

Aportes para la reflexión sobre la escritura académica en el componente de francés
de la LLM de la PUJ: un análisis descriptivo

Giovanny Andrés Ferreira Hernández
Jessica Viviana Peñaranda Cañas

Licenciatura en Lenguas Modernas
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, 2014

Aportes para la reflexión sobre la escritura académica en el componente de francés
de la LLM de la PUJ: un análisis descriptivo

Giovanny Andrés Ferreira Hernández
Jessica Viviana Peñaranda Cañas

Blanca Yaneth González Pinzón
Asesora

Trabajo de grado realizado para optar el título de Licenciados en Lenguas
Modernas

Licenciatura en Lenguas Modernas
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, 2014

Dedicatoria

*A mi familia quien nunca dejó de darme su apoyo para lograr mi sueño,
al P. Ricardo Acero Marín por sus oraciones, consejos y amistad permanente,
a la Prof. Maribel Ramírez por motivarme a iniciar esta maravillosa aventura,
a la Prof. Blanca González quien me enseñó a decir lo que vale la pena decir,
a la Prof. Gloria del Hierro Santacruz por su apoyo constante,
a cada uno de mis profesores quienes me enseñaron a ser maestro,
a mi Alma Mater: la Pontificia Universidad Javeriana,
a aquellos que no se cansan de seguir buscando la verdad,
a Jessica por su entrega, tesón y constancia en el camino,
a mis amigos de luchas, reflexión y aprendizaje,
a mis amigos sacerdotes por su apoyo
y siempre al Motor de mi existencia:
AD MAIOREM DEI GLORIAM*

Primero que todo a Dios

A mis padres por su amor y apoyo incondicional en toda mi vida, así como por hacer posible este logro

A mi esposo por su comprensión, confianza, aliento, y por enseñarme a creer más en mí misma

A la Pontificia Universidad Javeriana, por ser la institución que me formó como profesional

A la profesora Blanca, mi asesora, por sus sabios consejos y orientación, así como por enseñarme a amar la investigación

A Giovanni, mi compañero, por su dedicación en este trabajo y su constante motivación

A la profesora Sandra, por interesarse en el proyecto y por sus consejos

A la profesora Luz Aydée, por sus voces de aliento y por su apoyo

A todos los profesores que hicieron parte de este proceso, por todas sus enseñanzas

Resumen

Este trabajo, de tipo cualitativo, surge de la necesidad de conocer, desde la descripción de la escritura en el componente de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM), qué espacios se destinan en dicho componente para el desarrollo de una escritura que trascienda el nivel de lo general-comunicativo. Lo anterior porque, en primer lugar, para cursar una carrera universitaria es indispensable contar con herramientas de escritura con función epistémica; en segundo lugar, en la actualidad, se requiere de buen dominio de lengua y de comunicación para realizar estudios de posgrado y pregrado en un contexto francófono, en el que el Francés actuaría como una Lengua Extranjera (FLE) y, en tercer lugar, porque en los últimos seis años se percibe una escasa producción de trabajos de grado en esta lengua.

Las corrientes teóricas que nutren esta investigación versan sobre tres ejes principales: 1. La Alfabetización Académica (donde se inscriben: la literacidad académica, la escritura a través del currículo, la escritura en las disciplinas), 2. El francés con objetivos específicos (donde se inscriben: contraste entre francés general y específico; y Francés con Objetivos Universitarios – FOU), y 3. La transferencia de competencias discursivas entre lenguas.

Al caracterizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje usadas para el desarrollo de la escritura en los cursos de francés, se identificarán las que aportan al desarrollo de la escritura con fines epistémicos. Esto servirá como punto de partida para hacer un aporte a la posterior creación de materiales y a la incorporación de actividades complementarias hacia una escritura más específica.

Para la recolección de información se emplearon cuatro instrumentos cualitativos: la entrevista semi-estructurada, la encuesta, la observación tanto

participante como no participante y el análisis documental que fueron aplicados entre el tercer período de 2013 y el primero de 2014.

Los resultados más relevantes son: la enseñanza de escritura está basada principalmente en el uso y la corrección gramatical, dada la orientación prioritaria hacia la adquisición de conocimientos formales de lengua; por otra parte, un alto uso del libro de texto, lo cual se refleja en las decisiones del docente frente a las temáticas por trabajar y que terminan definiendo el tipo de contenido y el tipo de escritura. Por último, una tendencia a rechazar, para el uso de la lengua francesa, la transferencia de las competencias obtenidas en otros idiomas. Esto último constituye una barrera para la elaboración de contenidos por parte del estudiante. Este panorama se convierte en una oportunidad para que posteriormente se integren transformaciones en los planes de estudio, que, por ahora, responden a iniciativas particulares, no a una intención clara desde los planes de estudio. De esa manera, se favorecería la minimización de sobre-corrección de lengua para el desarrollo comunicativo; se replantearía el uso de textos ofrecidos por los manuales para darle paso a textos con fines académicos o epistémicos; se aprovecharían más las competencias adquiridas en otras lenguas para una mejor transferencia y se abonaría terreno para los estudiantes que posteriormente quieran adelantar estudios en el contexto francófono.

Descriptores

FOU, Escritura Académica, Transferencia, Alfabetización Académica, FLE, FOS, Enseñanza y aprendizaje de escritura.

Tabla de contenido

Introducción	- 1 -
1. Planteamiento del problema	- 4 -
2. Justificación	- 17 -
3. Objetivos	- 20 -
3.1 General	- 20 -
3.2 Específicos.....	- 20 -
4. Antecedentes investigativos	- 21 -
5. Marco teórico	- 33 -
5.1 Alfabetización Académica: una apuesta por el desarrollo de la lectura y la escritura con funciones epistémicas	- 33 -
5.1.1 La perspectiva de la Literacidad Académica	- 33 -
5.1.1.1 La perspectiva de la escritura a través del currículo (WAC)	- 33 -
5.1.1.2 La perspectiva de la escritura en las disciplinas (WID)	- 36 -
5.1.1.3 Escritura académica, mucho más que un asunto de lengua	- 40 -
5.2 Enseñanza y aprendizaje del FOU	- 50 -
5.2.1 FOU como alternativa para superar el aprendizaje de Lengua General	- 50 -
5.2.1.1 Lengua General	- 50 -
5.2.1.2 Lenguas con Objetivos Específicos (LOS)	- 53 -
5.2.1.3 Francés con Objetivos Específicos (FOS)	- 53 -
5.2.1.4 Francés con Objetivos Universitarios (FOU)	- 56 -
5.3 Transferencia de competencias entre lenguas	- 58 -
6. Metodología	- 63 -
6.1 Enfoque de la investigación	- 63 -
6.2 Tipo de investigación.....	- 64 -
6.3 Contexto.....	- 64 -
6.4 Participantes.....	- 65 -
6.5 Técnicas, instrumentos y procedimientos	- 66 -

6.5.1	Observación.....	- 67 -
6.5.2	Entrevista	- 70 -
6.5.3	Identificación de percepción (encuesta).....	- 73 -
6.5.4	Análisis documental.....	- 76 -
6.6	Análisis de los datos	- 78 -
7.	Aportes para la reflexión sobre la escritura académica en el componente de francés de la LLM de la PUJ: un análisis descriptivo	- 80 -
8.	Conclusiones y recomendaciones	- 118 -
9.	Referencias.....	- 123 -
	Anexos.....	I
	Anexo 1: Entrevista a profesores de francés	I
	Anexo 2: Entrevista a estudiantes de francés	III
	Anexo 3: Formato de observación (Diario de campo)	V
	Anexo 4: Modelo de encuesta a estudiantes	VI
	Anexo 5: Inferencias y categorías de análisis.....	XXII

Introducción

La Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) es un espacio que se enmarca en el mundo de lo académico. Es decir, uno de sus quehaceres es generar, desde sus aulas, y en diálogo con las fuentes académicas sobre la Lingüística Aplicada, propuestas, análisis, opiniones, etc., acerca de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Este tipo de productos académicos se realizan alrededor del mundo como muestra del ejercicio de las disciplinas. Así, este trabajo de grado investiga, de manera descriptiva, los aportes del componente de escritura en el área de Francés Lengua Extranjera (FLE) de la LLM a este tipo de trabajos académicos realizados no sólo en un contexto universitario francófono, sino también en el disciplinar propio de la LLM.

De este modo, se busca un futuro desarrollo de herramientas académicas que sean útiles para la realización de estudios superiores, sobre todo a nivel de posgrado, no sólo en Francia y otras universidades de habla francesa, sino también en la propia LLM, pues “los saberes sociales no están ahí sólo para ser acumulados y transmitidos sino para ser ejercidos ciudadanamente” (Martín-Barbero, 2009, pág. 12). El enfoque sobre la lengua francesa se dio por motivaciones personales de los autores y porque en ella existe un potencial que merece ser investigado y, por otra parte, se usó la producción escrita, como eje del trabajo por la complejidad en su realización, sin desconocer su correlato, la lectura, solamente por razones de tipo temporal.

Para lograr identificar estos aportes, se realizó la investigación con un enfoque cualitativo y de tipo descriptivo. Se utilizaron cuatro (4) técnicas de obtención de datos cualitativos: la observación, la entrevista, la identificación de percepción (a través de la encuesta), y el análisis documental. Cada una de ellas fue

aplicada entre el segundo semestre de 2013 y el primero de 2014 a estudiantes que cursaran francés y a profesores que enseñaran esta lengua en la LLM.

Como soportes teóricos se desarrollaron: Alfabetización Académica (AA), Literacidad Académica (AL en inglés), Escritura a través del Currículo (WAC en inglés), Escritura en las Disciplinas (WID en inglés), Escritura Académica, Francés General, Francés con Objetivos Específicos (FOS en francés), Francés con Objetivos Universitarios (FOU en francés) y, finalmente, Transferencia entre lenguas. Es necesario destacar que en la construcción teórica de un francés académico, se siguió principalmente el trabajo hecho por Jean-Marc Mangiante y Chantal Parpette. Ellos han hecho un fuerte trabajo teórico sobre este tema, de ahí la frecuente referencia a sus planteamientos.

Este trabajo, siguiendo la idea de Arias (2008) acerca del énfasis al sujeto y sus necesidades, aporta positivamente a la LLM en varios aspectos: al desarrollo y la motivación a una reflexión permanente acerca de la metodología de trabajo en el aula, en especial la de francés; al fortalecimiento del área de lengua francesa pues, como lo aseveran varios estudiantes y profesores, se le resta importancia a lo largo de la carrera; al desarrollo más profundo de la lengua escrita dentro del curso de francés; finalmente, a una reflexión que lleve a un trabajo más académico dentro del área de francés para motivar en sus estudiantes la realización de la escritura de sus trabajos de grado en esta lengua.

Esta investigación, de otra parte, logró identificar cuáles eran los aportes que llevan a una escritura académica en el componente de francés de la LLM. También aquello que lo limita y lo motiva. Igualmente, se identificó el rol de la escritura dentro de la metodología de FLE en los cursos de la LLM. De igual forma, se describe las razones por las cuales no se practica una escritura académica en L2, como en el trabajo de grado.

Sin embargo, por razones de tiempo, no se pudieron abordar a profundidad las siguientes temáticas que quedan a disposición de futuras investigaciones: dada la cercanía entre la lectura y la escritura, un análisis sobre el papel del tipo de lecturas que desarrollarían una producción académica; la influencia de la escritura de textos cortos a lo largo de los cursos en el desempeño de una escritura con fines epistémicos; una propuesta para vincular el tipo de ejercicios requeridos para una escritura con fines epistémicos tomando como referencia los aportes desde los cursos de AA en estrategias de escritura; el aporte de la implementación de la lengua francesa en el componente disciplinar de la LLM para el desarrollo de dicha escritura académica.

1. Planteamiento del problema

La internacionalización del conocimiento, la apertura a nuevas culturas y la exploración de nuevas formas de aprendizaje son connaturales a la educación en el mundo actual. Por esto, cada día más, alrededor del mundo, se contempla la movilidad estudiantil como una opción de intercambio académico-cultural. La PUJ cuenta con un centro encargado de la movilidad de los estudiantes al extranjero para dar respuesta esta realidad. Según el documento de acreditación del programa de pregrado, se especifica que la universidad sostiene convenios de intercambio con universidades extranjeras. Así, en el periodo comprendido entre el 2010-1 y el 2013-1 se han movilizad fuera del país 2 estudiantes. Frente a esta información, el documento de acreditación de la LLM aclara que:

Se percibe que la movilidad saliente es bastante baja, sin embargo, hay que tener en cuenta que algunos estudiantes (un promedio de 4 por semestre) viajan por su cuenta debido a que, en el caso de las universidades europeas, los estudiantes están exentos del pago de la matrícula en las Universidades que visitan, mientras que quienes se movilizana [sic] través de convenios deben hacer el pago de matrícula en la Univeraidad [sic] Javeriana con el fin de obtener los beneficios de homologación de asignaturas y avance en el plan de estudios previo acuerdo académico con el Director del Programa y los Decanos.¹

Actualmente está vigente un convenio con la Universidad de Sorbonne Nouvelle – París 3 en Francia. Sin embargo, como se muestra en el documento de acreditación, mencionado anteriormente, no hay registros oficiales de intercambio con esta institución. Por lo tanto, se puede afirmar que falta una participación

¹ Esta información fue tomada del borrador del documento de acreditación enviado mediante correo electrónico por la dirección de carrera de la Licenciatura en Lenguas Modernas el 10 de febrero de 2014.

amplia de los futuros licenciados en esta institución educativa. En este sentido, esta investigación buscará, en parte, conocer las razones que llevan al desaprovechamiento anterior.

Es necesario resaltar que hablar de estudios de educación superior en el extranjero (en Francia en concreto) implica, necesariamente, tener las habilidades lingüísticas, culturales y académicas para hacerlo; esto es, el nivel de lengua adecuado, las herramientas académicas necesarias para la realización de los estudios, el conocimiento del sistema educativo francófono, la AA, la cual, según Rienecker y Stray Jörgensen, "implica un dilatado proceso de aculturación, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos", y modos de leer y escribir propios de los estudios superiores, los cuales "no se adquieren de manera espontánea y requieren de un proceso instruccional intencionalmente dirigido a promoverlas" (Rienecker y Stray Jörgensen, 2003, en Castelló, 2009, pág. 122). Sin embargo, según la literatura consultada, diversas universidades extranjeras alrededor del mundo no están preparando a sus estudiantes suficientemente en el francés académico, lo cual se traduce, con altas probabilidades de que suceda, en problemas de comprensión y de realización exitosa de sus estudios superiores.

En la actualidad, un estudiante extranjero que llega a una universidad francesa (tal como l'Université de Grenoble, entre otras), debe realizar un curso de refuerzo previo al inicio de sus estudios superiores para poder movilizarse académicamente en la lengua terminal; dicho curso tiene como fin formar a los estudiantes en competencias lingüísticas, metodológicas y disciplinares para comprender y ejecutar textos propios en la metodología universitaria. Lo mismo sucede en las universidades alrededor del mundo, pues su mayor propósito es brindar a los estudiantes las herramientas necesarias que permitan su mayor desempeño dentro de sus aulas. El caso, por ejemplo, de la PUJ es la oferta de

cursos de AA que forma a los estudiantes en competencias requeridas para el desarrollo de tareas de nivel universitario. En el syllabus oficial de la asignatura “Lectores y Lecturas” se especifica que los cursos de AA “está[n] basados en los preceptos de dos corrientes que privilegian la lectura y la escritura en todos los espacios académicos: la escritura en las disciplinas (WID) y la escritura a través del currículo (WAC).” (Pontificia Universidad Javeriana, 2013).

Como estudiantes de la LLM nos surgen estas preocupaciones sobre la preparación en francés académico, puesto que, en la actualidad, muy pocos estudiantes, como se vio previamente, hacen intercambios para profundizar sus conocimientos disciplinares. Por lo tanto, sería de vital importancia que contaran con competencias desarrolladas que llevaran a este objetivo. Así pues, se decidió explorar esta realidad latente por medio de un estudio diagnóstico o un primer acercamiento a la población objeto de estudio que realizamos durante nuestro primer curso de investigación. Para esto, usamos dos instrumentos: entrevista informal y encuesta semi-estructurada, a profesores de francés (colombianos y extranjeros francoparlantes) de la LLM, estudiantes (activos y retirados de la LLM) y a una egresada de la LLM, quienes tuvieron una experiencia de educación superior francófona. Así pues, se diseñaron una serie de preguntas que condujeron a que los docentes de lengua francófona de la LLM ofrecieran su percepción acerca de las posibles dificultades que sus estudiantes enfrentarían al momento de integrarse a un sistema de educación francófono. Participaron en ella solamente 7 (siete) profesores. A continuación, describiremos brevemente los resultados obtenidos, al tiempo que lo relacionaremos con la literatura consultada.

Por una parte, al indagar acerca de las dificultades frente a técnicas universitarias, a saber: escritura de trabajos, toma de notas, sustentaciones orales y lectura de textos académicos, los profesores indicaron que los estudiantes podrían presentar mayor dificultad al momento de realizar trabajos escritos (cuatro de

cinco que respondieron a esta pregunta) dada la diferencia metodológica que existe entre el contexto colombiano y el francófono. En relación con esto, Van Dung (2010) afirma que hay una situación problema que:

resulta de la incapacidad de [los] estudiantes para leer y para comprender los documentos textuales y no-textuales, para tomar notas, etc., y a recurrir entonces a las técnicas universitarias indispensables, sobre todo a partir del tercer año, donde ellos deben tomar clases en francés impartidas por profesores vietnamitas y extranjeros (Franceses, Belgas,...), y al final de sus estudios, (donde ellos deben redactar una tesis en francés en la disciplina científica considerada)² (pág. 161).

Se llega a esta situación-problema dado que los consejeros científicos, pedagógicos, y los profesores que hacen seguimiento de estudios científicos y de la realización de tesis en francés constataron que “los estudiantes [extranjeros] demuestran muchas dificultades, en particular en la toma de notas del oral, en la redacción, y en la sustentación de sus tesis al final de sus estudios”³ (Van Dung, 2010, pág. 162), pues no saben hacer un mapa, rendir cuentas de artículos y hacer síntesis de lecturas que hacen. El objetivo de Van Dung era demostrar que los estudiantes de francés no dominan bien las técnicas universitarias. Para esto se basa en una investigación realizada por él mismo, en el 2004, en la que se demuestran dificultades en una cultura científica que se expresa en francés de una manera diferente a la que están acostumbrados en su país (Vietnam).

² “résulte de l’incapacité de nos étudiants à lire et à comprendre les documents textuels et non-textuels, à prendre des notes etc., donc à recourir aux techniques universitaires indispensables, surtout à partir de la 3^{ème} année où ils doivent suivre des cours en français dispensés par des professeurs vietnamiens et étrangers (Français, Belges, ...) et à la fin de leurs cursus, (où ils doivent rédiger un mémoire en français dans la discipline scientifique considérée”

³ “les étudiants éprouvaient beaucoup de difficultés, en particulier dans la prise de notes à l’oral, dans la rédaction et la soutenance du mémoire de fin d’études”

Por otra parte, los estudiantes y la egresada, anteriormente mencionados, afirmaron que ellos experimentaron una carencia de técnicas universitarias que fueran útiles al momento de realizar sus estudios. Aquellos que NO realizaron el curso de FOU experimentaron más dificultades: la mayoría coinciden en tener problemas de comprensión oral y de escritura, y dificultades en la toma de notas del oral, principalmente porque consideran que "el profesor va muy rápido". Con respecto a lo anterior, Mangiante & Parpette (2012) investigaron sobre la manera en que "el Francés sobre objetivo universitario trabaja en el desarrollo del saber-hacer universitario"⁴ (pág. 147). Este trabajo define las técnicas que son requeridas en el contexto universitario. Es de esta manera como se empieza a comprender cómo funciona la clase magistral y la importancia que tiene la toma de notas en ella. Además, en este sentido, los autores afirman que:

Para el público en formación, las tareas son frecuentemente pesadas y los plazos de entrega cortos. La formación lingüística de los estudiantes alófonos con miras a una integración en la universidad francesa no puede apoyarse sobre las solas formaciones en francés general cuyos aprendizajes de comunicación "para todos", tan variados como son ellos, no responden a los saber-hacer lingüísticos determinantes en la universidad, a saber la recepción oral de los cursos, y la escritura de los trabajos de validación⁵ (pág. 147).

Como se puede ver, la formación lingüística, es decir el buen manejo de la lengua, no basta para poderse desempeñar con éxito en una universidad francófona.

⁴ "le Français sur objectif universitaire travaille au développement de savoir-faire universitaires"

⁵ "Pour le public en formation, les enjeux sont souvent lourds et les délais courts. La formation linguistique des étudiants allophones en vue d'une intégration dans l'université française ne peut s'appuyer sur les seules formations en français général dont les apprentissages de communication «pour tous», aussi diversifiés soient-ils, ne répondent pas aux savoir-faire langagiers déterminants à l'université, à savoir la réception orale des cours, et l'écriture des travaux de validation"

Otro vacío hallado es la contraposición de los resultados obtenidos por los estudiantes de la LLM en la prueba internacional de francés DELF (Diplôme d'études en Langue Française) del nivel B2 con las competencias requeridas en la academia francófona. En este sentido, 6 (seis) de los profesores encuestados (anteriormente mencionados) afirmaron que un buen resultado en esta prueba NO garantiza las competencias requeridas dentro de los estudios superiores puesto que el examen no evalúa sino “[...] aspectos lingüísticos, y una carrera universitaria implica también el desarrollo de otras habilidades cognitivas como por ejemplo la capacidad de deducción, de inferencia, de resolución de problemas, de memoria, etc.” En relación con esto, Hafez (2011) afirma que los estudiantes presentan faltas a nivel metodológico, y reflexiona sobre las provisiones que el FOU podría representar para facilitar la apropiación de escritos universitarios en francés en el contexto libanés. Contrariamente a Van Dung (2010), este autor no muestra investigaciones anteriores, sino que habla de su experiencia en enseñanza, y su concepción de enseñanza y aprendizaje para ayudar a los estudiantes, pues nota que en cuanto al FLE y el FOS, la realización de trabajos universitarios se encuentra limitada, ya que algunos estudiantes se contentan con entregar trabajos escritos muy mediocres, plagiados y sin ningún interés científico debido a la “falta de nivel lingüístico y sobre todo metodológico”⁶ (Hafez, 2012, pág. 1). Frente a ese problema se hace la pregunta sobre otra concepción de la enseñanza/aprendizaje del francés para ayudar a los estudiantes con dificultades.

Por otro lado, en la actualidad, los estudiantes de la LLM reciben una intensidad horaria mayor al nivel de salida esperado. Si examinamos la siguiente tabla, diseñada a partir del Marco Común Europeo de Referencia Europeo (MCRE), tenemos que:

⁶ “Démunis au niveau linguistique et surtout méthodologique”

Tabla 1

Equivalencia de horas contacto a niveles del MCRE

Marco Común Europeo	Número de horas de estudio guiadas
A2	Aprox. 180-200
B1	Aprox. 350-400
B2	Aprox. 500-600
C1	Aprox. 700-800
C2	Aprox. 1000-1200

Tomado de EBPAI (s.f.)

El nivel de salida establecido por el currículo es de B2, correspondiente, según lo anterior, a unas 500 o 600 horas de estudio, pero en los sílabos se ofrecen a los estudiantes aproximadamente 700 horas (Área de francés, 2013). Por lo tanto, en total, los estudiantes de la LLM reciben un tiempo presencial de enseñanza de francés, sin tener en cuenta el tiempo de estudio autónomo (lo cual duplicaría el número de horas de contacto con la lengua), de nivel C1.

Así, según lo que establece el MCRE en cuanto a habilidades adquiridas al finalizar los niveles, un estudiante que tenga un nivel B2 debería contar con las siguientes habilidades en cuanto a escritura:

Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias (Consejo de Europa, 2002, pág. 31).

Esto es todavía francés general (aunque el hecho de hacer informes no lo sea), pero incluso así el nivel de salida de los estudiantes, después de tantas horas de contacto con la lengua, sigue siendo muy general. En cambio, para el C1, se establece que:

Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos (Consejo de Europa, 2002, pág. 31).

Este nivel es académico, pues exige más habilidades en escritura y se piden textos más complejos. Incluso, el examen de producción escrita del DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) C1 exige que el candidato haga una síntesis coherente a partir de tres documentos escritos. Allí debe agrupar las ideas esenciales en función del tema común que existe entre ellos. Éste es el tipo de texto que se pide realizar en estudios de maestría en universidades francesas.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe aclarar dos cosas: en primer lugar, la cantidad de horas reales que se imparten en los cursos se reduce a 594, puesto que se realizan en sesiones de una hora y treinta minutos diarios de clase. En segundo lugar, se puede observar que la tipología usada en la producción escrita en los cursos de francés se reduce a lo textualmente planteado en el MCRE, es decir, a las cartas. Por lo tanto, no se hace un uso más amplio de ésta.

Este acercamiento nos muestra la importancia de este trabajo porque los 2 estudiantes de la LLM consultados han enfrentado grandes retos al momento de acceder a la educación superior francesa y, quizá, en el transcurso de algunos cursos disciplinares en la carrera. Aparte de la información presentada anteriormente,

bien vale mencionar nuestra propia perspectiva como participantes de los cursos de francés en la LLM. Estos hechos, también, los pondremos en diálogo con los textos consultados.

Desde nuestra experiencia, dentro de las aulas de francés no hemos experimentado una profundidad en la escritura que se realiza en clase. Generalmente, el tipo de ejercicios de producción escrita que se proponen son aquellos en los que se evalúa la lengua únicamente; es decir, el propósito de estos ejercicios es revisar que el estudiante escriba usando unas estructuras gramaticales vistas durante la sesión. Como se puede evidenciar, este hecho es problemático en la medida en que no se llevan a cabo procesos de competencia discursiva (como síntesis, por ejemplo), lo cual se traduce en una carencia de elementos que permitan el desarrollo de la escritura más allá de la lengua. Con respecto a esto, Mangiante & Parpette (2011) encontraron que existe una dificultad para los estudiantes que no han seguido una metodología de estudio semejante a la francófona puesto que:

los estudiantes que han seguido un ciclo secundario en Francia o en un establecimiento francés en el extranjero, fueron preparados en parte: los ejercicios de redacción, disertación, síntesis de documentos, definiciones de curso o demostraciones matemáticas conforman el objeto de iniciación desde la secundaria, aunque el original y la función de estas reglas de escritura son raramente explícitas⁷ (pág. 123).

Así pues, se aprecia que cuando los estudiantes no llegan a la universidad con esta metodología de escritura podrán tener mucha dificultad y si,

⁷ “Les étudiants ayant suivi un cycle secondaire en France ou dans un établissement français à l'étranger, ont été préparés en partie : les exercices de rédaction, dissertation, synthèse de documents, définitions de cours ou démonstrations mathématiques font l'objet d'initiation dès le secondaire, même si l'origine et la fonction de ces règles d'écriture sont rarement explicitées.”

precisamente, un curso de lengua francesa no da a los estudiantes estas herramientas, la diferencia metodológica se amplía.

En complemento a lo anterior, la mayoría de los ejercicios de producción escrita no son revisados en cuanto al desarrollo de un tipo como tal; son revisados únicamente a nivel lingüístico, comunicativo y gramatical. A este respecto, Toshimitsu (2011) encontró que existe una amplia diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de estudio en la Universidad de Grenoble y las de las universidades brasileras, y que estos cambios se reflejan en las habilidades que se requieren de los estudiantes que ingresan en sus aulas.

El autor menciona en este trabajo que existe una diferencia de tipo cultural que afecta la academia misma, es decir, que la cultura universitaria que posee la universidad de Grenoble, al ser distinta de la de la universidad de origen de los estudiantes brasileros becados, hace que tengan menor rendimiento dado que no cuentan con unas estrategias metodológicas que les permitan aprender y rendir en una clase de la academia francesa. Un ejemplo de lo anterior es la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza: la academia francesa tiene como eje la metodología magistral y, por lo tanto, es el docente quien instruye a los estudiantes sin necesidad de utilizar libros guía ni ejemplos prácticos para su clase; mientras que en el caso brasileros sucede lo contrario: los estudiantes tienen como referencia un libro y los ejemplos y no se enfocan tanto en la cátedra de clase (Toshimitsu, 2011).

Tanto Toshimitsu (2011) como Mangiante & Parpette (2012) están de acuerdo en el hecho de que existen diferencias culturales significativas en el aprendizaje y la metodología de enseñanza entre los países y, por lo tanto, es necesario buscar la forma de otorgar, a los estudiantes que llegan a la universidad francófona, herramientas académicas (como la toma de notas, la comprensión

lectora y crítica, y la escritura académica) para poder obtener resultados óptimos en sus estudios superiores.

Por otro lado, nosotros, como estudiantes de la LLM de la PUJ, notamos que, desde el syllabus no se plantea la necesidad de herramientas académicas, especialmente en cuanto a la escritura, razón por la cual las clases se enfocan en proveer input de lengua, mas no de metodología. Por ejemplo, no nos enseñaron cómo hacer una *synthèse*, una *compte-rendu*, etc., sino la ortografía y los tiempos verbales para hacer una carta de reclamación. Sin embargo, bibliográficamente en los *syllabus* consultados⁸, se estipulan, en los cursos de Francés Intermedio e Intermedio Alto, libros que tratan este tipo de escritura académica, como "le résumé, le compte-rendu, la synthèse" de la editorial Clé International, y "rédiger un résumé, un compte-rendu, une synthèse" de la editorial Hachette. Por lo tanto, se puede afirmar que los alumnos no obtienen formación en ello por parte de los profesores, así esté planteado en el syllabus oficial.

También, vale la pena destacar otro aspecto que está relacionado con la redacción de tesis en lengua extranjera: en los últimos cinco (5) años⁹, en toda la universidad, se han escrito cuarenta y tres (43) tesis en lengua extranjera, de las cuales diecisiete (17) pertenecen a la carrera de Ingeniería Electrónica, seis (6) a Ingeniería Industrial, tres (3) a Derecho, dos (2) a Arquitectura, una (1) a la Maestría en Relaciones Internacionales, Doctorado en Ciencias Biológicas, Licenciatura en Filosofía, Música, Maestría en Biología, Comunicación Social, Doctorado en Teología, Diseño Industrial e Ingeniería de Sistemas, respectivamente, y únicamente seis (6) pertenecen a la LLM. De éstas se escribieron sólo dos (2) en francés, en el año 2009. Si nos remontamos a años

⁸ Consulta realizada en el Sistema SIU de la Universidad en el segundo periodo académico de 2013

⁹ Información obtenida vía correo electrónico por parte de Wilson Guacaneme Rodríguez, de la Sección Recursos Electrónicos de la Biblioteca de la Universidad Javeriana

anteriores, vemos que, según consulta personal realizada en el buscador de la Biblioteca de la Universidad, existen dos (2) tesis más escritas en francés (2004 y 2005). Con lo anterior, se evidencia una escasez de trabajos de grado en este idioma en la carrera. Esto merece ser analizado, puesto que el Currículo de la LLM, en su primer capítulo (Pontificia Universidad Javeriana, 2004), plantea que los estudiantes, al terminar sus niveles de lengua, son competentes en ella. Por lo tanto, si hay competencia en L2, ¿por qué no escribir el trabajo de grado en francés? Esto nos indica que esta cuestión, una vez más, va más allá de la competencia lingüística.

Otro vacío importante: la dirección de la Licenciatura en Lenguas Modernas reveló, durante la reunión general de la carrera del primer periodo de 2014, que en la actualidad la Universidad Javeriana intenta abrir un convenio académico con otra universidad en Francia para otorgar la doble titulación. Sin embargo, no se consigue porque el nivel de francés de los estudiantes es bajo para las exigencias de ese contexto. Ahora bien, dado que, como se vio previamente, un francés general no aporta a un desarrollo académico, el convenio se concretaría más adelante hasta que esto no suceda.

Finalmente, otra problemática existente es la ausencia de cursos disciplinares (componente de pedagogía o lingüística) que se impartan en francés. Esto es relevante puesto que sólo inglés se encuentra desarrollando una escritura con fines epistémicos.

Teniendo en cuenta lo anterior, tanto lo derivado de la literatura como del contexto, los estudiantes de la LLM podrían tener dificultades al enfrentarse a una metodología de escritura académica en un contexto francófono de educación superior por carencia de técnicas universitarias apropiadas, y estas dificultades podrían presentarse incluso si los estudiantes obtienen un buen puntaje en el

DELF. Con esto se constata que el desempeño en una universidad francesa y en la propia va más allá de la competencia lingüística, implicando así competencias académicas.

De esta manera, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de estrategias, aprendizajes o competencias incluyen los cursos de francés de la LLM que favorezcan un mejor desempeño en FOU?

2. Justificación

En primer lugar, este trabajo de grado intentará aportar a la LLM porque dará un panorama amplio acerca de la situación actual y los retos que deberá enfrentar no sólo el componente de francés, sino también otros componentes de la LLM (Lengua Materna e inglés), puesto que como vimos previamente no se trata de aprendizaje de lengua, sino de competencias adecuadas para el desempeño académico en la lengua objeto.

En segundo lugar, consideramos que esta investigación tiene como intención lograr, al estudiarse, evitar o disminuir el fracaso o el deficiente desempeño académico en un contexto universitario (sea cual fuere la lengua objeto) puesto que identificaremos qué es necesario para lograr un mejor acercamiento a la ejecución de la metodología universitaria (específicamente en una habilidad que se considera esencial en la producción y evidencia del conocimiento: la escritura). A su vez, éste podría incentivar el fomento de la escritura de las tesis académicas en una lengua extranjera, en consecuencia con el currículo, dado que un estudiante de la LLM es un profesional en potencia con capacidad de producir textos académico-investigativos en la L2 que adquirió sea en la experiencia de la Universidad o sea en el extranjero u otros contextos de aprendizaje de lengua extranjera.

En tercer lugar, esta investigación aporta positivamente al currículo de la LLM puesto que se acercará a un planteamiento de los tipos de aprendizajes, enseñanzas o competencias que son indispensables en el desempeño académico en una universidad extranjera, e incluso dentro de los cursos disciplinares de la misma LLM y, al mismo tiempo, podría evitar que las personas que se involucren en esta metodología de trabajo tengan que realizar un curso en el extranjero para adquirir estas competencias (que puede ser desgastante en tiempo y en dinero). Este punto es importante porque permitirá que los egresados de la LLM puedan ser capaces de

abordar una metodología sin traumatismos mayores y con mayor tiempo. En la actualidad, una persona que desee adelantar sus estudios en Francia podrá hacer equivalencias de titulación de un país a otro y, para Colombia, esto se convierte en un beneficio puesto que un estudio de posgrado podrá realizarse en menor tiempo. Por lo tanto, si un egresado de la LLM de la PUJ tiene una competencia apropiada, al menos en la escritura (habilidad considerada la más compleja en el mundo académico), podrá evitar realizar y pagar cursos de alfabetización, y adelantar así sus estudios superiores. Aunque este trabajo se ubique dentro del FLE, cabe resaltar que esta lengua es sólo una herramienta para concretizar el presente trabajo.

En cuarto lugar, esta investigación aportaría una motivación para el aumento de la movilidad estudiantil hacia el extranjero. En la actualidad la PUJ tiene convenios establecidos con universidades de otros países; con el presente trabajo, queremos dar unas herramientas que motiven al estudiante o egresado de la LLM a participar de estas oportunidades para enriquecer no sólo su conocimiento intelectual, sino también su competencia intercultural al interactuar con otras personas de diversos países.

En quinto lugar, este trabajo permitiría ver la realidad que se aprecia en la vida académica de algunos de nuestros egresados y de algunos de nuestros estudiantes tanto activos como inactivos. Es decir, este trabajo podría funcionar como un referente para divisar o anticipar los riesgos que los futuros licenciados enfrentarán al salir de la PUJ: pérdida de dinero, tiempo, y esfuerzo; vacíos metodológicos y de competencia académica.

En sexto lugar, esta tesis aportará a la LLM una reflexión sobre la manera de ver la evaluación como un medio para la mejora de competencias que rodean la escritura, trascendiendo su ejecución lingüística. La clave de este punto está en el

hecho de que la investigación intentará mostrar la evaluación como un medio fundamental para evidenciar el saber-hacer de los aprendientes frente a una actividad de producción escrita a nivel académico (es decir en la forma más que en la misma lengua puesto que los demás componentes que tiene un examen incluye la formalidad lingüística: la gramática).

En séptimo lugar, este trabajo de grado intentará ver la posibilidad existente de una transferencia lingüística de la L1 (español) a la L2 (francés) para el desarrollo de una mejor práctica académica en un contexto universitario francófono, puesto que muchas de las competencias que se adquieren en lengua materna son transferibles y pueden ser aplicadas en otras lenguas (Cabaleiro, 2003).

Finalmente, el presente trabajo nutrirá la línea de investigación del Departamento de Lenguas, de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, “Lenguajes, aprendizajes y enseñanzas” que “tiene como objetivo investigar las relaciones entre lenguajes, aprendizajes y enseñanzas. Propone como ejes temáticos las apropiaciones de la cultura a través de la enseñanza y el aprendizaje; el bilingüismo, las mediaciones y el diseño de materiales” (Departamento de Lenguas, 2009), puesto que nuestra investigación trabajará en las mediaciones necesarias para interrelacionar y adquirir competencias lingüístico-discursivas en las dos culturas (francesa y colombiana) para una adecuada AA.

3. Objetivos

3.1 General

Caracterizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de escritura en los seis niveles de francés de la LLM de la PUJ, con el fin de identificar las que se orientan al aprendizaje de FOU.

3.2 Específicos

- Identificar fortalezas, debilidades y necesidades en la escritura de los estudiantes de francés de la LLM de la PUJ frente a la propuesta para FOU.
- Identificar las percepciones de docentes y estudiantes sobre el aprendizaje de la escritura del FOU.
- Reconocer el impacto que los cursos orientados hacia la A.A. desde lengua materna tienen para la transferencia de competencias en escritura.
- Contrastar, a partir de la documentación en el contexto universitario francófono, la metodología de clase para la enseñanza de escritura de los cursos de francés de la LLM de la PUJ con la usada para FOU.

4. Antecedentes investigativos

En esta sección, se tuvieron en cuenta varios autores de fuentes internacionales porque en Colombia no hay evidencias de una búsqueda o desarrollo del FOU, ni a nivel de pregrado ni de posgrado, según la exploración que se realizó en varias fuentes. También, se tuvieron en cuenta investigaciones nacionales que tratan sobre la escritura con función epistémica que amplían el horizonte de indagación, pues ayudan a ubicar a la escritura académica como una condición *sine qua non* para el aprendizaje universitario en general.

Van Dung (2010) muestra un proyecto sobre FOU en universidades de Vietnam para sensibilizar a estudiantes de universidades francófonas en éstas técnicas y ayudarlos a adquirir los saber-hacer propios de estos contextos. Éste consistió en la elaboración de un curso que formaba a docentes y estudiantes en las técnicas universitarias (toma de notas, comprensión de textos, comprensión de escucha en aulas de clase, etc.), pues, en las encuestas, se encontró que de cien (100) estudiantes que hacían estudios superiores en Francia, cuarenta y seis (46) declararon tener una grande dificultad para escribir. De este modo, se reagruparon estas dificultades en tres (3) categorías: las que vienen de la lengua francesa en sí misma, las que resultan del paso de una lengua a la otra, y las que vienen de la puesta en marcha de la lengua, es decir, de la redacción de actividades discursivas como disertación, comentarios, informes, síntesis. Este trabajo realiza un aporte significativo al mostrar las posibles dificultades de los estudiantes y egresados de la LLM de la PUJ.

Hafez (2011) reflexiona sobre las provisiones que el FOU podría representar para facilitar la apropiación de escritos universitarios en francés en el contexto libanés, en la Universidad Libanesa (UL) y el Instituto Francófono ISAE-Cnam (asociado al Conservatorio Nacional de Artes y Oficios –de Paris-), que trabaja bajo

una metodología universitaria parisina y se centra, principalmente, en la formación de sus estudiantes en: la redacción de informes de práctica, expedientes, resúmenes bibliográficos, o de tesis de investigación; el desarrollo capacidades para la expresión y la comunicación escrita (estructurar un escrito, redactar, dar forma, y argumentar); y la sensibilización en los diferentes recursos para la escritura y la oralidad. Este autor presenta su propia experiencia en la enseñanza y la concepción de enseñanza y aprendizaje para ayudar a sus estudiantes, pues nota que muchos de ellos entregan trabajos escritos de baja calidad debido a las deficiencias de nivel lingüístico y sobre todo metodológico. Este autor emplea encuestas en estudiantes y profesores para determinar y delimitar las dificultades al realizar un trabajo universitario, centrándose en conocimientos lingüísticos y metodológicos.

Como resultados, se encontraron que los estudiantes no desarrollan bien las competencias en lengua y los saberes metodológicos. Por lo tanto, por estas falencias, no pueden realizar sus estudios universitarios exitosamente. Así, según los profesores, la elaboración de un mapa (50%), la explicación de un trámite de trabajo (56%) y sobre todo la redacción y transiciones (57%) les causan problemas, así como las técnicas de introducción (55%) y conclusión (45%) las cuales están lejos de ser adquiridas. Contrariamente a los docentes, los estudiantes piensan que tienen un buen dominio de conceptos metodológicos (aunque les es difícil realizar un trabajo de investigación): obtener el mapa de un texto (70%) y sintetizar las ideas principales de un documento (64%), pero que tienen menos éxito en la elaboración de un plan de trabajo (52%) y sobre todo en la redacción de transiciones (23%). Así mismo, los estudiantes consideran tener un buen nivel de francés oral y escrito a pesar de las dificultades lingüísticas: vocabulario (42%), gramática (23%) y ortografía (19%). Sin embargo, sólo el 26% de ellos posee el DELF B2.

En conclusión, el autor afirma que tanto profesores como estudiantes admiten una dificultad al momento de realizar un trabajo de investigación, pero lo que los profesores consideran como ‘poco’ o ‘no suficientemente’ dominado es estimado como ‘bien’ adquirido por los estudiantes. Además, Hafez (2011) descubrió que ese problema existe en muchas universidades. Por tanto, plantea que es necesario dar una nueva dimensión al francés que privilegie más la práctica que la teoría. Así, propone un curso que parte de los objetivos del FOS y plantea técnicas de estudio para el contexto universitario.

Ahora bien, Mangiante & Parpette (2012) presentan una investigación en la que resaltan la importancia del FOU. Allí presentan unos extractos de clase que reflejan las exigencias de cada una de las técnicas universitarias que se emplean en el aula. En esta investigación se determina que el FOU aporta al desarrollo conjunto de competencias lingüísticas y universitarias de las universidades francófonas. En consecuencia, los autores afirman que el FOU aporta al conocimiento de:

dominio de las reglas universitarias, conocimiento del funcionamiento del diploma preparado, comprensión de los contenidos disciplinares de los cursos y de sus dimensiones pedagógicas, capacidad para redactar según las reglas del género en vigor, adopción de estrategias de trabajo óptimas. Las formaciones FOU tienen, por lo tanto, interés en inscribir ***explicitamente*** el aprendizaje lingüístico en esta perspectiva¹⁰ (pág. 162).

Como conclusión, los autores invitan a la implementación de una propuesta de FOU que conduzca a los estudiantes alófonos a una metodología que les permita

¹⁰ “maitrise des règles universitaires, connaissance du fonctionnement du diplôme préparé, compréhension des contenus disciplinaires des cours et de leurs dimensions pédagogiques, capacité à rédiger selon les règles de genre en vigueur, adoption de stratégies de travail optimales. Les formations FOU ont donc intérêt à inscrire ***explicitement*** l’apprentissage linguistique dans cette perspective.”

tener un excelente desempeño en un contexto universitario. También, esta enseñanza de francés debe abarcar ampliamente los diferentes discursos empleados en una clase universitaria para que los estudiantes puedan enfrentarlos en el contexto académico francófono.

En esta misma línea, Toshimitsu (2011) presenta una investigación que muestra cómo las diferencias culturales entre las academias afectan el desempeño de los estudiantes brasileños que realizan sus estudios superiores en convenio con la Universidad de Grenoble 3. Participaron estudiantes ingenieros y no ingenieros brasileños, que tuvieran algún convenio con la Universidad para realizar sus estudios de maestría o doctorado, y que contaran con una beca. Ellos fueron encuestados y entrevistados. En sus respuestas se encontró que existe una serie de diferencias metodológicas en las dos aulas de clase que generan dificultades para seguir sus estudios académicos. Por ejemplo, en Brasil se tienen sesiones de 50 minutos con una pausa de 10, mientras que en el aula francófona son más largas (alrededor de 3 horas seguidas). Otra diferencia fue que en Brasil se tenía un libro de referencia que los aprendices podían utilizar para reforzar sus conocimientos de clase; en Grenoble no: el profesor era el texto de la clase. Cuando a éste se le solicitaba una referencia bibliográfica, él daba, con cierta extrañeza, una que era inútil para su estudio personal.

Otra diferencia sustancial de la investigación radicó en el hecho de que los cursos en Grenoble tenían la práctica en los Trabajos Dirigidos (TD) al finalizar el curso magistral. Así, los estudiantes brasileños presentaron dificultades, pues no comprendían las clases específicamente teóricas dado que en Brasil emplean ejemplos prácticos durante la explicación. También, se encontró que la duración de los cursos era muy difícil de llevar: en la universidad de Grenoble, duraban únicamente 1 mes, mientras que en Brasil tenían una duración semestral. Al final de la indagación, el autor presenta como solución la ejecución del proyecto FILIPE

cuyo propósito, en sus módulos interculturales, era sensibilizar en la preparación y reconocimiento de las diferencias culturales universitarias (Dutto, 2009 en Toshimitsu, 2011).

La conclusión del trabajo sugiere la promoción de una enseñanza de FOU intercultural en las instituciones académicas para enfrentar eficazmente los problemas culturales y mejorar el conocimiento de la lengua, que se usará para la obtención de buenos resultados en la tarea universitaria. Finalmente, sugiere el autor, que se haga la creación o implementación de proyectos como los realizados en FILIPE o ABLEA.

Por otro lado, en cuanto a la escritura, Bou & Cavalla (2010) realizan un referencial de competencias metodológicas universitarias para ayudar a los estudiantes no-francófonos a integrarse de una mejor manera a la Universidad de Grenoble, Francia. Esta integración incluye el buen manejo de la redacción de textos universitarios. Para su proyecto, los autores llevaron a cabo encuestas electrónicas con 608 profesores-investigadores (de los cuales sólo 111 respondieron), para determinar las tareas escritas tanto de las carreras de ciencias humanas y sociales, como de las experimentales y técnicas. Entre ellas, se cuentan reportes de práctica y otros reportes profesionales, estudios de caso, resúmenes y síntesis, disertaciones, tesis, investigaciones y artículos científicos.

De este modo, se determinaron y clasificaron las dificultades que los estudiantes tienen en estos escritos: las generales, a su vez divididas en discursivas (matizar el discurso (47,5%), argumentar (38%), demostrar/explicar (35%), unir ideas (32,5%), utilizar la terminología adecuada (25%)) y metodológicas (presentar una problemática (42,5%), sintetizar la información (36%), introducir/concluir (33%), respetar las normas de escritura (30,5%), producir una retórica eficaz (30%)); y las específicas, divididas en las de las ciencias experimentales y técnicas

(presentar resultados (24%), definir/caracterizar (19%), contar hechos/eventos (11%)) y las de las ciencias humanas y sociales (respetar un plan (16%), hacer resaltar (11%), citar un autor (7,5%)). Después de las encuestas, estos profesores realizaron propuestas para mejorar la integración de los estudiantes extranjeros, dándole importancia a la redacción y la metodología de la escritura científica. Para esto, se propusieron actividades de lectura/escritura a partir de recursos en línea y con apoyo para la redacción. Esto se constituye en una herramienta-referencial que permitiría distinguir los diferentes tipos de escritos a los que se enfrentan los estudiantes gracias a actividades de localización de los indicios pragmáticos, enunciativos, textuales y lingüísticos. Cada elemento sería un link que reenvíe a secuencias didácticas de lectura-escritura permitiendo la preparación a la redacción de fragmentos de escritos universitarios (Bou & Cavalla, 2010).

Para complementar lo anterior, Coulon & Paivandi (2003) señalan, a través de resultados obtenidos en encuestas a estudiantes en diferentes estudios, que los estudiantes extranjeros en Francia presentan un nivel académico insuficiente por sus dificultades en: comprensión, toma de notas, consulta de documentos, y producción escrita. Esta investigación también se apoya con lo anteriormente presentado en Van Dung (2010) y Hafez (2011).

De otra parte, Cabaleiro (2003) resume unas investigaciones, de múltiples autores, que presentan las relaciones existentes en la producción escrita entre L1 y L2. Se presentan, a continuación, las más relevantes. Ella relata que, por ejemplo, en el trabajo de Raimés (1987) se encontró que, en la población de muestra, existen “similitudes entre los procesos de composición de sus participantes al igual que entre éstos y los característicos de escritores en L1” (pág. 34). Igualmente, en Cumming (1989) cuando analizó la producción escrita de 23 francófonos de diversos niveles de rendimiento en escritura. Allí, se revisaron sus estrategias y sus

productos de escritura. Se llegó a la conclusión de que “el comportamiento de los escritores hábiles en la L2 era similar al de los escritores hábiles en la L1” (pág. 34).

También, Cabaleiro (2003) afirma que en más estudios se encontró que existe esta “similitud de los procesos y estrategias utilizadas al componer tanto en la L1 como en la L2” (pág. 35): en el estudio de Skibniewski (1988), 3 estudiantes polacos hicieron el mismo uso de estrategias y procesos de escritura tanto en polaco como en inglés (Cabaleiro, 2003); en el de Hirose & Sasaki (1994), estudiantes chinos aplicaron esas estrategias desde su L1 a una L2; en el de Uzawa (1996), 22 estudiantes usaron estrategias desde el japonés (L1) en inglés (L2); en el de Uzawa & Cumming (1989), los anglosajones requerían de su saber-hacer a nivel de composición de su L1 para desarrollar una escritura en japonés; en el de Pennington & So (1993) se obtuvieron resultados semejantes entre inglés y chino; en el de Cumming & Otros (1989), en francés como lengua extranjera se puede concebir una transferencia de estrategias: 14 estudiantes anglosajones realizaron un resumen tanto en L1 como L2, y “en ambos idiomas se utilizaba la misma proporción de estrategias de resolución de problemas” (Cabaleiro, 2003, pág. 35); y, en la de Whalen & Ménard (1995) se concluye que “la transferencia de dichas estrategias [planificación, evaluación y revisión] es posible” (Cabaleiro, 2003, pág. 35) después de haber revisado las producciones de 12 participantes anglosajones en L1 y L2.

En línea con lo anterior, Cabaleiro (2003) presenta unos resultados de investigaciones referentes a la transferencia de “habilidades en un subproceso de composición” (pág. 35). En el trabajo de Jones & Tetroe (1987), 6 estudiantes universitarios hispanohablantes consiguieron tener el mismo nivel de abstracción al momento de fijar una meta para hacer una composición descriptiva tanto en inglés como en español. Luego, en Hall (1990), se concluye, después de su

observación a 4 estudiantes de inglés como segunda lengua, que los estudiantes con niveles avanzados de lengua realizan la revisión de texto de igual forma en L1 y L2.

En este punto, Cabaleiro (2003) aclara, igual que los investigadores que menciona en su trabajo, que la transferencia depende del esfuerzo cognitivo de los estudiantes. Por lo tanto, un buen nivel de lengua ayuda este proceso. De lo contrario, sería, según Sasaki (2000), una “sobrecarga cognitiva que se produce como consecuencia de escribir en una L2” (Cabaleiro, 2003, pág. 36). Así, Cabaleiro (2003) realiza su estudio sobre la interacción entre la competencia escritora y la lingüística en estudiantes de inglés lengua extranjera de distintos niveles de desempeño. Participaron 17 estudiantes distribuidos en tres grupos: 10 en el primero (nivel bajo), 4 en el segundo (nivel medio), y 3 en el tercero (nivel avanzado). Cada uno debía escribir una composición en inglés y en español. Como resultado encontró que se puede realizar una transferencia de habilidades entre las dos lenguas. Sin embargo, “es necesario poseer determinada competencia lingüística para que sea posible transferir las habilidades de escritura de la L1 a la L2” (pág. 49), pues se identificó que los estudiantes del primer grupo tuvieron mayor dificultad para conseguir los mismos resultados en ambas lenguas, mientras que en los otros dos grupos, las transferencias sí fueron realizadas.

De otra parte, Santos (2012) presenta la creación y puesta en marcha de un curso de preparación FOU para los estudiantes de la Universidad de São Paulo (USP) que realizarán estudios de educación superior en las universidades francesas, a través de la plataforma MOODLE. Ella referencia a Mangiante & Parpette (2004 y 2011) como principio teórico. Una vez establecido el qué es el FOU, la autora explica las necesidades actuales de la institución brasilera (en particular su Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, objeto de estudio) y encontró que dada la demanda de intercambios, a través de los convenios establecidos por la USP, era indispensable una formación en FOU “para asegurar

una mejor adaptación en la universidad y en un éxito en los estudios realizados”¹¹ (pág. 161). De este modo, se reagruparon los “intereses y necesidades más transversales presentes en el medio universitario francés”¹² (pág. 161) para involucrar todas las carreras de la facultad mencionada anteriormente. Así, en cuanto a la producción escrita, se incluyeron: “restitución de curso, síntesis y comentarios, disertación o ensayo, estudios de caso, etc.”¹³ (pág. 161).

La primera versión del curso la realizó la profesora Heloisa Albuquerque con 12 estudiantes y se trabajaron las habilidades de lengua adaptadas a las necesidades en un contexto universitario francófono. Para conseguirlo, realizó un análisis de necesidades, una planeación de ejecución y una evaluación del proyecto. Una vez establecidos los aciertos y los límites, se elaboró una segunda versión, con la colaboración de tres estudiantes: dos de máster (una de la universidad de Lyon 2 – Master 2), y una de Licenciatura en Letras-Francés. Para este nuevo curso, se tomó de referencia el nivel A2+/B1. Se realizó un análisis de necesidades a partir de entrevistas y una encuesta (a estudiantes brasileños en contexto francés universitario que diera cuenta de sus dificultades). Así, en cuanto a la producción escrita, se consiguió que los estudiantes “[s]e [familiarizaran] con los trabajos escritos solicitados en la universidad y sus reglas de redacción: resúmenes, toma de notas, síntesis”¹⁴ (pág. 166). Al finalizar el artículo, se ofrece un ejemplo de actividad de comprensión y producción escritas del curso de adaptación puesto que éstas representaron una dificultad para los estudiantes brasileños que van al contexto francés (Santos, 2012).

¹¹ "pour assurer une meilleure adaptation à l'université et à une réussite aux études réalisées."

¹² "intérêts et besoins plus transversaux présents dans le milieu universitaire français"

¹³ "restitution de cours, synthèses et commentaires, dissertation ou essai, études de cas, etc."

¹⁴ "Se familiariser avec les travaux écrits sollicités à l'université et leurs règles rédactionnelles : résumés, prise des notes, synthèse"

Finalmente, en cuanto a investigaciones en el contexto nacional, se destaca la realizada por González & Vega (2013), en la que se describen momentos fundamentales de la lectura y escritura en la educación superior colombiana. Así, ellas narran que su ubicación relevante dentro del contexto universitario se inició en la Universidad Nacional de Colombia, en 1984, donde se abrieron unos cursos que inicialmente “se concentraron en orientar a los estudiantes en la estructuración de textos desde reglas gramaticales y morfosintácticas” (pág. 196), dando herramientas básicas para la producción y comprensión en general, sin contenido específico ni intención de iniciar a los estudiantes en los procesos de producción académica o científica. Dicen las autoras que esto mismo ocurrió en Estados Unidos. Así, la enseñanza de estos elementos pertenecía, por decirlo así, a materias específicas como las pertenecientes a la asignatura y al profesor de Lenguaje, y esto sigue ocurriendo hoy en día, lo cual facilita que otros docentes profesionales de otras áreas se despreocupen de la enseñanza y de la función epistémica del proceso escritural. Por otro lado, las autoras mencionan que la promulgación de la Ley 115 (1994) replanteó un cambio de esta manera reducida de ver estas habilidades por causa de los niveles muy bajos planteados en “evaluaciones masivas nacionales e internacionales (Saber, Icfes, Timss, Pisa, etc.)” (González & Vega, 2013, pág. 197).

Teniendo esto en cuenta, el ICFES contribuyó a la observación y análisis de los procesos de lectura y escritura. De igual manera, en los 90, se creó la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, la cual ayudó a “posicionar el estudio de la lectura y la escritura como un tema medular para el mejoramiento de la calidad de la educación en la básica y en la media” (González & Vega, 2013, pág. 197).

Otro aporte lo hizo la Universidad Nacional de Colombia, en cuyo estudio aseveró que los estudiantes tienen unas estrategias de pensamiento (“habilidades simbólicas y con una capacidad analítica, expresiva y argumentativa” [(González &

Vega, 2013, pág. 198)]) tan bajas que, como resultado, afectan la academia. Un resultado similar encontró el ICFES. Sin embargo, González y Vega (2013), afirman que estos problemas no corresponden solamente a los estudiantes, sino a la misma universidad. Así, “se han visibles más acciones que, además, ubican la problemática en las responsabilidades institucionales que comporta el fenómeno” (pág. 198). La Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) ha promovido acciones e iniciativas para el desarrollo de procesos de lectura y escritura en la formación superior.

Teniendo esto en cuenta, las autoras revisaron las características de los programas e investigaciones relacionados con la lectura y escritura universitarias en Colombia. Se encontró que las universidades acreditadas en el país, “desarrollan cátedras relacionadas con la preparación de los estudiantes para leer y escribir en la universidad, desde diferentes enfoques” (González & Vega, 2013, pág. 199). Pero, que aún siguen siendo orientadas “en la enseñanza de herramientas ortográficas y sintácticas [...]” (González & Vega, 2013, pág. 199), es decir, no se ingresa al estudiante a la construcción de conocimiento científico, a nuevos modos discursivos ni a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. Lo que se encuentra en cuanto tipologías y géneros textuales son resumen reseña, artículo y ensayo, principalmente (González & Vega, 2013).

Igualmente, las autoras consideran que lo anterior “puede atribuirse a la distancia entre los intereses y exigencias de los directivos y los propósitos de los docentes encargados de éstas áreas” (González & Vega, 2013, pág. 199), por lo cual debe hacerse unificación de criterios y coordinación curricular. Además, porque “suelen tener poca conciencia sobre las implicaciones de la alfabetización sobre sus áreas, de la necesaria transversalización de acciones en este campo” (González & Vega, 2013, pág. 200), y la mayoría de docentes siguen pensando que la enseñanza de lectura y escritura se debería hacer en una sola materia bien estructurada. Así,

las autoras concluyen que, aunque ha habido cambios en Colombia, puesto que ya no se piensa que el estudiante es el único responsable de su proceso de escritura en la universidad, todavía es necesario consolidar programas transversales en las instituciones para que el trabajo sobre escritura académica no siga siendo parte de una sola asignatura en especial.

5. Marco teórico

En esta sección se presentarán los conceptos básicos que posibilitan el desarrollo de la presente investigación formativa, en tanto que el objetivo es caracterizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de escritura en los seis niveles de francés de la LLM de la PUJ, con el fin de identificar las que se orientan al aprendizaje de FOU. Para lograr este propósito y perfilar el presente trabajo, se abordarán tres ejes principales: 1. La AA, 2. FOU vs. Francés General y 3. La transferencia entre lenguas. En el primero, se examinarán las perspectivas de la Literacidad Académica, en el que se inscriben el WAC, el WID y la escritura académica. En el segundo, se abordarán las definiciones para su contrastación: Lenguas con Propósito General (LPG), que en nuestro caso se verá desde el Francés General, Lenguas con Objetivo Específico (LOS en francés) y Francés con Objetivos Universitarios (FOU) y, finalmente, en el tercero, se precisará en qué consiste la transferencia y sus tipos.

5.1 Alfabetización Académica: una apuesta por el desarrollo de la lectura y la escritura con funciones epistémicas

5.1.1 La perspectiva de la Literacidad Académica

5.1.1.1 La perspectiva de la escritura a través del currículo (WAC)

El movimiento “escritura a través del currículo” (WAC, en inglés) promueve el desarrollo de la escritura con fines epistémicos en el currículo. Sus promotores ven la realización de la escritura más allá de un resultado en una habilidad:

El WAC se refiere a la noción de que la escritura debe ser una parte integral del proceso de aprendizaje a lo largo de la educación de un estudiante, no simplemente en los cursos de escritura requeridos, sino a través del currículo entero. Además, se basa en la premisa de que la escritura es altamente situada y atada al campo del discurso y formas de conocimiento¹⁵ (INWAC, 2014).

También, en sus principios reconocen, así como en Salazar (2006), que los estudiantes aprenden a partir de conocimientos previos. Es decir, ellos “vienen al aula con un rango amplio de experiencias literarias, lingüísticas, tecnológicas y educativas”¹⁶ (INWAC, 2014) que estarán al servicio para el desarrollo de una escritura de calidad.

Por otra parte, el INWAC (International Network of WAC programs) menciona las metas típicas que se deben tener para un programa de WAC: 1. “mantener la escritura de los estudiantes as través de sus carreras académicas”, 2. “incrementar el compromiso del estudiante con el aprendizaje”, 3. “incrementar la competencia de escritura del estudiante”, 4. “crear una cultura de campus que apoye la escritura” y 5. “crear una comunidad de la facultad alrededor de la enseñanza de y la escritura de los estudiantes”¹⁷ (pág. 4).

Para el WAC, hay cuatro (4) principios generales: 1. “La escritura como retórica”: esto es, saber la construcción de un texto a partir su retórica. Aquí, la escritura se realiza con base en una reflexión acerca del género, patrones de

¹⁵ “WAC refers to the notion that writing should be an integral part of the learning process throughout a student’s education, not merely in required writing courses but across the entire curriculum. Further, it is based on the premise that writing is highly situated and tied to a field’s discourse and ways of knowing”

¹⁶ “come to the classroom with a wide range of literacy, linguistic, technological, and educational experiences”

¹⁷ “To sustain the writing of students across their academic careers ... To increase student engagement with learning ... To increase student writing proficiency ... To create a campus culture that supports writing ... To create a community of faculty around teaching and student writing”

escritura en una disciplina y la revisión de pares. 2. “La escritura como un proceso”: es decir, el valor de la escritura por medio de la construcción progresiva y el desarrollo de pensamiento. Aquí intervienen varios agentes, no sólo el escritor. 3. “La escritura como un modo de aprendizaje”: en concordancia con Carlino (2013), señala la importancia de esta habilidad como medio para que los alumnos aprendan a través de prácticas en contexto. Así, se desarrolla la transversalidad de la escritura en todas las materias, pues “las prácticas sólo se aprenden ejerciéndolas” (pág. 368). De este modo, debido a la complejidad y el trabajo de pensamiento que son necesarios en una composición, la escritura potencializa el aprendizaje. Y, 4. “Aprender para escribir”: reconoce que un escritor efectivo es aquel que reconoce y hace uso de la retórica, pues admite que la escritura se adecúa a cada contexto. Para lo anterior, WAC promueve el manejo de dos tipos de géneros de escritura: el académico “(reportes de investigación, ensayos argumentativos, análisis, bibliografías comentadas)” y el civil “(cartas al editor, propuestas, reseñas, blogs)”¹⁸ (INWAC, 2014, pág. 5).

Finalmente, Carlino (2013) habla sobre la enseñanza *de y con* la escritura en la universidad y contrapone el enfoque de enseñar prácticas situadas versus habilidades fragmentarias, al examinar algunos fundamentos para pensar el escribir y leer en la universidad. Ella habla de una “lectura y escritura en la universidad –concebidas como prácticas sociales y pensadas al interior de cada asignatura” (Carlino, 2013, pág. 356). Además, sostiene que los docentes de las disciplinas pueden hacer algo *a través del currículo* para contribuir a que sus alumnos lean y escriban “en las diversas materias para las cuales leer y escribir era un medio y no en fin en sí mismo” (Carlino, 2013, pág. 356). Así, la autora va más allá de “diagnósticos que precisaban lo que los universitarios no sabían hacer, manuales con ejercicios que procuraban enseñarles a hacerlo, y caracterizaciones

¹⁸ “academic genres (i.e. research reports, argumentative essays, analyses, annotated bibliographies) as well as civic genres (i.e. letters to the editor, proposals, reviews, blogs).”

de ciertas clases de textos” (Carlino, 2013, pág. 357). Según la autora, se enseñaba la escritura en un taller,

donde se planteaba escribir, leer y recibir comentarios colectivos sobre lo escrito para luego reescribirlo. Estas iniciativas estaban centradas en redacción creativa, de redacción, narrativa o periodística (Alvarado y Pampillo, 1988; Bas, Klein, Lotito y Vernino, 1999), divergente de la escritura académica requerida para el estudio de las disciplinas” (Carlino, 2013, pág. 357).

Es decir, para una escritura académica, se debe evitar la forma general (la cual incluye escritura creativa y narrativa). Así, Carlino (2013) orienta a los profesores universitarios sobre cómo trabajar la lectura y escritura en sus cátedras.

5.1.1.2 **La perspectiva de la escritura en las disciplinas (WID)**

La WID (en inglés) se refiere a la ejecución de producciones escritas que estén “diseñadas para presentar o dar a los estudiantes una práctica con las convenciones de lengua de una disciplina, así como con unos típicos formatos específicos de una disciplina dada”¹⁹ (Kiefer, s.f.)

Rogers (2008), por su parte, describe el trabajo de Beaufort (2004), en el que se analizan los múltiples campos del saber que constan de “un modelo de pericia en escritura disciplinaria”²⁰ (pág. 32), que, según Rogers (2008), consisten en cinco tipos de saberes relacionados con la escritura: el conocimiento del proceso

¹⁹ “designed to introduce or give students practice with the language conventions of a discipline as well as with specific formats typical of a given discipline.”

²⁰ “a model of disciplinary writing expertise”

de escritura, el conocimiento retórico, el conocimiento de género, el conocimiento del tema, y el conocimiento de la comunidad de discurso. Todos ellos se relacionan entre sí. Estos modelos, según Rogers (2008), muestran importantes abismos entre la escritura general del primer año y la escritura específica. Así, este autor continúa diciendo:

Hay una secuencia entre el pensamiento crítico, la lectura, las habilidades de escritura, y el conocimiento del tema específico, que incluye, desde el punto de vista de Beaufort, maneras de argumentar y razonar en campos específicos. Adicionalmente, el conocimiento de las convenciones se transforma en conocimiento de género, el cual se construye en un conocimiento básico de convenciones en el entendimiento de cómo funcionan las actividades de escritura en las disciplinas y profesiones²¹ (pág. 33).

Al hablar del conocimiento del proceso de escritura, el autor explica que los estudiantes de universidad deberían contar con un proceso de planeación y revisión que sea sofisticado y consciente. Igualmente, los escritores más avanzados deberían “generar vínculos lógicos entre oraciones, establecer coherencia, así como niveles locales y globales en el texto”²² (Kellogg, 2006, en Rogers, 2008, pág. 34). Esto es lo que debería ser capaz de hacer un estudiante universitario en términos de escritura.

En cuanto al conocimiento retórico, Rogers (2008) afirma que a medida que los escritores se desarrollan en la universidad, deberían:

²¹ “there is a clear overlap and progression between critical thinking, reading, and writing skills and domain specific subject matter, which includes from Beaufort’s view, discipline specific ways of arguing and reasoning. Additionally, the knowledge of conventions transforms into genre knowledge, which builds upon a basic knowledge of conventions into the understanding of how writing activities work in the disciplines and professions.”

²² “generate cohesive links among sentences, establishing coherence and both local and global levels in the text”

diferenciar las necesidades de su audiencia en un nivel más avanzado, y emplear estrategias para llevar a cabo una variedad de procesos de escritura. En situaciones particulares, los escritores deben decidir qué escribir (o decir) y cómo escribirlo (o decirlo). Los escritores deben ser hábiles al dirigirse a un grande rango de situaciones retóricas²³ (pág. 35).

Una vez más, se muestra aquí, a través del conocimiento retórico, la importancia que tiene éste en la escritura.

En cuanto al conocimiento de género, más que el conocimiento de características textuales y mecánicas, incluye un sentido sofisticado de la audiencia, propósito y la función del texto en situaciones sociales (Rogers, 2008). “La participación en un género incluye hacerse cargo de la postura hacia una audiencia, mensaje, medio de comunicación, así como el rol social de uno mismo”²⁴ (Rogers, 2008, pág. 36). Paraphrasing a Beaufort (2004),

el conocimiento del género incluye aprender las maneras en que las características textuales satisfacen las expectativas del lector, y el modo en que la acción social es cumplida por varias elecciones textuales incluyendo el conocimiento de convenciones, a nivel del discurso completo, y en discursos individuales²⁵ (Rogers, 2008, págs. 36-37).

²³ “differentiate their audiences’ needs at a higher level, and employ strategies for accomplishing a variety of writing purposes. In particular situations writers must decide what to write (or say) and to how to write (or say) it. Writers must become skilled at addressing a wider range of specific, immediate rhetorical situations.”

²⁴ “participation in a genre involves taking on extremely specific stances towards one’s audience, message, medium of communication, as well as one’s own social role”

²⁵ “knowledge of genre involves learning to see the ways that textual features fulfill reader expectations, and the way social action is accomplished by various textual choices including knowledge of conventions, at the level of the whole discourse and within individual discourses.”

El autor da una descripción de género:

los géneros actúan como representaciones internas y externas que organizan las interacciones de los participantes con los textos, esto es, los géneros son mapas cognitivos y sociales que sirven para organizar elementos pragmáticos tanto para los lectores como para los escritores²⁶ (Rogers, 2008, pág. 37).

Así, los escritores universitarios deberían utilizar una gran variedad de géneros en sus escritos.

De esta manera, Winsor (1999) complementa esta idea de género textual afirmando que existe un fenómeno llamado “Teoría de la Actividad”, la cual, “nos permite reconceptualizar la relación entre texto y contexto”²⁷ (pág. 201) a través de la relación de flujo existente entre ellos. De este modo, un “actante” estará siempre en construcción de textos a partir de la realidad que lo rodea, es decir, de acuerdo a la idea de Smith (1974 en Winsor, 1999), las categorías que vienen del género “ejercen influencia a través de títulos estándar, por ejemplo, o, más sutilmente, a través de expectativas sostenidas comúnmente acerca de lo que es apropiado incluir [en un texto]”²⁸ (pág. 203). En este sentido, escribir en un contexto universitario implica una serie de requerimientos propios de la disciplina a la que pertenezca y, por lo tanto, el estudiante estará inmerso en tal contexto y tales exigencias.

En cuanto al conocimiento del campo específico, que se refiere a pensamiento, lectura y escritura crítica, es importante en la escritura universitaria.

²⁶ “Genres act as internal and external representations that organize participant’s interactions with texts, that is, genres are cognitive and social maps that serve to organize pragmatic elements for both readers and writers”

²⁷ “allows us to reconceptualize the relationship between text and context”

²⁸ “exert influence through standard headings, for instance, or, more subtly, through commonly held expectations about what it is appropriate to include [in a text]”

Pero este conocimiento va más allá de “la acumulación y recuperación de datos”²⁹ (Rogers, 2008, pág. 38); también, incluye métodos de investigación, procedimientos y procesos, métodos aceptados de argumentación, conocimiento de la teoría específica de la disciplina, conceptos, paradigmas, tendencias y prácticas de lectura (Rogers, 2008). Por otro lado, el autor también afirma que el conocimiento del tema “también incluye la habilidad para entender, interpretar y criticar puntos de vista alternativos; y la habilidad para analizar y sintetizar estos puntos”³⁰ (Rogers, 2008, pág. 38). Así, los estudiantes universitarios deberían contar con profundos procesos de argumentación y de conocimientos sobre su área.

Finalmente, en cuanto a la comunidad de discurso, la cual es crucial, Beaufort (2004, en Rogers, 2008, pág. 39) explica que “la pericia en la escritura disciplinaria básicamente implica involucrarse en una comunidad particular de escritores”³¹. Entonces, según Rogers (2008), mientras los estudiantes universitarios avanzan más allá de los cursos de educación general, se espera que hagan parte de la comunidad intelectual y que entiendan los valores que son únicos de cada disciplina particular. Lea & Street (2006) complementa esta idea al afirmar que: “una perspectiva de literacidades académicas trata la lectura y la escritura como prácticas sociales, que varían con el contexto, la cultura y el género”³² (pág. 368). Por lo tanto, está siempre asociada con los “discursos y géneros institucionales”³³ (pág. 368).

5.1.1.3 **Escritura académica, mucho más que un asunto de lengua**

²⁹ “the accumulation and retrieval of a facts and data.”

³⁰ “also includes the ability to understand, interpret, and critique alternate points of view; and the ability to analyze and synthesize these views.”

³¹ “disciplinary writing expertise ultimately entails becoming engaged in a particular community of writers”

³² “An academic literacies perspective treats reading and writing as social practices, that vary with context, culture and genre”

³³ “institutional discourses and genres”

Enseguida, se procederá a definir la escritura académica, desde su importancia hasta su caracterización sobre la forma en que se propone en la metodología de las universidades francófonas.

Así pues, comenzando por la importancia de la escritura, Rinck & Sitri (2012) afirman que existe una exclusión entre los que saben escribir y los que no. Esta afirmación resalta la importancia de la escritura puesto que ella contribuye a evitar la exclusión de las personas que no la realicen competentemente, al menos en el contexto académico. Por esto, según estos autores, existen manuales para ‘redactar eficazmente’, pues “el ‘bien escribir’ es visto como una habilidad general, independiente de las especificidades de los tipos de escrito”³⁴ (pág. 2). Es decir, se considera que las personas que escriben bien tienen una habilidad a su favor. Además de lo anterior, Mangiante & Parpette (2011) concuerdan con esta idea porque “las producciones escritas constituyen lo esencial de su evaluación [de los estudiantes] en la enseñanza superior francesa”³⁵ (pág. 122).

Ahora bien, hay que tener en cuenta que:

La dimensión lingüística interviene, sin embargo, a través de varios principios: al nivel pragmático, con énfasis en el “destinatario” y la “función del escrito”, al nivel textual (“puesta en la página, títulos, párrafos y articuladores lógicos”), al nivel del “vocabulario” (“encontrar la palabra justa, evitar las repeticiones”) y de la corrección lingüística (“reglas de gramática, errores de francés, ortografía, puntuación”), y en fin a través de la

³⁴ “le «bien écrire» est envisagé comme une habileté générale, indépendante des spécificités des types d’écrits”

³⁵ “les productions écrites constituent l’essentiel de leur évaluation dans l’enseignement supérieur français”

noción de “estilo” (“variado, conciso, dinámico”)³⁶ (Rinck & Sitri, 2012, pág. 2).

Así pues, aparte de estos factores para la escritura en universidades francófonas, hay otros como “la coherencia textual, el posicionamiento enunciativo ligado entre otros a la gestión de la representación del discurso de los otros, la expresión de la intención pragmática o incluso la reformulación.”³⁷ (Rinck & Sitri, 2012, pág. 6). En este sentido, podríamos hablar de géneros textuales puesto que estos factores interventores en el proceso de escritura siguen “unas exigencias metodológicas, ... una codificación de escritura, ... unas reglas de composición”³⁸ (Mangiante & Parpette, 2011, pág. 123); es decir, que estos géneros determinan cómo escribir. Estas adaptaciones acercan al estudiante a una competencia cultural y metodológica académica (Mangiante & Parpette, 2011).

Entonces, se debe considerar que en las universidades francófonas se trabaja sobre la especificidad de los escritos: según Alain Coulon (1997, en Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010, pág. 5), esto es

saber identificar el trabajo no pedido explícitamente, saber reconocerlo y saber cuándo llevarlo a cabo. Para tener éxito, es necesario entender los

³⁶ “La dimension linguistique intervient cependant à travers plusieurs entrées : au niveau pragmatique, avec l’accent mis sur le «destinataire» et la «fonction de l’écrit», au niveau textuel («mise en page», «plan et titres», «paragraphes» et «articulations logiques»), au niveau du «vocabulaire» («trouver le mot juste», «éviter les répétitions») et de la correction linguistique («règles de grammaire», «fautes de français», «orthographe», «ponctuation»), et enfin à travers la notion de «style» («varié», «concis», «dynamique»).”

³⁷ “la cohérence textuelle, le positionnement énonciatif lié entre autres à la gestion de la représentation des discours autres, l’expression de la visée pragmatique ou encore la reformulation.”

³⁸ “des exigences méthodologiques, ... une codification d’écriture... des règles de composition”

códigos del trabajo intelectual, cristalizados en un conjunto de reglas frecuentemente informales e implícitas³⁹.

Precisamente, y en línea con esta idea, Mangiante & Parpette (2011) afirman que este tipo de escritos conforma unos géneros textuales específicos de acuerdo al nivel de complejidad de pensamiento crítico y analítico que es requerido en la actividad de escritura.

Por ello, según Delcambre & Lahanier-Reuter (2010), coincidiendo con lo planteado en Mangiante & Parpette (2011), hay varios géneros de discurso universitario francófono que están ligados a la comprensión oral de los cursos magistrales: “aquellos que son requeridos para la validación de los estudios (tesis, comentarios de textos, síntesis de textos teóricos, reportes de práctica, estudios de caso, abstracts de portadas), los que están ligados a la investigación (artículos, proposición de comunicación)”⁴⁰ (pág. 5), los cuales incluyen introducciones, anexos, y problemáticas. En los textos franceses se incluyen igualmente:

marco teórico (Boch, Rinck & Grossmann, á par.), modos de referencia a otros (Grossmann, 2002), y posicionamiento enunciativo (Rinck, Boch & Grossmann, 2007). Las descripciones precisas del género y de sus variaciones tienen una finalidad formativa (dilucidar por los estudiantes la retórica del escrito de investigación para facilitar el trabajo de escritura), empírica (evitar para quien analice las producciones de los estudiantes ser atrapados por sus representaciones), y teórica (interrogar la manera en que la escritura de los estudiantes, en lo que respecta más o menos las normas

³⁹ “savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l’accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites”

⁴⁰ “ceux qui sont requis pour la validation des études (mémoires, commentaires de textes, synthèses de textes théoriques, rapports de stage, études de cas, abstracts et quatrièmes de couverture), ceux qui sont liés à la recherche (articles, proposition de communication)”

que se esperan, es igualmente constitutivo de la escritura de investigación y puede hacerla evolucionar)⁴¹ (pág. 6).

Más adelante veremos, pues, cómo los diferentes escritos llevan a macro-competencias que son vitales para su desarrollo.

Delcambre & Lahanier-Reuter (2010) dicen que hay tres grandes tipos de escritos que constituyen la escritura académica: 1. Escritos académicos: escritos para validar estudios, exámenes y escritos de formación intelectual, 2. Escritos de investigación propios de la formación en este campo: “(trabajos de grado, tesis)”, y 3. Escritos de investigadores: “artículos científicos, reportes de investigación, proyectos de investigación, etc.”⁴² (pág. 8).

Según Goes & Mangiante (2010) en Cécile Vilvandre de Sousa (2011) y Mangiante & Parpette (2011), los estudiantes se enfrentan a tres grandes categorías de producciones escritas (también llamadas micro tareas):

- *Reproducir* las restituciones escritas del curso en forma de definiciones a completar o de respuestas a preguntas del curso (en L1 y L2); un análisis lingüístico de las correcciones puede llevar a la elaboración de actividades pedagógicas determinando los contenidos recurrentes. ... El estudiante debe también perfeccionar las características de los enunciados: la equivalencia ..., la comparación/oposición. En fin, las definiciones pueden constar de

⁴¹ “le cadrage théorique (Boch, Rinck & Grossmann, à par.), les modes de référence à autrui (Grossmann, 2002,) le positionnement énonciatif (Rinck, Boch & Grossmann, 2007). Les descriptions précises du genre et de ses variations ont une finalité formative (élucider pour les étudiants la rhétorique de l’écrit de recherche pour faciliter le travail d’écriture), empirique (éviter pour celui qui analyse les productions des étudiants d’être pris au piège de ses représentations), et théorique (interroger la façon dont l’écriture des étudiants, en ce qu’elle respecte plus ou moins les normes attendues, est également constitutive de l’écriture de recherche et peut la faire évoluer”

⁴² “(mémoires, thèses)... articles scientifiques, rapports de recherche, projets de recherche, etc.”

relaciones de causalidad y de oposición, a veces de concesión. Expresiones de argumentación, de opinión y de hipótesis también son frecuentes

- *Reformular* los comentarios y síntesis de documentos que demandan un trabajo de comparación y de perspectivas (L2, L3, y M1): los informes son pedidos frecuentemente en ciencias experimentales; un trabajo de comprensión escrita y de comparación de varios textos sobre un tema en común constituyen un tipo de producciones pedidas en la mayor parte de las carreras de ciencias humanas. Las aplicaciones pedagógicas se refieren aquí a ejercicios de reformulación-nominalización-verbalización, de los ejercicios de puesta en relación de hechos entre ellos, un trabajo sobre los articuladores, los déicticos, la sinonimia

- *Unir* por ejemplo, los estudios de caso o simulaciones que dan lugar a un campo de pre profesionalización recurriendo a situaciones y documentos del mundo del trabajo (L3, M1, M2). Las macro-competencias lingüísticas aquí requeridas hacen parte de la operación cognitiva de asociación, de apareamiento, de relación, implicando habilidades como: unir conocimientos, objetos, conceptos; señalar/localizar; interpretar; estimar, medir; analizar. Muchas aplicaciones pedagógicas son posibles como la producción de un resumen después de la localización de hechos esenciales, una lectura global del texto con cronología de hechos, cifras, o incluso articuladores de la argumentación. (...) ⁴³ (pág. 322).

⁴³ “Reproduire les restitutions écrites du cours sous la forme de définitions à compléter ou de réponses à des questions de cours (en L1, L2); une analyse linguistique de corrigés peut conduire à l’élaboration d’activités pédagogiques ciblant les contenus récurrents ... L’étudiant doit aussi maîtriser les caractéristiques des énoncés: l’équivalence ..., la comparaison/opposition... Enfin les définitions peuvent comporter des relations de causalité et d’opposition, parfois de concession. Des expressions de l’argumentation, de l’opinion et de l’hypothèse sont aussi fréquentes.

Reformuler les commentaires et synthèses de documents qui demandent un travail de comparaison et de mise en perspectives (L2, L3, M1): les compte-rendu sont fréquemment demandés en sciences expérimentales; un travail de compréhension écrite et de comparaison de plusieurs textes sur un sujet commun constituent un type de productions demandées dans la plupart des filières de sciences humaines. Les applications pédagogiques porteront ici sur des exercices de reformulation -nominalisation,

Ahora bien, Mangiante & Parpette (2011) por otra parte, definen tres categorías de escritos que pueden ser transversales a las disciplinas académicas: a) restitución de curso, b) comentarios y síntesis, y c) estudios de caso y simulaciones. Cada una de estas categorías responde a un nivel de dificultad que se experimenta a medida que el estudiante avanza en su plan de formación académica. A continuación, pues, se caracteriza, a partir de estos autores, cada una de ellas.

En primer lugar, según Mangiante y Parpette (2011) la restitución de curso es que el estudiante sea capaz de restituir o reescribir lo que ha aprendido en el curso magistral; por tanto, éste exigirá del estudiante su precisión en la toma de notas, pues de allí recogerá la información del profesor. Esta categoría es común del primer ciclo de educación (L1 y L2) y tiene 3 partes esenciales: a) enunciados definatorios que son básicamente definiciones que fueron mencionadas en la clase, b) descripciones que son las aplicaciones de estas definiciones, y c) enunciados explicativos que consisten en decir por qué se aplica la definición de la tarea demandada.

En segundo lugar, existen los comentarios, síntesis de documentos e informes de lectura. Este tipo de actividades son principalmente utilizados en L3 y M1. En esta categoría, el estudiante cuestiona lo comunicado en clase a través de la comparación, el comentario y sus aportes al conocimiento dentro del aula, “aunque

verbalisation-, des exercices de mises en relations de faits entre eux, un travail sur les articulateurs, les déictiques, la synonymie.

Relier par exemple, les études de cas ou simulations qui ouvrent sur un champ de préprofessionnalisation en recourant à des situations et des documents issus du monde du travail (L3, M1, M2). Les macro-compétences langagières requises ici participent de l'opération cognitive d'association, d'appariement, de relation, impliquant des habiletés telles que: relier des connaissances, des objets, des concepts; repérer; interpréter; estimer, mesurer; analyser. Plusieurs applications pédagogiques sont envisageables comme la production d'un résumé après repérage des faits essentiels, une lecture globale du texte avec une entrée sur la chronologie des faits, les chiffres, ou encore les articulateurs de l'argumentation.”

no parafraseando el discurso suministrado en los documentos de acompañamiento”⁴⁴ (Mangiante & Parpette, 2011, pág. 138).

Así, en este texto, el nivel de complejidad requerido exige del escritor una competencia discursivo-argumentativa. En este lugar, esta investigación tendrá atención puesto que aquí se ubica el nivel que se exigirá del estudiante egresado de la LLM que desee ingresar a un nivel de maestría.

Finalmente, los estudios de caso y las simulaciones, presentes desde Licence 3 y en master, buscan que el escritor involucre su competencia para la resolución de problemas usando como base sus conocimientos experienciales, documentales, y de curso. Este ejercicio “implica de la parte del estudiante salir de su rol habitual para encarnar un actor de un **continuum** comunicacional inspirado en la realidad, tomar una iniciativa expresando un punto de vista argumentada a partir de un manojó de diversas fuentes”⁴⁵ (Mangiante & Parpette, 2011, pág. 149).

De esta manera, podremos establecer qué es y cómo se ejecuta una escritura académica. Greene & Lidinsky (2008) afirman que la escritura académica es el medio para establecer comunicaciones entre académicos en una disciplina determinada. También, afirman que es el punto de partida para la participación en un curso de la disciplina propia. Estos autores advierten que en este tipo de escritura es necesario que se aprenda a “*pensar como un académico, leer como un académico, investigar como un académico, y escribir como un académico* – incluso si no tiene planes de continuar su educación y convertirse un académico”⁴⁶ (pág. 1).

⁴⁴ “tout en ne paraphasant pas les discours fournis dans les documents d’accompagnement.”

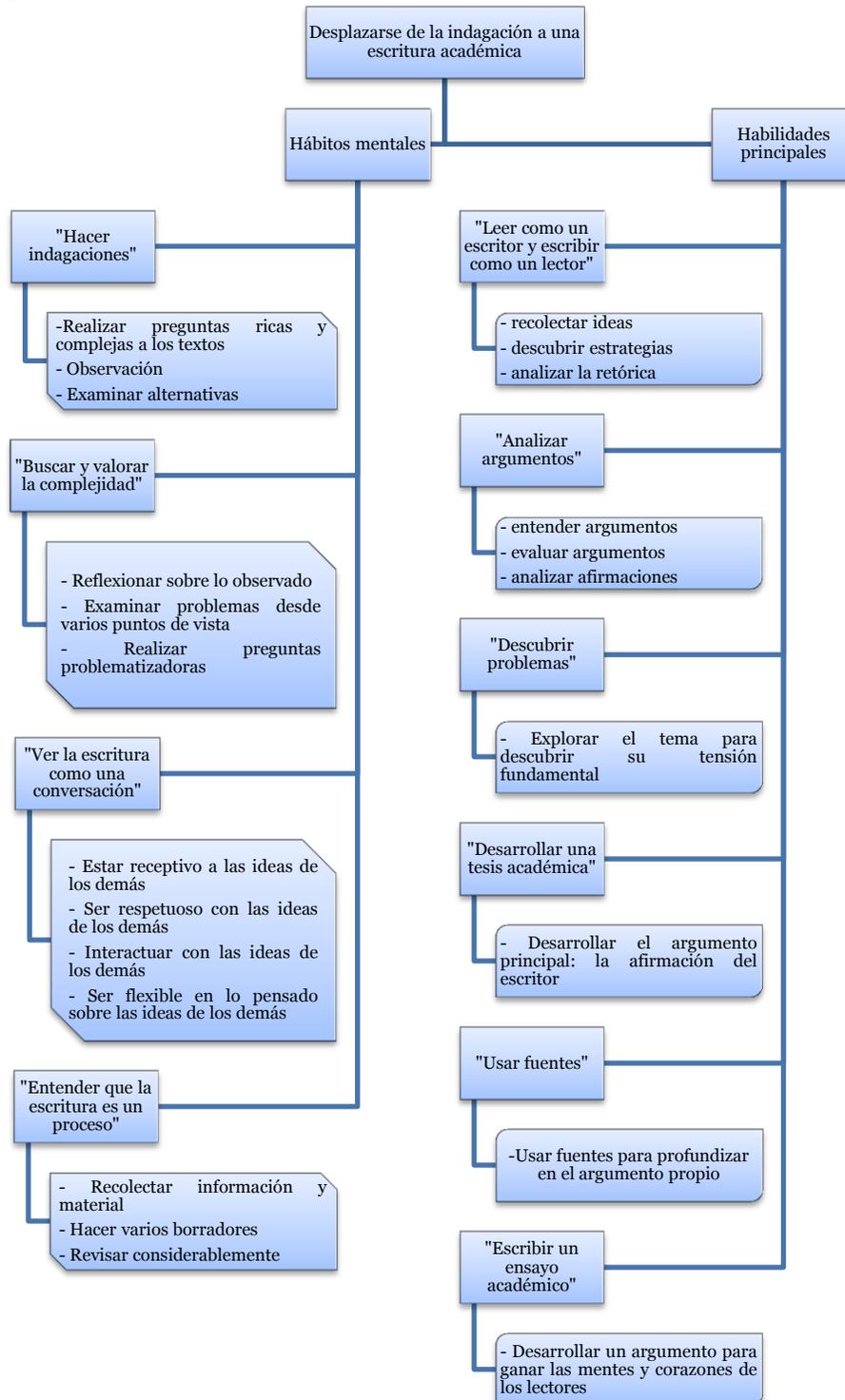
⁴⁵ “implique de la part de l’étudiant de ‘sortir’ de son rôle habituel pour incarner un acteur d’un **continuum** communicationnel inspiré du réel, de prendre une initiative en exprimant un point de vue argumentée à partir d’un faisceau de données de sources différentes”

⁴⁶ “*think like an academic, read like an academic, do research like an academic, and write like an academic* – even if you have no plans to continue your education and become a scholar yourself.”

Es decir, la escritura, y más en un contexto universitario, implica un desarrollo epistémico integral en todas las habilidades.

En la siguiente figura, se resumirán los pasos requeridos para realizar una escritura académica efectiva, según Greene & Lidinsky (2008). Allí se podrá identificar que una buena producción escrita requiere múltiples y complejos procesos que complementan la sola formalidad de la lengua:

Figura 1: escritura académica



Con base en Greene & Lidinsky (2008) págs. 1-24. Traducción propia.

5.2 Enseñanza y aprendizaje del FOU

El FOU se basa en una metodología que responda a unos saberes-hacer que son propios al contexto universitario. A continuación, se presentará qué elementos se integran en este francés académico para llevarlo al aula.

5.2.1 FOU como alternativa para superar el aprendizaje de Lengua General

El FOU es una propuesta basada en la enseñanza y aprendizaje de herramientas que permitan el desempeño en un contexto universitario francófono. Pero, en la actualidad, en el componente de francés se observa un francés cotidiano o general. A continuación, se estudiarán los tres conceptos que subyacen a esta investigación. De este modo, al conocerlos, se podrá contrastar el francés como Lengua General y el FOU.

5.2.1.1 Lengua General

Así pues, existe una definición de Lengua General que está dada por la autora Cabré (1993), quien afirma que:

una lengua particular está constituida por un conjunto diverso de sub-códigos que los hablantes usan "en función de sus modalidades dialectales", seleccionándolos a tenor de las necesidades expresivas y de las características particulares del contexto comunicativo en el que se encuentran. Además de estos sub-códigos, que hacen que la lengua sea un ente complejo con múltiples variedades, toda lengua general está conformada por un conjunto de reglas y unidades (fonológicas,

morfológicas, léxicas, sintácticas, semánticas y discursivas) que son comunes a todos los hablantes (pág. 128).

Como podemos ver, la lengua general trabaja sobre aspectos puramente formales y universales de la lengua, es decir: fonología, léxico, sintaxis, semántica, etc., y esto difiere a un curso de FOU, nuestro tema de estudio, porque él, como veremos más adelante, trasciende lo general; es decir, que saber usar la lengua de forma general a partir de los aspectos mencionados, no significa necesariamente que con ello se tengan las habilidades para enfrentarse a un contexto universitario, el cual requiere competencias adicionales a la formalidad de la lengua en sí misma.

Ahora bien, un curso de lengua de propósito general es aquel que normalmente se ofrece con el fin de crear situaciones que ocurren en la vida cotidiana y que no impliquen un léxico específico; es decir, la lengua aprendida de manera general será de utilidad para: ir de turismo, hablar de cuestiones de la vida diaria, comunicarse con un nativo; así mismo, como afirma el Instituto de Francés Campus Langues, en un curso de francés general se busca “*mejorar la conversación, la gramática o la pronunciación*” (Institut privée Campus Langues, s.f.), y adquirir conocimientos de cultura de un determinado país donde se hable la lengua que se está estudiando. Estos parámetros anteriores están definidos por el MCRE porque ofrece “una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales” (Consejo de Europa, 2002, pág. 1); describe también “lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse” (Consejo de Europa, 2002, pág. 1), es decir, el MCRE establece pautas para mejorar la gramática, la conversación o la pronunciación, con el fin de garantizar que un aprendiz pueda ser comprendido por una persona nativa y no nativa proficiente en la lengua objeto de su estudio.

Además, este marco enumera igualmente “los conocimientos y las habilidades que deben adquirirse para tener una competencia lingüística eficaz” (Consejo de Europa, 2002, pág. 1). “En fin, el MCRE define los niveles de competencia que permiten medir el progreso del aprendiz” (Consejo de Europa, 2002), y, ya que fue concebido para “sobrepasar las dificultades de comunicación” (Consejo Europeo, 2002), “ofrece una medida para la evaluación de la competencia general en una lengua” (Consejo Europeo, 2002). Es decir, el MCRE presenta unas pautas para el aprendizaje de una lengua *a nivel general*, no técnico o universitario. Precisamente, cuando se elabora un curso de francés, el referente principal es el MRCE; situación que podría generar que no se realicen programas acordes con las necesidades específicas de los estudiantes, las cuales van más allá de la sola formalidad de la lengua. Por eso, como veremos más adelante, nace la enseñanza de la lengua con propósitos específicos.

Como aspecto adicional a las definiciones de lengua general, anteriormente presentadas, el “Diccionario de didáctica del francés lengua extranjera y segunda” afirma que el FRANCÉS GENERAL se entiende como:

el francés usual tal como lo encontramos en los libros de FLE [Français Langue Étrangère] y destinado a todo público, es decir los públicos no especializados. (...) Su objetivo es global, ‘enseñar el francés’, sus contenidos tienen que ver más que todo con la vida cotidiana, y su conducta apunta a una repartición equilibrada oral y escrita, estudio de hechos de lengua y acercamiento a la cultura⁴⁷ (Cuq, 2003, pág. 108).

⁴⁷ “le français usuel tel qu'on le trouve dans les méthodes de FLE et destiné à tous les publics, c'est-à-dire les publics non spécialisés. Son objectif reste global, "enseigner le français", ses contenus concernent plutôt la vie quotidienne, et sa démarche vise à une répartition équilibrée entre oral et écrit, étude des faits de langue et approche de la civilisation”

Acto seguido a esta definición de Lenguas con propósitos generales, es relevante, realizar la descripción conceptual en la que se ubica el presente trabajo de grado, es decir, lo que tiene que ver con Francés con Objetivos Específicos y Universitarios.

5.2.1.2 **Lenguas con Objetivos Específicos (LOS)**

Empezaremos, pues, con el concepto Lenguas con Objetivo Específico. En la enseñanza de lenguas extranjeras comúnmente se habla acerca de la adaptación de los contenidos a las necesidades específicas del alumno puesto que no todos los estudiantes tienen los mismos propósitos para aprender una lengua extranjera; así pues, las LOS son una corriente que parte de la realización de un análisis de necesidades (Bhatia 2008; Bojovic, 2006; Aguado 2001; Qotb 2008), entendido éste como un estudio que determina lo que el alumno necesita saber para desarrollar una “experticia profesional” (Bhatia, 2008). Esto es: la puesta en escena de los conocimientos adquiridos acerca del área en el que se quiere profundizar, pues precisamente en ella se revelan una serie de “factores extra textuales”, que son la atención concentrada “en lo que hace que ese texto sea posible, esto es, en cómo es interpretado y usado por los miembros de la comunidad de especialistas” (Bhatia, 2008, pág. 167). Ahora bien, tanto en LOS como en sus variaciones se plantea un desarrollo de competencias para conseguir esa “experticia profesional”. Bhatia afirma que existen tres elementos indispensables para desenvolverse en la lengua de especialidad, a saber: una competencia discursiva, un conocimiento disciplinario y una práctica profesional. Para efectos del presente trabajo, utilizaremos el término de competencia discursiva que se entiende como una “competencia textual” (Bhatia, 2008, pág. 168).

5.2.1.3 **Francés con Objetivos Específicos (FOS)**

En tercer lugar, se describirán ideas en torno al Francés con Objetivos Específicos (FOS en francés), vertiente del LOS, con el fin de empezar a delimitar la línea de pensamiento por la que se desarrolla nuestra investigación porque de este término se subordina el FOU, tema central de este trabajo. Así, tenemos que:

El término Francés con Objetivos Específicos... tiene la ventaja de cubrir todas las situaciones, sean éstas inculcadas o no en una especialidad.... El FOS... trabaja caso por caso, o en otros términos, materia por materia, en función de las solicitudes y de las necesidades de un público preciso⁴⁸ (Mangiante & Parpette, 2004, págs. 16-17).

En la cita anterior, se evidencia cómo el FOS actúa en pro del desarrollo de las especialidades, es decir, de las situaciones de uso de lengua que requieren una especificidad en el vocabulario (como el caso del estudio de educación superior que desarrolla un vocabulario especializado). Al hablar de necesidades y de un público preciso, se evidencia de inmediato una diferencia significativa con el francés general porque como lo afirman Mangiante & Parpette (2004):

Contrariamente a una enseñanza de francés general, en la que las situaciones de comunicación y los discursos son familiares para el docente porque son elegidos en aquello que constituye una experiencia común, la elaboración de un programa de FOS exige a menudo entrar en un dominio poco conocido por el docente de lengua⁴⁹ (pág. 6).

⁴⁸ "Le terme Français Sur Objectif Spécifique... a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité.... Le FOS... travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis"

⁴⁹ "Contrairement à une enseignement de français général dans lequel les situations de communication et les discours sont familiers à l'enseignant parce qu'ils sont choisis dans ce qui constitue une expérience commune, l'élaboration d'un programme de FOS exige assez souvent d'entrer dans un domaine peu connu de l'enseignant de langue"

Es decir, más que enseñar los aspectos lingüísticos de la lengua (gramática, sintaxis, pronunciación, etc.), se enseña un contenido específico útil en ella; en el caso de la enseñanza en lengua extranjera de cierta disciplina, como lo dice Richer (2011),

el aprendizaje de la lengua no es un fin en sí mismo, no se trata de conocer conjugaciones de memoria, de declinar con precisión los determinantes, etc.[, sino que] ... la lengua es un **medio** para acceder a unos saberes, (...) para entender unos fenómenos, ... [es] **una herramienta de aprendizaje**⁵⁰ (pág. 1).

En este mismo texto se dan unas características dadas previamente por Lehmann (1993, citado por Richer, 2011, pág. 2): “primero, esos públicos aprenden DEL francés, no EL francés. Después, ellos aprenden del francés PARA hacer de él un uso determinado en los contextos determinados”⁵¹. Según Richer, esta misma definición se encuentra en la entrada “Francés Con Objetivos Específicos” del diccionario “didáctica del francés lengua extranjera y segunda”:

El Francés con Objetivos Específicos (FOS) nació de la preocupación de adaptar la enseñanza del FLE a públicos adultos que querían adquirir o perfeccionar sus competencias en francés por una actividad profesional o estudios superiores. El FOS no se inscribe en una conducta funcional de enseñanza y aprendizaje: el objetivo de la formación lingüística no es el

⁵⁰ “l’apprentissage de la langue n’est pas une fin en soi. Il ne s’agit pas de connaître ses conjugaisons par cœur, de décliner avec dextérité les déterminants etc. [...] la langue est un **moyen** pour accéder à des savoirs, pour comprendre des phénomènes, pour conceptualiser [...] **un outil d’apprentissage**”

⁵¹ “... D’abord, ces publics apprennent DU français et non pas LE français ; Ensuite, ils apprennent du français POUR en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés. » (1993 : 115)”

dominio de la lengua en sí sino el acceso a los saber-hacer lingüísticos (...)⁵² (Cuq, 2003, pág. 109).

Así mismo, “el aprendizaje de una L.E. [Lengua Extranjera] sirve para hacer algo, para dominar un campo disciplinario, para trabajar en una lengua extranjera, y esta finalidad incluso refuerza la motivación de los aprendices”⁵³ (Richer, 2011, pág. 3). Aquí volvemos a ver que la lengua sirve PARA hacer algo; para usarla en contextos determinados, es decir en campos disciplinarios.

5.2.1.4 **Francés con Objetivos Universitarios (FOU)**

Este concepto se deriva del FOS por su aplicación específica en el desarrollo de competencias para el contexto universitario. Dado que esta variación de FOS se alimenta de los conceptos vistos anteriormente, haremos una definición de los términos que serán vitales para su comprensión. En primer lugar, tenemos que el FOU busca el desarrollo de una *competencia* universitaria (Qotb, 2008), a partir de tres componentes: 1. *Un componente lingüístico*: aquí “se trata del desarrollo de los conocimientos lingüísticos necesarios (léxico, gramática, etc.) en los estudiantes, para que ellos puedan seguir los cursos en sus campo objeto”⁵⁴, 2. *Un componente metodológico*: el desarrollo de lo que definen Mangiante & Parpette (2011) como “saber-hacer lingüísticos”:

⁵² “Le français sur objectifs spécifiques FOS est né du souci d’adapter l’enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s’inscrit dans une démarche fonctionnelle d’enseignement et d’apprentissage : l’objectif de la formation linguistique n’est pas la maîtrise de la langue en soi mais l’accès à des savoir-faire langagiers”

⁵³ “l’apprentissage d’une L.E. sert à faire quelque chose, à maîtriser un domaine disciplinaire, à travailler dans une langue étrangère et cette finalité très concrète maintient, voire renforce la motivation des apprenants”

⁵⁴ “Il s’agit de développer chez les apprenants les connaissances linguistiques [sic] nécessaires (lexique, grammaire, etc) pour que les étudiants puissent suivre les cours dans leurs domaines visés”

ciertas competencias metodológicas que busquen ayudarlos [a los estudiantes] a realizar unas tareas universitarias: participar en un coloquio, preparar una conferencia, tomar la palabra delante de un público especializado, redactar un artículo, determinar una problemática, sintetizar un documento, elaborar un plan de investigación, redactar una memoria o una tesis, etc.⁵⁵ (Qotb, 2008);

Y, finalmente, 3. *Un componente disciplinar:*

Se trata de familiarizar los aprendices con su dominio de especialidad utilizando la lengua objeto. En este contexto, los cursos de FOU son marcados por un intercambio entre los aprendices y su docente. Éste último tiene los conocimientos lingüísticos y metodológicos mientras que los aprendices dominan el saber especializado del dominio concerniente⁵⁶ (Qotb, 2008).

En segundo lugar, para poder elaborar conocimiento académico en los contextos en los cuales se desarrolla el componente disciplinar, es indispensable en este trabajo distinguir los siguientes conceptos: curso magistral y trabajos dirigidos (TD). El primero hace referencia a:

una representación que tiende a realizar un discurso, denso, de transmisión disciplinaria. Su función fundamental. Pero esta transmisión se efectúa en

⁵⁵ “certaines compétences méthodologiques visant à les aider à réaliser des tâches universitaires: participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un documentélaborer [sic] un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc. ”

⁵⁶ “Il s'agit de familiariser les apprenants avec leur domaine de spécialité en utilisant la langue cible. Dans ce contexte, les cours de FOU sont marqué [sic] par un échange entre les apprenants et leur enseignant. Ce dernier a les connaissances linguistiques et méthodologiques tandis que les apprenants maîtrisent [sic] le savoir spécialisé du domaine visé”

una perspectiva pedagógica, con una apuesta no sólo de formación individual, más de validación oficial por medio de la obtención de un diploma, en una institución particular – la universidad – gestionado por unas reglas de organización a la vez locales y nacionales. Y en el seno de una cultura compartida, tanto la universitaria como la nacional⁵⁷ (Mangiante & Parpette, 2011, pág. 116).

El segundo se refiere a unos trabajos prácticos realizados en grupos acompañados por los docentes en los que se ponen en práctica los conocimientos adquiridos en la clase magistral (Mangiante & Parpette, 2011, pág. 117; Toshimitsu, 2011, pág. 49).

5.3 Transferencia de competencias entre lenguas

Este tercer componente teórico es de vital importancia para lograr un puente de conexión para la producción escrita entre lenguas extranjeras. Se tienen en cuenta principalmente la formulación amplia de Salazar (2006).

Esta autora concibe la transferencia desde el concepto de interdependencia lingüística que es la “relación de dependencia mutua que se establece cuando varias lenguas entran en contacto.” (Salazar, 2006, pág. 46). Es decir, que habrá una transferencia siempre y cuando haya una manifestación de contacto entre dos lenguas. Ahora, esta interdependencia no es una corriente teórica nueva: ésta se consideró desde las formulaciones de teorías del aprendizaje en los años 60. En esta época, no era una idea muy bien acogida por el conductismo y el

⁵⁷ “une représentation qui tend à en faire un discours, dense, de transmission disciplinaire. Ce qui est effectivement sa fonction fondamentale. Mais cette transmission s’effectue dans une perspective pédagogique, avec un enjeu non seulement de formation individuelle, mais de validation officielle par le biais de l’obtention d’un diplôme, dans une institution particulière – l’université - gérée par des règles d’organisation à la fois locales et nationales. Et au sein d’une culture partagée, tant universitaire que nationale.”

estructuralismo pues se creía que el contacto de la L1 con la L2 en el proceso de aprendizaje tendría efectos negativos puesto que cada lengua era única. Sin embargo, después de las formulaciones de Chomsky, esta interdependencia se vió como algo muy positivo puesto que se pudo establecer que el aprendizaje de una lengua extranjera se beneficia de los conocimientos y aprendizajes adquiridos en la L1 puesto que ella, o una segunda lengua, no se aprende desde vacíos lingüísticos. Por otra parte, también se observó que L1 aporta conocimientos de lo formal y de las destrezas cognoscitivo-académicas en la L2, es decir, los conocimientos en L1 son una plataforma cognitiva para facilidad de adquisición de L2.

Teniendo en cuenta lo anterior, Salazar (2006) expresa que Cummins (1981) generó la siguiente hipótesis de interdependencia lingüística:

Si la instrucción en cierta lengua es efectiva para promover la suficiencia en esa lengua, se producirá la transferencia de dicha suficiencia a otra lengua siempre que haya una adecuada exposición a esta otra lengua (ya sea en contextos académicos o por influencia del medio ambiente), además de una adecuada motivación hacia el aprendizaje de esa otra lengua (pág. 50).

De este modo, la formación adecuada en L1 garantizará esa transferencia en la L2. Como complemento a su hipótesis, Cummins usó el modelo del iceberg para explicar que, pese a las diferencias superficiales que existen entre las lenguas, ellas están unidas por una “estructura profunda ... [en la que] ocurren procesos de tipo académico e intelectuales que son compartidos por ambas lenguas en contacto” (Salazar, 2006, pág. 51). Así, teniendo en cuenta la hipótesis de Cummins, Netten y Germain (2002) encuentran que es posible hacer esa bidireccionalidad pues no sólo se transfiere desde la L1 hacia la L2, sino que también sucede el proceso contrario (Salazar, 2006).

Más adelante, la autora continúa con el desarrollo de la transferencia y menciona que existe la “transferencia del conocimiento” que, en palabras de Ruiz Bolívar (2002), es “el proceso mediante el cual el aprendiz es capaz de utilizar los conocimientos adquiridos previamente (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes, habilidades y destrezas) para enfrentar nuevas situaciones y retos, ya sean de naturaleza académica o de la vida diaria” (Salazar, 2006, pág. 53). De esta manera, la transferencia de contenidos se realiza cuando las personas usan sus conocimientos anteriores para resolver dificultades usando la resolución de conflictos de su conocimiento previo en nuevas situaciones (Santrock, 2002, en Salazar, 2006). Como se puede ver, la autora destaca en estas referencias que están implicadas unas “habilidades mentales complejas” que producirán un aprendizaje significativo puesto que va a “vincular sus esquemas mentales con la nueva información” (pág. 53).

Luego, Salazar (2006) resume en la siguiente tabla los distintos tipos y clasificación de transferencias existentes:

Tabla 2

Tipos, características y clasificación de transferencia

Tipo de transferencia	Características	Parámetros de clasificación
<i>Positiva</i>	El aprendizaje previo beneficia o facilita alguna ejecución subsiguiente.	Carácter utilitario (beneficio/perjuicio)
<i>Negativa</i>	El aprendizaje anterior obstaculiza de alguna manera o interfiere con el aprendizaje nuevo.	
<i>Nula</i>	Ausencia de efecto alguno del aprendizaje anterior sobre el aprendizaje nuevo.	
<i>Cercana</i>	Las situaciones formales de aprendizaje son semejantes a la situación de transferencia.	Grado de similitud entre tareas
<i>Lejana</i>	Transferir el aprendizaje previo a una situación que es muy diferente de aquella en que el aprendizaje original tuvo lugar.	

Tipo de transferencia	Características	Parámetros de clasificación
<i>Literal</i>	Transferir tal cual una habilidad o un conocimiento a otra tarea.	Proporción de ajustes de conocimiento adquirido
<i>Figurada</i>	Utilizar sólo algún aspecto de los conocimientos generales para reflexionar o aprender de cierto problema.	
<i>Vertical</i>	Una capacidad previamente aprendida contribuye de manera directa a la adquisición de una capacidad más compleja.	Grado de relación de complejidad
<i>Lateral</i>	Una capacidad previamente aprendida se utiliza para resolver un problema similar a los problemas que se han encontrado durante el aprendizaje inicial, pero en un contexto diferente.	
<i>De baja profundidad (De orden inferior)</i>	El aprendizaje previo, de manera automática e inconsciente, se transfiere a otra situación, lo cual casi siempre ocurre con la práctica de habilidades que casi no requieren del pensamiento reflexivo.	Grado de conciencia de sujeto
<i>De alta profundidad (De orden superior)</i>	Los estudiantes de manera conciente establecen conexiones entre lo que han aprendido en una situación previa y la nueva situación de aprendizaje. Es conciente y requiere de atención y de cierto esfuerzo mental.	
<i>De alcance posterior (Hacia adelante)</i>	El sujeto piensa acerca de las posibilidades de aplicación de lo que ha aprendido en situaciones futuras.	Carácter prospectivo/retrospectivo de lo transferido
<i>De alcance anterior (Hacia atrás)</i>	El sujeto mira hacia atrás, hacia una situación previa en busca de información que le ayudará a resolver un problema en el presente.	

Cuadro que integra los dos presentados por Salazar (2006), págs. 56-57.

De todos los tipos de transferencia, Salazar (2006) afirma que los tipos de “transferencia positiva, negativa, cercana, lejana, de alta profundidad y de alcance anterior” (pág. 58) son las más cercanas al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Así, con esta última precisión, Salazar (2006) concluye su trabajo teórico con la presentación de la transferencia en el aprendizaje de las lenguas. Al comienzo, describe la postura de algunos autores acerca de qué es ella para ellos en el contexto del aprendizaje de idiomas: Ellis (1994) afirmó que la transferencia es un apoyo para la construcción de interlenguajes, Odlin (1989) la ve como la influencia de las diferencias y semejanzas entre la lengua meta y otras lenguas, Gass (1984) considera que es superponer las formas de la L1 en la L2, y Murphy (2002) asevera que es efecto de contacto entre la L1 y la L2. Y finaliza con las dos teorías base para entender la transferencia de destrezas que se da de una lengua a otra: la teoría de los esquemas de Anderson (1984) y la teoría sociocognitiva de Vigotsky. La primera se refiere a las estructuras mentales (schemata) que se crean para generar una representación de conceptos genéricos que se forman a partir de los conocimientos previos del estudiante. Éstas

le permite[n] al aprendiz utilizar estrategias de aprendizaje tales como: hacer predicciones, visualizar eventos o hechos particulares, realizar inferencias, monitorear la comprensión, elaborar resúmenes, entre otras. Éstas y otro conjunto importante de estrategias de aprendizaje son determinantes en el aprendizaje ya que posibilitan la comprensión de nuevos contenidos o nueva información a la luz del conocimiento pre-existente (Salazar, 2006, pág. 61).

La segunda, más conocida en el ámbito educativo, habla sobre las implicaciones del contexto alrededor del aprendiente al momento de aprender su L2. Esto es, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En este aspecto, el docente es quién desarrollará el acompañamiento con base en los conocimientos que tienen sus estudiantes tanto de la L2 como de “las destrezas y estrategias previamente desarrollada en L1” (Salazar, 2006, pág. 63). De esta manera, el estudiante tiene

apoyo del docente que generará un ambiente donde se realice una transferencia positiva.

6. Metodología

6.1 Enfoque de la investigación

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, de corte descriptivo, que se describe a continuación:

Según Strauss y Corbin (2002, en Toro y Parra, 2010, pág. 62) y Mackey & Gass (2005), se puede entender la investigación cualitativa como aquella que trasciende la cuantificación. Se trata del conocimiento de fenómenos sociales (vida, experiencias, comportamientos, emociones, sentimientos, organizaciones, movimientos sociales, cultura, e interacción). Estos autores aclaran que aunque puede haber datos numéricos, son parte de un análisis interpretativo que busca “conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico.” (pág. 62)

Además, Mackey & Gass (2005), adicionan que “Las definiciones detalladas de la investigación cualitativa”⁵⁸ (pág. 162) usualmente incluyen las siguientes características: Descripción rica, representación natural y holística, pocos participantes, perspectivas internas, y procesos cíclicos y de final abierto.

Teniendo en cuenta lo anterior y, para efectos de este trabajo, se entiende el enfoque cualitativo con base en la establecido por Mackey & Gass (2005), pues ofrece algo más detallado, y las características que se describen sirven para orientar más este enfoque investigativo.

⁵⁸ “the term *qualitative research* can be taken to refer to research that is based on descriptive data that does not make (regular) use of statistical procedures. Detailed definitions of qualitative research”

Se usó un enfoque cualitativo, pues se buscaba hacer una caracterización profunda de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura en los seis niveles de los cursos de francés de la LLM para su aporte al aprendizaje de FOU, dejando espacios abiertos para que surjan nuevas investigaciones sobre esto.

6.2 Tipo de investigación

Para el presente trabajo de grado se optó por una de las ramas que existen en el enfoque cualitativo de investigación; es a saber: la investigación descriptiva. Esta variante de investigación permite, a aquellos que la realicen, identificar características del fenómeno objeto sin llegar a explicarlo puesto que su propósito real es comprender cómo se desarrolla éste (Hernández, Fernández, Baptista, 2006; Hurtado, 2010).

Entonces, para lograr los objetivos planteados, Hernández, Fernández, Baptista (2006) soportan este trabajo afirmando que la investigación descriptiva es aquella donde los investigadores “únicamente pretenden medir o recoger la información de manera indicada independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas.” (pág. 102). Lo anterior confirma que este trabajo se dedicó especialmente a recoger la información proveniente de la práctica de clase del aula francesa para “obtener una caracterización del evento de estudio, detallar sus cualidades.” (Hurtado, 2010, pág. 246).

6.3 Contexto

El presente estudio se la PUJ de Bogotá puesto que es éste el lugar dónde se ejecutan los cursos de francés orientados a personas que están adelantando estudios de educación superior. Esta institución de educación superior cuenta con

una amplia experiencia en la docencia y educación universitarias. Según lo registrado en su página web, la universidad cuenta con más de 80 años de trayectoria con la “misión (...) de formar científica y cristianamente a la juventud colombiana” (Pontificia Universidad Javeriana, s.f.), es decir, la PUJ ha tenido como constante tarea la formación integral de colombianos profesionales en cada una de las áreas del conocimiento.

En la actualidad existen “18 facultades, 62 departamentos, 14 institutos, 158 posgrados (8 doctorados uno de los cuales otorga título eclesiástico, 32 maestrías, 79 especializaciones y 39 especializaciones clínicas y quirúrgicas) y 38 programas de pregrado.” (Pontificia Universidad Javeriana, s.f.).

También, dentro de esas facultades anteriormente mencionadas, este trabajo se ubicó en una de ellas: la Facultad de Comunicación y Lenguaje. Allí, se ubican tres carreras: Comunicación Social con un centro de medios audiovisuales (que ahora hace parte de la Rectoría de la Universidad desde 2001), Ciencia de la Información – Bibliotecología con su respectivo departamento (creados ya en 1973), y Licenciatura en Lenguas Modernas (existente desde 1965) acompañado del departamento de lenguas (iniciado en 1960) y el Centro Latinoamericano de Relaciones Interculturales (constituido en 1962). (Pontificia Universidad Javeriana, s.f.).

Así, la presente investigación se orientó, precisamente, hacia la LLM puesto que es allí donde se enseña el francés a sus estudiantes quienes, en un futuro, quizá podrían tener intenciones de viajar al extranjero para adelantar estudios de Postgrado en una universidad francófona gracias a los convenios abiertos por el departamento de Lenguas.

6.4 Participantes

El público objetivo fueron los estudiantes de la LLM que estuvieran cursando algún nivel de francés. Pese a algunas dificultades, participaron en la investigación, con conocimiento y autorización, varios estudiantes de cada uno de los seis niveles de francés de la LLM, con el fin de obtener una visión holística de la situación de la escritura en los cursos de francés de la LLM y, así mismo, apreciar la existencia de elementos que puedan aportar a una escritura académica a lo largo del componente de francés, desde lo más básico hasta lo más avanzado donde se finaliza con un examen DELF B2 (Diplôme des études en Langue Française) otorgado por la Alianza Francesa y el Ministerio de Educación Nacional Francés.

Se aclara que, inicialmente, planeó que los participantes fueran estudiantes de Francés Intermedio Alto, por el trabajo más profundo en argumentación, importante en la producción escrita. Así, se planeó tomar aproximadamente 5 estudiantes de cada salón donde se esté enseñando este curso y aplicar, con sus debidas autorizaciones, los instrumentos de investigación.

Igualmente, participaron varios profesores, tanto de planta como catedráticos, y nacionales y extranjeros, con el propósito de obtener una visión holística de la situación del componente de francés de la LLM. Como se aplicaron varios instrumentos, se obtuvo una variedad de participación, la cual se describe el siguiente capítulo, especificando sus participaciones en cada instrumento.

6.5 Técnicas, instrumentos y procedimientos

A propósito tanto del enfoque como del tipo de investigación que se escogió para este trabajo, se presentan y caracterizan los instrumentos empleados para ejecutar este proyecto; a saber: la observación, la entrevista, la encuesta (o formulario auto administrado) y el análisis documental.

6.5.1 Observación

Desde un principio Hernández, Fernández y Baptista (2006) aclaran que ésta debe ser un acercamiento desde todos los sentidos al fenómeno que se está acompañando con el instrumento, formulando así una reflexión permanente de lo que se observa. Así, Hurtado (2010) concibe la observación como un instrumento cuyo fin es atender, recopilar, seleccionar y registrar la información, de modo global y natural, que proviene de los hechos, situaciones y conductas del contexto de la investigación.

Acerca de los propósitos de la observación en la investigación en, Hernández, Fernández y Baptista (2006), se tomaron dos que son relevantes y pertinentes para el presente trabajo: “a) explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social (Grinnel, 1997); b) *describir* comunidades, contextos o ambientes; asimismo *las actividades que se desarrollan en éstos*⁵⁹, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas (Patton, 1980)” (pág. 588). Tal como se encuentra destacado en la cita anterior, el propósito al usar esta herramienta es describir la actividad de enseñanza de FLE para analizarla respecto a la enseñanza FOU.

De esta manera, Hurtado (2010) y Hernández, Fernández y Baptista (2006), en cuanto al manejo del instrumento, concuerdan en que existen dos tipos de observación cualitativa: 1. Externa (o no participante) o 2. Participante. Según Hurtado, la primera pretende ser ajena a la dinámica que existe en la realidad observada para intentar “distinguir su propio marco de referencia de la perspectiva de los investigados” (Hurtado, 2010, pág. 834), y captar lo más fielmente posible las percepciones de aquellos que observa. Y, la segunda juega un papel activo en la realidad. Entonces, Hurtado (2010), en línea con lo dicho por Hernández,

⁵⁹ El énfasis es nuestro

Fernández y Baptista (2006), distingue el observador participante natural (en la que hay participación en el grupo de se observa) y el artificial (en la que el observador se integra al grupo observado). Entonces, se orientó la investigación hacia uno no participante para rescatar la realidad lo más objetivamente posible y lograr un enfoque más profundo en la observación. Sin embargo, dado que uno de los investigadores cursaba dos de los cursos observados, se decidió, también, realizar la observación participante.

Hurtado (2010) hace mención de los tipos de abordaje para una observación. Para este trabajo, sólo se caracteriza el cosmológico (Hurtado, 2010) (por su pertinencia): parte de que los observadores hayan previamente definido, desde la teoría, lo que van a observar; por lo tanto, se registra: la presencia o ausencia, la intensidad y las características del fenómeno observado.

Finalmente, Hernández, Fernández y Baptista (2006) complementan a Hurtado (2006) en los pasos que se requieren para hacer la observación. Ellos presentan estos pasos:

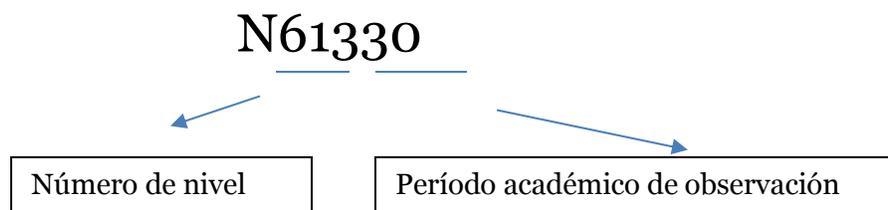
- 1 Definir con precisión el universo de aspectos, eventos o conductas a observar. [Es decir, establecer el grupo o los grupos a observar]
- 2 Especificar las circunstancias de la observación. (...) ([Determinar] Lugar y ubicación temporal)
- 3 Incluir todo el universo o extraer una muestra representativa de aspectos, eventos o conductas a observar.
- 4 Establecer y definir las unidades de observación.
- 5 Establecer y definir las categorías y subcategorías de observación.
- 6 Diseñar la manera de registrar las observaciones. [Diseño del instrumento de registro a partir de la literatura] (págs. 374-383)

Como se puede notar, estos pasos logran que los datos que sean relevantes para el problema planteado. También, los autores hacen una invitación a tener mucho cuidado con la forma de la toma de notas en la observación: dado que usó como instrumento de registro el diario de campo (ver Anexo 3), ellos hacen una recomendación que es tratar de escribir lo que se observa inmediatamente sucede el hecho usando oraciones completas y sin interrumpir, por ello, la continuidad de la realidad observada. También hay que registrar siempre los tiempos, duraciones y lugares que tuvieron lugar durante la observación. Finalmente, se sugiere que el texto que fue escrito a mano sea, en la mayor brevedad posible, registrado a computador y que, tal como en los videos, se haga ese registro en el orden mismo de las observaciones.

Éstas fueron realizadas en el mes de noviembre de 2013, y de marzo de 2014. En principio, se planeó realizar tres observaciones cada observador -1 en cada nivel de francés en cada periodo lectivo mencionado-, para un total de 12 muestras. Finalmente, no se realizó una de ellas en el periodo 1330. Debido a que ellas fueron realizadas, durante el último corte del último periodo lectivo del año 2013, los profesores decían que prácticamente no habría más clase, sino preparación para los exámenes finales y aplicación de ellos. A pesar de esto, se realizaron las observaciones en esta fecha, ya que, en principio se decidió hacerlo 3 veces en el semestre (al principio, a mediados de semestre, y al final), pero si no se hacían en ese momento, se hubiera tenido que hacer al final del siguiente semestre (1410), y siendo así, no alcanzaría el tiempo para analizar los resultados. Finalmente, teniendo en cuenta que al principio de semestre apenas se empiezan a ver los temas y no se tiene claridad sobre ellos, se decidió hacer observación dos (2) veces: al final de semestre –la cual se hizo a finales del último periodo académico del año 2013-, y durante la mitad del semestre, realizadas en Marzo de 2014 (primer periodo académico).

En las observaciones participaron los estudiantes presentes en las clases, y también participaron los profesores, con su autorización. Se buscó observar siempre a diferentes profesores, con el fin de tener una visión más amplia de lo que sucede en los cursos de francés de la LLM, aunque por coincidencia se observó dos veces a un mismo profesor: una vez en el periodo 1330 y otra vez en 1410.

Para codificar las observaciones, utilizamos los siguientes criterios: N#(número de nivel), 1330 o 1410 (período académico de observación). Así, una observación cuyo código sea N61330 quiere decir que ésta fue realizada en el nivel 6 y en el período 1330.



6.5.2 Entrevista

Como técnica cualitativa, la entrevista es una de las vías más comunes para investigar la realidad social. Tal como afirman, en Ruiz (s.f.), Rodríguez y otros (1999), Acevedo (1988) y Arnal y otros (1995), la entrevista “[p]ermite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador” (pág. 1). Toro y Parra (2010) agregan que en la entrevista se hallará una referencia a “[...] La información siempre tiene como referencia lo biográfico, la vida del entrevistado, las ideas, los sentimientos, las opiniones y las emociones, las normas y los valores o conductas.” (pág. 350), lo que se traduce en riqueza y limitación del instrumento. Los autores también afirman que tiene algunas ventajas: genera un gran porcentaje de respuestas, y permite captar otros lenguajes igualmente importantes: gestos, ademanes, tono de la voz, etc.

Por su finalidad, la entrevista tiene varias clasificaciones (Ruiz, s.f.; Toro & Parra, 2010), pero se usó la entrevista de investigación, pues ésta “pretende, a través de la información recogida del informante, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo” (Toro & Parra, 2010, pág. 350). Es decir, estos datos permitieron conocer el pensamiento común de un grupo social: los estudiantes de francés de la LLM de la PUJ.

Por su estructuración, la entrevista se clasifica en estructurada y no estructurada (Ruiz, s.f.; Toro y Parra, 2010), pero Mackey & Gass (2005) añaden otra categoría: la semiestructurada. Respecto a esto, las autoras afirman que “las entrevistas estructuradas se parecen a cuestionarios verbales y les permite a los investigadores comparar respuestas de diferentes participantes.”⁶⁰ (pág. 173). Además, su rigurosidad es menor porque sólo se formula una guía de preguntas como apoyo, dejando libertad de indagación profunda al momento de la entrevista.

Debido a esta característica, se empleó esta clase de entrevista, pues nosotros no se buscó ahondar tanto en otras preguntas que se salieran del tema de la investigación: es decir, la descripción de la práctica y el análisis del componente de francés frente a FOU. Tampoco, se quiso cerrar la posibilidad de plantear preguntas que surgieran durante el diálogo, lo cual enriqueció esta investigación.

En la entrevista estructurada y semiestructurada, el instrumento empleado fue un cuestionario (el cual, según Brace (2008), consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir; debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis), previamente elaborado por los entrevistadores, en el cual se incluyeron, según Hernandez, Fernández & Baptista

⁶⁰ “Structured interviews resemble verbal questionnaires and allow researchers to compare answers from different participants.”

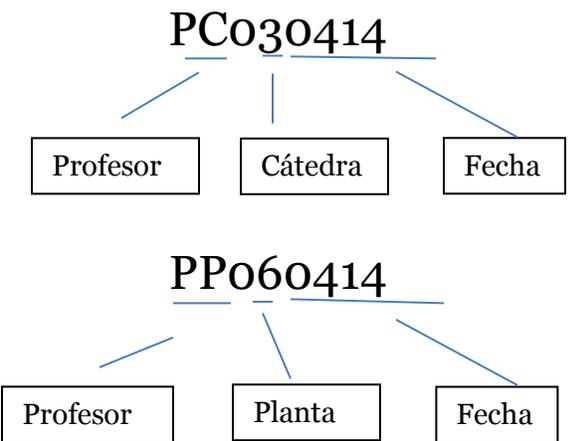
(2010), preguntas para ejemplificar, preguntas de estructura o estructurales, preguntas de contraste, de opinión, de expresión de sentimientos de conocimientos, y de antecedentes.

Este cuestionario en la entrevista semiestructurada, (ver Anexos 1 y 2) en principio, se pensó en aplicarlo a diez (10) estudiantes de cada uno de los niveles de francés de la LLM de la PUJ (pero pertenecientes a un único grupo por nivel). Finalmente, por cuestiones de practicidad, se aplicó solamente a tres (3) estudiantes: uno de segundo nivel, uno de cuarto nivel, y uno de sexto nivel. También, se decidió que sería más enriquecedor entrevistar a tres profesores de francés: uno de cátedra, uno de planta, y uno extranjero que tuvieran experiencia o estudios de posgrado en contexto francófono, sin importar el nivel de francés en el que hayan enseñado en la LLM, aunque finalmente, por razones de disponibilidad de los profesores, solamente se entrevistó a un profesor de cátedra y a un profesor extranjero. Esto sirvió para identificar, a partir de las percepciones de los docentes y estudiantes, la importancia que le dan al aprendizaje de la escritura del FOU, así como para analizar el impacto que los cursos orientados hacia la A.A. desde lengua materna tienen para la transferencia de competencias en escritura.

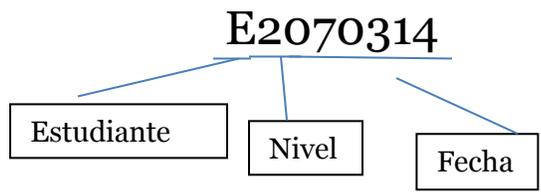
Fue difícil encontrar estudiantes que estuvieran dispuestos a ser entrevistados, por lo cual, para hacer una de éstas se acudió a una profesora que fue observada en el último periodo académico de 2013, por lo cual ya conocían esta investigación y accedió a que una estudiante saliera de su clase (de Francés Básico) para entrevistarla. En otro curso (Francés Intermedio Bajo) no hubo ese resultado, y puesto que el profesor no conocía este trabajo, no se encontró el momento preciso para solicitar autorización para entrevistar a uno de sus estudiantes. De este modo, se decidió ir a observar otra clase. Luego, se contactó un estudiante de ese nivel (Francés Intermedio Bajo) para hacerle la entrevista por aparte, aunque también fue complicado encontrar un horario de tiempo libre que coincidiera para

realizarla. Para la otra entrevista (de una estudiante de Francés Intermedio Alto), debido a horarios, también se contactó a la estudiante por aparte y hacerle la entrevista fuera de clase. Hubo una experiencia similar para realizar la entrevista a profesores.

Para codificar las entrevistas, utilizamos los siguientes criterios: si la entrevista fue hecha a profesores, se codificó como P (profesor), C ó P (Cátedra o Planta), y enseguida la fecha en que fue realizada.



Si la entrevista fue hecha a estudiantes, utilizamos los siguientes criterios: E (Estudiante), # (correspondiente al nivel de francés en el cual se encuentra el estudiante), y fecha en que fue realizada.



6.5.3 Identificación de percepción (encuesta)

Otra técnica empleada fue la identificación de percepción, la cual se utiliza para conocer a más profundidad la opinión o creencias de los participantes respecto al tema investigado.

Para esto, se adaptó un formulario auto administrado. (Ver Anexo 4) Este sirve para: “a) ahorrar espacio en el cuestionario, b) facilitar la comprensión del mecanismo de respuesta (si se entiende la primera pregunta, se comprenderán las demás) (Corbetta, 2003) y c) construir índices que permitan obtener una calificación total.” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 224). Por su naturaleza, el cuestionario se proporcionó directamente a los participantes para que marcaran las respuestas por sí solos y sin necesidad de explicación por parte de los investigadores. Teniendo presente que la forma de autoadministración puede ser, según Hernández, Fernández & Baptista (2010): *individual, grupal o por envío (correo tradicional, correo electrónico y página web o blog)*, se usó la primera: “el cuestionario se entrega al participante y éste lo responde, ya sea que acuda a un lugar para hacerlo (como ocurre cuando se llena un formulario para solicitar empleo) o lo conteste en su lugar de trabajo, hogar o estudio.” (pág. 236)

Los formularios se aplicaron y recogieron el mismo día, para asegurar su recolección total. En principio, se estableció que los participantes fueran diez (10) estudiantes de cada uno de los niveles de francés de la LLM de la PUJ y que pertenecieran a uno solo de los grupos de cada nivel. Finalmente, se aplicó la encuesta a 6 (seis) estudiantes de cada uno de los seis niveles de francés. Es decir, se encuestaron 36 (treinta y seis) estudiantes en total. Como el fin de estos formularios fue el de obtener información precisa y profunda, algunas de las preguntas incluyeron, por ejemplo, grados de percepción (1-totalmente en desacuerdo, 2-en desacuerdo, 3-ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-de acuerdo, 5-totalmente de acuerdo), como en la escala de Likert. “Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco

puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 245).

Este instrumento permitió la identificación, a partir de las percepciones de los estudiantes, la importancia que dada al aprendizaje de la escritura del FOU. También fue útil para analizar el impacto que los cursos orientados hacia la A.A. desde lengua materna tienen para la transferencia de competencias en escritura.

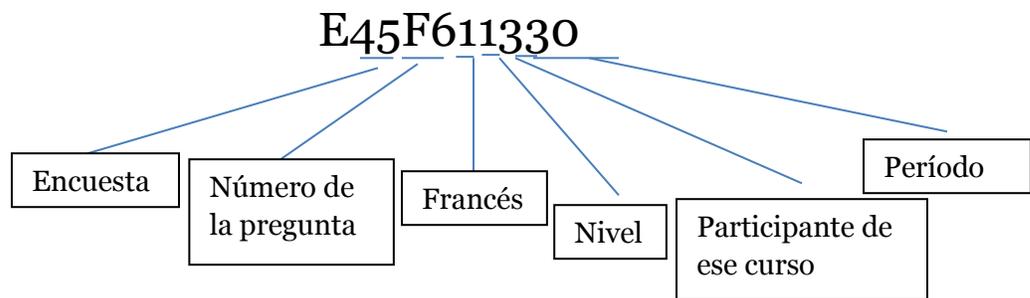
Las encuestas fueron realizadas entre el 5 y 7 de noviembre de 2013, a un grupo (de los dos o tres existentes) de cada nivel de francés, desde el elemental (1) hasta el avanzado bajo (6). Cada investigador estuvo a cargo de aplicarlas a alrededor de 3 grupos. Se presentó, en cada salón elegido para la aplicación, una carta de autorización, por parte de la asesora del trabajo, en la que se solicitó obtener del aula a 6 estudiantes por grupo (2 de bajo rendimiento, 2 medio, y 2 alto). En su mayoría, los profesores colaboraron para conseguirlo. Aunque, en un grupo, hubo dificultades puesto que, por ser época de corte final, el docente necesitaba conseguir más notas o terminar de explicar un tema. Por lo tanto, fue difícil que permitiera realizar lo solicitado. Por otra parte, varios estudiantes se rehusaron a participar. En otro grupo, los estudiantes tampoco estaban muy dispuestos a participar, pero finalmente todos respondieron la encuesta. En general, la encuesta fue bien recibida, aunque a algunos de los participantes les pareció muy larga.

Igualmente, para la identificación de percepción, se planteó realizar grupos de discusión, o grupos de enfoque (como los llaman Hernández, Fernández & Baptista, 2010), los cuales pueden parecer a entrevistas grupales y consisten en grupos de aproximadamente 3 a 10 personas. Se pretendía trabajar con un grupo de 5 personas (un grupo de 5 personas por cada grupo de cada nivel de francés de la LLM de la PUJ) y en una sola sesión, ya que los temas a tratar son profundos con

respecto a la importancia que estos tienen en nuestra carrera profesional. Así como en la entrevista, las preguntas en este tipo de instrumento podían ser estructuradas, semi-estructuradas, o abiertas.

Finalmente, al igual que como lo planteamos en la entrevista, se buscó que las preguntas fueran semi-estructuradas con el fin de obtener el máximo de información posible sin salirse de lo que realmente interesa al trabajo, pero sin cerrarse tanto a la posibilidad de plantear preguntas que surgieran en el desarrollo de la sesión. Al final de cada grupo de discusión, se planteó llenar un diario en el que se hicieran anotaciones de cada sesión, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes. Finalmente, debido a falta de tiempo, no se aplicó este instrumento.

Para codificar las encuestas, utilizamos los siguientes criterios: si la respuesta era abierta, se codificó, por ejemplo, como E (Encuesta), 45 (número de la pregunta), F (Francés), 6 (Nivel 6), 1 (Participante de ese curso), 1330 o 1410 (período en que fue realizada).



Si la pregunta es cerrada, se codificó de la siguiente manera: E(Encuesta), 45 (número de la pregunta), 1330 (período en que fue realizada).

6.5.4 Análisis documental

Denominado como “análisis del discurso” por Toro y Parra (2010). Estos autores mencionan que no hay unanimidad en cuanto a lo que se entiende por este instrumento, aunque generalmente se usa este término para referirse únicamente al análisis conversacional. Pero, los autores señalan que, dado que el discurso es lenguaje, las expresiones humanas no sólo se manifiestan oralmente, sino también escrito. Por lo tanto, “los peculiares sistemas de gestos que desarrolla cada cultura, los estilos artísticos [...] que pueden convertirse, en principio, en objeto de alguna forma de análisis” (Toro & Parra, 2010, pág. 378).

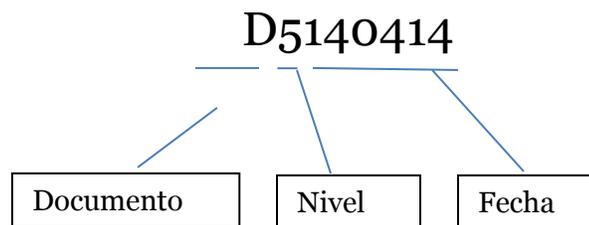
Así, se analizaron documentos escritos, específicamente producciones escritas realizadas por los estudiantes. Dicen los autores que en la generación de un discurso, se implica una dirección comunicativa que involucra la subjetividad de los participantes involucrados en él. Así, “[s]iempre que hay comunicación, hay alguien que comunica, a la vez que se comunica algo –un cierto contenido- y, así mismo, se comunica ese contenido para algo y a alguien” (Toro & Parra, 2010, pág. 379).

En este sentido, ese alguien que comunica fueron los estudiantes de francés de la LLM de la PUJ, el algo que se comunica fue lo que escribieron en sus redacciones, y ese alguien a quien comunican fueron sus profesores. Entonces, se pretendió ver qué es lo que comunican a sus profesores; ver si el contenido de sus escritos se asemeja a lo que se trabaja en el FOU. Ahora bien, Toro y Para (2010) aclaran que existen tres niveles de análisis de documentos. Para este trabajo se usó el textual que “se centra fundamentalmente en el plano del enunciado y considera el discurso en su dimensión de objeto de estudio” (Toro y Parra, 2010: 380).

Para esto, se recogieron los documentos que las personas seleccionadas aleatoriamente tuvieran disponibles al momento de solicitárselos. La idea era que estos documentos fueran proporcionados por una persona por nivel, es decir,

obtener documentos de parte de 6 (seis) estudiantes de francés de la LLM de la PUJ, pero finalmente fue imposible recolectar documentos en el nivel elemental; cada uno de los participantes firmó el consentimiento informado. Esto se hizo en el mes de abril de 2014.

Para la codificación de estos documentos, se utilizaron los siguientes criterios: D (Documento), # (correspondiente al nivel de francés en el que se encuentra el estudiante), y la fecha en la que fue obtenido dicho documento.



Así mismo, algunos estudiantes nos facilitaron materiales con los que han trabajado en clase, y algunos profesores, el día que fuimos a hacer observación de clase, nos facilitaron las fotocopias de los materiales con los que estaban trabajando en conjunto con los estudiantes.

Para la codificación de estos materiales, se utilizaron los siguientes criterios: M (Material), # (correspondiente al nivel de francés en el que se encuentra el estudiante o en el que fue realizada la observación cuando éste se obtuvo), y 1330 o 1410 (período académico en que se obtuvo el material), por ejemplo, M11410 significa que el material es de nivel 1 y que fue obtenido en el primer período académico de 2014.

6.6 Análisis de los datos

Para comprender la metodología llevada a cabo para el análisis de resultados, se mencionarán los aportes hechos por Vásquez (2007) y Rodríguez (2003). El primero habla de la manipulación de los datos a través de inferencias. Es decir, una vez frente al dato, se escribe la interpretación que se obtiene de él en una frase nominal. Cada inferencia fue ubicada, en primer lugar, dentro de las clasificaciones que provenían de los mismos objetivos específicos de este trabajo (ver anexo 5). Luego, se tomó como referencia a Rodríguez (2003) quien sugiere que para el análisis de datos se siguen tres etapas: “1. Reducción de datos, 2. Disposición y transformación de datos, y 3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones” (pág. 8). Así, en la reducción de datos, se adoptó la operación sugerida para la “identificación y clasificación de unidades” (pág. 10). Allí se habla que al obtenerse los datos, se realiza su posterior categorización, la cual, según el autor, se hizo, para este análisis, de forma mixta (inductiva y deductiva), pues se obtuvieron las categorías finales desde unas primarias (conceptos integrados en los objetivos). De este modo, de cada grupo de inferencias se obtuvo su categoría y sus subcategorías para, después, redactar las que constituirían el análisis que se expresa a continuación.

7. Aportes para la reflexión sobre la escritura académica en el componente de francés de la LLM de la PUJ: un análisis descriptivo

Una vez seguida la metodología de análisis, descrita anteriormente, se tomó como referencia cada una de las categorías inductivas que surgieron de los objetivos del trabajo. Una vez que se obtuvieron y organizaron las inferencias, provenientes de las muestras recolectadas, se clasificaron en estas primeras categorías inductivas. Luego, se procedió a destilar la información, como lo sugerido por Vásquez (2007), y se aplicaron los criterios establecidos por Rodríguez (2003). De esta forma, se obtuvieron las categorías de análisis que se usarán, más adelante, en el presente análisis. En la siguiente tabla, se aprecia de forma resumida la decantación desde las categorías inductivas hacia las deductivas:

Tabla 3

Resumen de proceso de obtención de categorías de análisis

Categorías Deductivas	Agrupaciones de las inferencias	Categorías para el análisis
Metodología de enseñanza escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Ver anexo 5, que muestra la naturaleza de estas agrupaciones para llegar a categorías inductivas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gramática como eje central de los cursos de francés ✓ Uso de la escritura para fines gramaticales ✓ Poca importancia para el desarrollo de la escritura en el componente de francés ✓ Distanciamiento de la academia en los materiales usados en el componente de francés ✓ Tipo de textos usados de escritura general o que aportan a escritura académica
Impacto de AA para la transferencia		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementos existentes que aportan a la transferencia de escritura entre lenguas

Importancia de la escritura - FOU	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Limitaciones para una transferencia entre lenguas ✓ Aportes y carencias para una escritura académica en FLE ✓ Intereses y preocupaciones en torno a una escritura académica tipo FOU
Necesidades y debilidades frente a la escritura académica	✓ Necesidades y debilidades de los estudiantes de francés hacia una escritura académica
Otros	✓ Motivaciones y desmotivaciones para la escritura del trabajo de grado en L2

En el orden en que se ofrecen en el anterior cuadro, se desarrollará el análisis

Gramática como eje central de los cursos de francés

Tal como se ve en el anexo 5, para llegar a esta categoría se analizaron alrededor de 500 datos sobre la prevalencia de la gramática en los cursos de francés. En cuanto a la metodología de clase en los cursos de francés analizados, se notó que esencialmente se privilegia la gramática, entre otros aspectos formales de la lengua. Esto coincide con investigaciones anteriores, como la presentada por González y Vega (2013), en la que se muestra que en la enseñanza de la escritura en Colombia ha prevalecido la gramática. Esto pasa en todos los cursos, y se notó en todos los instrumentos. En las entrevistas, los 3 estudiantes coincidieron en ello.

Como ejemplo, una estudiante de segundo nivel (básico) respondió en la entrevista, al preguntársele qué se cumple de lo establecido en el syllabus en cuanto a escritura, que “*Quizás, quizás nos enseñan los tiempos que nos dijeron. Digamos al principio, al principio, o hasta ahorita nos están dando el imperfecto*” (E2070314). Y adiciona que hay una atención a la ortografía y al vocabulario.

Igualmente, así otro estudiante, de nivel 4 (intermedio bajo) concuerda con que lo trabajado en el aula es *“Em... pues... gramática jaja, gramática, vocabulario muy poco porque el vocabulario que se aprende es muy informal”* (E4140314). Finalmente, otra estudiante refuerza esta idea afirmando que: *“le hacen mucho énfasis en la estructura gramatical de las oraciones, sintaxis”* (E6120314), y conjugación de verbos.

Durante las entrevistas, una de las profesoras afirma que hace mucho énfasis en la enseñanza de gramática, sobre todo en niveles básicos (PE060414).

En las observaciones de clase (11 específicamente) también se notó la importancia dada a la gramática, no sólo en la clase, sino también en la evaluación (N41330) y como actividades extra-clase (N41410). Se identificaron, así, este tipo de trabajos gramaticales: explicación gramatical (N61330, N21330, N61410), corrección léxica (N61330 y N51330), presentación y modelado de la gramática (N61330), presentación de léxico en punto gramatical (N61330), elementos formales como medios para la escritura de cartas (N61330), recomendación de forma para el escrito (N61330), corrección de gramática (N51330, N61410), trabajo gramatical (N21330, N61410), corrección léxica (N21410, N61410). Otras clases en las que hubo presencia de dichos elementos corresponden a los códigos N31410, N31330, N51410 y N11410. Este tipo de trabajo gramatical, también se constató en los materiales que se emplearon en el aula (M11410, M41410 A, M41410 B, M41410 C, y M61410).

Como ejemplo de lo anterior, en el curso de francés intermedio bajo, se hace evaluación explícita de ello:

La profesora regresa a los estudiantes un quiz (con su respectiva nota) que hicieron el martes. Proyecta el original del quiz, y le da un marcador a cada una de las dos estudiantes presentes para que pongan las respuestas. [...]. El

quiz es sobre los comparativos y superlativos (moins que/ plus que / mieux/ meilleur /les mieux/les meilleurs). (N41330).

Igualmente, en el curso de francés preintermedio (nivel 3) se trabaja la gramática:

El profesor preguntó a todos los estudiantes si querían revisar algún tema de gramática. Los estudiantes dijeron que querían repasar COD y COI. El ejercicio era sobre unas oraciones con espacios para completar: al frente de las frases había frases en COD y en COI. El profesor preguntaba cuál de las opciones (en COD o COI) sería la mejor para completar la frase. (N31330)

Otra muestra de este énfasis gramatical en las clases de francés se encontró en las encuestas, hecho en el cual concuerdan 31 estudiantes.

Igualmente, al analizar el syllabus, se encontró en la lista de materiales, que estos están relacionados con aspectos formales de la lengua. Adicionalmente, la gramática aparece como parte de las evaluaciones, aunque en las evaluaciones finales ésta esté implícita.

Este privilegio de la gramática iría en contravía a lo dicho por Richer (2011), mencionado previamente en el presente trabajo, acerca de la finalidad de la lengua como medio para acceder a saberes y como herramienta de aprendizaje. Se podría trabajar más allá de la gramática, y así poder usar la escritura para acceder a otros saberes, como herramienta de aprendizaje, tal como lo mencionó Carlino (2013). También, Richer (2011) plantea que se no se aprende el francés sino del francés, y esto último no sucede en los cursos de francés de la LLM analizados, pues como se vio, se aprende el francés a un nivel reducido desde lo lingüístico. Esto nada tiene

que ver con el Francés con Objetivos Específicos, en el que el fin no es solo el dominio de la lengua (Cuq, 2003).

Uso de la escritura para fines gramaticales

Además de que en las clases se observó mucha presencia de gramática, ésta también juega un rol primordial en las producciones escritas, tanto hechas en clase, como las que se piden en evaluaciones, según los datos arrojados por los instrumentos. Es decir, se usa la escritura como pretexto para revisar la gramática. Esto, según Cabré (1993), es lengua general, ya que se observa que se trabaja en reglas fonológicas, morfológicas y léxicas que son comunes a todos los hablantes. Para determinar esta categoría, se obtuvo alrededor de 500 datos relacionado con ella. Así, como ejemplo de esto, una estudiante entrevistada dice, cuando se le preguntó por los criterios de evaluación que usan los profesores, que:

¿Los criterios de evaluación de ellos? ... Ortográficos y que ... digamos, digamos, mi profesora, ella... o sea, ella corrige, ella califica como si hay un error gramatical, pues lo encierra y es como, o sea, no tiene sentido, si uno se inventó una palabra pues eso también (E2070314).

Esto mismo ocurrió en las evaluaciones recolectadas. Allí, se notó lo anterior (D5140414, D2110414): se usaron criterios de evaluación orientados a la gramática (ortografía, vocabulario, tiempos verbales) que dejaron de lado la revisión de contenido (D5140414). Este uso de la escritura para fines gramaticales se notó en dos documentos más proporcionados por los estudiantes, es decir, se encontró en los cuatro documentos.

Además, en una entrevista, cuando se le preguntó al estudiante qué se trabajaba en la escritura, reveló que la escritura es un vehículo para la gramática. Es decir, se pide a los estudiantes hacer producciones escritas para revisar su desempeño en gramática:

Cartas, ensayos, em... pues digamos depende el tema, si se está viendo no sé digamos passé composé, pues escriba qué hizo en las vacaciones o cualquier relato que se pueda hacer en ese tiempo gramatical. Pero si se está viendo condicionales, pues lo mismo, utili... eso depende del tema (E4140314).

Esto mismo se encontró en la muestra E6120314, cuando la estudiante afirma que el énfasis de la escritura está en la gramática.

Este uso de la escritura, también se observó en las concepciones de los docentes entrevistados. Como ejemplo, un docente afirmó que: *“Está – También, se ve mucho la parte gramatical porque es importante, ¿no?” (PC0301414)*. Otro docente afirmó lo siguiente: *“Entonces, para... para practicar esta gramática, pues... escribir. O sea, poner en, en contexto en est, esta gramática escribiendo [...] Pues, siempre es para... practicar una... un punto gramatical que hemos visto” (PE060414)*.

Esto es lo que Silva & Matsuda (2002) llamaron la composición controlada, la cual es utilizada como refuerzo de hábitos orales y como un asunto secundario de formación conductista. El énfasis de estas clases, según los autores, es la precisión formal para evitar errores y la práctica de unidades del lenguaje previamente aprendidas, es decir, no se privilegian las ideas, organización y estilo. “El texto es visto como una colección de patrones de vocabulario y oraciones; hay preocupación insignificante por la audiencia o propósito”⁶¹ (pág. 259).

El uso de la escritura como vehículo gramatical fue notorio también durante las observaciones (cinco especialmente N31330, N11410, N51330, N21410, N61410). Un ejemplo de ello es el siguiente:

⁶¹ “The text is seen is a collection of vocabulary and sentence patterns; there is negligible concern for audience or purpose”

Debían escribir el diálogo por parejas, o en grupos de tres personas. El profesor pasaba por cada grupo y hacía que los estudiantes le leyeran el diálogo, y corregía aspectos de pronunciación, gramática o vocabulario, pero no revisaba el escrito como tal. Por ejemplo, como él iba pasando por cada grupo, yo no podía escuchar muy bien lo que le corregía a cada uno específicamente, pero sí alcancé a escuchar que a un grupo le dijo “se dice ‘ça va’ en una situación formal?” y “j’avais...”, y a otro grupo le decía “faites la liaison”, y a otro estudiante de otro grupo le hizo repetir la pronunciación de “comment?” y de “le 15 novembre”. (N31330).

En este caso, la escritura, aparte usarse como práctica gramatical, fue vehículo de pronunciación y vocabulario, pero es notorio que la escritura no se explotó en su fin mismo. Una situación similar ocurrió en la observación N51330, cuando con base en un escrito que los estudiantes debían presentar oralmente, la profesora hace correcciones gramaticales. Igualmente, en la observación N11410 donde, una vez visto el tema gramatical, el docente pide una composición sobre Semana Santa que lo involucre.

Las encuestas también arrojan datos sobre el uso de la escritura para fines gramaticales, pues 35 estudiantes concuerdan en este hecho.

Como ya se dijo anteriormente, se pudo constatar, en los documentos analizados, que, en 4 de ellos, los profesores omitieron una revisión del contenido en las producciones escritas de los estudiantes para centrarse en los errores gramaticales, ortográficos y léxicos. Por lo tanto, no hicieron seguimiento de la construcción progresiva y el desarrollo de pensamiento involucrados en el proceso de escritura, como se advirtió al hablar del WAC.

Esto da a entender, al parecer, que en estas clases aún no se ha llegado a la comprensión de que hay más en la escritura que sólo construir oraciones gramaticales. Es decir, no se ha llegado al enfoque del patrón de párrafo (el cual es contrario al enfoque de la composición controlada –previamente mencionado-), planteado por Raimés en 1983 (citado en Silva & Matsuda, 2002), en el que se enfatiza en la importancia de la organización a un nivel por encima de la oración, teniendo en cuenta la audiencia y el propósito.

Como un dato adicional, se encontró que lo mismo ocurre con la lectura. Uno de los estudiantes entrevistados, cuando se le preguntó qué proceso hay en esta habilidad, afirmó: “*digamos nos preguntan en un texto, no sé, qué, qué tipo de tiempos verbales estamos viendo ahí explícitos*” (E2070314). Esta percepción concuerda con lo afirmado por uno de los profesores entrevistados: “*Entonces, siempre leemos, para también ver qué gramática sacamos; qué punto gramatical vamos a estudiar*” (PE060414).

Poca importancia para el desarrollo de la escritura en el componente de francés

En este apartado se verá qué tanta importancia se le dió al trabajo escritural en los cursos de francés analizados.

Cuando se indagó sobre el lugar que ocupa la escritura en el componente de francés, se encontró unanimidad de opiniones, pues los tres estudiantes entrevistados concuerdan en que la gramática está en el último lugar de privilegio comparada con las otras habilidades, aunque la escritura en las evaluaciones parciales tenga un 25% de peso.

En el nivel 6, se cree que el énfasis en la escritura se hace por el examen DELF:

Eh, Se privilegian las de producción, en especial la producción oral y la de producción escrita, repito de nuevo, em... todo en pro de la preparación para el examen. Y la comprensión escrita y oral, muy poco (...) se trabaja lo menos, lo menos posible la lectura y la escritura (...) lo que yo he oído durante toda mi carrera durante los 6 semestres de... los 6 niveles de francés, es que lo están preparando a uno para presentar el examen que es requisito de grado, pero no lo preparan para un uso real de la lengua, y en, especialmente en lectura y en escritura (E6120314).

Cuando se hizo observación de clase en los últimos tres niveles de francés, también se notó trabajo dedicado al DELF (específicamente durante cuatro de ellas, correspondientes a los tres últimos niveles), lo cual concuerda con lo dicho por esta estudiante. Un ejemplo de ello es el siguiente:

En este momento, la profesora está dando consejos sobre el DELF B1 a sus estudiantes, pues están próximos a presentarlo. Les habla del escrito, dice que deben tener en cuenta la estructura de un texto: introducción, desarrollo, solución con ejemplos, y conclusión (N41410).

Esto puede ser un inicio para la escritura académica, que, según Mangiante & Parpette (2011) y Greene & Lindinsky (2008), incluye la argumentación, aunque en forma más avanzada.

También se observa trabajo dedicado al DELF en otras clases: la N51410, N51330 y la N61330, así como se muestra énfasis en esta prueba en las encuestas, por ejemplo en la muestra E62F431330.

Teniendo en cuenta que esto hace parte de las estrategias de enseñanza usadas por el docente, aquí se refleja lo que en uno de los objetivos se buscaba: Caracterizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de escritura en los seis

niveles de francés de la LLM de la PUJ. Así, siguiendo el objetivo, se pudo identificar que, desde ese énfasis en la preparación para el DELF, hay algunas cosas que aportarían académicamente, y por lo tanto aportarían al FOU.

Una de las profesoras entrevistadas piensa que se dedica la mitad de la clase a la escritura, por lo cual se infiere que se le da importancia a esta habilidad: “*Ocho horas. Entonces, cuatro horas de... por la parte, para la parte escrita*” (PE060414), pero que todo está relacionado, es decir, hay trabajo conjunto de habilidades o integración de estas: “*yo, yo diría... pues, no sé, si son cuatro horas, no sé, umm... (pausa) porque es que siempre está relacionado, ¿no? (E: ujum.) Escrito con... (E: claro.) con lectura*” (PE060414), lo cual concuerda con lo afirmado por otra profesora quien dice que le pide a los estudiantes que lean cuando vayan a escribir (PC030414).

Sin embargo, se notó la ausencia de un proceso de escritura, según lo dicho por dos estudiantes. Como ejemplo de esto, en una entrevista uno de ellos, cuando se le preguntó si hay un proceso, afirmó que “*Mmm quizás en los párrafos que digamos nos pone a hacer en clase, es como no esto.. o esa nos corrige pero no lo volvemos a hacer y ni se lo volvemos a entregar, sino que lo corrige y ya*” (E2070314). Es decir, se pidió al estudiante que realizara un escrito sin seguir un proceso que, según Greene & Lidinsky (2008) se requiere para un buen escrito, que incluye, entre otras cosas, la elaboración previa de un borrador y luego la revisión. Además, se dice que, según los datos anteriormente mencionados, se le resta importancia a la escritura dado que no se utiliza el contenido, sino errores gramaticales.

Igualmente, en las encuestas, trece estudiantes concuerdan en que la escritura en los cursos de francés no es profunda.

En resumen, según lo analizado, se le restó importancia a la escritura en los cursos de francés, contrario a lo que desde la teoría se reitera, por ejemplo en Rinck & Sitri (2012).

Además, teniendo en cuenta que la escritura tuvo tan poca importancia dentro de las muestras recolectadas, se le desaprovechó como modo de aprendizaje, tal como está señalado en la WAC y Carlino (2013). Es decir, hay un rechazo usar la escritura transversalmente, para que, a través del pensamiento, se potencializara el aprendizaje.

Distanciamiento de la academia en los materiales usados en el componente de francés

En este apartado se verá qué tipos de materiales se usaron en los cursos de francés analizados. Teniendo en cuenta que esto hace parte de las estrategias de enseñanza usadas por el docente, aquí se refleja lo que en uno de los objetivos se buscaba: Caracterizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de escritura en los seis niveles de francés de la LLM de la PUJ.

Durante la investigación se vio que principalmente se usó el libro de texto, método o manual. Esto se notó sobre todo en las entrevistas a los 3 estudiantes, ya que todos coincidieron en ello. Como ejemplo, una estudiante entrevistada afirma:

pues digamos del libro pues respondemos las preguntas y eso... y uno que otro párrafo que el profesor nos dice como háganlo,”; “quizás unos textos informativos que están en los libros... son cosas de París y hablan de París (E2070314).

El uso del libro de texto también fue notorio durante las observaciones (especialmente en cinco de ellas: N41330, N41410, N61330, N21330, N21410). Como ejemplo, en una de ellas está consignado lo siguiente:

Luego, la profesora les dijo a los estudiantes que leyeran el texto de la página 115 del libro del curso (Écho). No era un texto académico, solamente tenía subtítulos, como las profesiones administrativas, profesiones de la imaginación, etc., y por cada subtítulo había una lista de profesiones. Al final de esto, la profesora le preguntó a cada estudiante en qué tipo de profesión se clasificaban ellas mismas (N41330).

También se observó que se usaron otros materiales diferentes al libro de texto, pero ambos están enfocados en trabajo gramatical, es decir, tampoco apuntan a la academia. Por ejemplo, para tarea, en las observaciones N11410 y N41410 se dejó trabajo con material complementario, y, además, en esta última también se incluyeron ejercicios gramaticales del libro de texto.

En entrevistas a los dos docentes, también se notó que, durante las clases, se hacía un alto uso de éste. Por ejemplo, una de ellas dice “*Yo trabajo mucho con el manual*” (PE060414), y sobre todo lo usa para la escritura según lo expresado por ella.

La otra profesora entrevistada también afirmó que usa el libro de texto, aunque intenta hacer uso de otros materiales diferentes, tal como ocurrió en algunas de las observaciones de clase:

O sea, tú tienes un programa que se basa en un libro, ¿sí me entiendes? Ya las cosas que tú haces aparte, que el libro no te dice... bueno, a veces, sí te dice. Pero, hay cosas que uno hace aparte para complementar el libro (PC030414).

En todos los materiales de clase proporcionados por los estudiantes, se notó que se hace trabajo con fuentes diferentes al manual, pero estos son de otros libros y son orientados al trabajo gramatical (M11410, M41410, M41410A, M41410B,

M41410C, M61410). Incluso algunas de éstas muestras fueron donados por los docentes durante las observaciones.

Igualmente, en las encuestas, 15 estudiantes afirman que el material primordial es el libro de texto. Además, desde el mismo syllabus se observa que la planeación de los cursos está basada en dicho material.

Lo que se encontró en este apartado se relaciona con lo que muestra Toshimitsu (2011) en su investigación: El uso del libro de texto, es decir, de un material guía, es tan común en los cursos de francés de la LLM observados como en las clases recibidas en Brasil (según Toshimitsu, 2011), donde los estudiantes estaban acostumbrados a usar siempre un libro. Ambos casos distan de la forma como se manejan las clases en universidades francófonas, pues, según Toshimitsu (2011), en las universidades francesas no se utiliza ningún libro, y esto hace que para los estudiantes brasileiros sea difícil adaptarse a ese estilo. Lo mismo causaría problemas a los estudiantes egresados de la LLM, especialmente porque el libro utilizado en sus clases no es referencial, sino un libro sobre gramática. Además, hay que tener en cuenta que, según Mangiante & Parpette (2011), las producciones escritas son esenciales en la evaluación en Francia, y, al menos en nuestro contexto, esto está lejos de ocurrir debido al excesivo uso del libro de texto y otros materiales para el trabajo en gramática.

Tipo de textos usados de escritura general o que aportan a escritura académica

En este apartado se verá qué tipos de textos se presentan en los cursos de francés analizados. Teniendo en cuenta que esto hace parte de las estrategias de enseñanza usadas por el docente, aquí se refleja lo que en uno de los objetivos se buscaba: Caracterizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de escritura en los seis niveles de francés de la LLM de la PUJ. Así, siguiendo el objetivo, se pudo

identificar que hay algunas cosas que aportan académicamente, y por lo tanto aportan al FOU.

En general, se encontró que las producciones escritas de los estudiantes fueron sobre francés general o comunicativo. Esto se constató en las entrevistas a los tres estudiantes. Por ejemplo, uno de los entrevistados afirmó que los textos que escribe son:

digamos que... cuáles son las comidas, cuál es mi comida normalmente (...) eh mi otro profesor que es (docente) nos, nos ponía a escribir digamos una rutina, él nos la corregía, o sea escribíamos en eso lo que veíamos en clase. Y de de tarea nos dejaba así de pronto escribir un párrafo de de los temas que se veían” (E2070314).

Otro estudiante concuerda con el testimonio anterior, al afirmar que lo que debe escribir en su curso son relatos que tengan que ver con el tema gramatical que se esté trabajando (E4140314).

Una de las entrevistadas afirmó que se hace mucho énfasis en escritura de cartas, y que de hecho lo que ha tenido que hacer a lo largo de todos los semestres que ha tenido cursos de francés son cartas:

Hemos hecho... Hasta el momento únicamente hemos hecho cartas que son modelo del examen que tenemos que presentar. [...] En cuanto a escritura, lo que hacemos es... ya sea individual o en grupos, lo único que hemos hecho son cartas. [...] O sea, en escritura se, se trabajan más que todo las cartas que son para presentar el DELF, eh [...] Em... de nuevo repito las cartas, me ha tocado hacer muchas, o lettre de motivation o las de... como cartas para hacer un reclamo, cartas para solicitar, no sé, información

sobre una beca o algo así, ese es el tipo de texto que nos hacen... que nos hacen producir. (E6120314).

En relación con esto, según el WAC hay dos tipos de géneros de escritura: el académico, que incluye reportes de investigación, ensayos argumentativos, análisis, bibliografías comentadas, y el civil, que incluye cartas al editor, propuestas, reseñas, blogs. En el contexto analizado, el tipo de escritura que se usó es la civil, pues como se pudo ver, se promovía mucho la escritura de cartas, lo cual corresponde a uno de los aspectos de la función social de la escritura (que también es necesaria). De hecho, ésta se encuentra planteada en el syllabus de la LLM, lo cual quiere decir que es algo totalmente planeado y previamente definido. Sin embargo, no se tienen en cuenta otros aspectos de dicha función, como lo es el hecho de que los hablantes de una lengua son actores sociales, y por lo tanto deben ser competentes académicamente.

Esta misma estudiante afirmó que en quinto nivel (intermedio) tuvo que producir un texto libre.

Pero ni idea de cómo hacerlo, entonces hice algo así como más bien literario A. sí B. pero... pero... o sea la instrucción era tantos hechos en tantas fechas, en tantos lugares, y tú podías hacer una noticia, una reseña, un lo que sea (E6120314).

Aquí se ve un tipo de narración creativa, lo cual es diferente a lo que Carlino (2013) llama escritura académica que es requerida para el estudio de las disciplinas.

Cuando se entrevistó a una profesora, encontramos que pide a los estudiantes redacción de textos cortos, que pone lectura de textos con propósitos

generales en nivel elemental, que usa varios tipos de lecturas con propósito general sobre todo en nivel básico, que usa artículos de prensa como detonadores para la escritura, que pone lectura de diálogos cortos en niveles básicos, que usa textos de la vida cotidiana para la lectura en nivel básico, que usa ejercicios de escritura sobre narraciones generales-cotidianas, y que trabaja con distintas formas de carta esencialmente (PE060414), lo cual concuerda con lo dicho por los estudiantes.

Cuando se entrevistó a la otra profesora, al hablar de los tipos de textos, ella respondió que utiliza textos de actualidad (PC030414). Así, se ve que, según las dos profesoras entrevistadas, los tipos de textos usados corresponden a aquellos que trabajan la lengua general.

En tres de las observaciones se notó nuevamente el uso de textos generales, como diálogos (N31330) y cosas de la vida cotidiana (N11410) donde los estudiantes deben contar qué van a hacer en sus vacaciones, escribir autobiografías propias o de sus mascotas (N21410).

En cuatro de los 5 documentos entregados por los estudiantes, se notó producción de textos generales, y solamente uno un poco más académico que corresponde a un texto argumentativo.

Otros datos encontrados, revelados por dos estudiantes entrevistados (de nivel 4 y 6), corresponden a la falta de uso de organizadores gráficos y herramientas académicas para la escritura, y, dependiendo del nivel (ya que en los niveles altos se encontraron tipos de textos que en los niveles bajos aún no se trabajaban), falta de uso de textos literarios, periodísticos, académicos, para el ejercicio ciudadano, cartas empresariales, ausencia de lectura global, literal, inferencial, intertextual y crítica en francés, falta de planeación y uso de referencias bibliográficas para realizar escritura en algunos niveles de francés, pero en otros se

encontró artículos, reseñas, textos de opinión, producción considerable de palabras, y en otros niveles pocas palabras.

Así mismo, en las encuestas se encontraron diferentes opiniones sobre la realización de lectura global, literal, inferencial, intertextual y crítica: en algunos niveles se cree que hay una existencia alta de ello, y en otros se cree que la hay baja o media. Algunos estudiantes creen que hay ausencia de evaluación de uso de herramientas para organización y consulta de información electrónica en francés, mientras que otros piensan que sí las hay, pero entre los documentos analizados y las clases observadas no se encontró ningún indicio de ellos, ni de uso de organizadores gráficos o procesos académicos. La organización y consulta de información, según Greene & Lidinsky (2008), hace parte de una buena producción escrita, especialmente cuando se trata de profundizar un argumento propio, por lo cual el uso de estas herramientas dentro de los cursos de francés es esencial.

Por otro lado, hay algunos indicios de procesos académicos en el universo observado. Esto se hace visible cuando una de los tres estudiantes entrevistados dijo que una sola vez (en quinto nivel) tuvo que hacer *une compte rendu*, aunque no fue trabajo presencial en clase y, por lo tanto, no hubo explicación por parte del profesor (E6120314). También hubo intento de trabajo académico cuando en algún nivel tuvo que leer una obra de teatro, aunque no se hizo ningún tipo de tarea con ésta (E6120314). Igualmente hay indicio de lectura intertextual (lo cual es académico según la descripción dada por Mangiante & Parpette, 2011) en el último nivel de francés, según lo dicho por esta estudiante. En las observaciones también hubo tres indicios de producción textos un poco más académicos, como lo es un escrito argumentativo (N51410), carta argumentativa (N61330), y resumen –de material audiovisual- (N61410).

Así, en su mayoría se encontró que no se utilizaron mucho los tipos de textos

académicos mencionados por Mangiante & Parpette (2011) como la restitución del curso, la disertación, los trabajos dirigidos, etc., pero es muy bueno que en algún curso se haya intentado enseñar la escritura de uno de estos textos, para hacer lo que también Goes y Mangiante (2010) en Vilvandre de Sousa (2011) y Mangiante & Parpette (2011), llaman reformular, unir y sintetizar.

Otra estudiante entrevistada dijo que en su curso han hecho trabajo de reconocimiento de la estructura de un texto (E2070314), aunque es uno con propósitos generales, pero si se hace un trabajo así con los de la academia, se puede lograr introducir la academia en el componente de francés.

Elementos existentes que aportan a la transferencia de escritura entre lenguas

Teniendo en cuenta las apreciaciones hechas por Salazar (2006) y Cabaleiro (2003), en el devenir de las clases de francés analizadas se pudo notar que se llevan a cabo procesos y actividades, no se podría determinar qué tan conscientes, que promueven la transferencia entre las lenguas. Para una mejor comprensión de este fenómeno, se planteará desde dos aristas: creencias en torno a la transferencia y prácticas que llevan a ella.

En primer lugar, hay una serie de pensamientos que permiten una apertura respecto a este proceso del aprendizaje. Por un lado, como se vio anteriormente, Cabaleiro (2003) afirmaba que el aprendizaje de una lengua extranjera, o una segunda lengua, involucra necesariamente conocimientos previos. Por lo tanto, hacerlo es algo natural y beneficioso cuando se da una transferencia positiva (Salazar, 2006). En este sentido, como ejemplo, uno de los docentes entrevistados afirmó que era natural realizar una transferencia en el aula (PC030414). Por otra parte, en estas creencias, tanto los docentes como los estudiantes consultados

vieron que existen estrategias compartidas entre las lenguas, tal como se constató en una de las entrevistas a docentes y en 30 respuestas de las encuestas. Se podría entender esta idea usando como muestra dos afirmaciones dadas en las encuestas por los estudiantes: “Porque como dije anteriormente hay algunos aspectos universales que pueden ser aplicados a diferentes lenguas” (E68F511330) y “Son competencias intertextuales, no se aprenden 2 veces” (E58F621330).

Pero, no sólo los estudiantes que participaron en esta investigación percibieron esto. También, los 2 docentes entrevistados concordaron afirmando que las competencias argumentativas son transferibles, aunque ellos mismos no lo noten conscientemente en las producciones escritas de sus estudiantes (PE060414, PC030414). En complemento a lo anterior, se concibe la posibilidad de la transferencia en la medida en que, al momento de escribir, el propósito que tenga ese ejercicio escrito se concebía desde la L1 “Porque, al fin y al cabo, uno cumple un propósito específico al escribir, sea en la lengua que sea” (E58F241330). Finalmente, se reconoce, en concordancia con lo investigado por Cabaleiro (2003), que para conseguir mejores resultados, como se verá esta influencia en el siguiente segmento de esta categoría, es necesario contar con un buen nivel de L1, pues de allí se tomarán las herramientas que serán transferidas a la L2 (PC030414, E63F411330). Es decir, como se describió en uno de los antecedentes, lo que es transferible son habilidades de pensamiento o cognitivas que sobrepasan el código lingüístico (Sasaki, 2000 en Cabaleiro, 2003). Tal es el impacto que tiene un buen nivel de lengua que, como ejemplo, un estudiante afirmó en la encuesta que la transferencia es segura pues, “La lengua española es más compleja” (E58F161330).

En segundo lugar, se describirán las prácticas que aportan significativamente a la ejecución, consciente o inconsciente, de la transferencia entre lenguas. De este modo, se apreció que los estudiantes observados han intentado, en el aula, usar su L1 en la realización de la escritura en francés. De ahí,

que se realizó una indagación sobre ese impacto de los cursos de AA en el aula de francés (uno de los objetivos de este trabajo). Aunque estos acercamientos demuestran la posibilidad, los profesores y los estudiantes consultados aseveraron que se debe tener mucho cuidado con eso pues puede darse una transferencia negativa (Salazar, 2006). Como muestras se tienen estas dos apreciaciones: un estudiante afirmó en su encuesta que *“La estructura en español no es la misma que del francés, no se puede calcar porque se cometerían errores”* (E58F161330) y un profesor indicó en la entrevista: *“Pero, pues, no basarse en sólo en eso. ¿Sí? Porque hay mucha gente que sólo traduce, traduce y resulta que el resultado no es eh... (E: El más adecuado /risas/) Sí. Entonces, hay que saberlo hacer. ¿jumm?* (PC030414).

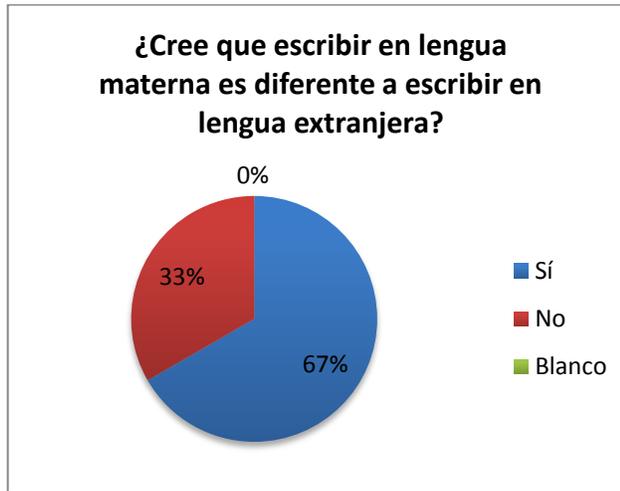
Por otra parte, se pudo constatar que, a pesar de una concepción generalizada, como se verá en la siguiente categoría, de que existen diferencias entre las lenguas, en el aula se vieron actividades de transferencia por medio del apoyo en un idioma distinto al que se aprende. Con esto, se hace referencia a que no sólo se usa el español (PC030414) para transferir o elaborar conocimientos; sino también, se hace desde el inglés (N21410, N21410, E63F431330). Finalmente, se observó en las muestras que los estudiantes tienen la tendencia de transferir estructuras gramaticales por la cercanía del español con el francés (al ser lenguas romance) (PC030414, E58F121330, E58F211330, E58F331330, E58F431330, E58F461330, E58F641330, E63F211330, E63F441330, E63F451330). Esta realidad concuerda con las investigaciones mostradas por Cabaleiro (2003) y descritas en los antecedentes.

Por lo tanto, como se vio en lo anterior, sí hay una tendencia a realizar una transferencia entre las lenguas. Sin embargo, a continuación, se verá que aún hay impedimentos, en el contexto estudiado, que no permiten que haya una mayor libertad para que este proceso se dé libremente.

Limitaciones para realizar una transferencia entre lenguas

Como se vio anteriormente, la transferencia de estrategias no se da no por la capacidad que se tenga de hacerla, sino porque, como se identificó en la investigación, existen unos pensamientos que se convierten en limitaciones para no permitirla, a saber: lo estructural-formal de la lengua, la carga cultural que lleva el idioma, las que existen durante la práctica en el aula de clase, y factores institucionales.

En primer lugar, al examinar las respuestas de profesores y estudiantes participantes, se observó que frecuentemente relacionaban la imposibilidad de realizar una transferencia por la diferencia estructural que existe entre el español y el francés. Respecto a esto, Salazar (2006) comentó que ésta era la reacción que tenían los investigadores de los años 60 al considerar que las lenguas eran únicas y, por tanto, intransferibles. Esta visión, por supuesto, era minimizadora puesto que se concentraba en las formulaciones del estructuralismo. De este modo, en las percepciones de los estudiantes y profesores consultados, más en los primeros, se encontró que hay una asociación a la diferenciación de escritura entre L1 y L2, como muestra el gráfico de resultados de la encuesta.



Sin embargo, al indagar sobre el porqué de esta diferencia, la mayoría de respuestas abiertas dentro de la encuesta (alrededor de 40 y soportadas en las entrevistas a los estudiantes) se orientaron hacia lo formal de la lengua, es decir, léxico y gramática. Como ejemplo, está esta afirmación de un estudiante en la encuesta: “La forma de redactar en cada lengua, la gramática y la puntuación son diferentes” (E58F151330). Esta respuesta se repite varias veces en los enunciados de los estudiantes consultados. Ahora, muchas veces está tan presente este aspecto formal que algunos estudiantes, a pesar de reconocer que existen estrategias que pueden ser transferibles del español al francés, dudan que se pueda dar este proceso: “Porque a pesar de que son necesarias las mismas habilidades, las lenguas en su escritura son muy diferentes porque algunas no tienen los mismos conectores u organización gramatical” (E58F141330).

En segundo lugar, contrario a las investigaciones mencionadas al comienzo del trabajo sobre la transferencia de escritura entre lenguas, el pensamiento de que las lenguas se gestan sobre su cultura de origen también ocasiona una limitación para que el estudiante establezca puntos comunes en el desarrollo de una escritura académica. Si bien lo anterior es cierto, es evidente que los estudiantes y profesores aún no nos hemos puesto en la tarea de identificar esos puentes. Como ejemplo,

dos estudiantes mencionaron, en las encuestas, que no se puede conseguir este tipo de procesos en tanto que se está en un contexto de simulación de lengua, no en uno real. Por lo tanto, se imposibilita recrear el modelo de escritura que se requeriría en un contexto francófono: “Pienso que los procesos académicos que se llevan a cabo en una universidad en la que priman la lengua y cultura maternas no "preparan" para dichos procesos en el extranjero” (E62F651330). Estas creencias limitan la posibilidad de poner en diálogo las estrategias que son interculturales puesto que ellos ven en ellas una transferencia negativa. Es decir, que podrían perjudicar el aprendizaje y el desarrollo de la lengua extranjera (Salazar, 2006). Además, desde los docentes entrevistados, hay un refuerzo a este pensamiento, pues se considera que es muy específico el trabajo de términos académicos en el aula. Tanto es así que, como muestra, se encontró que un docente considera que es difícil para los extranjeros: “*Por eso, debe ser muy difícil para un extranjero porque, uff, está... no.*” (PE060414).

Por otra parte, hubo algunas limitaciones dentro de las aulas observadas causaron que no se diera una transferencia positiva. La práctica en el salón de clases es un espacio indispensable para la formación integral de quienes asisten a ellos. Sin embargo, la falta de ejercicios y de profundidad al momento de la escritura generaron, como resultado, la ausencia o presencia mínima de una producción escrita que aporte a fines epistémicos. Tal es la separación que los estudiantes participantes consideraron que en el aula no se puede generar esta práctica real en el curso de francés por falta de elementos académicos (E62F411330). De hecho, como ejemplo, un estudiante afirmó en la encuesta que: “Por que [sic] no hay el mismo nivel de conocimiento de la lengua en términos académicos de las cuatro competencias y tampoco hay una forma de acercarnos a esto dentro del salón” (E58F411330). Se encuentra que en la realidad de los cursos de francés analizados que hay un uso simplificado de lo que se aprende allí. Como ejemplo, se observó en varias muestras de producciones escritas un uso restringido

de palabras, incluso en niveles avanzados. Esta situación se ve no sólo en ejercicios de clase, sino también en exámenes de corte. Por otra parte, es claro y contundente que el factor temporal es una limitación para la ejecución de la excesiva cantidad de actividades que puede tener un docente desde el método que tiene en el aula como lo afirmó una de las dos docentes: “La verdad lo que... en los cursos de francés como se ve tantas cosas al tiempo” (PE030414) y se complican más si el docente tiene todas las habilidades: “En la hora y cuarenta y cinco minutos que tenemos, trato de... (E: Sí.) de hacer de todo un poquito para que... asimilen más muchas cosas, ¿no?” (PE030414). Por otra parte, pese a algunos intentos particulares para usar material de tipo académico (N51330), un estudiante afirmó que hace falta un material respecto a esa escritura (E4140314).

Finalmente, no menos importante, se destaca el hecho de que podían existir factores institucionales que limitan la práctica de la escritura académica en el componente de francés. Con respecto a esto, se halló en las percepciones que hay una falta de importancia del idioma al interior de la LLM porque constituye un área menor. Como ejemplo, ella comentaba que por el auge del inglés en el país, francés perdía relevancia (PC030414). También, destaca que la inclusión de estrategias académicas en los cursos depende de factores externos pues, “Honestamente. O sea, o sea. Eh-de. Eso depende de muchos factores que no los puedo decir yo, (E: ujum) ¿Sí?” (PC030414). Se infiere que, si el docente no es quien toma la decisión, es la institución quien lo decide. Finalmente, otro efecto institucional que afectó el trabajo académico dentro de los cursos es que el curso y su componente de escritura se determinen por el libro de texto usado en el aula (PC060414). De este modo, cuando se le indagó a la otra docente acerca del tipo de escritos que desarrollaban en clase, manifestó una preocupación al no contar con este texto durante la entrevista pues “mirando el manual conmigo, sería más fácil [saberlo]” (PC030414). Por lo tanto, estas limitaciones desde la institución no estarían en

acuerdo con el papel institucional positivo en la investigación de Santos (2012), mencionada en los antecedentes.

Aportes y carencias para una escritura académica en FLE

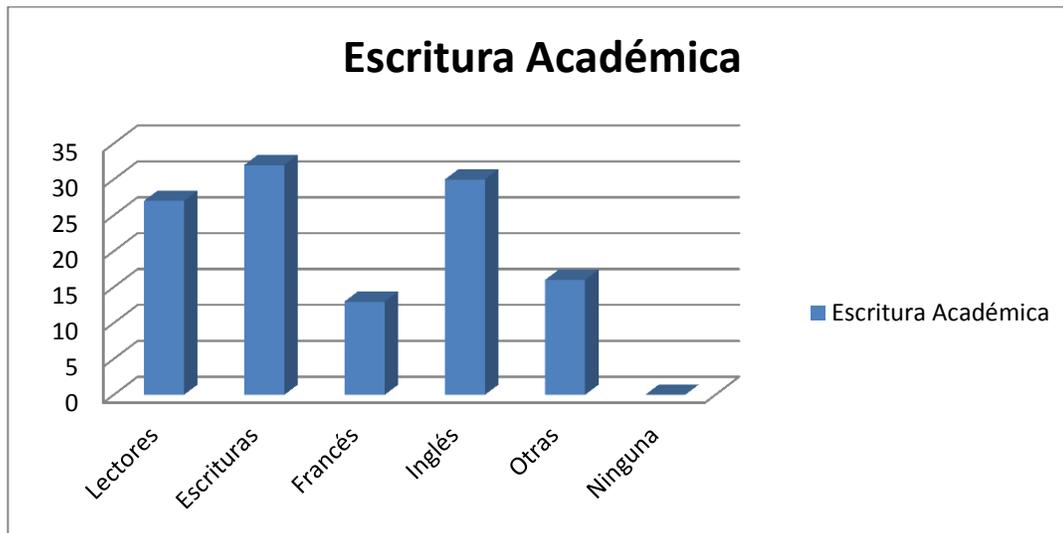
En este apartado se abordarán los aportes y las carencias existentes en torno al desarrollo de la escritura académica en el componente de francés. Al examinar la información, se encontró que hay tres fuentes que tienen efecto directo sobre ella. A saber: los cursos de AA, las asignaturas del núcleo de formación fundamental de la LLM, y desde los mismos cursos de francés.

En primer lugar, al indagarse desde los instrumentos de entrevista y encuesta sobre el impacto de los cursos de AA hacia una escritura académica en francés, se apreció que éstos aportan positivamente a este cometido. Teniendo en cuenta el trabajo de Greene & Lidinsky (2008), estos cursos contienen varios elementos que generarían una producción escrita de calidad bajo un contexto académico. A continuación, se enumeran las estrategias que recibieron en la encuesta, bajo la aplicación de la escala Likert, una apreciación media-alta de desarrollo: desarrollo de lectura académica, desarrollo de escritura académica, interpretación, proposición, argumentación, organizadores gráficos y diagramas (planeación), identificación de micro, macro y súper estructura de textos, diferentes grados de lectura, búsqueda, consulta y uso apropiado de fuentes de información, procesos de revisión y edición de textos y socialización de productos escritos. De esta manera, se puede afirmar que este aporte es muy significativo en tanto que los estudiantes de la LLM encuestados consideraron recibir ampliamente los principios de una escritura académica efectiva.

De hecho, Cabaleiro (2003) menciona en su investigación que este tipo de estrategias son las que se usaban de una lengua a otra. En consecuencia, al

indagarse sobre este impacto, los estudiantes consultados manifestaron tener elementos o bases buenas para la redacción de escritos académicos. Como ejemplo, un estudiante afirmó que: “Porque ayuda a pulir habilidades en todas las materias considerándolas y manejándolas al 100%” (F161330). Precisamente, dadas las habilidades enseñadas en estos cursos, los productos de la clase fueron ensayos y reseñas (E2070314). Ahora bien, pese a estos aportes, también, se identificaron unas carencias en estos cursos que pueden afectar esta movilidad estratégica entre lenguas: en algunas ocasiones se omite el uso de diagramas para la planeación de la escritura, el uso de lectura global y la inferencial.

En segundo lugar, se constató, a la luz de las muestras recolectadas, que también hay aportes a la escritura académica, incluso en LE, desde los cursos disciplinares de la LLM. Los estudiantes encuestados manifestaron que asignaturas como lingüística, pedagogía, e inglés realizan ejercicios propios de esta producción escrita con propósito específico. Cabe resaltar que en las encuestas hubo un reconocimiento de alto impacto, no del mismo modo que en los cursos de AA, desde el componente de inglés a este tipo de habilidad específica. Como ejemplo, un estudiante afirmó que se trabajan textos menos informales en francés que en inglés pues este último tenía estructuras que eran enseñadas desde niveles elementales (E4140314). Estos escritos, de tipo disciplinar, concuerdan con lo planteado tanto en WAC, respecto a sus 4 principios, como en WID, puesto que los estudiantes notaron que el empleo de la escritura trasciende lo lingüístico y se emplea a lo largo de sus cursos pertenecientes al currículo de la LLM. Siguiendo a Rogers (2008), este tipo de ejercicios académicos contribuyen al desarrollo de la retórica y el género discursivo que gira en torno al futuro egresado de la LLM. El siguiente gráfico muestra lo anterior.



En estas fuentes, no se hallaron carencias para la escritura académica.

Finalmente, se presentarán los aportes y las carencias halladas en las muestras pertenecientes a parte del componente propio del área de francés a una escritura académica, lo cual está directamente relacionado con los objetivos, ya que si se aporta a una escritura académica, se aporta a FOU, con conocimiento que desde el sílabo de francés no está este objetivo. Cabe resaltar que el propósito de este trabajo es el de dar a conocer qué elementos hay para conseguir un desarrollo de la producción escrita con fines epistémicos. Sin embargo, también se mencionarán las carencias, pues surgieron en el análisis. Teniendo en cuenta lo anterior, se iniciará con estos aportes. Para obtenerlos, se tomó como criterio, para los resultados de las encuestas, usar el término mínimo de *medio*. De esta manera, a continuación, se listan las estrategias actuales que los estudiantes encuestados consideraron que hay en el componente de francés: lectura académica en niveles superiores de básico, apoyo en el desarrollo de la escritura académica, algunos trabajos con fines académicos, interpretación, argumentación, proposición, algunas veces la búsqueda de información, planeación, borrador, versión final de escrito y consulta de fuentes.

Estas estrategias o habilidades de escritura, como se mencionó de Greene & Lidinsky (2008), son positivas para conseguir una producción escrita con fines epistémicos. Es necesario aclarar que, como se vio previamente, algunas de estos aportes ya fueron mencionados en otras categorías, cuando se habla de los tipos de textos usados, pero acá simplemente se vuelven a retomar para enfatizar en lo que estos aportan.

Además, cuando se le preguntó a una profesora (a través de entrevista) si da a sus estudiantes algunos *tips* para la escritura académica, ella respondió que les enseña conectores para que los estudiantes organicen su pensamiento, aunque también le parece importante la gramática y la sintaxis (PEO60414), y que daría modelos de escritura:

los estudiantes solos me van a preguntar y... “cómo digo: por lo tanto” porque quieren, están en esta idea de... contrastar o añadir algo [...] porque me parece... me parece... eh... para organizar el texto es lo... es muy importante. [...] umm... No, pues... (pausa) jum... pues, ver... o sea, a partir de modelos, ver cómo, cómo uno organiza su ensayo, cómo... y no me acuerdo qué, qué otros tipos me dijiste... (E: Resumen...) resumen... ujum... (E: reseña...) Sí. O sea, uno con qué empieza... O sea, ver qué, qué parte. (E: ujum.) Después, aprender... bueno, más que argumentación y todo... pues, aprender al estudiante, pues, hacer unos párrafos... que marquen cada idea. Entonces, también, estamos en la organización del texto. (E: ujum.) También, estos conectores que si-siempre estarán... ujum. (PEO60414).

En lo observado y analizado, en su mayoría no se enseña el uso de conectores, en el marco de la escritura, aunque de los profesores entrevistados vimos que esta profesora lo usa, por requerimiento del estudiante. Sin embargo, los

estudiantes, en su mayoría, no los usan en sus escritos, aunque en una producción escrita de algunos de ellos, por ejemplo, se evidenció el uso de conectores (D4020414, D6190414). Como se vio en la entrevista PEO60414, esta profesora proporcionó este tipo de información si el estudiante se la pide, no lo incluye en su programa. Esto es una oportunidad, puesto que, es un buen indicio para que más adelante este tipo de cosas hagan parte del syllabus, pues según Rogers (2008), el hecho de generar vínculos lógicos entre oraciones y establecer coherencia hace parte de lo que debería ser capaz de hacer un estudiante universitario, y esto se empieza a lograr desde el aprendizaje de conectores que son los que cumplen dicha función. En línea con este autor están Mangiante & Parpette (2011), quienes hablan de la importancia de encontrar articuladores lógicos, encontrar la palabra justa (lo cual tiene que ver con vocabulario) y evitar repeticiones. De igual manera, Rinck & Sitri (2012) enfatizan en la importancia de “la coherencia textual, el posicionamiento enunciativo ligado entre otros a la gestión de la representación del discurso de los otros, la expresión de la intención pragmática o incluso la reformulación.” Igualmente, esta profesora entrevistada, al hablar de pensamiento, concuerda con lo que dicen Mangiante & Parpette (2011) y Rogers (2008) sobre la importancia del pensamiento crítico y analítico que es requerido en la actividad de escritura, además de lo que afirman Greene & Lidinsky (2008) sobre el pensamiento para organizar ideas, lo cual hace que esto sea un buen indicio dentro de la LLM para que este tipo de cosas se trabajen más.

Cuando se entrevista a otra profesora, al hablar de los tipos de textos, ella responde lo siguiente:

‘tonces, simplemente [sic], yo trato de darles un texto de actualidad o cualquier cosa, y que los estudiantes se empapen de todo ese tema para que ellos, después, puedan analizar, ¿sí? Y puedan decir, con criterio, las cosas que... que se le presentan. ¿jumm? [...] Porque para mí es importante que

argumenten. (E: OK) ¿Sí? Es importante que argumenten y que... eh... eh que y que... escriban diferentes tipos de textos, y también se les dan, por ejemplo, unos... unas palabras que puedan utilizar para la argumentación. [...] Yo puedo dar de todo un poco.¿Sí? Que puedan dar su punto de vista, o sea, que argumenten, o que hagan un artículo, o que hagan un resumen (E. Y tú, cuándo...) o que hagas una conclusión de algo. To más una conclusión, ¿sí? yo doy un tema y que concluyan. Por ejemplo, uno puede escribir una conclusión. ¿Sí? (PCo30414).

Esta misma profesora dijo que puede crear cosas aparte para complementar el libro y que les da a los estudiantes “*más o menos, los tips de cómo... escribir una dissertation... (E: Sí...) o cómo... cómo argumentar*” (PCo30414). Como se ve, esta profesora habla mucho de la argumentación y el análisis, lo cual puede ser un buen inicio para una escritura más allá de lo comunicativo, pues según Greene & Lidinsky (2008), un buen escrito debe contener argumentación, pues una clave para una escritura académica es entender argumentos, evaluar argumentos, y analizar afirmaciones.

Por otra parte, durante las observaciones se encontraron elementos que aportarían a un desarrollo más profundo de este tipo de escritura. Se constató que 3 profesores, entrevistados y observados, por motivación propia, y saliéndose del libro de texto del curso para usar material complementario, desarrollaron sesiones donde se hiciera mayor centralidad en los contenidos (N21410, N31410, N61410), También se hizo trabajo de socialización (N61330, N51330). Como ejemplo, uno de los profesores observados hizo uso de dos materiales para organizar un resumen y una presentación en clase (N61410).

Sin embargo, aunque algunos estudiantes de niveles básicos, consultados en la encuesta, consideraron que las anteriores herramientas fueron suficientes

(E62F141330, E62F161330, E62F161330, E62F321330), la mayoría hallaron que faltan muchas de las estrategias que se plantean en Greene & Lidinsky (2008) y que fueron aportes de los cursos de AA (Escrituras y mediaciones, Lectores y lecturas). Sin embargo, vale la pena resaltar que la interpretación, siguiendo a Likert, se halla como faltas puesto que en esas estrategias dio como resultado “media-baja”. De esta manera, se puede deducir que algunos profesores han intentado desarrollarlas en el aula. En este sentido, se comprende aquí lo expresado en Mangiante & Parpette (2011) y Toshimitsu (2011) de esa carencia de herramientas. No hay una exposición a ellas

Intereses y preocupaciones en torno a una escritura académica tipo FOU

En esta categoría se pondrán a consideración las percepciones que los docentes y los estudiantes participantes tienen frente a un francés académico.

En primer lugar, se hallaron una serie de intereses al desarrollo de una escritura profunda que aporte positivamente a este cometido. Se consideró la posibilidad de trabajar una escritura académica en el aula, pero apoyado en unas bases sólidas de argumentación que pudiese llevar al estudiante a ese nivel. Precisamente, el trabajo con este tipo de textos específicos se liga necesariamente al aprendizaje de la escritura en general (PC030414). Así, los 2 docentes coincidieron en que para conseguir esa fortaleza argumentativa, es necesario el uso de lecturas de apoyo (PC030414, PE060414). De este modo, en las encuestas los estudiantes dijeron que los docentes de francés hacen una promoción media de lectura y escritura con fines académicos desde sus programas de curso. También, se hacen intentos para conseguir este tipo de escritos con niveles argumentativos de una academia francófona. Como ejemplo, una docente dijo que: “*Por ejemplo, darles, más o menos, los tips de cómo... escribir una dissertation... (E: Sí...) o cómo... cómo argumentar, ¿sí? O sea, porque, sin eso, no podrían escribir*”

(PC030414). Es necesario aclarar que, aunque este aporte ya se había mencionado anteriormente en otra categoría, es relevante insertarla nuevamente en la presente, ya que tiene que ver con un tipo de escrito que se trabaja en FOU según la descripción dada por Mangiante & Parpette (2011), aparte de ser un escrito académico como se vio anteriormente.

También, se encontró en lo observado y analizado que, si bien en francés no hay esa relevancia, los cursos de AA muestran un interés significativo por conseguir esta escritura. Tal es la importancia que los estudiantes manifestaron en la encuesta un acompañamiento y/o seguimiento al desarrollo no sólo de la escritura, sino también de la comprensión lectora con fines académicos. Por otra parte, los estudiantes muestran su interés en este tipo de escritura al pedir al docente elementos que permitan conseguirlo, tal como lo mencionó anteriormente una de las dos profesoras. Finalmente, se constató que los estudiantes consultados tienen un interés en desarrollar esta escritura. No en una importancia alta como la que esperan lograr en AA, pero sí como medio para la adquirir y reelaborar el conocimiento.

En segundo lugar, se encontraron muestras que presentan las preocupaciones que surgen al pensar en una escritura académica. En las muestras recolectadas, se apreció que esta realización se convierte en una preocupación para los dos docentes encuestados, pues ellos, con su experiencia, constataron que no prepararse para ello representaría dificultades para el estudiante. Cuando se preguntaba a los dos docentes acerca de usar estrategias discursivas en escritura desde español en el contexto francófono, ellos narraban una preocupación constante que hay en su metodología: argumentación. Este pensamiento coincide con lo afirmado por Mangiante & Parpette (2011) cuando describían que entre el Licence 3 y el máster habría que elaborar más conocimiento para decir algo sobre el tema. No se trata de restituir lo aprendido en el curso; es de reelaborarlo. Ahora

bien, también surge como preocupación de los dos docentes el ejercicio de realizar este tipo de escritos. Sin embargo, se constató que hay una preocupación por desarrollar ejercicios que estén escalonados precisamente teniendo como principio los aspectos formales de la lengua (PE060414).

Fortalezas, necesidades y debilidades de los estudiantes de francés hacia una escritura académica

Esta categoría está directamente relacionada con uno de los objetivos: Identificar fortalezas, debilidades y necesidades en la escritura de los estudiantes de francés de la LLM de la PUJ frente a la propuesta para FOU.

Para los estudiantes consultados, hay insuficiencia de elementos para el desempeño en una academia superior francófona, ya que, por ejemplo, en una de las entrevistas, dos estudiantes, al preguntarles si lo aprendido en los cursos de francés de la LLM le serviría para desempeñarse con éxito en una universidad francófona, respondieron que no (E4140314 y E6120314). Por ejemplo, la estudiante de sexto nivel afirmó lo siguiente:

Ehh, ien absoluto!, jajaj. No, no. O sea yo creo que lo que yo he aprendido en... con francés en... en la universidad, me sirve para si acaso para salir a la calle como de turista o algo así. Creo que, o sea mi aprendizaje en términos académicos con el francés, no es..., (E6120314).

En cuanto a esto también se percibió, en su respuesta, una necesidad de elementos adicionales a la gramática para la escritura:

mmm... creo que le hacen mucho énfasis en la estructura gramatical de las oraciones, sintaxis, demás, entonces pues eso puede ser un... como un plus a

la hora de producir textos escritos y a la hora de comprenderlos, pero... pues una cosa es que uno sepa de gramática o sepa construir una oración correctamente, y otra es que de hecho pueda entender o pueda producir algo para que se entienda. (E6120314).

Esto se relaciona con lo mostrado en la investigación realizada por González y Vega (2013), en la que se afirma que a los estudiantes colombianos les falta capacidad de análisis y construcción, argumentación, descripción y síntesis de textos, es decir, herramientas académicas que corresponden a lo que ésta estudiante siente que le falta.

Otro de los estudiantes entrevistados afirmó que hay falta de materiales y recursos pedagógicos para la producción escrita, así como falta de ejemplos escritos, sin que esto quiera decir que tales recursos no estén disponibles en la biblioteca:

En segundo, bueno, en segundo lugar yo creo uno de los problemas más graves son los materiales, los recursos pedagógicos y didácticos para el aprendizaje y el desarrollo de, de la producción escrita, porque la teoría está, de hecho muchos de los profesores saben la teoría muy bien e intentan explicar a los alumnos cómo se debe estructurar los textos, pero no hay suficientes recursos, aunque mucha gente diría no pues es que es suficiente con un lápiz y con una hoja pero igual no lo es, se tiene que tener digamos como textos ejemplos en los cuales uno pueda saber cómo comparar el de uno como estudiante de lengua extranjera a eh un texto escrito por alguien de lengua materna con nivel académico, voy como por ese punto. (E4140314).

En todo esto se manifiesta una falta de escritos y procesos académicos como los explicados por Rinck & Sitri (2012), Mangiante & Parpette (2011), Delcambre & Lahanier-Reuter (2010), y Goes y Mangiante (2010) en Cécile Vilvandre de Sousa (2011) y Mangiante & Parpette (2011), a saber: reproducción, reformulación, unión, pensamiento crítico y analítico, tesis, comentarios de textos, síntesis de textos teóricos, proyectos de investigación, restitución de curso, y estudios de caso y simulaciones, entre otros.

Por otro lado, todos los estudiantes entrevistados, manifestaron que los profesores no se muestran como ejemplos de escritura, y eso se muestra como debilidad. Una estudiante comentó que hay falta de énfasis en vocabulario informal (E2070314), aunque con respecto a este último, otros estudiantes afirman que hay exceso de vocabulario informal: “*vocabulario muy poco porque el vocabulario que se aprende es muy informal*” (E4140314), y así mismo en las encuestas se percibió necesidad de vocabulario académico (E63F451330). Esto quiere decir que unos estudiantes no coinciden con otros en sus opiniones, pero la mayoría coinciden en que se necesita vocabulario académico y no informal. Esto mismo lo expresan Mangiante & Parpette (2011) cuando se refieren a la importancia de encontrar la palabra justa y no repetirla.

Una estudiante percibió como fortaleza dentro del componente de francés de la LLM el hecho de que haya un profesor dedicado a la parte escrita (E2070314). Igualmente, otra fortaleza corresponde a lo dicho por la estudiante de nivel 6 anteriormente mencionada en otro apartado, cuando manifiesta que en un nivel de francés tuvo que hacer *une compte rendu*, lo cual es un tipo de texto usado en la academia francófona.

Como debilidad, al preguntar precisamente sobre esto en las entrevistas (ver anexo 2), un estudiante percibe que hay exceso de uso del libro de texto: “*Lo*

mismo, recursos porque estamos acostumbrados a leer es penas lo el libro” (E4140314), y otro percibe que hay exceso de preparación para el DELF (E120314).

En las encuestas se percibió como debilidad la ausencia de desarrollo de lectura académica en francés (E41330); en una entrevista a profesor se encontró que hay necesidad de intensidad horaria semanal semejante al inglés (PC030414). En las observaciones encontramos ausencia de toma de apuntes (N31410). En las encuestas también se encontró que hay una escasa disponibilidad de medios impresos para publicación de escritos en francés (E131330), definición media de directrices/guías/orientaciones para lectura y escritura académica en francés por el docente (E141330 y E151330), promoción media baja de organizadores gráficos y diagramas para la lectura y escritura en francés (E341330 y E351330), énfasis medio bajo en la identificación y uso de súper, macro y micro estructura en un texto en francés (E361330), falta de aporte de FLE a una academia francófona (E621330, muestra en la que el 89% de los estudiantes coincidió), falta de profundidad en lectura y escritura (E62F131330), falta de importancia a la escritura (E62F351330), y ausencia de explicación docente de diversas estructuras de texto (E62F451330). Todo esto afecta en la asimilación, por parte de los estudiantes, de las competencias metodológicas universitarias, en las cuales los estudiantes tienen problemas, según las investigaciones de Bou & Cavalla (2010), Hafez (2011), y Van Dung (2010).

Motivaciones y desmotivaciones para la escritura del trabajo de grado en L2

Esta categoría permitió ver el impacto que tienen la transferencia, la AA y la preparación en francés en un trabajo por excelencia académico: el trabajo de grado. Así que, de todos los consultados, se encontraron unas motivaciones, pero también desmotivaciones, para escribir el trabajo de grado en lengua extranjera. Es

importante mencionar hasta aquí que se hablará de estas dos visiones desde el ámbito de la escritura en lengua extranjera y no exclusivamente en francés porque solo una persona, en toda la muestra, reconoció que lo haría en esa lengua. La figura siguiente muestra las tendencias de idiomas para la escritura de la tesis:



Como una de las motivaciones se encontró la necesidad del tema de investigación (E66F511330, E67F551330). Otra motivación fue que escribir en la lengua extranjera constituye un reto personal a realizar (E4140314). Como desmotivación para la escritura del trabajo de grado en L2, se reagruparía en desconfianza hacia la L2 y, además, refugio en la L1. En este sentido, las respuestas más comunes se referían al nivel de dominio lingüístico que se sostiene como nativo en una lengua (E58F251330, E58F261330, E66F411330, E69F521330, E69F531330, E69F561330, E69F561330, E69F611330, E69F641330). Como ejemplo de este temor de error en la L2, una profesora explicó el porqué de esto:

Pues, yo creo... no sé. Una falta de... de confianza por parte del estudiante (...) yo creo también que el estudiante, pues, puede pensar que... que mandarlo a revisar puede ser mucho trabajo (E: ujum.) si no. Y... y hay que

ver él cómo se siente. O sea, dices: “No, es que francés. Muy difícil de escribirlo en francés. Voy a perder tiempo porque voy a tener que estar repasando todos los tiempos (risas) (E: Sí.), todos los modos y todo. Pues, también, puede ser esto. O sea es una falta de... de confianza o... o ya: la necesidad de... estar estudiando más francés para... para poder hacer ese ti, tipo de escritos... (E: Listo. Profe: mu...) de escrituras (PE060414).

Este apoyo en la lengua parece verse ligado a la confianza que genera las herramientas adquiridas desde los cursos de AA: organización de ideas, coherencia y cohesión, entre otras herramientas adquiridas para la escritura académica. Como muestra, un estudiante afirmó que es útil lo que aprendió en AA puesto que “Por la escritura, lectura, comprensión necesaria para hacer el trabajo de grado” (F531330). Otro adicionó que “Porque aprendí a buscar citas y a escribir de manera estructurada” (F521330) y uno aseveró que “Las estrategias aprendidas, serían de bastante utilidad al momento de escribir el trabajo” (F561330). También, en otros casos, se dejó de lado la escritura en la L2 en tanto que el tema se orientaba a la rama del Español como Lengua Extranjera (ELE). Esto refuerza lo manifestado como hecho problemático anteriormente, pues al tener estas limitaciones para hacer esta escritura, se genera la timidez y escasez de trabajos en L2, contrariamente a aquello realizado, como se vio en esa sección, por otras carreras de la universidad. Esta información se obtuvo de la encuesta.

8. Conclusiones y recomendaciones

De esta forma, y después de comprender la realidad observada, se llegó a unas conclusiones que permitirán un aporte a la reflexión en torno a la escritura académica en los cursos de francés de la LLM.

Así, se considera que existe, en la realidad observada, una formación bastante positiva para la ejecución y aplicación de una escritura académica en el aula de francés. Estos aportes provenientes de los cursos de AA, de inglés y de asignaturas del núcleo de formación han permitido que se realice este tipo de escritura y no sólo en L1. Recordando las formulaciones hechas en Cabaleiro (2003) y en Salazar (2006), se puede dar una transferencia positiva si se cuenta con una buena base desde la lengua materna. Así que, si estas tres áreas están desarrollando de manera positiva una escritura académica, hay una probabilidad superior de conseguir esta transferencia de competencias. De hecho, si se sigue lo planteado por Greene & Lidinsky (2008), en cuanto a escritura académica se refiere, es claro que estos cursos contienen y desarrollan constantemente todos los elementos que llevan a esta producción escrita con fines epistémicos. Por lo tanto, sería muy positivo generar espacios para la promoción de un proyecto curricular de escritura transversal entre lenguas, como lo propone Carlino (2013). Esto podría motivar una transferencia y una mayor importancia a los idiomas presentes en la LLM. Esto implicaría no sólo que desde los cursos de AA se haga referencia a la transferibilidad de las estrategias de escritura académica, sino también continuar estos aprendizajes en el aula tanto de francés, como de los campos disciplinares de la LLM, en los que esta lengua está ausente. En este proyecto se deben vincular todas las áreas de la carrera: francés, inglés, lingüística, lengua materna, e incluso las de las otras facultades que prestan servicio en la LLM: teología, ciencia política, y filosofía.

Adicionalmente, se concluye que puede ser grave que en una formación de una Licenciatura dedicada al estudio del lenguaje, y con profesionales que pertenecen al mismo campo, se encuentren formulaciones del pensamiento estructuralista surgido en los 60, como lo expresó Salazar (2006) en su investigación. Es decir, es delicado continuar desarrollando, pese a la formación en lingüística aplicada, la idea de que hay imposibilidades de aprendizaje y transferencia y, por lo tanto, de desconexión, entre lenguas sólo porque las estructuras gramaticales sean diversas. Tal es la implementación de esta idea que, como se observó previamente, afectó la confianza de los estudiantes consultados para realizar un trabajo de grado en una L2 (situación que reconocemos haber experimentado hasta antes de hacer el presente trabajo y, que por tiempo, no pudimos cambiar). En este sentido, también es de destacar, que sí existen exigencias metodológicas que varían de una cultura/lengua a otra: longitud en los textos, desarrollo del escrito, léxico específico, etc. Sin embargo, esas diferencias pueden ser superadas, como se apreció en los antecedentes, si se realizan ejercicios que involucren más esta forma de desarrollar escritos, partiendo, por supuesto, de los aprendizajes previos de los estudiantes en su L1 y contando con la motivación de los docentes, más de aquellos de planta que de los de cátedra, pues se nota una mayor innovación en sus clases.

También, se concluye, a partir de lo observado, que la escritura podría estar siendo menospreciada como una habilidad que merece ser desarrollada en tanto que se usa instrumentalmente en torno a la gramática y tiene una importancia mínima en el curso. De hecho, también se vio que su relevancia es baja en estos cursos analizados. Esta importancia de lo gramatical y formal en el aula permite concluir también que el resto de habilidades también podrían estar siendo instrumentalizadas. De hecho, el proceso de la escritura, como se mencionó al comienzo de este documento, está unido a la lectura. Sería muy importante que,

para superar este desaprovechamiento, se diseñe o se organice un plan de escritura donde se vinculen algunos o todos los tipos de escritos que generan un desarrollo del pensamiento, más allá de la estructura gramatical. Los textos de tipo académico dan beneficios en torno a lograr este fin.

Así, es vital que se haga una evaluación, a la vista de las metodologías nuevas que se enseñan a los estudiantes de la LLM en el componente pedagógico, la minimización del trabajo en torno a la gramática. Si bien es cierto que su buen uso es un garante para lograr la comunicación efectiva, también se están dejando otros elementos que promueven dicha meta. Por lo tanto, sería muy provechoso que se trabajara una escritura de tipo epistémico para nutrir este propósito. De hecho, Greene & Lidinsky (2008) afirman que esta forma de escribir no es más sino que un medio para entrar en diálogo con el mundo. Si se consigue esta implementación, es probable que se logre incrementar no sólo la importancia de FLE a nivel de la LLM, pues en la actualidad se encuentra como área menor (y, al parecer según lo observado, menospreciado en la carrera misma), sino también la importancia de la escritura para que tenga el status dado por Rinck & Sitri (2012). También, se invita a evaluar el diseño de los *syllabus*, como colectivo de profesores que pertenecen al área de francés, para que el método no determine el mismo.

De igual modo, se constata que la escritura en los cursos de francés observados y analizados se realiza en búsqueda de un mejor desempeño en la prueba DELF (la cual es tomada por los estudiantes dos veces en la Licenciatura). Esto es algo muy positivo para conseguir esta meta planteada. Pero, el trabajo allí desarrollado de la escritura se orienta tanto a las cartas con fines civiles (WAC), que se dejó de lado la producción escrita con más profundidad, como lo exige la escritura académica. De hecho, en dichas pruebas se contempla la posibilidad de escribir un ensayo. Pero, como se constató en la realidad observada, este tipo de ejercicios no se usan en clase. De este modo, sería muy positivo que se

potencializaron las estrategias académicas que, como se vio anteriormente, aportan los cursos de francés. En este sentido, la inclusión de la lengua francesa en los componentes disciplinares de la LLM, beneficiarían mucho una escritura más profunda y más consciente. Adicionalmente, esto podría contribuir a mejores resultados en el DELF. De esta manera se estaría aprendiendo EL francés sino DEL francés (Richer, 2011).

Además, se puede afirmar que en los cursos de francés analizados sí hay aportes a una producción escrita con fines epistémicos. Sin embargo, éstos son muy “tímidos” en su aplicación, pues no surgen como una decisión de área, pues no está planteado en su objetivo, sino como una motivación y preocupación del docente en su cátedra. Los profesores que cuentan con una experiencia en contextos universitarios francófonos son más propensos a otorgar o compartir este tipo de estrategias que emplearon allí. Estrategias como atención a los contenidos producidos, empleo de varias fuentes para formular una idea, enseñanza de elementos característicos en academias francófonas, entre otras, permiten este tipo de escritura en el aula. Así que, un aporte sería trabajar en el aula de francés algunas estrategias comunes para la escritura académica, a partir de algunas de las ideas significativas que aportan los docentes con experiencia en contexto académico francófono. De este modo, se podría, también, iniciar una campaña o una toma de decisiones que consigan motivar la escritura de trabajos de grado en lengua extranjera, pues, como se esperaría, las competencias adquiridas a lo largo de la LLM servirían para conseguirla. Con este logro, la carrera lograría dar un paso agigantado para realizar estudios de doble titulación, motivación al intercambio académico y la mejoría en la escritura.

También, es preciso mencionar que hay una alta consideración del libro de texto para la ejecución, planeación y desarrollo de la clase. Obviamente, como el método de francés tiene fines de lengua general, los docentes hacen uso de él en su

totalidad, tal como se constató en el análisis. Sin embargo, y que es bueno prestarle atención, es que no se puede desarrollar una escritura más profunda si se usan textos únicamente de esta índole. Es más, tal es su uso que, como se vio previamente, se convierte en el mismo programa de curso. En este punto, vale la pena mencionar que el método, tal como lo constató uno de los investigadores durante su formación en diseño, evaluación y adaptación de materiales, tiene impresa una fuerte carga de gramática en su desarrollo, incluso como se puede observar en Área de francés (2013): la mayoría de elementos que componen cada unidad están directamente relacionadas con el tema gramatical propuesto en ella.

Finalmente, es importante decir que, como futuros docentes, nos interesamos en aportar a la LLM a través de esta investigación, ya que la formación docente es muy mimética. Pérez (2010) afirma que “existe una relación lineal de la teoría con la práctica [y que ella] ... es una mera y directa aplicación objetiva de la teoría” (pág. 40). Así, si se copia de lo aprendido, en la práctica se reproduce, pero si esto mejora, entonces la práctica mejorará. Esto quiere decir que si un docente en formación adquiere (o aprende) herramientas académicas, será capaz de reproducirlas al momento de enseñar, y si las reproduce estará dando un buen aporte a la sociedad, lo cual implica que su práctica ha mejorado. De esta manera, habrá ciudadanos y javerianos competentes en la academia que puedan adelantar estudios de educación superior, incluso en otras lenguas, sin ningún problema.

9. Referencias

- Área de francés. (2013). *Syllabus de los cursos de francés lengua extranjera LLM - PUJ*. Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Lenguas. Bogotá: Área de francés.
- Arias, C. A. (2008). ¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? (S. F. Humanas, Ed.) *Horizontes pedagógicos*, 10(1), 9-18.
- Bhatia, V. (2008). Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Signos*, 41(67), 157-176. Recuperado el 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200006&script=sci_arttext
- Bou, P., & Cavalla, C. (2010). Un référentiel-outil de compétences méthodologiques. En L. Cadet, J. Goes, & J.-M. Mangiante, *Langue et intégration: Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (págs. 365-381). Bruxelles: P.I.E. Peter Lang S.A.
- Cabaleiro, M. (2003). La escritura en L1 y L2: estudio empírico. *RAEL - Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*(2), 33-52. Recuperado el 24 de Abril de 2014, de Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1325324.pdf>
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología: Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado el 14 de Febrero de 2014, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 120-163.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Coulon, A., & Paivandi, S. (Marzo de 2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs*. Université de Paris 8. Paris: CRES. Recuperado el 9 de Mayo de 2014, de Observatoire National de la vie étudiante: http://www.observatoire-national.education.fr/medias/files/publications/872e_rap_tr_ove.pdf_1.pdf
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire du didactique du français langue étrangère et seconde*. París, Francia: Clé International.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. (P. U. Namur, Ed.) *Diptyque*(18), 11-42. Recuperado el 25 de Septiembre de 2013, de [Forumlecture.ch: http://forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf](http://forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf)
- Departamento de Lenguas. (2009). *Documento de Trabajo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- EBPAI. (s.f.). *Horas de estudio y cursos para obtener el B1 y el B2*. Recuperado el 16 de Abril de 2014, de El Blog para Aprender Inglés (EBPAI): <http://www.ebpai.com/storage/b1b21.pdf>
- González, B., & Vega, V. (Octubre de 2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Interacción Journal*, 12, 195-201.
- Greene, S., & Lidinsky, A. (2008). *From inquiry to academic writing. A text and reader*. Boston, USA: Bedford/St. Martin's.
- Hafez, S.-A. (6 de junio de 2012). *Français sur objectifs universitaires au Liban: dispositif, contenus, enquête de terrain*. (E. 3, Ed.) Recuperado el 2012, de Production des enseignants et des chercheurs: http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/642/1/Fran%C3%A7ais_sur_objectifs_universitaires_au_Liban_St%C3%A9phane_HAFEZ.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4 ed.). México: McGraw-Hill.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 ed.). México: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación guía para la comprensión holística de la ciencia*. Venezuela: CIEA-SYPAL.
- Institut privée Campus Langues. (s.f.). *Français général*. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de Institut privée Campus Langues: <http://www.campuslangues.com/cours-francais/cours-francais-etudiants>
- INWAC. (Febrero de 2014). *Statement of WAC Principles and Practices*. Recuperado el 8 de Mayo de 2014, de The WAC Clearinghouse: <http://wac.colostate.edu/principles/statement.pdf>
- Kiefer, K. (s.f.). *What is Writing in the Disciplines?* Recuperado el 8 de Mayo de 2014, de The WAC Clearinghouse: <http://wac.colostate.edu/intro/pop2e.cfm>
- Lea, M., & Street, B. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory And Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lehmann, D. (1993). *Objetifs spécifiques en langue étrangère*. París, Francia: Hachette.
- Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second Language Research. Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado el 15 de Abril de 2013, de NEA: http://npu.edu.ua/!e-book/book/djvu/A/iif_kgpm_Mackey_Second%20Language%20Methodology%20and%20Design..pdf
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Monde*(8), 115-134. Recuperado el 15 de Mayo de 2013, de Gerflint: <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mangiante.pdf>

- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2012). Le français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies*(15), 147-166. Recuperado el 2013, de Université de Franche-Comté - Gerflint: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie15/mangiante.pdf>
- Martín-Barbero, J. (2009). Agenda de país desde la comunicación. *Saberes desechables e indispensables.*, 11-38.
- Pérez, Á. (Agosto de 2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60. Recuperado el 13 de Mayo de 2014, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2004). Investigación formativa. *Documento de currículo*, 42-47. Bogotá, Colombia.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2005). Curso de francés intermedio alto. *Sistema de Información Universitaria SIU*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 2013, de Sistema de Información Universitaria.
- Pontificia Universidad Javeriana. (13 de marzo de 2013). Syllabus curso Lectores y Lecturas. Bogotá, Colombia. Recuperado el 12 de marzo de 2014
- Pontificia Universidad Javeriana. (s.f.). *Facultad de Comunicación y Lenguaje - Licenciatura en Lenguas Modernas*. Recuperado el 11 de abril de 2013, de Pontificia Universidad Javeriana: http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Facultad%20de%20Comunicacion/fac_presentacion
- Pontificia Universidad Javeriana. (s.f.). *Misión*. Recuperado el 11 de abril de 2013, de Pontificia Universidad Javeriana: www.javeriana.edu.co
- Qotb, H. (2008). *Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU)*. Recuperado el 21 de febrero de 2013, de Le-Fos: <http://www.le-fos.com/historique-7.htm>
- Richer, J.-J. (2011). *Méthodologie du français sur objectifs spécifiques et enseignement des disciplines*. Recuperado el 2013, de Le fil du bilingue: [http://lefilubilingue.org/sites/default/files/files/Dossiers%20th%C3%A9matiques/1_0311/dossier_1_0311_download\(6\).pdf](http://lefilubilingue.org/sites/default/files/files/Dossiers%20th%C3%A9matiques/1_0311/dossier_1_0311_download(6).pdf)

- Rinck, F., & Sitri, F. (2012). *Pour une formation linguistique aux écrits professionnels*. Recuperado el 6 de Octubre de 2013, de HAL: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/02/68/PDF/Rinck-Sitri_Pratiques.pdf
- Rodríguez, C. (29-30 de Agosto de 2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. *El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave* (pág. 21). Santo Domingo: FLACSO. Recuperado el 22 de Abril de 2014, de Maestría Interuniversitaria en Gestión Democrática e Innovación Educativa: http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%E1sicas%20sobre%20el%20análisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf
- Rogers, P. (2008). *The Development of Writers and Writing Abilities: A Longitudinal Study Across and Beyond the College-Span*. University of California. Santa Barbara: ProQuest.
- Ruiz, F. (s.f.). *Cómo elaborar una entrevista*. Recuperado el 9 de Abril de 2013, de Biblioteca Universidad UMET - Reserva digital de profesores: http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/linna_irizarr_y_educ_173/como_elaborar_entrevistas.pdf
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12(Ext.), 45-72. Recuperado el 14 de 04 de 2014, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109904.pdf>
- Santos, R. (2012). Préparation des étudiants de l'Université de São Paulo aux savoir-faire académiques français : Les démarches pour la définition d'un programme de cours FOU. *Synergies Monde*(9), 159-169. Recuperado el 25 de Marzo de 2014, de Gerflint: <http://gerflint.fr/Base/Monde9/santos.pdf>
- Silva, & Matsuda. (2002). Writing. En N. Schmitt, *An introduction to Applied Linguistics* (págs. 251-266). London: Arnold.
- Toro, I., & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: cualitativa, cuantitativa* (1 ed.). Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Toshimitsu, G. (2011). *L'interculturalité et le FOS universitaire. Une étude pour la meilleure intégration des étudiants brésiliens dans les filières universitaires françaises*. Université Stendhal - Grenoble III, Ciencias del Lenguaje. Grenoble: DUMAS. Obtenido de DUMAS: http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/60/83/08/PDF/TOSHIMITSU_FUJITA_Gizele_M1R.pdf
- Van Dung, N. (2010). Une recherche-action en français sur objectifs universitaires dans la région. *Synergies*(2), 159-165. Obtenido de Université de Franche-Comté - Gerflint: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Mekong2/nguyen_van_dung.pdf
- Vásquez, F. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Manuscrito no publicado, Universidad de la Salle, Bogotá.
- Vilvandre de Sousa, C. (2011). *Besoins linguistiques et méthodologiques en FOS dans le cadre d'un dispositif de préparation à la mobilité universitaire internationale*. (U. d. Murcia, Ed.) Recuperado el 14 de Agosto de 2013, de Digitum: <http://hdl.handle.net/10201/28833>
- Winsor, D. (abril de 1999). Genre and Activity Systems: The Role of Documentation in Maintaining and Changing Engineering Activity Systems. *Written Communication*, 16(2), 200-224. Recuperado el 2014, de <http://wex.sagepub.com/cgi/content/abstract/16/2/200>

Anexos

Anexo 1: Entrevista a profesores de francés

FORMATO

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Entrevistador: Giovanni Andrés Ferreira Hernández

Entrevistado:

- Nombre: _____
- Género: M___ F___
- Puesto: _____
- Departamento: _____

Apreciado(a) docente:

Gracias por participar en nuestra investigación formativa que se realiza dentro de la Licenciatura en Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Este trabajo tiene como propósito caracterizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura para identificar las que aportan al desarrollo y aprendizaje del Francés con Objetivos Universitarios en el componente de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la Universidad. Usted ha sido escogido porque con su experiencia docente enriquecería profundamente nuestro reconocimiento de la realidad pedagógica de FLE en la Licenciatura.

La información registrada en este formato y en la grabación sonora será de uso exclusivo para la investigación mencionada y NO tendrá, bajo ninguna circunstancia, repercusiones o efectos negativos en su labor profesional y/o laboral. Su identidad será manejada de manera confidencial como garantía de lo anterior.

Consentimiento

Yo _____ autorizo la grabación y la toma de notas de la información que provea en la presente entrevista bajo los términos explicados anteriormente en la *inducción y características*.

FIRMA: _____ Fecha: ___/___/_____

Preguntas

- ¿Qué estudios de educación superior ha completado hasta el momento y en dónde?
- ¿Pertenece a algún grupo de investigación actualmente?
- En su experiencia como estudiante de postgrado en una universidad francófona, ¿qué competencias fueron indispensables al momento de realizar sus actividades/trabajos de escritura?
- ¿Hace cuánto tiempo enseña francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la Universidad Javeriana?
- ¿Qué habilidad privilegia en sus cursos de francés de la Licenciatura: lectura o escritura? ¿Por qué?
- En general, ¿cuánto tiempo dedica de su clase para la enseñanza de la lectura por semana? ¿Cuánto para la escritura?
- ¿Qué tipo de orientaciones y qué tipo de acompañamiento realiza al momento de la revisión de un texto escrito?
- ¿Qué tipo de lecturas privilegia en estos cursos y para qué niveles?
- ¿Qué tipo de textos escritos desarrolla en estos cursos con sus estudiantes y en qué niveles?
- ¿Considera que sea posible tomar formas discursivas del español (argumentar, opinar, discutir, etc.) para escribir en francés apropiadamente?
- ¿Cree que sus estudiantes realizan alguna transferencia de las competencias que aprendieron en las asignaturas: Lectores y Lecturas o Escrituras y Mediaciones, en sus escritos del curso de francés de la Licenciatura? ¿Cómo y por qué?
- En su ejercicio docente, ¿ha privilegiado ejercicios académicos de tipo universitario (realización de ensayos académicos, reseñas o resúmenes, etc.) en sus clases de francés en la LLM? ¿Cómo? ¿en qué niveles?
- ¿Qué estrategias ha enseñado en sus cursos de la LLM que sean útiles para desarrollar un trabajo de escritura académica?
- ¿Qué importancia otorga a la corrección lingüística?
- Si un estudiante de la LLM decidiera realizar un estudio de posgrado en una universidad de lengua francesa, ¿qué elementos necesitaría para desarrollar una escritura académica en ese contexto? ¿tendría que realizar una preparación sobre ello?
- ¿Considera posible la enseñanza de estrategias que aporten a una escritura académica en los cursos de francés de la LLM? ¿por qué?
- En su concepto, ¿qué causa que los estudiantes de la Licenciatura no escriban sus trabajos de grado en francés con mayor frecuencia?

Anexo 2: Entrevista a estudiantes de francés

Somos Giovanny Ferreira y Jessica Peñaranda, estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de esta universidad. Estamos desarrollando nuestra tesis titulada *Análisis descriptivo de la situación de la escritura académica en los cursos de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana frente al propuesto por el Francés con Objetivos Universitarios (FOU)*.

Una de las fuentes de información la constituye esta entrevista.

Lo invitamos, cordialmente, a responder todas las preguntas de manera responsable y honesta. Este cuestionario únicamente tiene fines académicos, y las respuestas suministradas serán confidenciales.

Datos personales:

Edad:

Sexo:

Semestre:

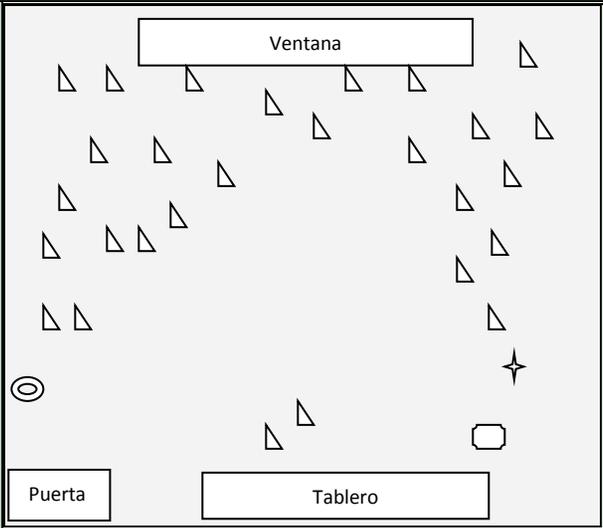
Nivel de francés:

1. ¿Les entrega el profesor el syllabus o programa al inicio del curso? Es explícito en el programa que se va a trabajar en escritura?
2. En los niveles de francés, de las 8 o 6 horas semanales de clase (en el caso de francés 5 y 6), cuál es la intensidad horaria semanal dedicada a los procesos de lectura y escritura?
3. ¿Qué se establece en él en cuanto a lectura y escritura? ¿Se cumple ese programa?
4. De las 4 habilidades (comprensión escrita y comprensión oral, producción escrita y producción oral), ¿cuáles se privilegian? ¿En qué orden?
5. En cuanto a la escritura, ¿qué tipo de actividades se hacen, qué tipo de textos se usan, estrategias, qué acompañamiento?
6. En cuanto a la lectura, ¿qué tipo de actividades se hacen, qué tipo de textos se usan, estrategias, qué acompañamiento?
7. ¿Cuáles considera que son los aprendizajes mínimos o básicos con respecto a la escritura con los que debería contar un estudiante para ingresar a una universidad francesa? ¿Cree que lo que ha aprendido en los cursos de francés de la LLM, es suficiente para hacer estudios de maestría en una universidad francesa? ¿Le sirve lo visto?
8. ¿Cuáles cree que son las fortalezas y debilidades en escritura en los cursos de Francés de la LLM?
9. ¿Cuáles cree que son las fortalezas y debilidades en lectura en los cursos de Francés de la LLM?
10. ¿Qué tipo de estrategias de evaluación usan los profesores de francés de la LLM para reconocer los aprendizajes de los estudiantes en escritura? ¿Qué tipo de textos se le pide al estudiante que produzca en una evaluación?
11. ¿Considera que los profesores son modelo de escritura para sus estudiantes? ¿Compartió con ustedes textos de su autoría? (Si la respuesta es sí, ¿qué tipo de textos eran - SYNTHÈSE, COMPTE RENDU, RESUMÉ-?)
12. ¿En qué idioma escribe o planea escribir su trabajo de grado?
13. ¿Por qué decidió escribirlo en lengua materna/en lengua extranjera? (dependiendo de la respuesta a la pregunta anterior)

14. ¿Cree que las competencias⁶² aprendidas en sus cursos de lengua extranjera (francés, inglés, otras lenguas) le servirán como soporte para la escritura de su trabajo de grado?
15. ¿En qué se concentraban los cursos de lengua materna? , ¿qué tipo de actividades se hacen, qué tipo de textos se usan, estrategias, qué acompañamiento?
16. ¿Cree que las habilidades de escritura aprendidas en las asignaturas “Lectores y Lecturas” y “Escrituras y Mediaciones”, le sirven como herramienta para realizar procesos de escritura académica en los cursos de francés? ¿Por qué?
17. Cuando escribe en lengua extranjera, ¿utiliza esas herramientas de escritura adquiridas en lengua materna?
18. ¿Cree que escribir en lengua materna es totalmente diferente a escribir en lengua extranjera?
19. En términos generales, ¿considera usted que las técnicas aportadas por las materias de lengua materna (Lectores y Lecturas, y Escrituras y Mediaciones), en cuanto a lectura y procesos de escritura académica, pueden ser transferidas de su lengua materna al francés para lograr un desempeño académico eficaz en una Universidad francesa?

⁶² Aquí se hace referencia a los procesos discursivos y de pensamiento que van más allá de la formalidad de la lengua (argumentar, estructurar, comentar, etc.)

Anexo 3: Formato de observación (Diario de campo)⁶³

Fecha: Lugar: Hora: Recursos:	Actividad: Participantes: Tema: Observación realizada por:
	
CAMPO PARA LA DESCRIPCIÓN	

⁶³ Adaptado de: GRUPO DE INVESTIGACIÓN “GRAPHOS” (2008) *Diarios de campo realizados para la investigación: prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en la Universidad Sergio Arboleda.*

Anexo 4: Modelo de encuesta a estudiantes

Somos Giovanni Ferreira y Jessica Peñaranda, estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de esta universidad. Estamos desarrollando nuestra tesis titulada *Análisis descriptivo de la situación de la escritura académica en los cursos de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana frente al propuesto por el Francés con Objetivos Universitarios (FOU)*.

Una de las fuentes de información la constituye este cuestionario⁶⁴ auto-administrado.

Lo invitamos, cordialmente, a responder todas las preguntas de manera responsable y honesta. Este cuestionario únicamente tiene fines académicos, y las respuestas suministradas serán confidenciales.

Datos personales:

Edad: _____ Género: M ___ F ___ Semestre actual⁶⁵: _____

Último nivel de francés cursado en la Universidad: _____

1. En la LLM, los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura académica⁶⁶ se han llevado a cabo en la(s) asignatura(s) (puede seleccionar más de una):

Lectura académica	Escritura académica
A. Lectores y Lecturas B. Escrituras y Mediaciones C. Francés D. Inglés E. Otras Mencione cuáles: _____	A. Lectores y Lecturas B. Escrituras y Mediaciones C. Francés D. Inglés E. Otras Mencione cuáles: _____
F. Ninguna	F. Ninguna

⁶⁴ Adaptado de Redlees-ASCUN. *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*.

⁶⁵ Para determinar en qué semestre se encuentra, divida el número de créditos aprobados que tenga hasta el momento sobre 20.

⁶⁶ Durante toda la encuesta se indagará acerca del desarrollo de la lectura y la escritura con propósitos académicos. Es decir, se preguntará acerca de estas dos habilidades con el fin de decodificar y producir textos con fines epistemológicos asociados a los procesos requeridos en una Universidad: producción y lectura de ensayos académicos, reseñas, formación en investigación, etc., que se ejercen dentro de una cultura universitaria.

2. En los niveles de francés, de las 8 o 6 horas semanales de clase (en el caso de francés 5 y 6), la intensidad horaria semanal dedicada a los procesos de lectura y escritura académica es de:

Lectura académica	Escritura académica
A.1 B.2 C.3 D.4 E.5 F.6 G.7 H.8 HORAS	A.1 B.2 C.3 D.4 E.5 F.6 G.7 H.8 HORAS

3. En el área de francés, ¿se desarrollaron procesos de lectura y escritura académica? ¿En qué niveles? (puede escoger varias opciones):

Lectura académica	Escritura académica
SI _____ NO _____	SI _____ NO _____
NIVELES: A.1 B.2 C.3 D.4 E.5 F.6	NIVELES: A.1 B.2 C.3 D.4 E.5 F.6

4. Considera que el desarrollo de la lectura y escritura académica en el área de francés:

Lectura académica	Escritura académica
A. Fue progresivo B. Se interrumpió ⁶⁷ C. Estuvo ausente D. Sólo estuvo presente en el último o dos últimos niveles (¿Cuál(es)? _____)	A. Fue progresivo B. Se interrumpió C. Estuvo ausente D. Sólo estuvo presente en el último o dos últimos niveles (¿Cuál(es)? _____)

Ambiente institucional

De la pregunta 5 a la 13, marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso:

En los cursos de francés de la LLM:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
5. Se promueve la lectura académica					
6. Se promueve la escritura académica					
7. Está estipulado en el syllabus ⁶⁸ , el desarrollo de procesos de lectura académica					

⁶⁷ Con esto se desea indicar que se inició un proceso, pero que, al cabo de cierto tiempo, no se continuó con él.

⁶⁸ Es decir, al programa inicial del curso que entrega el docente a los estudiantes. Éste contiene los objetivos, las temáticas y programación, la forma de evaluar, la bibliografía base y complementaria del curso.

En los cursos de francés de la LLM:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
8. Está estipulado en el syllabus, el desarrollo de procesos de escritura académica					
9. Se cumple lo que está estipulado en el syllabus en cuanto a la lectura académica se refiere					
10. Se cumple lo que está estipulado en el syllabus en cuanto a la escritura académica se refiere					
11. había espacios de apoyo o refuerzo para la lectura académica.					
12. había espacios de apoyo o refuerzo para la escritura académica.					
13. existía un medio impreso, digital y/o mural, en el que los estudiantes publicaban sus escritos.					

Profesores de Francés

De la pregunta 14 a la 36, marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso

Los profesores de francés de la LLM	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
14. ofrecían directrices, guías u orientaciones para leer textos académicos.					
15. ofrecían directrices, guías u orientaciones para escribir textos académicos.					
16. realizaban seguimiento y/o acompañamiento al proceso de la lectura académica.					
17. realizaban seguimiento y/o acompañamiento al proceso de la escritura académica.					
18. tenían en cuenta las tareas de escritura que usted estaba realizando para otra asignatura de la LLM.					
19. compartían los textos escritos académicos producidos por ellos con los estudiantes.					
20. compartían las lecturas que ellos realizaban por gusto propio con sus estudiantes.					

Los profesores de francés de la LLM	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
21. le daban importancia a la lectura con fines académicos.					
22. le daban importancia a la escritura con fines académicos.					
23. proponían trabajos relacionados con la lectura académica y le ofrecían directrices, guías u orientaciones para dichas prácticas.					
24. proponían trabajos relacionados con la escritura académica y le ofrecían directrices, guías u orientaciones para dichas prácticas.					
25. le enseñaron a hacer un ensayo que fuese útil no sólo con propósito comunicativo, sino también académico.					
26. le presentaron la forma de redactar “une synthèse”.					
27. le enseñaron a hacer “une résumé”					
28. le enseñaron a hacer “une compte rendu”.					
29. realizaban seguimiento y/o acompañamiento al proceso de la lectura					
30. realizaban seguimiento y/o acompañamiento al proceso de la escritura .					
31. en su enseñanza, hacían énfasis en los aspectos formales de la lengua (categorías gramaticales, fonética y fonología, morfosintaxis, semántica).					
32. en su enseñanza, hacían énfasis en interpretar, argumentar y proponer.					
33. hacían énfasis en la interpretación, entre otras, de fotografías, comics, películas, canciones, publicidad, además de textos escritos.					
34. promovían el uso de organizadores gráficos y diagramas tales como: lluvia de ideas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales mentefactos, etc. para dar cuenta de los procesos de lectura .					

Los profesores de francés de la LLM	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
35. promovían el uso de organizadores gráficos y diagramas tales como: lluvia de ideas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales mentefactos, etc. para dar cuenta de los procesos de escritura .					
36. hacían énfasis en la identificación y producción de textos, teniendo en cuenta: la superestructura (tipos de texto), la macroestructura (organización del contenido dentro del texto) y la microestructura (construcción de oraciones y párrafos).					

Profesores de Alfabetización Académica

De la pregunta 37 a la 49, marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso

Los profesores de las materias: lectores y lecturas, y escrituras y mediaciones:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
37. le daban importancia a la lectura académica .					
38. le daban importancia a la escritura académica .					
39. proponían trabajos relacionados con la lectura académica y le ofrecían directrices, guías u orientaciones para dichas prácticas.					
40. proponían trabajos relacionados con la escritura académica y le ofrecían directrices, guías u orientaciones para dichas prácticas.					
41. realizaban seguimiento y/o acompañamiento al proceso de la lectura .					
42. realizaban seguimiento y/o acompañamiento al proceso de la escritura .					
43. compartían los textos escritos académicos que ellos producían con los estudiantes.					
44. en su ejercicio docente, hacían énfasis en los aspectos formales de la lengua (categorías gramaticales, fonética y fonología, morfosintaxis,					

Los profesores de las materias: lectores y lecturas, y escrituras y mediaciones:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
semántica).					
45. hacían énfasis interpretar, argumentar y proponer.					
46. hacían énfasis en la interpretación, entre otras, de fotografías, comics, películas, canciones, publicidad, además de textos escritos.					
47. promovían el uso de organizadores gráficos y diagramas tales como: lluvia de ideas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales mentefactos, etc. para dar cuenta de los procesos de lectura académica .					
48. promovían el uso de organizadores gráficos y diagramas tales como: lluvia de ideas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales mentefactos, etc. para dar cuenta de los procesos de escritura académica .					
49. hacían énfasis en la identificación y producción de textos, teniendo en cuenta: la superestructura (tipos de texto), la macroestructura (organización del contenido dentro del texto) y la microestructura (construcción de oraciones y párrafos).					

Textos

50. En la siguiente tabla, organice los textos que se privilegiaron para la **lectura** en los niveles de francés y en los cursos de Alfabetización académica (“Lectores y Lecturas” y “Escrituras y Mediaciones”).

En la columna “orden”, use los números de uno (1) a diez (10) sin repetirlos, donde 1 es el de mayor preferencia, y 10 el de menor preferencia. En la columna “asignaturas”, use la letra L para referirse a Lectores y Lecturas y E para Escrituras y Mediaciones. Puede escribir más de una letra. En la columna “nivel”, especifique el o los niveles de francés en el (los) que se trabajó esos textos.

Tipo de texto	Francés		Alfabetización Académica	
	Orden (1-10)	Nivel(es)	Orden (1-10)	Asignatura(s)
A. Textos literarios (novela, cuento, fábula, poemas, teatro)				
B. Textos periodísticos (noticia, artículo, entrevista, reportaje, crónica, columnas de opinión)				
C. Textos académicos (ensayo, reseña, resumen, artículo, comentario, informe)				
D. Lecturas sugeridas en los libros de texto				
E. Proyectos (tesis, monografías)				
F. Guías didácticas elaboradas por el profesor				
G. Textos empresariales (cartas, hojas de vida, memorandos)				
H. Textos para el ejercicio ciudadano (sugerencias, reclamos, derechos de petición, tutelas)				
I. Capítulos de libro de temáticas propias de la asignatura				
J. Otros. Indique cuáles:				

51. En la siguiente tabla, organice los textos que se privilegiaron para la **escritura** en los niveles de francés y en los **cursos de Alfabetización académica** (“Lectores y Lecturas” y “Escrituras y Mediaciones”).

En la columna “orden”, use los números de uno (1) a diez (10) sin repetirlos, donde 1 es el de mayor preferencia, y 10 el de menor preferencia. En la columna “asignaturas”, use la letra L para referirse a Lectores y Lecturas y E para Escrituras y Mediaciones. Puede escribir más de una letra. En la columna “nivel”, especifique el o los niveles de francés en el (los) que se trabajó esos textos.

Tipo de texto	Francés		Alfabetización Académica	
	Orden (1-10)	Nivel(es)	Orden (1-10)	Asignatura(s)
A. Textos literarios (novela, cuento, fábula, poemas, teatro)				
B. Textos periodísticos (noticia, artículo, entrevista, reportaje, crónica, columnas de opinión)				
C. Textos académicos (ensayo, reseña, resumen, artículo, comentario, informe)				
D. Lecturas sugeridas en los libros de texto				
E. Guías didácticas elaboradas por el profesor				
F. Proyectos (tesis, monografías)				
G. Textos empresariales (cartas, hojas de vida, memorandos)				
H. Textos para el ejercicio ciudadano (sugerencias, reclamos, derechos de petición, tutelas)				
I. Respuestas a preguntas abiertas				
J. Dictados				

Estrategias

52. En los **cursos de francés** de la LLM, los profesores promovían las siguientes estrategias para la **lectura** (de los enunciados A-K marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso). También indique si las estrategias eran evaluadas en la **comprensión lectora**:

Estrategias	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Se evaluaba esta estrategia
A. Lectura global (se explora el texto, el título, los subtítulos para obtener una primera visión del texto).						SI () NO ()
B. Lectura literal (comprensión de contenidos textuales y ejes temáticos del texto).						SI () NO ()
C. Lectura inferencial (deducir a partir de la información las relaciones entre los contenidos del texto).						SI () NO ()
D. Lectura intertextual (encontrar relaciones con otros textos).						SI () NO ()

Estrategias	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Se evaluaba esta estrategia
E. Lectura crítica (toma de posición frente a los puntos de vista planteados por el autor).						SI () NO ()
F. Lectura en voz alta individual.						SI () NO ()
G. Lectura en voz alta colectiva.						SI () NO ()
H. Lectura silenciosa.						SI () NO ()
I. Lectura en voz alta por parte del profesor.						SI () NO ()
J. Utilización de herramientas para consultar y organizar información obtenida a través de medios electrónicos (internet, redes, bases de datos, etc.).						SI () NO ()
K. La lectura se hacía sin tener en cuenta los anteriores pasos.						

53. En los **cursos de francés** de la LLM, los profesores promovían las siguientes estrategias para la **escritura** (de los enunciados A-J marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso):

Estrategias	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
A. Planeación (selección de tema, revisión bibliográfica)					
B. Uso de diagramas (cuadro sinóptico, red argumentativa y/o mentefactos, para organizar la información)					
C. Redacción de borrador (versiones preliminares del texto)					
D. Redacción de versión final del texto					
E. Revisión					
F. Socialización (lectura ante una audiencia, publicación en periódico escrito, digital y/o mural)					

Estrategias	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
G. La escritura se hacía sin tener en cuenta los anteriores pasos.					
H. Investigar					
I. Buscar fuentes					
J. Citar fuentes					

54. En las asignaturas: **Lectores y Lecturas, y Escrituras y Mediaciones**, los profesores promovían las siguientes estrategias para la **lectura** (de los enunciados A-K marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso) También indique si las estrategias eran evaluadas en la **comprensión lectora**:

Estrategias	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Se evaluaba esta estrategia
A. Lectura global (se explora el texto, el título, los subtítulos para obtener una primera visión del texto)						SI () NO ()
B. Lectura literal (comprensión de contenidos textuales y ejes temáticos del texto)						SI () NO ()
C. Lectura inferencial (deducir a partir de la información las relaciones entre los contenidos del texto)						SI () NO ()
D. Lectura intertextual (encontrar relaciones con otros textos).						SI () NO ()
E. Lectura crítica (toma de posición frente a los puntos de vista planteados por el autor).						SI () NO ()
F. Lectura en voz alta individual						SI () NO ()
G. Lectura en voz alta colectiva						SI () NO ()
H. Lectura silenciosa						SI () NO ()
I. Lectura en voz alta por parte del profesor						SI () NO ()
J. Utilización de herramientas para consultar y organizar información obtenida a través de medios electrónicos (internet,						SI () NO ()

Estrategias	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Se evaluaba esta estrategia
redes, bases de datos, etc.).						
K. La lectura se hacía sin tener en cuenta los anteriores pasos.						

55. En las asignaturas: **Lectores y Lecturas, y Escrituras y Mediaciones**, los profesores promovían las siguientes estrategias para la **escritura** (de los enunciados A-J marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso):

Estrategias	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
A. Planeación (selección de tema, revisión bibliográfica)					
B. Uso de diagramas (cuadro sinóptico, red argumentativa y/o mentefactos, para organizar la información)					
C. Redacción de borrador (versiones preliminares del texto)					
D. Redacción de versión final del texto.					
E. Revisión.					
F. Socialización (lectura ante una audiencia, publicación en periódico escrito, digital y/o mural)					
G. La escritura se hacía sin tener en cuenta los anteriores pasos.					
H. Investigar					
I. Buscar fuentes					
J. Citar fuentes					

56. ¿Cree que las habilidades de escritura aprendidas en las asignaturas “Lectores y Lecturas” y “Escrituras y Mediaciones”, le sirven como herramienta para realizar procesos de escritura académica en los cursos de francés?

SI ____ NO ____

57. Cuando escribe en lengua extranjera, ¿utiliza esas herramientas de escritura adquiridas en lengua materna?

SI _____ NO _____

58. ¿Cree que escribir en lengua materna es totalmente diferente a escribir en lengua extranjera?

SI _____ NO _____

¿Por qué?

Evaluación

59. En los **cursos de francés** de la LLM, cuando el profesor evalúa la **producción escrita** , se enfoca en: (de los enunciados A-H marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted)

Criterios de evaluación	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
A. Aspectos formales (ortografía, puntuación, etc.).					
B. Construcción de párrafos (uso de oraciones, conectores, conjunciones y preposiciones).					
C. Contenido (claridad en la exposición de ideas o desarrollo de argumentos).					
D. Veracidad de la información presentada.					
E. Proceso de escritura (planeación, diagramas, borradores y versiones posteriores).					
F. Adecuación contextual (a quién se dirige, para qué, el tono, el estilo).					
G. No ofrecía retroalimentación sobre los textos escritos de los estudiantes.					
H. Citación y referenciación (uso de bibliografía y mención de los autores y las obras).					

60. En materias como **Lectores y Lecturas, Escrituras y Mediaciones** , cuando el profesor evalúa la **producción escrita** , se enfoca en (de los enunciados A-H marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso):

Criterios de evaluación	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
A. Aspectos formales (ortografía, puntuación, etc.)					
B. Construcción de párrafos (uso de oraciones, conectores, conjunciones y preposiciones)					
C. Contenido (claridad en la exposición de ideas o desarrollo de argumentos)					
D. Veracidad de la información presentada					
E. Proceso de escritura (planeación, diagramas, borradores y versiones posteriores)					
F. Adecuación contextual (a quién se dirige, para qué, el tono, el estilo)					
G. No ofrecía retroalimentación sobre los textos escritos de los estudiantes					
H. Citación y la referenciación (uso de bibliografía y mención de los autores y las obras)					

Estudiantes

61. De los enunciados A-N marque con una X la opción que más se ajuste a los vividos por usted en cada caso:

Usted como estudiante	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
A. considera que la lectura es importante.					
B. tiene buenos hábitos de lectura (lee frecuentemente, le gusta leer, profundiza temas de su interés, busca títulos por su cuenta, consulta diccionarios o enciclopedias).					
C. se preocupa por poner en práctica lo propuesto por los profesores en la clase de lectura.					
D. se preocupa por poner en práctica lo propuesto por los profesores en la clase de escritura.					
E. busca estrategias, por su cuenta, para mejorar sus procesos de lectura.					

Usted como estudiante	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
F. toma clases particulares o busca apoyo cuando observa dificultades en lectura.					
G. considera que la escritura es importante para producir y/o reelaborar el conocimiento.					
H. tiene buenos hábitos de escritura (escribe con frecuencia, escribe aun cuando no es una tarea o asignación, revisa lo que escribe, busca modelos, pide opinión acerca de sus escritos, escribe sobre una película, sobre los temas tratados en conferencias, foros, etc.).					
I. asiste, por su cuenta, a foros, conferencias, simposios, congresos, seminarios, encuentros, ferias, cineforos, etc.					
J. escribe textos, por su cuenta, aún si no se los piden como tarea o asignación.					
K. busca estrategias, por su cuenta, para mejorar sus procesos de escritura.					
L. toma clases particulares o busca apoyo cuando observa dificultades en escritura.					
M. escribe para hacer apropiación del conocimiento.					
N. escribe con la intención de publicar sus escritos.					

62. En términos generales, ¿considera usted que lo aportado por los cursos de francés en cuanto a lectura y procesos de escritura es suficiente para un desempeño académico eficaz en una Universidad francesa?

SI _____ NO _____

¿Por qué?

63. En términos generales, ¿considera usted que las técnicas aportadas por las materias de lengua materna (Lectores y Lecturas, y Escrituras y Mediaciones), en cuanto a lectura y procesos de escritura académica, pueden ser transferidas de su lengua materna al francés para lograr un desempeño académico eficaz en una Universidad francesa?

SI _____ NO _____

¿Por qué?

64. ¿Actualmente cursa alguna de las cuatro asignaturas del componente de investigación de la LLM (Fundamentos de Investigación, Investigación en Lingüística Aplicada, Proyecto de Grado Lenguas, Trabajo de Grado Lenguas)? (Si selecciona NO, entregue esta encuesta).

SI _____ NO _____ ¿Cuál? _____

65. ¿En qué idioma planea escribir su trabajo de grado? Si seleccionó la opción C, continúe en la pregunta 69.

- A. Inglés
- B. Francés
- C. Español
- D. Otro idioma: _____

66. ¿Por qué decidió escribirlo en lengua extranjera?

67. ¿Cree que las competencias⁶⁹ aprendidas en sus cursos de lengua extranjera (francés, inglés, otras lenguas) le servirán como soporte para la escritura de su trabajo de grado?

SI _____ NO _____

⁶⁹ Aquí se hace referencia a los procesos discursivos y de pensamiento que van más allá de la formalidad de la lengua (argumentar, estructurar, comentar, etc.)

¿Por qué?

68. ¿Cree que las competencias aprendidas en sus cursos de lengua materna (lectores y lecturas, escrituras y mediaciones, interlocución y argumentación) le servirán como soporte para la escritura de su trabajo de grado? (Cuando termine de responder, entregue esta encuesta).

SI _____ NO _____

¿Por qué?

69. ¿Por qué decidió escribirlo en lengua materna?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 5: Inferencias y categorías de análisis

Indicadoras	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
Metodología	[privilegio de la lectura por encima de la escritura]		x					Trabajo gramatical	gramática como eje central de los cursos de francés
	[actividades de francés general, escritura de francés general (rutina)]		x	x		x		escritura para la gramática	Uso de la escritura para fines gramaticales
	[escritura para la gramática]	x	x	x		x		evaluación escrita centrada en aspectos gramaticales	Poca importancia para el desarrollo de la escritura en el componente de francés
	[escritura para la gramática]	x	x	x		x		escritura de francés general (diálogos, rutinas)	Materiales usados en el componente de francés : alejados de la academia
	[trabajo gramatical]	x	x	x			x	importancia de la lectura por encima de la escritura	tipo de textos usados de escritura general o que aportan a escritura académica
	[evaluación de gramática en escritura]		x			x		trabajo de reconocimiento de la estructura de un texto	
	[trabajo con el libro de texto para escritura]	x	x	x				trabajo principalmente con el libro de texto	
	[actividades de francés general en escritura]		x	x		x	x	trabajo con materiales distintos al libro de texto, pero generalmente sobre gramática	
	[trabajo de reconocimiento de la estructura de un texto]		x					corrección de errores gramaticales, ortográficos y léxicos en producciones escritas	
	[lectura como dispositivo de trabajo de gramática]	x	x					lectura como dispositivo de trabajo en gramática	
	[corrección de errores ortográficos en producción escrita evaluada]		x			x		falta de seguimiento al proceso de escritura	
	[corrección de errores gramaticales en producción escrita evaluada]		x			x		falta de uso de organizadores gráficos y herramientas académicas para la escritura	
	[corrección léxica en producción escrita evaluada]		x			x		falta de uso de textos literarios, periodísticos, académicos, para el ejercicio ciudadano, cartas empresariales	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[actividades de francés general en producción escrita evaluada]		x			x		uso del libro de texto para la lectura	
	[falta de seguimiento en proceso de escritura en los cursos de francés]		x					ausencia de lectura global, literal, inferencial, intertextual y crítica en francés	
	[ausencia de trabajo de textos académicos en los cursos de francés]		x					falta de planeación y uso de referencias bibliográficas en escritura en francés	
	[énfasis gramatical y ortográfico en escritura en francés]	x	x	x		x	x	dedicación de casi la mitad de la clase a escritura para el DELF	
	[falta de uso de competencias académicas en francés]		x					tipo de producciones escritas : cartas	
	[falta de uso de organizadores gráficos para el desarrollo de la escritura en los cursos de francés de la LLM de la PUJ]		x					privilegio de la escritura por causa del DELF	
	[falta de uso de textos literarios en francés]		x					prioridad dada a la preparación del DELF	
	[falta de uso de textos periodísticos en francés]		x					insuficiencia de trabajo dedicado a la escritura	
	[falta de uso de textos académicos en francés]		x					evaluación de escritura sin instrucción precisa	
	[falta de uso de cartas empresariales en francés]		x					presencia de textos periodísticos en la lectura en francés	
	[falta de uso de textos para el ejercicio ciudadano en francés]		x					lectura literal y global en francés	
	[uso de textos del libro del curso para la lectura en francés]		x	x				trabajo de escritura durante la mitad de la sesión	
	[ausencia de lectura global en francés]		x					producción de ensayos	
	[ausencia de lectura literal en francés]		x					ejercicio gramatical sin uso de contexto	
	[ausencia de lectura inferencial en francés]		x					evaluación sobre gramática	
	[ausencia de lectura intertextual en francés]		x					trabajo de comprensión oral	
	[ausencia de lectura crítica en francés]		x					trabajo en pronunciación a partir de la escritura	
	[falta de planeación y uso de referencias bibliográficas en la escritura en francés]		x					trabajo en vocabulario a partir de la escritura	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[dedicación de casi la mitad de la clase a escritura para el DELF]		x					escritura para el DELF B1	
	[tipo de producciones escritas : cartas de tipo examen DELF]		x					revisión gramatical	
	[privilegio de la escritura por causa del DELF]		x					análisis gramatical	
	[tipo de producciones escritas : cartas]		x					explicación gramatical	
	[prioridad dada a la preparación del examen DELF]		x					trabajo gramatical con material diferente al libro de texto	
	[énfasis en la LLM de la PUJ en preparación del examen DELF]		x					verificación de contenidos gramaticales	
	[falta de preparación en escritura en francés en la LLM de la PUJ]		x					verificación de comprensión oral	
	[tipo de producciones escritas : cartas de tipo examen DELF]		x					interacción oral	
	[insuficiencia de trabajo dedicado a la escritura]		x					escritura DELF B2	
	[énfasis de gramática francesa]	x	x	x		x	x	trabajo gramatical con uso de contexto	
	[escritura principalmente de cartas en todos los niveles de francés]		x					ausencia de uso de conectores	
	[tipo de producciones escritas : cartas]		x					producción escrita fuera del aula desde archivo de audio	
	[evaluación de escritura sin instrucción precisa]		x					ausencia de comentarios sobre contenido	
	[elaboración de texto libre en examen]		x					producción de pocas palabras	
	[énfasis en gramática francesa]	x	x	x		x	x	calificación del seguimiento de la instrucción	
	[falta de competencias académicas en escritura en los cursos de francés]		x					calificación de la coherencia	
	[ausencia de herramientas académicas en los cursos de francés]		x					calificación de la organización y presentación	
	[presencia de textos periodísticos en la lectura en francés, y lectura literal y global]		x					texto de comentario	
	[ausencia de textos académicos para la lectura en francés]		x					escrito argumentativo	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[escritura de cartas con propósito general para el DELF]		x					escitura con propósitos generales comunicativos	
	[escritura de cartas en francés]		x					trabajo aislado de producción escrita	
	[ausencia de temas interculturales en el syllabus]		x					escritos : artículos, reseñas, opinión	
	[trabajo de escritura durante la mitad de la sesión]		x					trabajo conjunto de habilidades en nivel 6	
	[escritura para la gramática]		x	x		x		lectura intertextual para desarrollar un argumento	
	[tipo de producciones escritas : cartas y ensayos]		x					contrastación de documentos	
	[explicación general de la estructura del texto en la clase]		x					lectura de textos cotidianos	
	[tipo de producciones escritas : cartas, ensayos, resúmenes, reseñas]		x					solicitud docente de diferentes tipos de escritos para el desarrollo de competencias discursivas	
	[escritura para la gramática a través de cartas y ensayos]		x	x		x		creación del docente de actividades complementarias al libro de texto	
	[ausencia de producciones escritas académicas en los cursos de francés]		x					solicitud docente de diferentes tipos de escritos para el desarrollo de competencias discursivas	
	[énfasis en gramática francesa en escritura]		x	x		x		enseñanza para escribir dissertation	
	[énfasis en vocabulario informal en la escritura en los cursos de francés]		x					enseñanza de estrategias para argumentar	
	[autonomía por parte de los estudiantes en el desarrollo de procesos de escritura]		x					escritura para la gramática	
	[evaluación sobre gramática]			x				revisión sintáctica	
	[ejercicio gramatical sin uso de contexto]			x				uso de la lectura para el desarrollo de la producción oral	
	[trabajo con el libro de texto]		x	x				uso del libro de texto para la escritura	
	[textos no académicos]		x	x				uso del libro de texto para la lectura	
	[trabajo de comprensión oral]			x				uso de varios tipos de lecturas con propósito general	
	[escritura de diálogos]		x	x		x		uso de textos generales para la lectura	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
								en nivel básico	
	[trabajo en pronunciación a partir de la escritura]			x				lectura de diálogos cortos en niveles básicos	
	[trabajo en gramática a partir de la escritura]	x	x	x		x		presencia de texto amplio desde nivel básico	
	[trabajo en vocabulario a partir de la escritura]	x		x		x		uso de textos de la vida cotidiana para la lectura en nivel básico	
	[trabajo gramatical]	x	x	x		x		cartas como ejercicio principal de la escritura	
	[escritura para el DELF B1]		x	x				textos cortos	
	[revisión gramatical]			x				ejercicio de escritura sobre narraciones generales-cotidianas	
	[análisis gramatical]			x				omisión de enseñanza de argumentación por nivel	
	[explicación gramatical]		x	x			x	evasión de enseñanza de escritura compleja por capacidad del estudiantes	
	[verificación de comprensión de contenidos gramaticales]							enseñanza de conectores para el desarrollo de la escritura académica en nivel básico	
	[verificación de comprensión de contenidos gramaticales]							evaluación sobre gramática	
	[explicación gramatical]		x	x			x	ausencia de propuesta del docente para incorporar estrategias académicas en el programa del curso	
	[verificación de comprensión de contenidos gramaticales]							enseñanza de marcadores discursivos académicos por solicitud del estudiante únicamente	
	[trabajo gramatical con material diferente al libro de texto]							enseñanza desde un modelado de textos para desarrollar la escritura académica	
	[explicación gramatical]		x	x			x	artículo de prensa como detonador para la escritura	
	[trabajo gramatical con el libro de texto]							explicación gramatical	
	[verificación de comprensión oral]							enseñanza de vocabulario	
	[Interacción oral]							corrección léxica	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[preguntas para verificar la comprensión oral]			x				lectura como dispositivo de producción oral	
	[revisión de escritura argumentativa]			x				trabajo de léxico y expresiones	
	[escritura para DELF B2]		x	x				lectura de imagen como dispositivo para la producción oral	
	[evaluación gramatical]			x				revisión de contenidos	
	[trabajo gramatical con material diferente al libro de texto]			x				corrección fonética	
	[trabajo gramatical]	x	x	x			x	orientación del trabajo en torno al DELF	
	[verificación gramatical]			x				ausencia de corrección de contenidos	
	[trabajo gramatical con material diferente al libro de texto]			x				uso del libro de texto para la gramática	
	[trabajo gramatical para casa]			x				comprensión oral para pronunciación y fonética	
	[escritura con fines gramaticales]	x	x	x		x		explicación fonética	
	[trabajo gramatical con uso de contexto]			x				repetición de sonidos	
	[trabajo gramatical]	x	x	x			x	uso de libro de texto para trabajo gramatical auditivo	
	[escritura con propósitos generales comunicativos]		x	x		x		ejercicio de discriminación gramatical en audio	
	[corrección ortográfica]		x			x		uso de material auténtico para la comprensión auditiva	
	[corrección gramatical]	x	x			x		escritura para producción oral	
	[corrección gramatical]	x	x			x		verificación y acompañamiento a la toma de apuntes	
	[corrección gramatical]	x	x			x		uso de L1 para captar atención	
	[corrección gramatical]	x	x			x		desconocimiento de horas de lectura académica en francés	
	[señalización de error gramatical]		x			x		uso de entre 1 y 2 horas a la semana para la lectura académica	
	[corrección gramatical]	x	x			x		desconocimiento de horas de escritura académica en francés	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[corrección ortográfica]		x			x		uso de entre 1 y 2 horas a la semana para la escritura académica	
	[corrección gramatical]	x	x			x		acompañamiento docente medio en lectura	
	[corrección gramatical]	x	x			x		acompañamiento docente medio en escritura	
	[corrección gramatical]	x	x			x		acompañamiento docente alto en escritura	
	[corrección gramatical]	x	x			x		lectura de textos con propósito general	
	[corrección gramatical]	x	x			x		realización alta de lectura global	
	[corrección gramatical]	x	x			x		realización media alta de lectura literal	
	[corrección gramatical]	x	x			x		realización alta de lectura inferencial	
	[corrección gramatical]	x	x			x		realización media baja de lectura intertextual	
	[corrección gramatical]	x	x			x		realización media de lectura crítica	
	[corrección gramatical]	x	x			x		lectura en voz alta	
	[ausencia de uso de conectores]					x		lectura en voz alta docente	
	[escritura para la gramática]		x	x		x		ausencia de evaluación de Uso de herramientas para organización y consulta de información electrónica en francés	
	[producción escrita fuera del aula desde archivo de audio]			x		x		evaluación alto de contenido de escrito en francés	
	[señalización de error gramatical]		x			x		evaluación media baja del proceso de escritura	
	[corrección gramatical]	x	x			x		evaluación baja de citación y referenciación	
	[señalización de error gramatical]		x			x		evaluación muy alta de citación y referenciación	
	[corrección gramatical]	x	x			x		atención mayor a otras habilidades que la escritura	
	[corrección gramatical]	x	x			x		mayor lectura que escritura	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[señalización de error gramatical]		x			x		lectura y escritura de textos simples	
	[corrección gramatical]	x	x			x		textos narrativos en nivel 5	
	[escritura para la gramática]	x	x	x		x		presencia de lectura intertextual en el último nivel de francés de la LLM de la PUJ	
	[escritura con propósitos generales comunicativos]		x	x		x		trabajo fuera del aula de un tipo de escritura académica	
	[escrito argumentativo]		x	x		x		novedad de trabajo de un tipo de escritura académica	
	[corrección léxica]	x		x		x		ausencia de lectura académica en francés; solicitud de lectura de obra literaria sin posterior trabajo sobre esto	
	[corrección gramatical]	x		x		x		presencia de uso de conectores	
	[corrección ortográfica]		x			x			
	[corrección ortográfica]		x			x			
	[corrección gramatical]	x	x	x		x			
	[corrección ortográfica]		x			x			
	[corrección ortográfica]		x	x		x			
	[corrección gramatical]	x	x	x		x			
	[corrección gramatical]	x	x	x		x			
	[corrección de ausencia de elemento gramatical]					x			
	[corrección gramatical]	x	x	x		x			
	[corrección gramatical]	x	x	x		x			
	[corrección gramatical]	x	x	x		x			
	[corrección gramatical]	x	x	x		x			
	[corrección ortográfica]		x			x			

INDUCTIVAS	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[corrección ortográfica]		X			X			
	[corrección ortográfica]		X			X			
	[corrección gramatical]	X	X	X		X			
	[corrección ortográfica]		X			X			
	[corrección léxica]	X		X		X			
	[corrección gramatical]	X	X	X		X			
	[uso de conectores]					X			
	[escritura para la gramática]	X	X	X		X			
	[producción considerable de palabras]					X			
	[ausencia de comentarios sobre contenido]					X			
	[señalización de error gramatical]		X			X			
	[señalización de error gramatical]		X			X			
	[señalización de error gramatical]		X			X			
	[corrección gramatical]	X	X			X			
	[señalización de error gramatical]		X			X			
	[señalización de error gramatical]		X			X			
	[escritura con propósitos generales comunicativos en evaluación]					X			
	[escritura para la gramática]	X	X	X		X			
	[producción de pocas palabras]					X			
	[calificación del seguimiento de la instrucción]					X			
	[calificación de la coherencia]	X				X			
	[calificación de la organización y presentación]					X			

INDUCTIVAS	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[calificación de la gramática]	x	x			x			
	[calificación de la ortografía]		x			x			
	[calificación de vocabulario]	x				x			
	[ausencia de comentarios sobre contenido]					x			
	[señalización de error gramatical]		x			x			
	[señalización de error gramatical]		x			x			
	[señalización de error gramatical]		x			x			
	[señalización de error gramatical]		x			x			
	[corrección de error léxico]	x				x			
	[uso de conectores]					x			
	[texto de comentario]					x			
	[escritura para la gramática]	x	x	x		x			
	[ausencia de comentarios sobre contenido]					x			
	[material para trabajo gramatical]	x		x			x		
	[material para trabajo gramatical]	x		x			x		
	[material para trabajo gramatical]	x		x			x		
	[material de explicación gramatical]			x			x		
	[material de comprensión oral para trabajo gramatical]						x		
	[Trabajo aislado de producción escrita]	x	x	x					
	[Trabajo de lectura y escritura por un docente]								
	[Implementación de escritos (artículos, reseñas, opinión) por decisión docente en francés 4]	x							
	[Esfuerzo del docente por lograr un trabajo conjunto]	x							

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	de habilidades en nivel 6]								
	[Uso de la lectura intertextual para desarrollar un argumento]	x	x						
	[Uso de estrategia de contrastación de documentos en clase]	x							
	[Trabajo del docente en integración de habilidades en clase]	x							
	[Trabajo del docente de integración entre lectura y escritura]	x							
	[Uso de la producción escrita como control de lengua]	x	x	x		x			
	[Revisión docente de la cohesión y la coherencia en la escritura]	x	x			x			
	[Revisión minuciosa de la gramática en la escritura]	x	x	x		x			
	[Lectura de textos cotidianos como detonante de análisis y validez al discurso]	x	x	x					
	[Solicitud del docente de diferentes tipos de escritos a los estudiantes]	x							
	[Enseñanza de léxico para desarrollar la argumentación]	x	x						
	[Solicitud del docente de diversas actividades de escritura para el desarrollo de competencias discursivas]	x							
	[Creación del docente de actividades complementarias al método]	x							
	[Creación del docente de actividades complementarias al método]	x							
	[Uso docente de los tipos de texto como excusa de desarrollo de la escritura]	x							
	[Enseñanza de estrategias para escribir una dissertation a los estudiantes]	x							
	[Enseñanza de estrategias para argumentar]	x							
	[Corrección lingüística como importancia del docente]	x							
	[Sutileza del docente en la realización de la corrección lingüística]	x							

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Creencia del docente de la corrección lingüística para el avance en lengua]	x							
	[Enseñanza por división de habilidades]	x							
	[Enseñanza de comprensión y producción escritas]	x		x					
	[Enseñanza de producción y comprensión oral]	x		x					
	[Privilegio del docente por el trabajo de escritura sobre la lectura en nivel 2]	x							
	[Aprendizaje frecuente de la gramática en niveles básicos]	x							
	[Uso de la escritura para la práctica gramatical]	x	x	x		x			
	[Aplicación de la gramática en contexto a través de un texto escrito]	x	x	x		x			
	[Redacción de textos cortos]	x				x			
	[Trabajo de 4 de las 8 horas semanales para la escritura]	x	x						
	[Trabajo conjunto de la lectura y la escritura]	x							
	[Uso de la lectura para trabajo gramatical]	x	x						
	[Mayor trabajo en escritura que en lectura]	x							
	[Escritura como medio para la corrección de lengua]	x	x	x		x			
	[Escritura como dispositivo de trabajo gramatical]	x	x	x		x			
	[Escritura como medio de verificación de comprensión gramatical]	x	x	x		x			
	[Revisión sintáctica del escrito]	x							
	[Revisión parcializada del texto a partir de las frases]	x							
	[Explicación fraccionada de la gramática por nivel]	x							
	[Revisión de uso de léxico en la producción escrita]	x	x			x			
	[Estudio de gramática, sintaxis y léxico]	x							

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Uso de la lectura para el desarrollo de la producción oral]	x							
	[Alto trabajo del docente con el método del curso]	x	x	x					
	[Uso del método para la enseñanza de la escritura]	x		x					
	[Uso del método para el trabajo con la lectura]	x		x					
	[Uso de textos cortos en nivel elemental]	x				x			
	[Lectura de textos con propósitos generales en nivel elemental]	x							
	[Uso de varios tipos de lecturas con propósito general]	x							
	[Uso de textos generales para la lectura en el nivel básico]	x		x					
	[Lectura de diálogos cortos en niveles básicos]	x							
	[Presencia de texto amplio desde nivel básico]	x							
	[Uso de textos de la vida cotidiana para la lectura en nivel básico]	x							
	[Trabajo con distintas formas de cartas]	x							
	[Ejercicio de escritura sobre narraciones generales-cotidianas]	x	x	x		x			
	[Cartas como ejercicio principal de la escritura]	x	x						
	[Omisión de enseñanza de argumentación por el nivel]	x							
	[Evasión de enseñanza compleja de escritura por capacidad del estudiante]	x							
	[Creencia de uso de artículo de prensa como detonador para la escritura]	x							
	[Enseñanza de conectores para el desarrollo de la escritura académica en francés básico]	x							
	[Enseñanza desde un modelado de textos para desarrollar la escritura académica]	x							
	[Enseñanza de diseño de párrafos donde se marquen las ideas argumentativas]	x							

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Trabajo intensivo de léxico en el aula]	x	x						
	[Envío de trabajo de léxico para la casa del estudiante]	x							
	[Uso de léxico en producción de frases para asimilar el significado]	x							
	[Obligatoriedad del trabajo autónomo del estudiante en casa]	x							
	[Evaluación de lengua basada en la categoría gramatical]	x							
	[Importancia de la penalización por error gramatical]	x							
	[Ausencia de propuesta del docente para incorporar estrategias académicas en el programa del curso]	x							
	[Enseñanza de marcadores discursivos académicos por solicitud estudiantil únicamente]	x							
	[Explicación de gramática]		x	x					
	[Uso del método]		x	x					
	[Trabajo de carta oficial]		x	x					
	[Uso de tecnología en el aula]			x					
	[Pregunta por sentimiento y tipo de ciudad]			x					
	[Uso de adjetivos para descripción]			x					
	[Pregunta por clima, región y lugar]			x					
	[Intercambio de experiencia del docente]			x					
	[Pregunta por clima]			x					
	[Corrección de léxico]		x	x					
	[Léxico sobre puntos cardinales]		x	x					
	[Comparación de climas entre ciudades y actitudes]			x					
	[Lectura de imagen para generar hipótesis]			x					

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Lectura en libro de texto]		X	X					
	[Lectura como dispositivo de producción oral]			X					
	[Intercambio de experiencias personales docente]			X					
	[Intercambio entre estudiantes en L2]			X					
	[Uso del método para desarrollo de estrategias de lectura]		X	X					
	[Trabajo de léxico y expresiones]		X	X					
	[Uso del tecnología para trabajar punto gramatical del método]			X					
	[Lectura de imagen como dispositivo para la producción oral]			X					
	[Uso del método para la lectura]		X	X					
	[Presentación y modelado de la gramática]			X					
	[Presentación de léxico en el punto gramatical]		X	X					
	[Escritura de carta de solicitud]		X	X					
	[Elementos formales como medios para la escritura de cartas]			X					
	[Reflexión sobre el propósito de la escritura de la carta]			X					
	[Presentación de formas lexicales y de registro para la carta]			X					
	[Conocimiento previo de la forma de la carta]			X					
	[Atención a elementos de puntuación]			X					
	[Uso de lluvia de ideas para práctica de la gramática]			X					
	[Uso del método para la lectura]		X	X					
	[Redacción individual]			X					
	[Revisión de contenido]			X					

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Revisión de contenidos]			X					
	[Corrección fonética]			X					
	[Revisión de expresiones]			X					
	[Apoyo en el método para la escritura]		X	X					
	[Trabajo de cartas]		X	X					
	[Recomendación de forma para el escrito]			X					
	[Uso de material auténtico]			X					
	[Orientación del trabajo en torno al DELF]		X	X					
	[Corrección de léxico]		X	X					
	[Apuntes de errores gramaticales para corrección]			X					
	[Sugerencia de uso de título como en el resumen]			X					
	[Corrección de gramática y forma]		X	X		X			
	[Corrección gramatical]		X	X		X			
	[Corrección de forma y mínima de contenido]			X					
	[Ausencia de corrección de contenidos]			X		X			
	[Trabajo gramatical]		X	X			X		
	[Uso del método en favor de la práctica gramatical]			X					
	[Explicación del uso gramatical]		X	X			X		
	[Uso de colores para enseñar gramática]			X					
	[Uso del método para la práctica gramatical]			X					
	[Lectura en voz alta de ejercicios gramaticales]			X					
	[Trabajo grupal para la resolución de ejercicios gramaticales]			X					

INDUCTIVAS	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Trabajo gramatical]			X					
	[Trabajo grupal para resolución de ejercicios gramaticales]			X					
	[Corrección gramatical de ejercicios]		X	X		X			
	[Explicación de usos de tiempos gramaticales]		X	X			X		
	[Repetición coral como dispositivo de trabajo gramatical]			X					
	[Reflexión en el uso de la gramática]			X					
	[Uso de L1 para captar atención]			X					
	[Trabajo de contenido gramatical]		X	X					
	[Ejercicio de aplicación gramatical el método]			X					
	[Énfasis en uso correcto de la gramática]			X					
	[Omisión de reglas nuevas por causa del nivel]			X					
	[Uso de colores para explicación gramatical]			X					
	[Uso de recursos adicionales para trabajo gramatical]			X			X		
	[Resolución oral de ejercicios gramaticales]			X					
	[Uso del método para práctica gramatical]			X					
	[Revisión de escritura correcta de ejercicios gramaticales]			X					
	[Ejercicio de corrección de tema gramatical]			X					
	[Repaso de gramática para preparación de examen final]			X					
	[Correcciones gramaticales]		X	X		X			
	[Corrección de lengua]			X		X			
	[Repetición de frase correcta]			X					

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Corrección de pronunciación]			X					
	[Modelado de pronunciación correcta]			X					
	[Corrección gramatical]		X	X		X			
	[Corrección de léxico]			X		X			
	[Corrección de pronunciación]			X					
	[Corrección de léxico]			X		X			
	[Trabajo sobre lo dicho por el estudiante]			X					
	[Corrección de gramática]		X	X		X			
	[Corrección de gramática]		X	X		X			
	[Explicación de gramática]			X			X		
	[Trabajo con expresiones cotidianas]		X	X					
	[Corrección de vocabulario]			X		X			
	[Corrección de concordancia]		X	X		X			
	[Corrección de gramática]		X	X		X			
	[Uso de tecnologías]			X					
	[Motivación al trabajo virtual]			X					
	[Comprensión oral para favorecer la pronunciación y la fonética]			X					
	[Explicación de fonética]			X					
	[Repetición coral]			X					
	[Modelado y uso de fonética]			X					
	[Proyección de voz en la producción oral]			X					
	[Repetición de sonidos]			X					

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Ejercicio de reconocimiento auditivo progresivo]			X					
	[Repetición y corrección de fonética]			X					
	[Trabajo con grabaciones de producción oral]			X					
	[Uso de método para trabajo gramatical auditivo]			X					
	[Ejercicio de discriminación gramatical en audio]			X					
	[Repetición coral]			X					
	[Ejercicio auditivo sobre tema gramatical]			X					
	[Uso de material auténtico para la comprensión auditiva]			X					
	[Uso de material audiovisual para incentivar la producción oral]			X					
	[Explicación de expresiones gramaticales]			X			X		
	[Uso de escritura para el trabajo gramatical]		X	X		X			
	[Escritos como mecanismo de producción oral]			X					
	[Corrección gramatical]		X	X		X			
	[Envío de actividad en casa]			X					
	[Uso de material auténtico]			X					
	[Acompañamiento lejano]			X					
	[Lectura silenciosa]			X					
	[Corrección gramatical y pronunciación]			X					
	[Corrección de gramática y vocabulario]		X	X		X			
	[Corrección gramatical]		X	X		X			
	[Corrección gramatical]		X	X		X			
	[Uso de material auténtico en clase y extra-clase]			X					

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Lectura de texto]			X					
	[Trabajo gramatical]		X	X			X		
	[Explicación gramatical con uso de tecnologías]			X			X		
	[Explicación de pronunciación al punto gramatical]			X					
	[Uso de colores para explicación gramatical]			X					
	[Explicación gramatical de un punto fuera del programa]			X					
	[Verificación y acompañamiento a la toma de apuntes]			X					
	[Explicación breve de un punto gramatical]			X					
	[Invitación docente a la participación en aula]			X					
	[Explicación gramatical como sección de la clase]			X					
	[Uso de L1 para captar atención]			X					
	[Uso de L1 para preguntar sobre el texto]			X					
	[Uso de tecnologías para la lectura]			X					
	[Lectura en voz alta intercalada]		X	X					
	[Uso de L1 para llamar la atención]			X					
	[Desconocimiento de horas de lectura académica en francés]		X		X				
	[Uso entre 1 y 2 horas por semana de la lectura académica en francés]								
	[Desconocimiento de horas de escritura académica en francés]				X				
	[Uso entre 1 y 2 horas por semana de la escritura académica en francés]				X				
	[Percepción dividida sobre existencia de lectura académica en francés]				X				
	[Acompañamiento docente medio de lectura en francés]				X				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Acompañamiento docente medio de escritura en francés]				X				
	[Acompañamiento alto de docente en escritura en francés]				X				
	[Énfasis alto en aspectos formales de lengua en AA]		X		X				
	[Lectura prominente de textos con propósito general en francés]		X		X				
	[Trabajo con guías docentes en francés]				X				
	[Realización alta de lectura global en francés]		X		X				
	[Evaluación de lectura global en francés]				X				
	[Realización medio alta de lectura literal en francés]		X		X				
	[Evaluación de lectura literal en francés]				X				
	[Realización alta de lectura inferencial en francés]		X		X				
	[Evaluación de lectura inferencial en francés]				X				
	[Realización media baja de lectura intertextual en francés]		X		X				
	[Ausencia de evaluación de lectura intertextual en francés]				X				
	[Realización media de lectura crítica en francés]				X				
	[Percepción dividida sobre evaluación de lectura crítica en francés]				X				
	[Realización media alta de lectura en voz alta individual en francés]				X				
	[Ausencia de evaluación de lectura en voz alta individual en francés]				X				
	[Realización media alta de lectura en voz alta colectiva en francés]		X		X				
	[Ausencia de evaluación de lectura en voz alta colectiva en francés]				X				
	[Realización media alta de lectura silenciosa en francés]				X				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Ausencia de evaluación de lectura silenciosa en francés]				X				
	[Realización media alta de lectura en voz alta docente en francés]		X		X				
	[Ausencia de evaluación de lectura en voz alta docente en francés]				X				
	[Ausencia de evaluación de Uso de herramientas para organización y consulta de información electrónica en francés]		X		X				
	[Evaluación de lectura global en AA]				X				
	[Evaluación de lectura literal en AA]				X				
	[Evaluación de lectura inferencial en AA]				X				
	[Evaluación de lectura intertextual en AA]				X				
	[Evaluación de lectura lectura crítica en AA]				X				
	[Ausencia de evaluación de lectura en voz alta individual en AA]				X				
	[Ausencia de evaluación de lectura en voz alta colectiva en AA]				X				
	[Ausencia de evaluación de lectura silenciosa en AA]				X				
	[Realización media alta de lectura en voz alta docente en AA]				X				
	[Ausencia de evaluación de lectura en voz alta docente en AA]				X				
	[Evaluación alta de aspectos formales en escrito en francés]		X	X	X	X			
	[Evaluación alta de construcción de párrafos en escrito en francés]				X				
	[Evaluación alto de contenido de escrito en francés]				X				
	[Evaluación media de la veracidad en la información en escrito en francés]				X				
	[Evaluación media baja del proceso de escritura en francés]		X		X				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as		Observaciones	Encuestas	Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes			Documentos	Materiales		
	[Evaluación media alta de adecuación contextual en escrito en francés]				X				
	[Retroalimentación media alta de textos escritos en francés]				X				
	[Evaluación baja de citación y referenciación en francés]		X		X				
	[Evaluación muy alta de aspectos formales en escrito en AA]				X				
	[Evaluación muy alta de construcción de párrafos en escrito en AA]				X				
	[Evaluación muy alto de contenido de escrito en AA]				X				
	[Evaluación alta de la veracidad en la información en escrito en AA]				X				
	[Evaluación alta del proceso de escritura en AA]				X				
	[Evaluación alta de adecuación contextual en escrito en AA]				X				
	[Retroalimentación media de textos escritos en AA]				X				
	[Evaluación muy alta de citación y referenciación en francés]				X				
	[Enseñanza de bases de lengua]		X		X				
	[Énfasis en escritura de carta y texto informal]		X	X	X				
	[Mayor lectura que escritura académica]		X		X				
	[Atención mayor a otras habilidades que la escritura]		X		X				
	[Lectura y escritura de textos simples]		X		X	X			
	[Escritura para DELF]		X	X	X				
	[Superficialidad de temas en clase]				X				
	[Superficialidad de temas]				X				
	[Uso y solicitud de tema una vez]		X		X				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Textos narrativos en nivel 5]				X				
	[Falta de explicación clara de estructura de texto en francés]		X		X				
	[Confusión de texto académico con narrativo]				X				
	[Superficialidad de temas]				X				
	[Énfasis en escritura de cartas]		X		X				
	[Predominancia de la gramática]		X	X	X	X	X		
	[presencia de lectura intertextual en el último nivel de francés de la LLM de la PUJ]		X		X				
	[uso del libro de texto para la lectura en francés]		X						
	[trabajo fuera del aula de un tipo de escritura académica]		X						
	[novedad de trabajo de un tipo de escritura académica]		X						
	[ausencia de lectura académica en francés; solicitud de lectura de obra literaria sin posterior trabajo sobre esto]		X						
	[uso del libro de texto para la lectura en francés]		X						
	[lectura en voz alta]		X						
	[lectura en voz alta con fines de pronunciación]		X						
	[ausencia de lectura académica en francés]		X						
	[uso del libro de texto para la lectura en francés]		X						
	[uso del libro de texto en lectura]		X						
	[cartas informales en cursos de francés]		X						
	[aparición de lectura a partir del sentido y contexto del texto]		X						
	[Importancia del docente de una explotación de texto como material]	X							

Inductivas	Inferencias	Entr evistas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Importancia del docente de una explotación de texto como material]	x							
	[Diseño del programa de curso desde la visión del docente]	x							
	[Uso del método para la enseñanza de la escritura]	x							
	[Tecnología como medio de revisión de textos]			x					
	[Presentación pública de trabajo]			x					
	[Organización de la presentación]			x					
	[Percepción diversa de evaluación de herramientas para organización y consulta de información electrónica en AA]				x				
	[Importancia de gramática en la presentación del syllabus]		x						
	[Énfasis en gramática y producción oral en los cursos de francés de la LLM de la PUJ]		x						
	[se privilegia el francés comunicativo]		x						
Impacto de AA para la transferencia	[Percepción del docente de uso de formas de español en la redacción en francés]	x						Aporte AA, transferencia, escritura	Elementos existentes que aportan a la transferencia de escritura entre lenguas
	[Creencia del docente de un buen nivel de L1 para escribir en L2]	x						Buen nivel de español, transferencia, escritura	Limitaciones para una transferencia entre lenguas
	[Importancia del docente del nivel de L1 para escribir en L2]	x						Calco, transferencia, escritura	
	[Necesidad de conocimiento de manera de transferencia entre L1 y L2]	x						Competencias compartidas L1 y L2, transferencia	
	[Efectividad ocasional en la utilización de la L1 para escribir en L2]	x						Complejidad de español, transferencia	
	[Necesidad de conocimiento de uso de transferencia de L1 a L2]	x						Complejidad de redacción L2, escritura	
	[Recurrencia de apoyo desde la L1 para la L2]	x						Conocimiento para transferencia	
	[Resultado negativo en el uso de la traducción]	x						Creencia de transferencia	
	[Importancia del saber transferir de L1 a L2]	x						Desconocimiento de términos	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
							académicos, aula		
	[Naturalidad en la transferencia de la L1 a la L2]	x					Desventaja lingüística		
	[No evidencia de transferencia en escritos]	x					Diferencias L1 y L2, escritura		
	[Suposición de ausencia de transferencia en producción escrita]	x					Facilidad de lectura sobre escritura		
	[Concepción del escrito en francés desde el español en los estudiantes]	x					Limitación de nivel L2		
	[Transferencia gramatical frecuente de la L1 a la L2 en escritos]	x					Naturalidad de transferencia		
	[Desventaja lingüística del hispanohablante para la comprensión escrita]	x					No evidencia transferencia, escritura		
	[Facilidad de la lectura sobre la escritura desde niveles básicos]	x					Pasión por inglés		
	[Creencia de posibilidad de transferencia de argumentación entre lenguas]	x					Problema de trabajo desde aula		
	[Creencia de transferencia de competencia argumentativa a partir de la teoría]	x					Propósito del texto, transferencia, escritura		
	[Ausencia de evidencia de transferencia en niveles bajos de lengua]	x					Traducción, transferencia, escritura		
	[Transferencia de estudiantes inglés-francés]			x			Transferencia inglés-francés		
	[Evidencia de transferencia inglés-francés]			x			Uso de español, transferencia, escritura		
	[Posibilidad de transferencia de AA a francés para una escritura académica]				x		Uso de gramática, transferencia, escritura		
	[Uso de habilidades académicas de L1 en L2]				x		Uso simple de palabras, aula		
	[Creencia de diferenciación entre escritura de L1 y L2]				x				
	[Escritura dependiente de la cultura y la lengua misma]				x				
	[Patrones de escritura]				x				
	[Reglas y estructuras generales como eje de transferencia interlengua]				x				
	[Diferencia de parámetros en la escritura de L1 y L2]				x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Habilidades compartidas entre L1 y L2]				x				
	[Diferenciación en uso de organizadores discursivos y gramaticales]				x				
	[Dependencia de la redacción con la lengua]				x				
	[Diferencias gramaticales entre L1 y L2]				x				
	[Facilidad de transferencia en francés por la complejidad del español]				x				
	[Elementos formales comunes entre L1 y L2]				x				
	[Diferencia de estructura y forma de realización entre L1 y L2]				x				
	[Diferencia estructural entre L1 y L2]				x				
	[Escritura con un fin independiente de la lengua]				x				
	[Diferencia de léxico y estructura]				x				
	[Diferencia de sentido entre L1 y L2]				x				
	[Formas gramaticales según lengua]				x				
	[Similitud o igualdad de estructuras]				x				
	[Igualdad de parámetros entre lenguas]				x				
	[Complejidad de la escritura en L2]				x				
	[Uso de estrategias de L1 en L2]				x				
	[Imposibilidad de acercamiento al habilidades académicas en francés desde el aula]				x				
	[Falta de conocimiento en términos académicos en la L2]				x				
	[Diferencia de formas gramaticales entre lenguas]				x				
	[Simpleza en uso de palabras]				x				
	[Estructuración similar entre lenguas]				x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Diferenciación de estructuras anglosajonas y romances]				x				
	[Semejanza de análisis y estructura entre L1 y L2]				x				
	[Estructura similar de L1 y L2]				x				
	[Parámetros y características propias de una lengua]				x				
	[Diferencia de código]				x				
	[Diferencia de estructura española a otras lenguas]				x				
	[Formas gramaticales distintas entre lenguas]				x				
	[Diferencia entre reglas gramaticales y sintaxis de lenguas]				x				
	[Escritura para desarrollo de ideas]				x				
	[Diversidad en longitud y argumentación en el texto]				x				
	[Cambio de sentido de una L1 en una L2]				x				
	[Variación estructural entre L1 y L2]				x				
	[Adquisición única de competencias intertextuales]				x				
	[Capacidad de expresión en L1 en L2]				x				
	[Diferencia superficial entre L1 y L2]				x				
	[Diferencia entre formalidades de cada lengua]				x				
	[Permanencia de la forma sobre la lengua]				x				
	[Desfavorabilidad de desarrollo de procesos dentro de contexto L1 para una L2]				x				
	[Posibilidad de transferencia desde AA a una academia francófona]				x				
	[Aplicabilidad de estrategias de L1 en L2]				x				
	[Funcionamiento de estrategias de L1 en L2]				x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Exigencia de adaptación a reglas de L2]				x				
	[Limitación de nivel para transferencia]				x				
	[Similitud de L1 y L2]				x				
	[Necesidad de profundización en directrices propias de L2]				x				
	[Aspectos comunes entre L1 y L2]				x				
	[Gramática común entre L1 y L2]				x				
	[Posibilidad de transferencia]				x				
	[Bases para práctica académica en francés]				x				
	[Semejanza de estrategias de escritura entre L1 y L2]				x				
	[Capacidad de comprensión de significado por contexto]				x				
	[Estrategias argumentativas transferibles]				x				
	[Insuficiencia de elementos en L1]				x				
	[Rasgos y características individuales de cada lengua]				x				
	[Transferencia de estructuras del inglés]				x				
	[Diferencia entre estructuras de las lenguas]				x				
	[Estructuras semejantes entre L1 y L2]				x				
	[Aplicación de estructuras de L1 a L2]				x				
	[Aplicabilidad de estrategias de L1 en L2]				x				
	[Selección de estrategias de L1 para aplicación en L2]				x				
	[Universalidad en estrategias de idiomas]				x				
	[Carencia de estructuras en español para aplicar en francés]				x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Posibilidad de error en calco desde español]				x				
	[Diferencia de estructuras entre L1 y L2]				x				
	[Diferencia de reglas de escritura entre L1 y L2]				x				
	[Funcionamiento de estrategias de L1 a L2]				x				
	[Funcionamiento de estrategias de L1 a L2]				x				
	[Transferibilidad de competencias entre lenguas]				x				
	[Escritura efectiva en francés desde tips en español]				x				
	[Diferencia entre lectura y escritura en L1 y L2]				x				
	[Redacción de texto a partir de una estructura básica]				x				
	[Soporte para la escritura desde competencias en L2]				x				
	[L2 para organizar y aclarar la escritura del texto]				x				
	[Diferencia amplia entre L1 y L2]				x				
	[Similitud entre lenguas]				x				
	[Necesidad de elementos comunes para funcionamiento posterior en la transferencia]				x				
	[Aspectos universales aplicables entre lenguas]				x				
	[Pasión por inglés académico]				x				
	[creencia de incompatibilidad de estrategias de escritura entre lenguas]		x						
	[percepción de la gramática y ortografía como herramientas clave para la escritura en diferentes idiomas]		x						
	[posibilidad de transferencia de las herramientas más sólidas para escritura en lengua materna a escritura en lengua extranjera]		x						
	[consideración de transferencia de competencias discursivas por semejanza]		x						

Inductivas	Inferencias	Entr evistas		Observaciones	Encuestas	Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes			Documentos	Materiales		
	[concepción de la escritura en diversas lengua como un conjunto de reglas]		x						
	[diferencia parcial entre escritura en lengua materna y escritura en L2]		x						
	[Importancia de gramática y ortografía en la escritura en todas las lenguas]		x						
	[posibilidad de transferir conocimientos de escritura en L1 a L2 con dedicación autónoma]		x						
	[grande diferencia en escritura en cada idioma]		x						
	[posibilidad de transferir conocimientos de escritura en L1 a L2 con dedicación autónoma]		x						
	[posibilidad de transferencia de herramientas de escritura en L1 a L2]		x						
	[diferencia total entre escritura en L1 y escritura en L2]		x						
	[aporte de algunos elementos de escritura de L1 a L2]		x						
	[consideración de la transferencia L1-L2 con esfuerzos]		x						
Importancia de la escritura - FOU	[<i>Dissertation</i> como trabajo de escritura específica en universidad francófona]	x						Aporte AA a FOU	Aportes y carencias para una escritura académica en FLE
	[<i>Dissertation</i> como parte de la cultura francesa]	x						Aporte de AA para trabajo de grado	Intereses en torno a una escritura académica
	[<i>Dissertation</i> como base para la evaluación en universidad francófona]	x						Aporte docente a una escritura tipo FOU	
	[<i>Dissertation</i> como ejercicio indispensable en la metodología francesa]	x						Aporte francés a FOU	
	[Importancia de la planeación en el proceso de la escritura en academia francesa]	x						Aporte otras asignaturas a FOU	
	[Esencialidad de la argumentación en la academia francesa]	x						Carencia AA a FOU	
	[Importancia alta de la argumentación en la evaluación académica francesa]	x						Carencia de aportes francés a FOU	
	[Implementación de escritos (artículos, reseñas, opinión) por decisión docente en francés 4]	x						Desintereses estudiantes	
	[Escritura de textos académicos para el desarrollo de	x						Diferencias discursivas entre culturas	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[léxico formal]								
	[Lectura de documentos como medio de desarrollo argumentativo]	x						Escritura académica escalonada	
	[Importancia del docente frente a la argumentación]	x						Esfuerzo por una buena escritura, estudiante, francés	
	[Importancia de la coherencia en el escrito]	x						Falta de trabajo en escritura, francés	
	[Argumento para desarrollar un punto de vista]	x						Importancia AA a desarrollo académico	
	[Surgimiento de la argumentación a partir de la información referenciada]	x						Importancia docente escritura académica, francés	
	[Importancia del docente de una explotación de texto como material]	x						Interés estudiante para desarrollo académico	
	[Creencia de uso indiscriminado de textos para desarrollo argumentativo]	x						Preocupación docente correcta escritura, francés	
	[Importancia del docente de una explotación de texto como material]	x						Preocupación escritura académica por DELF	
	[Diseño del programa de curso desde la visión del docente]	x						Privilegio forma sobre estrategia académica, francés	
	[Implicación de las competencias académicas en la enseñanza de escritura]	x							
	[Necesidad de enseñanza de las competencias académicas en la enseñanza de escritura]	x							
	[Necesidad de enseñanza de las competencias académicas en la enseñanza de lenguas]	x							
	[Enseñanza de estrategias para escribir una dissertation a los estudiantes]	x							
	[Enseñanza de estrategias para argumentar]	x							
	[Importancia de enseñanza de estrategias para la escritura]	x							
	[Importancia de acercamiento a estrategias de escritura formal desde niveles básicos]	x							
	[Necesidad de una preparación al estudiante para escritura académica en cursos]	x							
	[Uso significativo de <i>dissertation</i> en Francia]	x							

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis docum ental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Importancia de realización de cursos especiales para escritura de textos académicos en francés]	x							
	[Escritura de <i>dissertation</i> como esencialidad en la cultura académica francesa]	x							
	[Posibilidad de implementación de la escritura académica en cursos de francés]	x							
	[Mayor trabajo en escritura que en lectura]	x							
	[Escritura como medio de verificación de comprensión gramatical]	x							
	[Uso del método para la enseñanza de la escritura]	x							
	[Argumentación como expresión cultural de Francia]	x							
	[Dificultad de los alófonos para argumentar y elaborar textos académicos]	x							
	[Consideración de diferenciación cultural en la argumentación por país]	x							
	[Creencia de existencia de reglas de argumentación distintas entre culturas]	x							
	[Esfuerzo autónomo del estudiante para conseguir organización discursiva]	x							
	[Esfuerzo de estudiantes por una escritura de texto completo]	x							
	[Sugerencia de inicio de la escritura académica en B1]	x							
	[Sugerencia de desarrollo de escritura de ensayos en B2]	x							
	[Sugerencia de adquisición de léxico específico en nivel cuatro para argumentación]	x							
	[Sugerencia desde nivel cinco para desarrollo de ensayos]	x							
	[Sugerencia de uso de lectura como dispositivo de trabajo para la escritura académica]	x							
	[Necesidad de uso de textos de opinión como mecanismo de escritura argumentativa]	x							
	[Empleo de conectores como organizadores de pensamiento]	x							

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Importancia de la presencia continua de conectores]	x							
	[Importancia de la organización del texto]	x							
	[Importancia de la coherencia en escritura para comprensión del lector]	x							
	[Explicación de forma de escritura]			x					
	[Estrategia de lluvia de ideas de forma escrita]			x					
	[Explicación de estrategias para la redacción del texto]			x					
	[Intercambio de producciones escritas para aprobación grupal]			x					
	[Enseñanza de planeación de la escritura]			x					
	[Desarrollo de borradores]			x					
	[Tecnología como medio de revisión de textos]			x					
	[Indicación de escritura académica en el DELF]			x					
	[Solicitud docente para identificar estructura del texto oral]			x					
	[Trabajo grupal para intercambio de ideas]			x					
	[Uso de material fotocopiado para organizar una presentación]			x					
	[Uso de escritura para planear una presentación]			x					
	[Presentación pública de trabajo]			x					
	[Importancia de la planeación]			x					
	[Acompañamiento personalizado a los estudiantes]			x					
	[Orientación de contenido]			x					
	[Trabajo sobre el contenido]			x					
	[Trabajo de comparación]			x					

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Escritura de minipresentación]			x					
	[Lectura como soporte de escritura de presentación]			x					
	[Escritura de resumen]			x					
	[Organización de la presentación]			x					
	[Uso de material para obtención de ideas nuevas]			x					
	[Aclaración de forma de redacción de resumen]			x					
	[Intercambio de recursos usados en academia francesa]			x					
	[Corrección de contenido]			x					
	[Atención al contenido producido]			x					
	[Invitación a toma de apuntes de la clase]			x					
	[Trabajo de contenido a partir de texto escrito]			x					
	[Privilegio de la atención al contenido que a la gramática]			x					
	[Corrección de contenidos]			x					
	[Indagación de comprensión del texto en su contenido]			x					
	[Indagación sobre personajes]			x					
	[Enseñanza de vocabulario desde y hacia el material auténtico]			x					
	[Proceso de pensamiento sobre el tema]			x					
	[Desarrollo de pensamiento y trabajo profundo de texto]			x					
	[Importancia de la conversación significativa para la escritura]			x					
	[Motivación a la lectura]			x					
	[Alto desarrollo de lectura académica en AA]			x	x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Poco desarrollo de lectura académica en francés]				x				
	[Desarrollo medio de lectura académica en otras asignaturas]				x				
	[Alto desarrollo de lectura académica en inglés]				x				
	[Alta lectura académica en componente de lingüística]				x				
	[Alto desarrollo de escritura académica en AA]				x				
	[Poco desarrollo de escritura académica en francés]				x				
	[Desarrollo medio de escritura académica en otras asignaturas]				x				
	[Alto desarrollo de escritura académica en inglés]				x				
	[Alta escritura académica en componente de lingüística]				x				
	[Mayor desarrollo de lectura académica en francés preintermedio]				x				
	[Percepción dividida de existencia de escritura académica en francés]				x				
	[Mayor desarrollo de lectura académica en francés preintermedio, intermedio bajo e intermedio]				x				
	[Baja percepción de desarrollo progresivo de la lectura académica en francés]				x				
	[Percepción dividida de un desarrollo ausente o progresivo de escritura académica en francés]				x				
	[Promoción media de lectura académica en cursos de francés]				x				
	[Promoción media de la escritura académica en francés]				x				
	[Promoción media de la lectura académica en sílabo de francés]				x				
	[Promoción media de la escritura académica en sílabo de francés]				x				
	[Cumplimiento medio de la lectura académica propuesta sílabo de francés]				x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis docum ental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Cumplimiento medio de la escritura académica propuesta sílabo de francés]				x				
	[Presencia media baja de apoyo o refuerzo a la lectura académica en francés]				x				
	[Presencia media de apoyo o refuerzo a la escritura académica en francés]				x				
	[Seguimiento/acompañamiento medio del docente a la lectura académica en francés]				x				
	[Seguimiento/acompañamiento medio del docente a la escritura académica en francés]				x				
	[Atención docente media baja de escritura académica de otras asignaturas en francés]				x				
	[Intercambio bajo de textos académicos propios en francés del docente con sus estudiantes]				x				
	[Importancia media del docente frente a la escritura académica]				x				
	[Realización media baja de trabajos sobre lectura académica con orientaciones y directrices del docente]				x				
	[Realización media de trabajos sobre escritura académica con orientaciones y directrices del docente]				x				
	[Enseñanza media baja de escritura de ensayo con fin académico y comunicativo en francés]				x				
	[Enseñanza media baja de escritura de síntesis en francés]				x				
	[Enseñanza media baja de escritura de resumen en francés]				x				
	[Enseñanza media baja de escritura de reseña en francés]				x				
	[Énfasis docente medio alto en interpretación, argumentación y proposición en francés]				x				
	[Énfasis alto del docente de francés en interpretación de texto no escrito]				x				
	[Importancia alta docente AA en lectura académica]				x				
	[Importancia alta docente AA en escritura académica]				x				
	[Realización alta de trabajos de lectura académica en				x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	AA]								
	[Realización alta de trabajos de escritura académica en AA]				x				
	[Seguimiento/acompañamiento alto de proceso de lectura en AA]				x				
	[Seguimiento/acompañamiento alto de proceso de escritura en AA]				x				
	[Énfasis alto en interpretación, argumentación y proposición en AA]				x				
	[Énfasis medio alto en interpretación de textos no escritos en AA]				x				
	[Promoción medio alto en uso de organizadores gráficos y diagramas para lectura académica en AA]				x				
	[Promoción medio alto en uso de organizadores gráficos y diagramas para escritura académica en AA]				x				
	[Énfasis alto en identificación y uso de micro, macro y super estructura de textos en AA]				x				
	[Privilegio de lectura de literatura, texto académico y texto periodístico en AA]				x				
	[Privilegio de escritura de literatura en francés]				x				
	[Privilegio de texto periodístico en francés]				x				
	[Privilegio de escritura académica en AA]				x				
	[Privilegio de escritura periodístico en AA]				x				
	[Privilegio de escritura literario en AA]				x				
	[Uso medio de herramientas para organización y consulta de información electrónica en francés]				x				
	[Alto uso de estrategias lectoras en francés]				x				
	[Promoción media de uso de planeación para escritura en francés]				x				
	[Promoción media baja de uso de diagramas para escritura en francés]				x				
	[Promoción media de redacción de borrador para				x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis documetal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[escritura en francés]								
	[Promoción media alta de redacción final de escrito en francés]				x				
	[Promoción media alta de revisión de escrito en francés]				x				
	[Promoción media baja de socialización de escrito en francés]				x				
	[Promoción media alta de uso de estrategias de escritura en francés]				x				
	[Promoción media de investigación para escritura en francés]				x				
	[Promoción media baja de búsqueda de fuentes para escritura en francés]				x				
	[Promoción media baja de citación de fuentes en escritura en francés]				x				
	[Realización alta de lectura global en AA]				x				
	[Realización alta de lectura literal en AA]				x				
	[Realización alta de lectura inferencial en AA]				x				
	[Realización alta de lectura intertextual en AA]				x				
	[Realización alta de lectura crítica en AA]				x				
	[Realización media de lectura en voz alta individual en AA]				x				
	[Realización media de lectura en voz alta colectiva en AA]				x				
	[Realización media alta de lectura silenciosa en AA]				x				
	[Uso alto de herramientas para organización y consulta de información electrónica en AA]				x				
	[Percepción diversa de uso medio de herramientas para organización y consulta de información electrónica en AA]				x				
	[Alto uso de estrategias lectoras en AA]				x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis docum ental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Promoción alta de uso de planeación para escritura en AA]				x				
	[Promoción media baja de uso de diagramas para escritura en AA]				x				
	[Promoción alta de redacción de borrador para escritura en AA]				x				
	[Promoción alta de redacción final de escrito en AA]				x				
	[Promoción alta de revisión de escrito en AA]				x				
	[Promoción media alta de socialización de escrito en AA]				x				
	[Promoción media alta de uso de estrategias de escritura en AA]				x				
	[Promoción alta de investigación para escritura en AA]				x				
	[Promoción alta de búsqueda de fuentes para escritura en AA]				x				
	[Promoción alta de citación de fuentes en escritura en AA]				x				
	[Aplicación alta de lo aprendido en clase de escritura]				x				
	[Búsqueda estudiantil media de estrategias lectoras]				x				
	[Consideración alta de la escritura para reelaborar conocimiento]				x				
	[Hábito medio alto estudiantil de escritura]				x				
	[Asistencia estudiantil voluntaria media a eventos académicos]				x				
	[Escritura estudiantil voluntaria de textos media baja]				x				
	[Búsqueda estudiantil media de estrategias de escritura]				x				
	[Escritura estudiantil media para apropiación del conocimiento]				x				
	[Ausencia de enseñanza académica formal]				x				
	[Suficiencia en lo aprendido para lectura y escritura]				x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Conocimiento académico para incremento de lengua]				x				
	[Conocimiento académico para favorecer la capacidad de aprender otro idioma]				x				
	[Capacidad estudiantil para desarrollo profesional]				x				
	[Desconfianza a una academia francófona por falta de elementos]				x				
	[Aporte positivo de AA a L1]				x				
	[Aporte de AA a habilidades útiles en todas las asignaturas]				x				
	[Buena base dada en AA]				x				
	[Estrategias como dispositivo de escritura de diversos textos]				x				
	[Aporte a la profundidad en escritura desde la diversidad de temas]				x				
	[Organización de ideas para textos escritos]				x				
	[Mayor trabajo en la escritura académica]				x				
	[Escritura en inglés por referencias bibliográficas]				x				
	[Mayor trabajo académico en inglés]				x				
	[Favorabilidad de L2 en competencias investigativas]				x				
	[Conciencia gramatical y lexical para argumentación]				x				
	[L2 para recursos bibliográficos]				x				
	[Aporte de AA para escritura de trabajo de grado]				x				
	[Claridad y organización de ideas]				x				
	[Aprendizaje significativo de citas y escritura]				x				
	[Aporte de AA a lectura y escritura para trabajo de grado]				x				
	[Enseñanza de textos académicos en AA]				x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Escritura de trabajo desde estrategias aprendidas en AA]				x				
	[Efectividad de L1 para la expresión de pensamiento]				x				
	[Importancia de gramática en la presentación del syllabus]		x						
	[falta de claridad sobre el contenido en cuanto a escritura en el syllabus]		x						
	[ubicación de la escritura en último lugar en escala de percepción de privilegio]		x						
	[percepción de la gramática como indispensable para el desempeño exitoso en estudios superiores en universidades francófonas]		x						
	[percepción de vocabulario cotidiano –no académico– como indispensable para el desempeño exitoso en estudios superiores en universidades francófonas]		x						
	[preparación para el DELF como enfoque del curso de francés]		x						
	[falta de especificación del trabajo en escritura en el syllabus]		x						
	[falta de especificación del trabajo en escritura en el syllabus]		x						
	[trabajo en vocabulario explícito en el syllabus]		x						
	[falta de claridad en cuanto al trabajo en escritura en francés]		x						
	[poca atención prestada a la escritura]		x						
	[escritura como última habilidad trabajada según escala de percepción de privilegio]		x						
	[énfasis en gramática y producción oral en los cursos de francés de la LLM de la PUJ]		x						
	[ausencia de enseñanza de francés académico en los cursos de francés]		x						
	[se privilegia el francés comunicativo]		x						
	[enseñanzas y reseñas como actividades de escritura en cursos de lengua materna]		x						

INDICATIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[seguimiento en proceso de escritura en los cursos de lengua materna]		x						
	[ausencia de lectura global en los cursos de lengua materna]		x						
	[uso de lectura literal en los cursos de lengua materna]		x						
	[ausencia de lectura inferencial en los cursos de lengua materna]		x						
	[presencia de lectura intertextual en los cursos de lengua materna]		x						
NECESIDADES Y DEBILIDADES	[insuficiencia de elementos para el desempeño en una academia superior francófona]	x			x			insuficiencia de elementos para el desempeño en una academia superior francófona	Necesidades y debilidades de los estudiantes de francés hacia una escritura académica
	[necesidad de elementos adicionales a la gramática para la escritura]	x						necesidad de elementos adicionales a la gramática para la escritura	
	[falta de posicionamiento por parte de los profesores de francés como modelo de escritura]	x						percepción de la falta de recursos pedagógicos para la producción escrita como debilidad	
	[insuficiencia de elementos para el desempeño en una academia superior francófona]	x			x			falta de ejemplos de escritos académicos	
	[percepción de la falta de materiales como debilidad en los cursos de francés]	x			x			vocabulario	
	[percepción de la falta de recursos pedagógicos para la producción escrita como debilidad]	x						libro de texto	
	[falta de ejemplos de escritos académicos]	x						ausencia de lectura académica	
	[percepción de la presencia de un profesor especialmente para escritura como una fortaleza dentro de los cursos de francés de la LLM de la PUJ]	x						toma de notas	
	[percepción de la falta de énfasis en vocabulario como una debilidad en los cursos de francés de la LLM de la PUJ]	x						organizadores gráficos	
	[percepción de la falta de énfasis en vocabulario como una debilidad en los cursos de francés de la LLM de la PUJ]	x						orientación	
	[percepción de ausencia de recursos didácticos para la producción escrita como debilidad]	x						profundidad	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis documetal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[percepción como debilidad del uso únicamente del libro de texto para la lectura]	x						Insuficiencia de elementos desde FLE a una academia francófona	
	[Dificultad de los alófonos para argumentar y elaborar textos académicos]		x					falta de importancia	
	[Solicitud de conectores para organizar el texto]		x						
	[Necesidad de conocimiento de conectores para unir el texto]		x						
	[Necesidad de elementos para escribir ensayos en francés]		x						
	[Necesidad de integración de habilidades en clase]		x						
	[Necesidad de intensidad horaria semejante a inglés]		x						
	[Ausencia de toma de apuntes en la comprensión oral]			x					
	[Ausencia de toma de notas]			x					
	[Uso reducido de la escritura para realizar la presentación oral]			x					
	[Distracción en clase de los estudiantes]			x					
	[Abstinencia de toma de apuntes]			x					
	[Ausencia de desarrollo de lectura académica en francés]				x				
	[Disponibilidad media baja de medios impresos para publicación de escritos en francés]					x			
	[Definición media de directrices/guías/orientaciones para lectura académica en francés por el docente]					x			
	[Definición media de directrices/guías/orientaciones para escritura académica en francés por el docente]					x			
	[Promoción media baja de organizadores gráficos y diagramas para la lectura en francés]					x			
	[Promoción media baja de organizadores gráficos y diagramas para la escritura en francés]	x				x			
	[Énfasis medio bajo en la identificación y uso de super, macro y micro estructura en un texto en francés]						x		
	[Solicitud baja de apoyo de dificultades lectoras]							x	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Solicitud media baja de apoyo de dificultades de escritura]				x				
	[Escritura estudiantil media baja para publicación]				x				
	[Falta de aporte de FLE a una academia francófona]	x		x	x				
	[Falta de profundidad en lectura y escritura]				x				
	[Ausencia de lectura y escritura académica]	x		x	x				
	[Insuficiencia de elementos desde FLE a una academia francófona]	x		x	x				
	[Práctica insuficiente de lengua]				x				
	[Práctica muy básica de lengua]				x				
	[Insuficiente proceso de escritura]				x				
	[Escasa escritura formal]	x		x	x				
	[Insuficiencia de elementos desde FLE a una academia francófona]	x		x	x				
	[Falta de profundidad]				x				
	[Falta de tiempo]				x				
	[Nivel bajo de escritura]				x				
	[Falta de importancia a la escritura]	x			x				
	[Falta de atención a la profundidad de la lectura y la escritura de textos complejos]				x				
	[Insuficiencia de elementos académicos]	x			x				
	[Ausencia de estudio de textos académicos]				x				
	[Ausencia de escritura de textos académicos]	x			x				
	[Falta de frecuencia de trabajo escrito]				x				
	[Falta de enseñanza de estructura de ensayo]				x				

Inductivas	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Muy poca importancia al proceso de escritura en clase]	x			x				
	[Ausencia de explicación docente de diversas estructuras de texto]	x			x				
	[Insuficiencia de trabajo académico]	x			x				
	[Insuficiencia de escritura]	x			x				
	[Insuficiencia de práctica]				x				
	[Ausencia de pautas y modos de escritura en francés]	x			x				
	[Poco énfasis en lectura y escritura]	x			x				
	[Necesidad de refuerzo en competencia lectora]				x				
	[Falta de promoción de la escritura]				x				
	[Vacíos existentes]				x				
	[Insuficiencia de contenido para escritura académica y producción oral]	x			x				
	[Necesidad de profundización]	x			x				
	[Necesidad de vocabulario académico]	x			x				
	[Falta de facilidades para tener estructuras]				x				
	[Distracción por escritura en L2 de trabajo de grado]				x				
	[Necesidad de nivel para escrito de tesis]				x				
	[Necesidad de perfeccionamiento de lengua]				x				
	[Necesidad de tiempo para mejora de lengua en favor de la tesis]				x				
	[Omisión de error de escritura en L1]				x				
Otros	[Docente con estudio de posgrado en educación en la Javeriana]	x						Academia es lenguaje específico	Motivaciones y desmotivaciones para la escritura del trabajo de grado en L2

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Docente con estudio de pregrado en metodología de Francia]	x						Aplicación de clase	Posibles aportes externos para implementación de FOU
	[Docente con estudio de posgrado en metodología de Francia]	x						Aporte de AA a FOU	
	[Docente con estudio de posgrado en París III]	x						Aporte de francés a FOU	
	[Docente con estudio de pregrado en París XII]	x						Aporte de inglés a FOU	
	[Ejercicio docente de escritura de artículo sin vinculación institucional]	x						Ausencia de elementos académicos	
	[Publicación docente de artículos sobre educación]	x						Ausencia de escritura de tesis en L2	
	[Decisión institucional de trabajo de habilidades por docente]	x						Ausencia de estrategias de comprensión	
	[Límite de tiempo del docente para el desarrollo de la clase en nivel 6]	x						Buen desempeño en academia francófona	
	[Esfuerzo del docente por asimilación de contenido en tiempo limitado en nivel 6]	x						Búsqueda de material adicional	
	[Percepción del docente que hay múltiples actividades en cursos de francés]	x						Carencia de aporte de francés a FOU	
	[Importancia de la gramática para el docente]	x						Carencia de elementos en el método	
	[Creencia de uso indiscriminado de textos para desarrollo argumentativo]	x						Carencia de interés en escritura académica	
	[Diseño del programa del curso basado en el método]	x						Carencia de material para escritura	
	[Aporte ocasional del método de elementos para la enseñanza en el aula]	x						Carencia de tiempo	
	[Ausencia de escritura académica por ausencia en el programa]	x						Carencia francés, tesis	
	[Ausencia de escritura académica en el programa]	x						Confianza en L1	
	[Implementación de escritura académica desde factores externos al docente]	x						Confianza en L1, tesis	
	[Desfavorabilidad del francés frente al inglés y español en contexto nacional como internacional]	x						Confianza en su L1 - Inglés	
	[Necesidad de generación de importancia al francés]	x						Conocimiento para trabajo de grado	
	[Desplazamiento del francés como área menor]	x						Contextualización de material	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Necesidad de balanceo de la importancia de las lenguas en la Licenciatura]	x						Decisión institucional para implementar escritura	
	[Necesidad de intensidad horaria semejante a inglés en francés]	x						Desconocimiento por proceso de formación	
	[Afectación del francés por importancia del inglés en Colombia]	x						Desmotivación estudiante	
	[Desplazamiento del francés por inglés]	x						Diferencia de estrategias entre L1 y L2	
	[Docente con estudio de pregrado en Francia]	x						Diferencia entre L1 y L2	
	[Docente con estudio de pregrado en España]	x						Dificultad por diferencias entre escritura L1 y L2	
	[Docente con estudios de posgrado en universidad francesa]	x						Docente posgrado colombia	
	[Ejercicio docente de escritura de artículos investigativos]	x						Docente posgrado francia	
	[Escritura de artículos en revista de universidad en Medellín]	x						Docente pregrado españa	
	[Profesor sin vinculación a investigación institucional]	x						Docente pregrado francia	
	[Imposibilidad de publicación de trabajo de maestría]	x						Elaboración de conocimiento en academia francia	
	[Producción del docente de un artículo sobre su investigación de máster]	x						Enseñanza escalonada	
	[Artículo sobre toma de apuntes de estudiantes en una universidad francófona]	x						Escritura en L2, tesis	
	[Aprendizaje memorístico en pregrado en academia francófona]	x						Escritura general	
	[Argumentación como indispensable en estudio de posgrado]	x						Esfuerzo docente para contenido	
	[Recitar como fundamento del pregrado en academia francófona]	x						Estudiante omite lo aprendido	
	[Ejercicio de la investigación en el posgrado en academia francófona]	x						Estudiantes de francés en investigación	
	[Elaboración de conocimiento en el posgrado en academia francófona]	x						Exceso de actividades en francés	
	[Ejercicio en la universidad de salida para aplicar lo aprendido en universidad francófona]	x						Francés para interactuar	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evistas				Análisis docum ental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Argumentación como competencia indispensable en academia universitaria francófona]	x						Fuentes para argumentar en francia	
	[Importancia de apoyo en referencias para argumentar en metodología francófona]	x						Gramática no esencial	
	[Argumentar sin hacer paráfrasis en academia francófona]	x						Implicación del docente	
	[Uso cuidadoso de citas para evitar plagio en contexto francófono]	x						Importancia de argumentación francia	
	[Uso de citas para argumentar en academia francófona]	x						Importancia de estrategias escritura francia	
	[Argumentación como indispensable en estudio de posgrado en academia francófona]	x						Importancia de la gramática	
	[Ejercicio de la argumentación en el posgrado en academia francófona]	x						Importancia de motivación	
	[Consideración de la gramática como algo no esencial]	x						Importancia escritura	
	[Temor del docente a generar confusión por tema gramatical no programado para el nivel]	x						Importancia gramática	
	[Consideración de la gramática como progresión de nivel]	x						Importancia toma de notas francia	
	[Escasez de elementos en el método para el trabajo docente]	x						Importancia universidad de salida	
	[Búsqueda del docente de actividades complementarias auditivas para el método]	x						Integración de habilidades	
	[Consideración del artículo académico como lenguaje específico]	x						Investigación docente	
	[Dependencia docente del método para identificar contenidos del curso]	x						Investigación en academia francia	
	[Expectativa del docente francófono de una argumentación específica]	x						Lectura para argumentar	
	[Aprendizaje de la argumentación desde la infancia en Francia]	x						Lectura voz alta	
	[Creencia del docente de dificultad en la metodología de escritura francófona para un extranjero]	x						Lengua general francés	
	[Creencia de existencia de reglas de argumentación específicas en metodología francófona]	x						Limitación publicación master francia	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entradas				Análisis documental		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Importancia de la organización e identificación de argumentos desde el nivel escolar en Francia]	x						Limitaciones para tesis de grado	
	[Importancia de la neutralidad en la presentación de argumentos en escritura francesa]	x						Limite de desarrollo por importancia baja de francés	
	[Uso de la argumentación para soportar una idea propia a nivel de máster]	x						Memoria en pregrado francia	
	[Desconocimiento del docente de los contenidos de los otros cursos de francés]	x						Método constituye el curso	
	[Remisión constante a un trabajo gramatical permanente]	x						Motivación estudiante lectura	
	[Importancia del docente de la prevalencia de la corrección lingüística en textos escritos]	x						Necesidad en L1, tesis	
	[Obligatoriedad del trabajo autónomo del estudiante en casa]	x						Nivel para trabajo de grado	
	[Consideración de la gramática como esencial en clase]	x						No implicación del docente	
	[Consideración de la gramática como principio de la producción escrita]	x						Omisión gramática	
	[Imaginario del docente del acierto gramatical como estudio personal autónomo]	x						Posibilidad de estudios en el exterior	
	[Alta importancia de la gramática desde el libro de texto]	x						Pregrado más fácil que posgrado	
	[Especificación de la importancia gramatical desde la consigna de evaluación]	x						Preocupación por DELF	
	[Consideración docente de la posibilidad de desarrollar estudios de posgrado en francés]	x						Presentación docente syllabus	
	[Importancia de la toma de apuntes en un estudio de posgrado en metodología francófona]	x						Privilegio de forma sobre contenido	
	[Importancia de metodología magistral en contexto francés]	x						Trabajo autónomo	
	[Importancia del saber tomar apuntes en academia francófona]	x						Trabajo de contenido con experiencia docente	
	[Necesidad de comprensión del discurso del docente para la toma de apuntes]	x						Trabajo formal en AA	
	[Necesidad de comprensión del discurso del docente para la toma de apuntes en contexto francés]	x						Trabajo individual docente	

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Importancia de la toma de apuntes como medio para la escritura de ensayos en academia francófona]	x						Trabajo por habilidades, PUJ	
	[Importancia de conocimiento de redacción de ensayo para una universidad francesa]	x						Transferencia	
	[Importancia de reconocimiento del docente francés en la escritura de ensayo]	x						Uso de español en francés	
	[Importancia de la motivación del estudiante frente al tema de escritura académica]	x						Uso de método	
	[Reacciones negativas ante la enseñanza de estrategias académicas por motivaciones de lengua no académica]	x							
	[Importancia de la gramática para la comprensión de un escrito]	x							
	[Consideración de la ausencia de escritura de tesis en L2 por falta de confianza]	x							
	[Importancia de la revisión de textos de forma individual y grupal para evitar errores en L2 en trabajo de grado]	x							
	[Desmotivación de escritura de trabajo de grado en L2 por causa del proceso de revisión de texto]	x							
	[Desmotivación de escritura de trabajo de grado en L2 por estudio adicional de lengua]	x							
	[Desplazamiento del francés]	x							
	[Omisión de uso de estructura aprendida en texto escrito]			x					
	[Preocupación estudiantil por el DELF]			x					
	[Enseñanza de estrategias de lectura para DELF]			x					
	[Gramática como fundamento del DELF]			x					
	[Uso de L1 para discusión]			x					
	[Remisión a material de clase]			x					
	[Ausencia de clase por falta de cambio de actividad]			x					
	[Ausencia de estrategias de comprensión]			x					

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Escritos con fines generales]			x					
	[Omisión de corrección gramatical]			x					
	[Experiencia personal docente]			x					
	[Contextualización del material]			x					
	[Uso de francés para interacción con el docente]			x					
	[Intercambio medio bajo de lecturas de interés propio del docente con sus estudiantes]				x				
	[Compatir medio de escritos académicos docentes propios con estudiantes en AA]				x				
	[Uso de L1 para sintetizar]				x				
	[Dependencia del vocabulario para desarrollo de ideas y argumentos]				x				
	[Importancia muy alta estudiantil de la lectura]				x				
	[Alto hábito estudiantil de lectura]				x				
	[Aplicación alta de lo aprendido en clase de lectura]				x				
	[Proceso de formación]				x				
	[Desconocimiento de elementos académicos]				x				
	[Bases como garante de comprensión]				x				
	[Elaboración de buenos documentos a partir de estructuras y desarrollo de ideas en L1]				x				
	[Poca presencia de estudiantes de investigación cursando francés]				x				
	[Tendencia de escritura de tesis en L1 que L2]				x				
	[Ausencia de intención para escribir tesis en francés]				x				
	[Facilidad de expresión en L1 que L2]				x				
	[Escritura de tesis en L2 por causa de necesidad metodológica]				x				

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[Escritura en L2 por gusto]				x				
	[Interés en interferencia de estructuras de L1 en L2]				x				
	[Necesidad de competencias en español]				x				
	[Necesidad por el trabajo de grado]				x				
	[Facilidad de expresión en L1]				x				
	[Claridad en estructura española]				x				
	[Explotación de lengua materna en trabajo de grado]				x				
	[Necesidad de escritura en L1 por tema de investigación]				x				
	[Mayor control en L1]				x				
	[Mayor confianza en L1 para escribir]				x				
	[Garantía desde L1 para buena escritura]				x				
	[Conocimiento desde L1 para realizar tesis]				x				
	[Conveniencia de L1 para el tema]				x				
	[Conveniencia de L1 para el tema]				x				
	[Confianza mayor en L1 para escritura por dominio]				x				
	[integración de todas las habilidades en horas de clase]		x						
	[suficiencia de elementos para el desempeño en una academia superior francófona]		x						
	[lectura en voz alta]		x						
	[mayor seguridad en L1 que en L2 para escritura de trabajos de grado]		x						
	[adquisición de estrategias de escritura en cursos de inglés]		x						
	[conocimiento acerca del syllabus]		x						

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as		Observaciones	Encuestas	Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes			Documentos	Materiales		
	[necesidad de nivel nativo de lengua para el desempeño exitoso en una universidad francesa]		x						
	[necesidad de autonomía para el desempeño exitoso en una universidad francesa]		x						
	[efecto positivo de la gramática sobre la escritura]		x						
	[uso del libro de texto para la lectura en francés]		x						
	[trabajo fuera del aula de un tipo de escritura académica]		x						
	[novedad de trabajo de un tipo de escritura académica]		x						
	[presencia de lectura global]		x						
	[presencia de lectura literal]		x						
	[aparición de lectura a partir del sentido y contexto del texto]		x						
	[presencia de lectura intertextual en el último nivel de francés de la LLM de la PUJ]		x						
	[presencia de lectura intertextual en el último nivel de francés de la LLM de la PUJ]		x						
	[confusión de crítica con opinión]		x						
	[lectura en voz alta con fines de pronunciación]		x						
	[Supeditación de la escritura de trabajos de grado en L2 al nivel de lengua del estudiante]		x						
	[supeditación de la escritura de trabajos de grado en L2 al conocimiento de producción académica del estudiante]		x						
	[trabajo en ortografía en los cursos de lengua materna]		x						
	[trabajo en producción de reseñas en los cursos de lengua materna]		x						
	[ausencia de lectura académica en francés]		x						
	[uso del libro de texto para la lectura en francés]		x						
	[entrega del syllabus]		x						

INDUCTIVAS	Inferencias	Entr evist as				Análisis docume ntal		Agrupaciones	Categoría de análisis
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales		
	[presencia de materiales en el syllabus]		x						
	[presencia de pedagogía en el syllabus]		x						
	[uso del libro de texto en lectura]		x						
	[percepción de gramática como necesaria para desempeño exitoso en universidades francófonas]		x						
	[percepción de vocabulario como necesario para desempeño exitoso en universidades francófonas]		x						
	[percepción de escritura formal como necesario para desempeño exitoso en universidades francófonas]		x						
	[argumentación como necesaria para el desempeño exitoso en universidades francófonas]		x						
	[percepción de posgrado como más dificultoso que el pregrado]		x						
	[percepción del horario como debilidad en los cursos de francés]		x						
	[percepción de ausencia de recursos didácticos para la producción escrita como debilidad]		x						
	[percepción como debilidad del uso únicamente del libro de texto para la lectura]		x						
	[escritura de trabajo de grado en francés como reto personal]		x						
	[insuficiencia de herramientas en los cursos de L2 para escritura de trabajo de grado]		x						
	[contacto con textos formales en clases de lengua materna]		x						
	[cartas informales en cursos de francés]		x						
	[textos formales en cursos de inglés]		x						
	[supresión de palabras innecesarias]					x			
	[inclusión de elemento gramatical]					x			
	[inclusión de elemento ortográfico]					x			
	[Garantía de vocabulario y pragmática en la L1]			x					

Inductivas	Inferencias	Entrevistas		Análisis documental			
		Profesores	Estudiantes	Observaciones	Encuestas	Documentos	Materiales
	[Falta de garantía de soporte en el conocimiento previo en L1 para L2]			x			Agrupaciones