* (Vol. 1). Otto Harrassowitz Verlag.

- Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(2), 95-118.
- Délégation générale du Québec à Mexico (DGQM). (05 de Décembre de 2020). Québec au Mexique (5,04 Mo). Obtenido de Délégation générale du Québec à Mexico: http://www.mrif.gouv.qc.ca/content/documents/fr/Offre_service_Mexique_FRAN.pdf
- Deng, F., & Lin, Y. (2016). A Comparative Study on Beliefs of Grammar Teaching between High School English Teachers and Students in China. *English Language Teaching*, 9(8), 1-10.
- development of language learners' pragmatic competence. *Modern Language*
- DOF (Diario Oficial de la Federación). 2003. « Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas », 13 mars 2003 [en ligne]. <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/608.pdf>
- Dorji, J. (2018). Teaching Grammar: A Survey of Teacher's Beliefs and Attitudes in Bhutan. *Journal of Asia TEFL*, 15(2), 530.
- Dweck, C. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. En Peter Gollwitzer and John Bargh, *The Psychology of Action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York, NY: The Guilford Press
- EFL learners. San Diego: Alliant international university.
- Ehrenberg, R.G., Brewer, D.J., Gamoran, A., & Willms, J.D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2 (1), 1-30.
- Ekeblad, E., & Bond, C. (1994). The nature of a conception: questions of context. Paper presented at the Phenomenography: philosophy and practice conference, Brisbane.
- Emerick, M. R. (2019). Explicit teaching and authenticity in L2 listening instruction: University language teachers' beliefs. *System*, 80, 107-119.
- Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the apprenticeship of direct object pronouns in french as a second language. *The Modern Language Journal*, 87(ii), 242-260.
- Errázuriz-Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.tiee>
- Escudero, J. M. y González M.^a T. (1984). La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor. Madrid: Escuela Española
- Estor, H. (2002) : « Kontextuell integriertes Grammatiklernen im Englischunterricht der Sekundarstufe II ». Dans: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, Volume 3, pp. 243-249. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=621620#verfuegbarkeit>
- European Commission. Making a European area of lifelong learning a reality: communication from the Commission. Brussels: European Commission, 2001. Available from Internet: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2001_0678_en.pdf [cited 6.12.2006].
- Fàbregues, S. (2016). Técnicas de investigación social y educativa. *Técnicas de investigación social y educativa*, 1-224.

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38(1), 47-65.
- Farrell, T. C. (1999). The Reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching, *RELC Journal*, 30 (2), 1-17.
- Felder, R.M. and Brent, R. 1996. Navigating the bumpy road to student-centred instruction. *College Teaching*. 44(2),pp.43–47.
- Finn, J.D., Pannozzo, G.M., & Achilles, C.M. (2003). The 'why's' of class size: student behaviour in small classes. *Review of Educational Research*, 73 (3),321-368
- Fondation Alliance Francaise, (. (13 de 07 de 2020). Informations sur le réseau. Le savez-vous? Obtenido de <https://www.fondation-alliancefr.org/?cat=16>
- foreign languages. *Modern Language Journal*, (73), 395-403.
- Gaboriaud V. D. (1991), *Didactologie des langues et des cultures, Les Conditions Optimales Pour la Construction Opératoire d'une Compétence Culturelle Chez des Apprenants Mexicains. Paris III*
- Garcia-Ponce, E. E., & Tagg, C. (2020). Role of EFL teachers' beliefs in speaking practice: The case of a mexican university. *System*, 95, 102376.
- Garrido, M. C. D., Domínguez, M. D. C. M., & Sánchez, M. I. M. (2018). *Metodología de investigación para la educación y la diversidad*. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Geijsel, F. and Meijers, F. 2005. Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*. 31(4),pp.419–430.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, Coll. Des langues étrangères, dirigée par R. Galisson.
- Germain, C., Netten, J., (2011). « Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère ». In : *Faire vivre les identités : un parcours en Francophonie*. Ouvrage collectif. Texte de la conférence prononcée à Québec
- Germain, Claude, and Joan Netten (2011):. "Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement." *Synergies Chine* 6 pp.25-36.
- Ghorbani, M. R. (2009). ELT in Iranian high schools in Iran, Malaysia and Japan: Reflections on how tests influence use of prescribed textbooks. *Reflections on English Language Teaching*, 8(2), 131-139.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' Beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86.
- Gimenez, T. (1999). Reflective teacher and teacher education contributions from teaching training. *Linguagem e Ensino*, 2 (2), 129-143.
- Ginnis, P. 2002. *The teacher's toolkit*. Carmarthen: Crown House Publishing.
- Glover, D., & Law, S. (2005). *Managing professional development in education*. Routledge.
- Golombek, P. R. (1988). A study of teacher' personal-practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32, 447-465.
- Goodman, J. (1988). *Constructing a Practical Philosophy of Teaching: A Study of Preservice Teachers'*
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2018). Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity?. *The Journal of Creative Behavior*, 52(2), 156-167

- Greenbaum, Sidney. (1996). *Oxford English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Guyton, E. (Eds.), *Handbook of Research in Teacher Education*, Second Edition (pp. 102-119). Macmillan,
- Haight, C. E., Herron, C., & Cole, S. P. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign language annals*, 40(2), 288-310.
- Haight, C., Herron, C. et Cole, S. P. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign Language Annals*, 40(2), 288-310.
- Halliday, M.A.K. & Mattiessen, C.M.I.M. (2014). *Halliday's introduction to Functional Grammar* (4th edn.). Abingdon: Routledge.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harootunian, B., & Yarger, G. P. (1981). Teachers' conceptions of their own success. current issues (Research/Technical 400-78-0017). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers. maximizing impact on learning*. New York, New York: Routledge.
- Hedge, Tricia. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Herron, C., & Tomasello, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *The French Review*, 65(5), 708-718.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. CRC press.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal History-Based Beliefs as Relevant Prior Knowledge in Course Work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349. <https://doi.org/10.3102/00028312029002325> *improvement in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. induction. *The French Review*, 65(5), 708-718.
- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. *Thirty years of linguistic evolution*, 31-57.
- Instituto Francés de América Latina (IFAL), (2019) *Guía de Formaciones México-Francia*. https://mx.ambafrance.org/spip.php?action=api_docrestreint&arg=0/0/pdf/guia_de_las_formaciones.pdf
- Jakobovits, A. Leon. and Miron, S. Murray (eds.)(1967). *Readings in the Psychology of Language*, Prentice-Hall.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 439-452.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge. *Journal*, 92(3), 369-386.
- Jurasaitė-Harbišon, E. (2009). Teachers' workplace learning within informal contexts of school cultures in the United States and Lithuania. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 299-321.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

- Kavanoz, S., Yüksel, H. G., & Varol, B. (2017). Evolvement of Pre-Service Language Teachers' Beliefs through Teacher Education. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 119-135.
- Kaymakamoglu, S. E. (2018). Teachers' Beliefs, Perceived Practice and Actual Classroom Practice in Relation to Traditional (Teacher-Centered) and Constructivist (Learner-Centered) Teaching (Note 1). *Journal of Education and Learning*, 7(1), 29-37.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kim, J. W. (2007). *A comparative study of the effects of explicit-inductive/cooperative instruction versus explicit-deductive/individualistic instruction on the second language acquisition of English relative clauses in Korean university-level EFL learners*. ProQuest.
- Kissau, S.P., Algozzine, B., & Yon, M. (2013). Similar but different: The beliefs of foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 45, 58–598.
- Knowles, J. G. (1992). Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies. In I. F. Goodson (Ed), *Studying Teachers' Lives*. (pp. 99-152). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203415177_chapter_4
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Krashen, S. D. (1993)"The case for free voluntary reading." *Canadian Modern Language Review* 50.1 pp.72-82.
- Krashen, S., & Terell, T. (1983). The national approach. *Language acquisition in the classroom.*—Oxford: Pergamon..
- Kukari, A. J. (2004). Cultural and Religious Experiences: Do They Define Teaching and Learning for
- Kurihara, Y., & Samimy, K. K. (2007). The impact of a US teacher training program on teaching beliefs and practices: A case study of secondary school level Japanese teachers of English. *Jalt Journal*, 29(1), 99.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. et Roy, G. (2002). L'intervention éducative : Clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4).
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina.(2006). *How languages are learned*. (4th edn.). Oxford: Oxford University Press.
- Lindblad, Torsten & Levin, Lennart. (1970). *Teaching grammar: an experiment in applied psycholinguistics: assessing three different methods of teaching grammatical structures in English as a foreign language*. Gothenburg: Teachers' college.
- Liviero, S. (2017). Grammar teaching in secondary school foreign language learning in England: teachers' reported beliefs and observed practices. *The Language Learning Journal*, 45(1), 26-50.
- Livingstone, D.W. (2000). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices. Retrieved dated 05/03/2009 from <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2724/2/10exploring.pdf>
- Lohman, M. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: a case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83-101.

- Lortie, D. (1975). *School teacher: a sociological study*. Chicago: Chicago University
- Maldonado, M. (2019). El lugar de las teorías implícitas en los saberes de referencia de los practicantes del profesorado en Letras. In *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International journal of science education*, 35(7), 1230-1275.
- Many, T. W., & Sparks-Many, S. K. (2015). *Leverage: Using PLCs to promote lasting improvement in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones GREAC.
- Marcoux, R., & Richard, L. (2017). Tendances démographiques dans l'espace francophone, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone / Université Laval, coll. « Rapport de recherche de l'ODSEF ».
- Marsick, V. J. & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Martínez, C. M., y Sepúlveda, M. A. R. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista colombiana de psiquiatría*, 41(1), 197-207. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80624093014.pdf>
- Mellow J. D. (2002). Towards principled eclecticism in language teaching: The two-dimensional model and the centering principle. *T-E J*, 5, 1-A. //Retrieved September 11, 2016.
- Meyer, J. A. (2011). *Dos siglos, dos naciones: México y Francia, 1810-2010*.
- Moeller, A. K., & Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning.
- Mohammed, A. A., & Jaber, H. A. (2008). The effects of deductive and inductive approaches of teaching on jordanian university students' use of the active and passive voice in english. *College student journal*, 42(2).
- Moirand, S., Porquier, R. & Vives, R. (dir.) (1989). *Le français dans le monde*,
- Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90, 48–66.
- Murrieta Loyo, G., & Reyes Cruz, M. D. R. (2019). Experiencias de desempeño y creencias de autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica*, (52).
- Navarro, F., & Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328. New York.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. *Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues, Conseil de l'Europe*.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. y Soghikyan, K. (2007) Portfolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale - Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues, Conseil de l'Europe (Centre européen pour les langues vivantes), Graz

- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). Human inferences: strategies and shortcomings of social judgment. Englewood Cliff: PrenticeHall. Numéro spécial, « ... Et la grammaire ». Paris : Hachette.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher : Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30 (1), 131-153.
- O'Neill, R. 1991. The plausible myth of learner-centredness: Or the importance of doing ordinary things well. *ELT Journal*. 45(4),pp.293–304.
- Odeleye O., Ajuwon AJ. Influence of exposure to sexually explicit films on the sexual behavior of secondary school students in Ibadan, Nigeria. *Int Q Community Health Educ*. 2015;35:271–85.
- Önalán, O. (2018). Non-Native English Teachers' Beliefs on Grammar Instruction. *English Language Teaching*, 11(5), 1-13.
- Oranje, Jo, & Lisa F. Smith (2018): "Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective." *Language Teaching Research* 22.3 310-329.
- Organisation Internationale de la francophonie, (. (2019). LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE MONDE. France: Gallimard. Obtenido de http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf
- Othman, J., & Kiely, R. (2016). Preservice teachers' beliefs and practices in teaching English to young learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 50-59.
- Oviedo, H. C., & Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Ozcelik, N. 2012. « L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe de FLE », *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, 31(1), 175-186.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, 62(3), 307 - 332.
- Perron, V. (2018). Les représentations de la compétence grammaticale. *Synergies France*, (12), 37-251.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Pinho, G., Arantes, J., Marques, T., Branco, F., & Au-Yong-Oliveira, M. (2019). The use of LinkedIn for ICT recruitment. In *World Conference on Information Systems and Technologies* (pp. 166-175). Springer, Cham.
- Pintrich, P. (1990). Implication of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Plair, S. (2008). Revamping professional development for technology integration and fluency. *The Clearing House*, 82(2), 70-74.
- Porcher, L. (1995.) *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.
- Powell, R. P. (2002). The influence of prior experiences on pedagogical constructs on traditional and non traditional preservice teachers. *Teaching & Teacher Education*, 8(3), 225-238. Pre-Service Teachers Prior to Teacher Education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/1359866042000234205>

- Puren, C. (2001). Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (2), 135-141.
- Puren, C., & Ecole normale supérieure (Saint-Cloud) (1994). Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme.
- Rahman, M. M., Singh, M. K. M., & Pandian, A. (2018). Exploring ESL Teacher Beliefs and Classroom Practices of CLT: A Case Study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 295-310.
- Rama, J. L., & Agulló, G. L. (2012). The role of the grammar teaching: from communicative approaches to the common European framework of reference for languages. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7(1), 179-192.
- Ramírez-Romero (2013) "Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México 2000-2011."
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale : Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement. Paris ; Bruxelles
- Richards JC & Rogers, T. (2001) *Edition Approaches and Methods in Language Teaching*, New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30(2), 281-296.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Gallo, P. B., & Renandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, &
- Ricoeur, P. (1988). The human being as the subject matter of philosophy. *Philosophy & social criticism*, 14(2), 203-215.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). Teachers' implicit meaning systems and their implications for pedagogical thinking and practice: A case study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 487-500
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex rules under implicit, incidental, rule search conditions and instructed conditions. *Studies in Second Language Apprentissage*, (18), 27-67.
- Rosa, R. et O'Neill, M. D. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness. *Studies in Second Language Apprentissage*, (21), 511-556.
- Rose, K. R., & Ng, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. *Pragmatics in language teaching*, 145, 145-170.
- Russell, V., & Curtis, W. (2013). Comparing a large- and small-scale online language course: An examination of teacher and learner perceptions. *Internet and Higher Education*, 16, 1-13. doi:10.1016/j.iheduc.2012.07.002
- Saenger Pedrero, C. B. (2005). Identité professionnelle, distances socio-culturelles et géopolitique linguistique, contribution à l'analyse du rapport: identité professionnelle, distances socio-culturelles et géopolitique linguistique, chez les formateurs des licences d'enseignement du FLE au Mexique (1970-2004) (Doctoral dissertation, Paris 3).

- Saenger Pedrero, C., Romero Villagómez, C., & Balderas Olachea, G. (2018). Desarrollo de las licenciaturas en enseñanza del Francés Lengua Extranjera en el Estado de Morelos: una retrospectiva crítica (1997-2015). En Y. Cansigno Gutiérrez (Coord.), *Le français au Mexique: hier et aujourd'hui. Contribution à un premier état des lieux* (págs. 143-165). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Sanz, Cristina & Leow, Ronald P. (2011). *Implicit and explicit language learning: Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington: Georgetown University Press.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Schwandt, T.A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Sebane, M. (2008). L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM vs lecture d'un polycopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2. Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production. *Synergies 2*.
- Sebane, M. (2008). L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM vs lecture d'un polycopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2. Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production. *Synergies 2*.
- Secretaría de la Educación Pública (SEP). (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. México: SEP (Secretaría de Educación Pública). 2007. Recuperado el 13 de 05 de 2020, de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>
- Secretaría de la Educación Pública (SEP). (2019). Acuerdo Número 23/12/19 Por El que se Emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el Ejercicio Fiscal 2020. <http://www.sepen.gob.mx/proni/>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). 2007. Programa sectorial de educación 2007-2012 [en ligne]. <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>
- Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 73(4), 395-403.
- Silva, H. (2011). Le statut de la langue française au Mexique : esquisse d'une problématique. 17 - 26. https://gerflint.fr/Base/Mexique1/haydee_silva.pdf
- Skott, J. (2014). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). London: Routledge.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language learning*, 60(2), 263-308.
- Suárez Flórez, S. A., & Basto Basto, E. A. (2017). Identifying pre-service teachers' beliefs about teaching efl and their potential changes. *profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 167-184. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.59675>.
- Takimoto, M. (2008). The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 92(3), 369-386.
- Thornbury, Scott (2005). *How to teach grammar*. England: Pearson Education Limited.

- to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Tytler, R., Symington, D., Malcolm, C., & Kirkwood, V. (2009). Assuming responsibility: Teachers taking charge of their professional development. *Teaching Science - the Journal of the Australian Science Teachers Association*, 55(2), 9-15.
- Ur, Penny. (2012). *A course of English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valeo, A., & Spada, N. (2016). Is there a better time to focus on form? Teacher and learner views. *Tesol Quarterly*, 50(2), 314-339.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(2008), 80–91.
- Vogel, S., Herron, C., Cole, S. P. et York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate level college French classroom. *Foreign Language Annals*, 4(2), 353-380.
- Von Elek, Tibor & Oskarsson Mats. (1972), *Teaching foreign language grammar to adults: A comparative study*. Gothenburg: Gothenburg University.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* (18th ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Yero, J. L. (2002). *Teaching in mind: how teacher thinking shapes education* (1st MindFlight ed.). Hamilton, MT: MindFlight Publishing.
- Yule, George. (2012). *The study of language. (5th edn.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhu, Y., & Shu, D. (2017). Implementing foreign language curriculum innovation in a Chinese secondary school: An ethnographic study on teacher cognition and classroom practices. *System*, 66, 100–112.