



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**EVALUACIÓN DE UN CURSO DE GRAMÁTICA DEL INGLÉS:
INSUMO PARA LA INVESTIGACIÓN**
EVALUATION OF AN ENGLISH GRAMMAR COURSE: SPRINGBOARD FOR RESEARCH
Volumen 7, Número 1
Enero-Abril 2007
pp. 1-20

Este número se publicó el 30 de abril 2007

Leyla Hasbún Hasbún

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



EVALUACIÓN DE UN CURSO DE GRAMÁTICA DEL INGLÉS: INSUMO PARA LA INVESTIGACIÓN

EVALUATION OF AN ENGLISH GRAMMAR COURSE: SPRINGBOARD FOR RESEARCH

Leyla Hasbún Hasbún¹

Resumen: El siguiente artículo sintetiza la primera fase de un proyecto de investigación sobre la adquisición de la gramática del inglés como lengua extranjera en la Universidad de Costa Rica. A través de un cuestionario dirigido a un grupo de estudiantes, se encontró un alto grado de satisfacción general con el curso que acababan de terminar y con el libro de texto que utilizaron. Sin embargo, manifestaron que les hubiera gustado tener más tiempo para practicar los diferentes puntos gramaticales. A los estudiantes también se les preguntó si podían utilizar lo aprendido para hablar o escribir. La gran mayoría opinó que sí. Cuando se compararon esas opiniones con las de un grupo de sus profesores, se encontraron diferencias importantes ya que ellos señalaron falta de adquisición en varias áreas.

Palabras claves: GRAMÁTICA INGLESA, ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, AUTOEVALUACIÓN, ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA

Abstract: This article summarizes the first part of a research project on the acquisition of L2 grammar at a university. A survey was used to collect data concerning the learners' degree of satisfaction with the grammar course they had just taken and with the textbook used. Results show that the students were very satisfied with both the course and the textbook but added that they needed more time to practice the grammar points. The students were also asked their opinions about whether they could use the grammar they were taught to communicate. Most of them stated that they could. When their opinions were compared to those of a group of their professors, important differences were found since instructors pointed out lack of acquisition in several areas.

Key words: ENGLISH GRAMMAR, FOREIGN LANGUAGE TEACHING, SELF-EVALUATION, ACQUISITION OF GRAMMAR

1. Introducción

Cuando hablamos de la adquisición de lenguas extranjeras, la definición del concepto de dificultad para la adquisición, por ejemplo, en el campo de la gramática, no es simple ya que son muchas las variables involucradas. Para simplificar esta definición, optaremos por concentrarnos únicamente en las características morfosintácticas de la lengua meta. Para esto es preciso empezar por identificar aquellas características de la lengua que se consideran "difíciles" por ser de adquisición tardía. DeKeyser (2005) definió tres grandes áreas de dificultad para el aprendiz: problemas de significado, problemas de forma y

¹ Doctora en Lingüística Aplicada de la Universidad de Indiana y Licenciada en Literatura Inglesa de la Universidad de Costa Rica. Profesora Catedrática de la Universidad de Costa Rica y Directora del Programa de Posgrado en la Enseñanza del Inglés. Imparte cursos de grado y posgrado en la Escuela de Lenguas Modernas. Ha publicado en el área de la adquisición del inglés y del español como segundo idioma, la sociolingüística y la formación de profesores.

Correo electrónico: lhasbun@cariari.ucr.ac.cr

Artículo recibido: 14 de febrero, 2007

Aprobado: 30 de marzo, 2007

problemas de mapeo entre la forma y el significado. Explica que los problemas de significado ocurren cuando los aprendices se enfrentan a elementos de la gramática que expresan un concepto abstracto cuyo significado es difícil de inferir utilizando únicamente el material lingüístico al que están expuestos. En estos casos, se ha observado que las intervenciones pedagógicas tienden a ser poco efectivas (p. 5). Un ejemplo de este fenómeno es el uso de los artículos. Por ejemplo, aunque el español tiene artículos, un hispanohablante que aprende inglés tendrá dificultad ya que el español marca el uso genérico de un sustantivo abstracto con el artículo definido (*El tiempo es oro*), mientras que en inglés se marca con la ausencia de artículo (\emptyset *Time is money*). En segundo lugar, los problemas de forma son en realidad problemas de complejidad. Esta complejidad se mide por el número de alternativas que tenemos tanto al escoger un morfema o un alomorfo con el fin de expresar el significado deseado como al colocarlo en la posición correcta en una oración (p. 6). Un ejemplo documentado en la literatura para el inglés como segunda lengua es determinar la concordancia entre el sujeto y el verbo cuando la frase nominal es muy compleja (*Tommy, not his parents and siblings, is sick with the flu*). Finalmente, DeKeyser afirma que los problemas de mapeo entre el significado y la forma se presentan por falta de transparencia, la cual depende de la redundancia, la opcionalidad y la opacidad (p. 8). Por redundancia entendemos el fenómeno que se da cuando una forma gramatical no es esencial desde el punto de vista semántico ya que su significado está también expresado por al menos otro elemento en la oración. La opcionalidad también contribuye a la dificultad. Los aprendices se desubican cuando un elemento gramatical aparece en algunas ocasiones pero no en otras y no son capaces de percibir ninguna diferencia de significado. El caso de la opacidad se da cuando un morfema tiene diferentes alomorfos, y al mismo tiempo, es homófono con otros morfemas. El caso típico es el morfema *-s* en el inglés. Este puede representar la tercera persona singular de un verbo, el plural de un sustantivo o la forma genitiva de un sustantivo. En cada uno de los casos, el morfema tiene los mismos tres alomorfos.

La explicación anterior es de gran utilidad para los profesores ya que les permite poner en perspectiva el concepto de dificultad y les ayuda a diseñar tareas que faciliten y aceleren la adquisición de la lengua meta. Sin embargo, es probable que al estudiante promedio lo que verdaderamente le interese no sea entender por qué algo le resulta difícil sino qué puede hacer para superar tal dificultad. En otras palabras, quiere apropiarse del conocimiento y tener la posibilidad de utilizarlo. Si se conforma con poco, quiere emplear el conocimiento para contestar un examen correctamente. Si su meta es ser bilingüe, desea

hacerlo cuando habla o cuando escribe. Intuitivamente, muchos de los estudiantes saben lo que saben los buenos maestros. En las palabras de Diane Laresen-Freeman (2003, p. 13), "*La gramática es un área del conocimiento que los lingüistas y los profesores estudian. Sin embargo, si mis estudiantes alcanzan el conocimiento gramatical correspondiente a los contenidos que estoy enseñando pero no pueden usarlo, yo no estaría haciendo mi trabajo*" (traducción de la autora, énfasis agregado).

2. Referente Teórico

La gramática del inglés es relativamente simple comparada con la de otras lenguas donde abundan las inflexiones. Este hecho nos podría llevar a pensar que es muy fácil de adquirir. Otro factor interesante es que para el inglés no existe un ente semejante a la Real Academia Española, cuyas opiniones tengan carácter normativo. Esto ha llevado a muchos a concluir que el inglés carece de reglas gramaticales y que es difícil definir a ciencia cierta qué es "correcto" y qué no lo es. Obviamente, esta es una idea falsa. Close (1992, p. 1), por ejemplo, explica que muchos estudiosos de la gramática del inglés a través del tiempo han documentado sus opiniones y preferencias con respecto a la lengua y han creado conjuntos de reglas aceptadas por los hablantes nativos, sobre todo, por aquellos que han recibido una educación formal. No obstante, si seguimos las corrientes de pensamiento actuales, se puede afirmar que las reglas que rigen cualquier punto gramatical pueden ser formuladas con precisión si analizamos cuidadosamente un amplio número de ejemplos de uso de la lengua que contengan tal punto gramatical. Si se le muestra a un número considerable de personas estos ejemplos y la gran mayoría los acepta como gramaticales, entonces podemos inferir la regla de uso. Este tipo de gramáticas, llamadas descriptivas, es muy valioso. Un ejemplo de ellas es el libro *The Grammar Book*, cuya segunda edición fue publicada en 1999. Ellis (2006, p. 87) explica que esta obra da una descripción clara y global de la lengua la cual es muy apropiada para la enseñanza. Además, identifica y discute los tipos de errores que tienden a cometer los aprendices del inglés como lengua extranjera. Esta información le permite al profesor de inglés como segunda lengua determinar cuáles estructuras y cuáles aspectos de ellas requieren atención especial. Finalmente, libros como el antes mencionado proveen información acerca de no solamente la forma lingüística sino que también sobre aspectos semánticos y del discurso que se manifiestan en cada forma gramatical.

Purpura (2004, p. 89) argumenta que es de vital importancia determinar qué es lo que una persona debe saber en términos de gramática para que pueda usarla al hablar o escribir

en la vida cotidiana. Añade que se debe hacer una clara distinción entre dos conceptos claves: por un lado, el **conocimiento** gramatical, es decir, el grupo de representaciones mentales que tenemos a nuestra disposición en la memoria a largo plazo y, por otro, la **habilidad** gramatical. Esta última incluye no solo la información que se tiene en la memoria a largo plazo sino también la capacidad para utilizarla. En otras palabras, la habilidad gramatical incluye el conocimiento de la gramática y la competencia estratégica. Esta última es la capacidad de poner en práctica el conocimiento gramatical con precisión y con sentido (p. 86).

De forma similar, Wong y VanPatten (2003) describen estos dos aspectos del aprendizaje de una lengua con propósitos comunicativos. El primero es la creación de un sistema lingüístico implícito subyacente el cual incluye la fonología, la sintaxis, el léxico, la pragmática, la sociolingüística, y el discurso. Este es un sistema que ha sido internalizado. El segundo aspecto es el desarrollo de una destreza productiva la cual tiene que ver con la adquisición de la precisión y la fluidez. De las afirmaciones anteriores se puede deducir que para determinar la habilidad gramatical de un grupo de aprendices, un investigador debe analizar el uso que estos aprendices hagan de esa gramática en tareas que requieran producción y no solamente reconocimiento de una regla dada. Esto lleva necesariamente al estudio de los errores que cometen los aprendices durante los actos comunicativos, ya que son estos errores los que nos muestran la brecha que pueda existir entre el sistema internalizado y el uso que se haga de este sistema.

Byrd y Reid (1998, p. 128) afirman que el análisis sistemático de los errores le brinda al profesor información muy valiosa. Este análisis le permite hacer muchas cosas tales como discutir con los aprendices los errores más graves, sugerir recursos como libros de referencia o de ejercicios disponibles en las bibliotecas o en la Internet, guiar al estudiante en el proceso de revisión de lo que ha escrito o de monitoreo de lo que dice, planear actividades para el desarrollo de la lengua que propicien la adquisición de estructuras gramaticales importantes y determinar qué cambios son necesarios en los cursos que imparte.

Con el objetivo de disipar algunos mitos sobre la naturaleza de los errores y su rol en la adquisición de una lengua extranjera, Bolitho y Tomlinson (1998, p. 113) resumen sus creencias sobre el tema de la siguiente manera:

1. Los buenos aprendices de una lengua extranjera tratan de usarla lo más frecuentemente posible por lo que cometen muchos errores. Por el contrario, los malos aprendices muchas veces evitan usar la lengua, y cuando se ven forzados a

hacerlo, se limitan a producir oraciones cortas y simples por lo que tienden a cometer menos errores.

2. Existen dos explicaciones para la producción incorrecta de la lengua. En primer lugar, puede tratarse de un "error" el cual es el resultado de haber internalizado algún aspecto de la lengua incorrectamente. La otra posibilidad es que se trate de una "falta" que se comete cuando el aprendiz es víctima de factores tales como el cansancio, la tensión, o la presión del tiempo.
3. La adquisición no resulta automáticamente de la memorización de una regla. La adquisición requiere que el aprendiz entre en contacto con muchos ejemplos de la aplicación de esta regla en situaciones auténticas de comunicación.
4. Es importante que el profesor no haga que los estudiantes se sientan culpables o incómodos cuando cometen un error. Lo que sí los ayuda es, en primer lugar, la paciencia y el estímulo del profesor y, en segundo lugar, el contacto con la lengua en situaciones significativas.
5. Muchos errores que cometen los estudiantes son de "desarrollo," es decir, son similares a aquellos que cometen los niños mientras aprenden su lengua materna. Estos errores no se superan con la corrección del profesor. Por el contrario, los errores que son producto de la interferencia de la lengua materna sí pueden superarse de esta forma.
6. Algunos investigadores creen que son muy pocos los errores gramaticales que resultan de la interferencia de la lengua materna.

Larsen-Freeman (2003) ha dado un gran aporte a nuestro entendimiento de lo que es la gramática y del por qué se enseña. Ella insiste que "en vez de promover la asociación que los estudiantes hacen entre el fracaso gramatical y las repercusiones punitivas (la tinta roja), los profesores debemos tratar de promover una asociación positiva entre la gramática y el empoderamiento" (traducción de la autora, p. 142). La gramática le da al aprendiz la libertad de expresarse.

3. Metodología

3.1 Objetivos

1. Determinar cuáles son las formas gramaticales de más difícil adquisición así como aquellas que pueden ser utilizadas con mayor facilidad al escribir o al hablar según la opinión de estudiantes hispanohablantes intermedios en un curso de gramática inglesa.

2. Determinar cuáles son los principales problemas gramaticales observados por profesores de segundo año en la producción oral y escrita de sus estudiantes.
3. Determinar el grado de satisfacción respecto al curso y la utilidad del texto empleado según el criterio de los estudiantes hispanohablantes intermedios de gramática inglesa.
4. Identificar posibles temas de interés para futuras investigaciones.

3.2 Participantes

Se establecieron dos grupos de participantes. El primero está constituido por 21 de los 27 estudiantes matriculados en un curso de gramática del inglés. El día que se administró el cuestionario, 6 de los estudiantes estuvieron ausentes. Para estos estudiantes el español es su lengua materna y todos están empadronados en las carreras de Bachillerato en Inglés o en la Enseñanza del Inglés. Sus edades oscilan entre los 18 y 20 años con la excepción de un estudiante mayor de 40 años. De acuerdo con la descripción que aparece en el programa del curso, estos estudiantes son de nivel intermedio. Esta selección fue una muestra de conveniencia ya que la investigadora era la profesora del curso. Sin embargo, se consideró que la selección era apropiada por ser éste un estudio piloto cuyo objetivo es determinar tendencias de comportamiento en la adquisición de las estructuras gramaticales así como posibles temas de interés para futuras investigaciones.

El segundo grupo de participantes está conformado por tres profesores de la Escuela de Lenguas Modernas, un hombre y dos mujeres, todos con una Maestría en le Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y con amplia experiencia en la enseñanza de cursos de segundo año. Al momento de la recolección de los datos, los tres estaban dando el curso LM-1230 Comunicación Oral I, el cual es correquisito del curso de gramática de donde se recogieron los datos de los estudiantes.

3.3 El curso

Se seleccionó un grupo de LM-1234 Gramática Inglesa I que ofrece la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica. De acuerdo con el Plan de Estudios, éste corresponde al primer semestre del segundo año de los Bachilleratos en Inglés y en La Enseñanza del Inglés. Es el primer curso en el plan donde se estudia la gramática del inglés en forma exclusiva e intensiva. Durante el año anterior, los estudiantes ya habían aprendido las bases de la gramática en dos cursos semestrales integrados. En ellos se le da similar importancia a la comprensión oral, la comunicación oral, la lectura, la escritura y la

gramática. En el segundo año, se les ofrece este curso de gramática donde el foco de atención son las formas gramaticales. Se utiliza el libro de texto *Basic English Syntax* (Flores, Alfaro y Flores, 2002). De acuerdo con los autores, el libro les proporciona a los estudiantes explicaciones detalladas de los fundamentos de la sintaxis que son indispensables para el proceso de aprendizaje del inglés y también puede ser utilizado como libro de referencia.

3.4 Instrumentos

Debido a que el presente es un estudio exploratorio y se pretendía ser lo más eficiente posible en términos de tiempo, esfuerzo y recursos financieros, se diseñaron dos instrumentos tipo cuestionario siguiendo las recomendaciones de Dörnyei (2003). El primero era un cuestionario administrado a los estudiantes el cual contenía dos partes. La primera consistía de un listado de los temas cubiertos durante el semestre el cual estaba seguido de una serie de preguntas de escogencia. Con ellas se deseaba averiguar qué pensaban los estudiantes acerca de la cantidad de tiempo dedicado a cada tema, el número de ejercicios por cada tema que el libro de texto ofrecía, si habían aprendido algo nuevo sobre los temas tratados, y si los estudiantes consideraban que podían utilizar el conocimiento adquirido tanto a la hora de escribir en inglés como al hablar. La segunda parte era de respuesta abierta. Los estudiantes podían hacer comentarios, aclaraciones o adiciones a sus respuestas anteriores. Este cuestionario se llenó en forma anónima el último día de clases y se les recordó a los participantes que no se trataba de una evaluación del trabajo del profesor o de ellos mismos sino de conocer sus apreciaciones sobre el curso en general y del libro de texto en particular. En las instrucciones escritas se les instó a considerar sus respuestas cuidadosamente ya que esa información podía ser de gran utilidad para la Escuela de Lenguas Modernas la cual se encuentra en período de auto evaluación.

El segundo instrumento fue diseñado para los profesores y también incluía un listado de los temas cubiertos en el curso. A diferencia del anterior, en éste todos los patrones básicos correspondientes a los temas del 8 al 12 en el primer cuestionario fueron agrupados en una sola categoría. Esto se debió a que este cuestionario fue distribuido a mediados de semestre, antes que el de los estudiantes. Al notar que algunos profesores expresaron que había diferencias de importancia y de dificultad entre los patrones, se decidió modificar el instrumento diseñado para los estudiantes el cual aún no había sido administrado. Es importante recalcar que fue posible entrevistar a los profesores antes de terminar el semestre ya que ellos habían dictado el curso de comunicación oral en al menos cinco ocasiones cada

uno, y además, estaban familiarizados con los contenidos del curso de gramática. Las respuestas que ellos dieron en la entrevista se basaron no solamente en sus experiencias durante el semestre cuando se hizo la investigación, sino que también en las experiencias acumuladas a través de los años. Es más, las dos mujeres del grupo habían impartido también el curso de gramática, y una de ellas es especialista en gramática pedagógica. Todo lo anterior faculta al grupo a emitir juicios sobre el desempeño de los estudiantes de segundo año.

A los docentes se les preguntó sobre la relevancia de los temas para los estudiantes de segundo año. Se les solicitó que los calificaran de "absolutamente necesarios", "importantes" o "no importantes" para completar las tareas que ellos asignan. La segunda parte era de respuesta abierta y se les hicieron preguntas sobre la enseñanza de la gramática en general: la enseñanza de reglas prescriptivas a estudiantes de segundo año, los mayores problemas que habían observado en la producción oral y escrita de los estudiantes, técnicas para la superación de esos problemas, y sugerencias para el mejoramiento de los cursos de gramática. En este estudio se incluye únicamente aquella información directamente relacionada con las preguntas de investigación propuestas.

4. Resultados y Discusión

4.1 Cuestionario para los estudiantes

El Cuadro 1 resume las respuestas brindadas por los estudiantes al aplicárseles el instrumento correspondiente. La primera columna contiene los temas cubiertos en el curso, enumerados del 1 al 12. La segunda columna muestra la distribución, tanto absoluta como relativa, de las opiniones de los estudiantes respecto al tiempo dedicado a cada tema desarrollado en el curso. Para esto se establecieron tres niveles: poco, suficiente y demasiado. La tercera columna muestra, igualmente, la distribución absoluta y relativa de las opiniones del grupo respecto a si la cantidad de ejercicios que ofrece el libro de texto sobre los temas estudiados es poca suficiente o demasiada. La cuarta columna contiene las respuestas de los estudiantes a la pregunta de si habían aprendido puntos gramaticales nuevos durante el curso. Finalmente, la quinta y la sexta columnas resumen sus opiniones sobre su capacidad para emplear lo aprendido al escribir y al hablar inglés.

Cuadro 1: Resumen de las respuestas dadas por los estudiantes.

Temas	Tiempo dedicado al tema			Cantidad de ejercicios en el libro			Aprendí algo <u>nuevo</u>		Puedo usar este conocimiento cuando <u>escribo</u> .		Puedo usar este conocimiento cuando <u>hablo</u> .	
	Poco	Suficiente	Demasiado	Poco	Suficiente	Demasiado	Sí	No	Sí	No	Sí	No
1. Sustantivos	1 4.76%	15 71.42%	5 23.80%	6 28.57%	14 66.66%	1 4.76%	20 95.23%	1 4.76%	21 100%	0 0%	20 95.23%	1 4.76%
2. Concordancia	5 23.80%	12 57.14%	4 19.04%	5 23.80%	13 61.90%	3 14.28%	21 100%	0 0%	20 95.23%	1 4.76%	16 76.19%	5 23.80%
3. Pronombres	3 14.28%	15 71.42%	3 14.28%	7 33.33%	10 47.61%	4 19.04%	20 95.23%	1 4.76%	21 100%	0 0%	17 80.95%	4 19.04%
4. Determinantes	0 0%	18 85.71%	3 14.28%	7 33.33%	12 57.14%	2 9.52%	21 100%	0 0%	21 100%	0 0%	18 85.71%	3 14.28%
5. Modificadores del sustantivo (pre)	5 23.80%	16 76.19%	0 0%	9 42.85%	8 38.09%	4 19.04%	21 100%	0 0%	20 95.23%	1 4.76%	18 85.71%	3 14.28%
6. Modificadores del sustantivo (post)	7 33.33%	11 52.38%	3 14.28%	12 57.14%	6 28.57%	3 14.28%	21 100%	0 0%	20 95.23%	1 4.76%	18 85.71%	3 14.28%
7. Expresiones Adverbiales	5 23.80%	12 57.14%	4 19.04%	10 47.61%	11 52.38%	0 0%	21 100%	0 0%	18 85.71%	3 14.28%	16 76.19%	5 23.80%
8. Patrón Básico 1	5 23.80%	15 76.19%	1 4.76%	11 52.38%	10 47.61%	0 0%	17 80.95%	4 19.04%	21 100%	0 0%	17 80.95%	4 19.04%
9. Patrón Básico 2	5 23.80%	15 76.19%	1 4.76%	11 52.38%	10 47.61%	0 0%	18 85.71%	3 14.28%	21 100%	0 0%	17 80.95%	4 19.04%
10. Patrón Básico 3	5 23.80%	15 71.42%	1 4.76%	12 57.14%	9 42.85%	0 0%	20 95.23%	1 4.76%	20 95.23%	1 4.76%	17 80.95%	4 19.04%
11. Patrón Básico 4	9 42.85%	11 52.38%	1 4.76%	12 57.14%	9 42.85%	0 0%	21 100%	0 0%	21 100%	0 0%	18 85.71%	3 14.28%
12. Patrón Básico 5	10 47.61%	10 47.61%	1 4.76%	13 61.90%	8 38.09%	0 0%	21 100%	0 0%	20 95.23%	1 4.76%	15 71.42%	6 28.57%

Como se puede observar en la segunda columna del Cuadro 1, para 7 de los temas, más del 70% de los estudiantes opinaron que se había dedicado suficiente tiempo. No obstante, al hacer un análisis más detallado se ve que el 23.80% de los estudiantes consideró que no hubo suficiente tiempo para 6 de los temas, 33.33% tuvo esta opinión para 1 de los temas, el 42.85% para 1 tema y 47.61% para otro tema. En otras palabras, de los 12 grandes temas cubiertos en el curso, entre el 23.80% y el 47.61% de los estudiantes consideró que necesitaban disponer de mayor tiempo para poder adquirir ese conocimiento gramatical. Es importante destacar que los dos temas donde más estudiantes, 9 y 10 respectivamente, indicaron falta de tiempo fueron los dos últimos que se cubrieron en el semestre. También es necesario resaltar que para uno de los temas, el 23.80% de los estudiantes consideró que se había dedicado demasiado tiempo. De la información anterior se desprende, en primer lugar, la conveniencia de que la Sección de Gramática reconsidere la relación entre los temas gramaticales y el tiempo asignado a cada uno de ellos, y en segundo lugar, la necesidad de mayor investigación.

La tercera columna recoge información sobre la cantidad de ejercicios que ofrece el libro de texto sobre cada uno de los grandes temas. Aquí la disconformidad es un poco mayor. Para cada uno de los 12 temas, al menos el 23.80% consideró que no eran suficientes. Cabe destacar que para la mitad de los temas más el 50% sintió la necesidad de más práctica. No obstante, estas respuestas deben ser analizadas a la luz de la información que ofrece el Cuadro 2, donde se reporta el número de ejercicios que el libro de texto ofrece para cada uno de los 12 temas cubiertos en el curso.

Cuadro 2: Cantidad de ejercicios por cada tema.

Tema	Ejercicios en texto	Ejercicios de repaso*
1	0	0
2	1	0
3	8	0
4	20	0
5	10	7
6	2	7
7	19	3
8	1	5
9	1	5
10	1	5
11	2	5
12	2	5

*Repasan varios temas.

El cuadro 2 muestra que los temas 3, 4, 5 y 7 son practicados con 8, 20, 10 y 19 ejercicios respectivamente mientras que para los 8 temas restantes se ofrecen 1 o 2 ejercicios, y en el caso del tema 1, ninguno específico. Como resultado, los estudiantes se quejan de que para los temas del 6 al 12 no se les ofreció suficiente práctica. Estos resultados son comprensibles. Sin embargo, llama la atención que al menos 1 estudiante afirmara que el libro de texto tenía demasiados ejercicios para el tema 1 cuando en realidad no había ninguno. Igualmente llama la atención que 14 estudiantes (67%) señalaran que había suficientes ejercicios. Lo esperado es que todos dijeran que había pocos. Esto hace pensar sobre la posibilidad de que, a la hora de llenar el cuestionario, algunos estudiantes hayan confundido los ejercicios incluidos en el libro de texto con las prácticas adicionales que utilizó la profesora. Esto debe considerarse a la hora de volver a utilizar el instrumento. Sin lugar a duda, las instrucciones deben ser modificadas para evitar confusiones.

La información de la cuarta columna, donde se pregunta a los estudiantes si aprendieron algo nuevo en el curso, es de gran relevancia por dos razones. En primer lugar, la Escuela de Lenguas Modernas se encuentra en un período de auto evaluación y necesita toda la retroalimentación posible de parte de estudiantes y profesores sobre la calidad de los cursos y el grado de satisfacción de los usuarios. En segundo lugar, desde hace algún tiempo, se empezaron a efectuar cambios en los programas de los cursos LM-1001 y LM-1002 de primer año de la carrera y muchos profesores han expresado su preocupación por un posible traslape de temas gramaticales entre el primer y el segundo año.

Las respuestas de los estudiantes reflejan que, en su opinión, sí han aprendido algo nuevo en cada tema. En 10 de los temas entre el 95.23% y el 100% de los estudiantes manifiestan que han adquirido nuevos conocimientos. Los dos temas restantes corresponden a dos patrones gramaticales de poca complejidad que se estudian desde primer año, sin embargo entre el 80 y el 85% de los estudiantes contestaron que sí habían aprendido, lo que estaría indicando que el reciclaje de esos temas es necesario ya que ha sido de utilidad para la gran mayoría.

Las dos últimas columnas del Cuadro 1 se relacionan con el primer objetivo: la capacidad que los estudiantes creen tener para utilizar el conocimiento gramatical adquirido al escribir y al hablar. Los resultados son algo inesperados ya que, en cuanto a la habilidad para escribir, el 100% de los estudiantes afirman que pueden utilizar 6 de los temas y el 95.23% 5 de ellos. Finalmente, el 85.71% afirma que puede emplear el tema restante. En resumen, la gran mayoría de los estudiantes perciben no tener problemas para producir los

conocimientos adquiridos cuando escriben en inglés. Por otro lado, el concepto que tienen los estudiantes de su capacidad para hablar usando correctamente las formas gramaticales estudiadas es un poco más bajo. Para ninguno de los temas el 100% de los estudiantes consideró que podía utilizarlo oralmente y solamente para uno de ellos el 95.23% afirmó poder hacerlo. El 85.71% lo hizo para 4 temas, el 80.95% para otros 4 temas, el 76.19% para 2 temas y el 71.42% para el tema restante. Estos resultados indican que para este grupo de estudiantes es más difícil incorporar material lingüístico nuevo al hablar que al escribir. No obstante, la gran mayoría cree no tener dificultades en ambos casos.

Los comentarios que escribieron los estudiantes en la última sección del instrumento se resumen a continuación. A pesar de que se les pidió concentrarse en la evaluación del curso y del libro de texto, ellos expresaron opiniones de diversa índole. Además, como se puede observar, el número de comentarios es mayor que el número de participantes ya que algunos incluyeron varias ideas.

- Tres personas (14.28%) no hicieron ningún comentario.
- Una persona (4.76%) dijo que le gustó el curso, pero no hizo mención del libro de texto empleado.
- Una persona (4.76%) afirmó que le gustó el libro y el curso y que no cambiaría nada.
- Tres personas (14.28%) manifestaron que el libro les parece bien y añadieron que no tuvieron ningún problema con él.
- Tres personas (14.28%) indicaron que a pesar de que les gustó mucho el curso, lamentaban que no se hubiera contado con suficiente tiempo para desarrollar todos los temas establecidos en el programa.
- Diez estudiantes (47.61%) mencionaron que al libro le hacía falta más ejemplos y ejercicios que los ayudaran a comprender los conceptos y a practicar los usos. Algunos indicaron que mientras algunos temas sí incluían suficientes ejercicios, otros tenían muy pocos.
- Cinco estudiantes (23.80%) afirmaron que no hubieran aprovechado o entendido tan bien el libro de no ser por las explicaciones de la profesora y los materiales de apoyo que les facilitó.
- Dos estudiantes (9.52%) dijeron que casi todos los ejercicios del libro eran de completar y que necesitan "más maneras de aplicar vocabulario y normas gramaticales, prácticas diferentes o más especializadas".
- Dos personas (9.52%) opinan que el libro es muy monótono. Una de ellas explica que le gustaría que los temas tratados fueran de actualidad.

- Un estudiante (4.76%), el único que contestó esta sección en inglés, comentó que el libro no siempre mostraba la diferencia entre la sintaxis y la semántica pero que, sin embargo, era muy interesante y exigente.
- Seis estudiantes (28.57%) opinaron que aprendieron mucho en el curso y que lo que aprendieron les había sido y les iba a ser de gran utilidad para hablar y escribir correctamente.

Todos estos comentarios refuerzan lo expresado en las secciones anteriores. En primer lugar, en general, a los estudiantes les gustó el curso y el libro de texto, pero hubiera deseado tener más tiempo para cada tema y mayor cantidad y variedad de prácticas. A pesar de no poseer una formación pedagógica, los estudiantes intuyen que una de las claves del éxito en la adquisición de una lengua extranjera es maximizar la cantidad de tiempo invertido en la utilización del material lingüístico, o sea, en la práctica de la lengua en clase. Nunan (2005) afirma que *"en vez de gastar una gran cantidad de tiempo en hablar acerca de la lengua, el profesor debe diseñar oportunidades de práctica en las cuales los aprendices realmente utilicen la lengua"* (p. 21 traducción de la autora). Más tarde señala que *"la práctica distribuida en el tiempo y el reciclaje son importantes ya que los aprendices no alcanzarán el dominio de un tema con una sola exposición a él"* (p. 22 traducción de la autora). Por ejemplo, si se desea enseñar los adverbios de modo, se debe tener cuidado que los aprendices comprendan su forma gramatical y su significado, por ejemplo, que los adverbios de modo se pueden formar a partir de un adjetivo agregando el sufijo "ly", que pueden aparecer en varias posiciones en la oración pero que, cuando hay un complemento directo, el adverbio de modo debe ir después de éste y que este tipo de adverbio contesta la pregunta "¿Cómo?". Igualmente, deben familiarizarse con las reglas ortográficas que se aplican cuando el adjetivo correspondiente termina en "y" "ic" o "le". Pero esto no es suficiente. Además, deben aprender a usarlos correctamente. Cuando se quiere decir algo acerca de una persona, un lugar o una cosa se emplea un adjetivo, pero cuando se desea decir algo acerca de una acción, entonces se usa un adverbio.

Si en una clase de gramática solamente hay tiempo para identificar los adverbios de modo en una lista de oraciones o en un párrafo, esta experiencia tan limitada no es suficiente para que los aprendices adquieran esta parte del idioma. Los ejercicios que se deben emplear deben reflejar no sólo la forma gramatical de los adverbios sino también su significado y su uso en diversos tipos de texto. Para este tema, por ejemplo, Badalamenti y Henner-Stanchina (1997, pp. 179-86) utilizan primeramente un ejercicio para practicar la forma. En él se presenta a los aprendices una serie de aseveraciones y se les pregunta con

qué tono creen ellos que habló la persona. Para contestar, deben utilizar un adverbio de modo. Más tarde en la unidad, para practicar el uso, las autoras emplean un ejercicio donde los aprendices leen una serie de oraciones y deben dar 3 razones por las que cada oración es verdadera. Para poder hacerlo, se ven forzados a utilizar nuevamente adverbios de modo con los cuales explican sus razones. Finalmente, para practicar la forma, el significado y el uso, se les presenta una actividad grupal en la que deben pensar si ellos son buenos estudiantes, padres o madres de familia, amigos, o trabajadores. Deben escoger una de las situaciones antes mencionadas y contarle a sus compañeros cómo es que ellos estudian, atienden a sus hijos o se relacionan con sus amigos. Una vez más, se ven en la necesidad de utilizar los adverbios de modo pero en una situación comunicativa donde se demuestra su manejo de la forma, el significado y el uso.

En segundo lugar, los estudiantes creen que en este curso tuvieron la oportunidad de adquirir conocimientos nuevos. Podemos concluir entonces que no hay traslape con los temas que se discuten en primer año. Además, afirmaron que ellos tenían la habilidad de aplicar esos conocimientos cuando hablan y cuando escriben en la lengua extranjera. De esta última aseveración se desprende la necesidad de investigar más profundamente qué entienden los estudiantes por utilizar alguna forma gramatical. Como se verá luego, los profesores de estos estudiantes no se sienten tan optimistas.

4.2 Cuestionario para los profesores

El Cuadro 3 presenta la valoración que hicieron los profesores, identificados como A, B y C, de los temas tratados en el curso. Los temas se identifican por números del 1 al 8 y las valoraciones posibles son "muy importante", "importante" y "sin importancia". Además, se resumen los comentarios que hicieron los profesores sobre los problemas más frecuentes que habían notado en la producción de sus estudiantes cuando utilizaban las formas gramaticales discutidas.

Cuadro No. 3: Opinión de los profesores sobre la importancia para los estudiantes de segundo año de los temas enseñados.

Tema	Profesor A		Profesor B		Profesor C	
	V	Comentario	V	Comentario	V	Comentario
1	M I	Uso muy frecuente.	I	Muchos no comprenden el concepto de sustantivo no contable.	MI	Muchos problemas con el uso de sustantivos no contables cuando hablaban.
2	M I	Deben aprender las reglas que rigen la concordancia. Cometen muchos errores en esta área.	MI	Los problemas de concordancia son los más comunes a este nivel.	MI	No usan la concordancia correctamente cuando hablan en forma espontánea.
3	M I	Uso muy frecuente.	SI	Deben aprender a usarlos en el discurso.	MI	
4	M I	Uso muy frecuente.	SI	Deben aprender a usarlos en el discurso.	I	
5	M I	Uso muy frecuente.	I		I	
6	M I	Uso muy frecuente.	I		MI	Tienen problemas con el uso de las subordinadas adjetivas.
7	M I	Necesitan aprender el significado, el orden y la posición en la oración.	I		I	
8	I	Necesitan aprender a usar los patrones, no simplemente a identificarlos. Se puede hablar correctamente sin saber qué patrón se está usando. Deben aprender las formas verbales y sus significados.	SI	No es útil si se enseña únicamente a identificar los patrones. Es complicado y esta información no sirve para comunicarse. Deben practicar mucho su uso, de preferencia no en oraciones aisladas.	I	Los estudiantes tienen serios problemas con la formación de oraciones interrogativas, con los tiempos verbales y con las preguntas indirectas. Eso es más importante que saber identificar los patrones básicos.

Valoraciones (V): MI = muy importante I = importante SI = sin importancia

Los resultados que se presentan en el Cuadro 3 muestran gran acuerdo entre los profesores en relación con cada tema consultado. En síntesis, a pesar de algunas diferencias en la escogencia del calificador, los profesores consideran que todos los temas, a excepción del último, son de gran importancia para el desarrollo lingüístico de los aprendices

de segundo año. Sin embargo, es preciso aclarar esto último. Los comentarios posteriores de los profesores indican que aquellos temas que marcaron como poco o menos importantes en realidad sí lo consideran necesarios. Lo que en realidad los preocupa es que los temas señalados se han enseñando bajo un enfoque que no es el más apropiado para estudiantes de ese nivel. En otras palabras, los profesores creen que algunos temas se han desarrollado en forma incompleta ya que tradicionalmente los ejercicios y las evaluaciones se han diseñado en el ámbito del reconocimiento únicamente y ha habido poca producción. Ellis (2006: 88-9) cree que la escogencia de los contenidos de un curso de gramática se puede abordar desde varias perspectivas. En primer lugar, se pueden enseñar absolutamente todos los puntos gramaticales lo cual conlleva un proceso demasiado largo que frecuentemente resulta innecesario. En segundo lugar, se pueden enseñar aquellas formas que son diferentes de las de la lengua materna. Este sistema fue el que se adoptó en muchos cursos de gramática estructuralista cuando el análisis contrastivo estaba en boga. Otra alternativa es privilegiar aquellas formas que son lingüísticamente marcadas, es decir, aquellas que poseen características lingüísticas que son infrecuentes, poco naturales o, de alguna forma, se apartan de la norma. Obviamente, este tipo de escogencia no es la preocupación del grupo de profesores encuestados. Ellos no están en posición de seleccionar qué es lo que van a enseñar ya que los contenidos han sido determinados por el programa e indirectamente por el libro de texto. Además, a través de los años, los contenidos de los cursos de gramática se han mantenido con muy poco cambio, posiblemente porque es parte de la naturaleza humana sentirse seguro haciendo lo que siempre se ha hecho. Sin embargo, los profesores que participaron en este estudio creen que la verdadera evidencia de la adquisición de la gramática se refleja no en el reconocimiento de un patrón gramatical que pueda hacer un aprendiz sino en su habilidad para utilizarlo correcta y apropiadamente en el discurso oral y escrito.

Cuando se les preguntó a los profesores sobre las áreas de dificultad que habían observado en el desempeño de sus estudiantes de segundo año, hicieron tres comentarios que se repiten. En primer lugar, los profesores opinan que "muchos" o "la mayoría" de los aprendices tienen serios problemas para distinguir los sustantivos contables de los no contables. Esto obviamente es importante ya que incide en el uso de los artículos y en la concordancia (Tema 1). Sorprendentemente, los estudiantes afirmaron que podían utilizar los sustantivos correctamente al escribir y al hablar. Una segunda área que es problemática según los profesores participantes es la concordancia entre el sujeto y el verbo (Tema 2). A pesar de que los estudiantes sí aceptaron mayores limitaciones en esta área, los profesores

señalan que el problema es demasiado frecuente y difícil de auto corregir. Cualquier profesor que haya dado clases de inglés estaría de acuerdo. Además, en la literatura especializada abundan las referencias que atestiguan el fenómeno de la adquisición tardía del morfema "-s" el cual especifica la tercera persona singular en el tiempo presente. (Ver, por ejemplo, el trabajo pionero de Dulay y Burt 1973; 1974)

El tercer punto que mencionan los profesores es que la eventual utilidad de cualquier tema gramatical que se enseñe está directamente relacionada con la forma en que este tema sea trabajado en clase y evaluado. Esta es una reformulación del problema mencionado en la primera pregunta. Si el profesor se limita a describir la forma gramatical, la adquisición no se lleva a cabo. Esto es un ejemplo de lo que Larsen-Freeman (2003) llama el conocimiento inerte. Ella explica que "lo que los estudiantes son capaces de hacer en la parte *formal* de una clase con frecuencia no se traduce en su *uso* en otras actividades más comunicativas de esa clase. La transferencia es aun menos probable en situaciones no estructuradas que se presentan una vez que ellos abandonan el aula. Aun cuando los estudiantes sepan una regla, su uso puede resultar incorrecto, poco fluido, o ambos" (p. 7 traducción de la autora, énfasis agregado). Este tipo de acotación fue más frecuente cuando los profesores describieron los problemas observados con el uso de los patrones básicos. Ellos han notado que los estudiantes se ven forzados a memorizar las listas de los verbos que ocurren en cada patrón, pero no cuentan con el tiempo necesario para discutir, por ejemplo, los significados de dichos verbos y practicar su uso. El meollo del asunto es que la memorización de listas de palabras para un examen de ninguna manera garantiza la habilidad de utilizar esos verbos correcta y apropiadamente. Aquí es importante recordar que los estudiantes también comentaron que los patrones básicos son de gran utilidad pero que ellos no habían tenido suficiente tiempo para practicarlos.

5. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación exploratoria indican que los estudiantes del curso LM-1234 Gramática Inglesa I donde se llevó a cabo el estudio estaban satisfechos con el curso y que ellos consideraban que el libro de texto empleado les había sido de mucha utilidad. A pesar de que no podemos generalizar estos hallazgos a todos los grupos ni a todos los semestres, los resultados pueden ser agrupados alrededor de tres ideas principales de las cuales se desprende un posible grupo de acciones tendientes al mejoramiento de dicho curso. En primer lugar, pareciera que el número de lecciones dedicadas a algunos de los temas es insuficiente por lo que convendría reconsiderar la

distribución de temas y de tiempo. Vale la pena reflexionar sobre la siguiente disyuntiva: ¿Qué será más provechoso para los aprendices, "cubrir" un mayor número de contenidos o practicar con mayor profundidad un número más reducido? En la literatura hay suficiente evidencia que indica que el proceso de adquisición toma tiempo y se beneficia con el reciclaje. Existen entonces dos alternativas para optimizar la adquisición: se podría reducir el número de contenidos o, en su defecto, aumentar el número de lecciones de gramática por semana.

En segundo lugar, en los resultados se observa una situación que está estrechamente ligada al punto anterior. En algunas de las unidades, el libro de texto no ofrece suficiente cantidad y variedad de actividades de aprendizaje. Por lo tanto, es preciso que el profesor diseñe tareas complementarias del tipo recomendado por Hernández (2006). Ellis (2006, p.102) cree que "el enfoque llamado *focus-on-forms* (sistema de instrucción que se caracteriza tanto por la concentración en una sola forma gramatical a la vez como por el uso de actividades dirigidas a practicar dicha forma intensivamente) es válido siempre y cuando incluya oportunidades para que los aprendices practiquen mediante tareas comunicativas" (traducción de la autora). Por lo tanto, el profesor no debe limitarse al método tradicional de la enseñanza de la gramática. Este tiene varias limitaciones ya que analiza la lengua en el ámbito de la oración y no estudia la influencia que puedan tener unas oraciones sobre las otras en contexto. Estas dos características disminuyen las posibilidades de que dicha lengua sea considerada lo que es: un instrumento para la comunicación.

En tercer lugar, hay diferencias de percepción entre los profesores y los estudiantes en cuanto a la calidad del desempeño de estos últimos. Mientras que los aprendices sienten que pueden aplicar todo lo aprendido en el curso, los profesores argumentan que aun comenten muchos errores graves, especialmente en lo que se refiere al uso de los sustantivos no contables, la concordancia entre el sujeto y el verbo y la producción de los patrones básicos. Esta situación evidencia la necesidad de investigar sistemáticamente la producción oral y escrita de los estudiantes con el fin de determinar hasta qué punto ellos han adquirido y pueden emplear la gramática que se cubrió en el curso. La gran mayoría de los miembros de la comunidad docente probablemente están de acuerdo sobre dos asuntos claves: la adquisición no es el resultado automático de la memorización de una regla y el aprendiz no puede avanzar en su desarrollo si no es capaz de percibir las discrepancias entre su interlengua y la lengua producida por los hablantes nativos. Por consiguiente, si se desea dilucidar estas discrepancias y determinar el verdadero grado de competencia comunicativa, es inapropiado hacerlo mediante el uso de pruebas gramaticales tradicionales

donde se le pida al estudiante identificar una estructura. Mas bien se deberá analizar la producción oral y escrita de los aprendices en situaciones donde el objetivo sea comunicativo y no gramatical. Esta metodología tiene dos ventajas. En primer lugar, es un procedimiento más confiable y apropiado si se desea averiguar si los estudiantes no están concientes de sus limitaciones lingüísticas. Otra posible explicación es que ellos tal vez tengan una concepción inexacta de lo que significa *utilizar la gramática para la comunicación* y, por lo tanto, hagan una auto evaluación muy optimista o poco realista. En segundo lugar, este tipo de tareas también permite establecer si los profesores, en su afán de ver a los estudiantes progresar, en realidad hayan reportado un número desproporcionado de errores en la producción de los aprendices. Todas estas posibilidades requieren ser investigadas durante un proceso de auto evaluación.

Referencias

- Bolitho, Rod y Tomlinson, Brian. (1998). **Discover English**. New Edition. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Byrd, Patricia y Reid Joy. (1998). **Grammar in the composition classroom: Essays on teaching ESL for college-bound students**. New York: Newbury House.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. (1999). **The grammar book: An ESL/EFL teacher's course**. Segunda edición. Boston: Heinle & Heinle.
- Close, R. A. (1998). **A teachers' grammar: The central problems of English**. Hove: Language Teaching Publications.
- Dörnyei, Zoltán. (2003). **Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dulay, Heidi y Burt Marina. (1973). Should we teach children syntax? **Language Learning**, **23**, 245-258
- Dulay, Heidi y Burt Marina. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. **Language Learning**, **24**, 37-53.
- DeKeyser, Robert M. (2005). What makes second language grammar difficult? **Language Learning**, **55**, Supplement 1. 1-25.
- Ellis, Rod. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. **TESOL Quarterly**, **40** (1), 83-107.
- Flores Mora, Berta M., Alfaro Murillo, Vilma y Flores Mora, Marco A. (2002). **Basic English Syntax**. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Hernández, Annabelle. (2006). Characteristics of successful tasks, which promote oral communication. **Revista Comunicación**, **15** (1), 46-56.
- Larsen-Freeman, Diane. (2003). **Teaching language: From grammar to grammaring**. Boston: Thomson Heinle.
- Nunan, David. (2005). **Practical English Language Teaching: Grammar**. New York: McGraw-Hill.
- Purpura, James E. (2004). **Assessing grammar**. New York: Cambridge University Press.
- Wong, Wynne y VanPatten, Bill. (2003). The evidence is IN: Drills are OUT. **Foreign Language Annals**, **36** (3), 403-423.