



HAL
open science

La enseñanza de la gramática y la formación de profesores en Francia: un desafío para la gramática pedagógica

David Abraham Macias Barres

► **To cite this version:**

David Abraham Macias Barres. La enseñanza de la gramática y la formación de profesores en Francia: un desafío para la gramática pedagógica. Revista Arte y Cultura, 2012, pp.15-19. hal-02004963

HAL Id: hal-02004963

<https://hal.science/hal-02004963>

Submitted on 3 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MACIAS BARRES, D. (2012): «La enseñanza de la gramática y la formación de profesores en Francia: un desafío para la gramática pedagógica», *Revista Arte y Cultura*, año 4, edición 5, julio 2012, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, p. 15-19.

La enseñanza de la gramática y la formación de profesores en Francia: Un desafío para la gramática pedagógica

Palabras clave:

gramática para ELE - competencia gramatical - formación docente - morfología verbal - tiempo - temporalidad

INTRODUCCIÓN

La gramática se encuentra en el centro de todo sistema lingüístico (*lengua*). En efecto, podemos definir la gramática como el conjunto de reglas que rige el sistema/lengua. Sin embargo, y por metonimia, cuando hablamos de la gramática también se puede hacer alusión a un método de enseñanza de la misma (p. ej. gramática pedagógica, inductiva, deductiva) o incluso al manual u obra que se utiliza para enseñarla (p. ej. la gramática de Nebrija, la gramática de Bello, etc.). Por ende, vemos que el **significante** *gramática* vehicula diferentes **significados**.

Larseen-Freeman (1991) y Desmet (2002) nos hablan de **gramática pedagógica**. En efecto, en este caso se trata de las estrategias que se ponen en práctica para desencadenar o activar el proceso de aprendizaje/adquisición de la gramática. Para esto ellos señalan la importancia de hacer interactuar la gramática implícita (adquirida a través de la práctica) y la gramática explícita (aprendida a través de la escolarización).

A la luz de lo anteriormente dicho, cabe interrogarse cuáles son las implicaciones pedagógicas en términos de la formación de futuros docentes del español como lengua extranjera tanto más cuanto si el idioma no es la lengua materna de éstos. En el caso de los aprendices franceses que se destinan a enseñar el castellano, la tensión enseñanza/aprendizaje toma dimensiones complejas y que representan un desafío para el equipo pedagógico que diseña la malla curricular.

Existen dos parámetros que hay que tener en cuenta:

- 1) El futuro docente es un **aprendiz**. Por ende, tiene que adquirir la gramática (de tal suerte que forme parte de su **gramática interna**¹) para poder enseñarla. Así, nuestros estudiantes en UPO, salvo ciertas excepciones, pueden ser considerados como estudiantes de ELE.
- 2) El aprendiz será un día **docente**. Tiene entonces que adquirir las competencias profesionales necesarias para enseñar la gramática en lo que respecta a la didáctica de la enseñanza de lenguas. Necesitará un bagaje de saber/conocimientos (conocer los métodos existentes) así como de saber-hacer/habilidades para llevar a cabo esta tarea (qué método aplicar en función del contexto, del público y de los objetivos buscados).

¹ La gramática interna (en una perspectiva chomskiana) es el conjunto de reglas interiorizadas que rigen el sistema/lengua así como el lenguaje (puesta en práctica o discurso). Es lo que permite a un locutor decir que un enunciado es gramaticalmente viable o no.

Así, la problemática consiste en formar un docente que pueda por un lado:

1. En términos de **conocimientos**:

- a) conocer y explicar las reglas que rigen el sistema/lengua
- b) conocer las tendencias metodológicas para la enseñanza de la gramática

2. En términos de **habilidades**:

- a) utilizar su gramática interna para controlar su producción oral y escrita en español
- b) utilizar su gramática interna para proveer el *feed-back* necesario a sus aprendices/estudiantes para que éstos vayan interiorizando las reglas de gramática
- c) organizar un curso de gramática para diferentes tipos de público y para diferentes niveles/estadios de aprendizaje.

En el presente artículo, pondremos de realce en primer lugar la complejidad de la gramática. Luego nos interesaremos en las implicaciones didácticas generales y sobre todo en aquéllas para los aprendices/futuros docentes de español como lengua extranjera.

1. LA GRAMÁTICA: ¿QUÉ TAN COMPLEJA ES?

Según el *monitor model* de Krashen (1981), la producción de un locutor se encuentra "controlada" por la **gramática interna**. Para el desarrollo de la competencia gramatical, como lo señalan Larsen-Freeman (1991) y Desmet (2002), hay que hacer interactuar la gramática implícita y la gramática explícita.

Gramática implícita	Gramática explícita
- Adquirida - Por medio de la práctica y el empleo significativo - Proceso inconsciente	- Aprendida - Por medio de la memorización - Proceso consciente

1.1. BASES NEUROLÓGICAS Y PROCESOS COGNITIVOS

El manejo del idioma (el habla) tanto en el plano motor como cognitivo está regido por áreas neurológicas. En efecto, el habla (comprensión y producción) depende básicamente (pero no exclusivamente) de dos áreas:

- El **área de Wernicke** que controla la recepción del *input* y su procesamiento para que se vuelva un *intake*.
- El **área de Broca** que controla la producción del habla.

Para que el proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua se produzca se necesitan varios factores. Para empezar, se necesita estar expuesto al *input* (informaciones vehiculadas por el lenguaje que se encuentra en el medio ambiente). Si el sujeto/locutor presta atención a la información, se activan áreas del córtex (visual para la lectura y auditivo para informaciones orales). La comprensión de dicha información hace que se almacene en la memoria a corto plazo. Ahora bien, si esta información es movilizadada (reutilizada en otras actividades), ésta pasa a la memoria a largo plazo (a condición de que sea utilizada con una frecuencia regular y de manera significativa). Si el sujeto/locutor, no presta atención al *input*, el área de Wernicke no se activa y por ende no hay procesamiento ni almacenamiento de la información.

La producción en cambio está regida por el área de Broca. Esta área no sólo controla los procesos neurológicos sino también los procesos motores tales como los órganos que rigen el aparato fonatorio (músculos y nervios).

1.2. PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA GRAMÁTICA INTERNA

Como lo hemos subrayado en Macías Barrés (2010) con respecto a la competencia gramatical e incluso en Macías Barrés (2011) en relación a la competencia paremiológica, el proceso de aprendizaje/adquisición se hace por estadios. Los diferentes rasgos gramaticales se van adquiriendo de manera gradual y progresiva (ya sea en contexto **endolingüe**² o en contexto **exolingüe**). A veces la adquisición de un nuevo rasgo produce la desconfiguración (*backsliding*³) del sistema/lengua y su reconfiguración *a posteriori* como lo indica Larsen-Freeman (1995). Procuraremos ilustrar esto con la adquisición de la morfología verbal.

1.3. EL CASO DE LA MORFOLOGÍA VERBAL

El análisis de la *interlengua*⁴ del aprendiz nos permite llegar a las siguientes características. Por lo general, como lo indica Colette NOYAU (1997), en los primeros estadios la *interlengua* tiende a ser poco precisa. En efecto, el grado de precisión (o *granularidad*) aumenta a medida que avanza en su proceso de aprendizaje/adquisición.

Así, en términos de análisis **morfosintáctico**, en los primeros estadios el aprendiz tiende a sobregeneralizar las reglas. A manera de ilustración veamos los siguientes fenómenos:

<i>comer</i> > <i>comido</i>	sin embargo	<i>poner</i> > <i>ponido</i> *
<i>subir</i> > <i>subido</i>	sin embargo	<i>decir</i> > <i>decido</i> *

Como lo señalamos en Macías Barrés (2010) tenemos que diferenciar el *error* de la *falta*. En este caso se tratan de **errores**. En efecto, el aprendiz (pero incluso el locutor nativo en fases iniciales - pensemos en los niños que aprenden el español -) ha interiorizado de manera inconsciente (**aprendizaje implícito**) las siguientes reglas:

- a) El participio pasado de los verbos en *-er* se hace con el sufijo *-ido*.
- b) El participio pasado de los verbos en *-ir* se hace con el sufijo *-ido*.

² Defendemos que el aprendizaje en contexto endolingüe es aquél en el que el aprendiz se encuentra en un medio ambiente rodeado por la lengua meta (p. ej. una comunidad lingüística que utiliza el sistema/lengua). En cambio, nos referimos a contexto exolingüe cuando el aprendiz no tiene acceso inmediato a la lengua meta en el medio ambiente en el que se encuentra (p. ej. aprendizaje de la lengua meta en un país donde no se habla la misma).

³ "Backsliding is common, giving rise to so called U-shaped behavior (Kellerman, 1985). Development is gradual, but occasionally there is a fundamental overhaul or restructuring of the underlying grammar (McLaughlin, 1990)".

⁴ *Interlengua* o *lecto del aprendiz* es el sistema inestable que el aprendiz posee en un momento *t* y cuya granularidad/precisión irá aumentando (o no) a medida que avance en su proceso de aprendizaje/adquisición.

Pero el *sistema/lengua* posee por lo general (y esto se aplica a todas las lenguas) excepciones o irregularidades que salen del marco de las reglas que la comunidad lingüística va generando con el empleo del sistema (*lenguaje*⁵).

En términos de **semántica** veremos que los aprendices en los primeros estadios adquieren más fácilmente los valores prototípicos de los tiempos verbales. Los valores atípicos irán siendo adquiridos a medida que avancen en su proceso de aprendizaje/adquisición. Y es que los tiempos verbales del español poseen varios rasgos semánticos que son propios del español y que no existen en otras lenguas (como es el caso del *Imperfecto del indicativo* que es un tiempo verbal (*tense*) que no existe en lenguas como el inglés). Estas "excepciones" demorarán más en ser adquiridas.

Los tiempos verbales como ya lo indicamos poseen valores prototípicos y valores atípicos. Llamamos **valores prototípicos** a los valores por defecto mientras que los **valores atípicos** son aquellos que corresponden a matices que tal o cual tiempo verbal puede poseer en ciertos co(n)textos. Los tiempos verbales son entidades complejas por la serie de rasgos semánticos que abarcan. Así, conviene hablar de rasgos como la *temporalidad* (situación de un proceso/acción en el espacio-tiempo) y la *aspectualidad* (grado de desarrollo del proceso/acción). E incluso si nos interesamos en la aspectualidad más de cerca, veremos que esta información puede ser vehiculada no sólo por el sufijo (*gramema* > morfema verbal) sino también por el verbo (*lexema*) en el caso de las formas simples. En el caso de la formas compuestas, el empleo del auxiliar *haber* también contribuye a expresar la aspectualidad. Por ende, una serie de factores entran en juego e incluso interactúan entre sí. La resolución de la tensión entre todos estos factores nos lleva a la interpretación semántico-pragmática del tiempo verbal.

A manera de ilustración, podemos citar el Presente⁶ (cf. tabla infra).

Valor prototípico (perfil semántico por defecto)	Valores atípicos
<ul style="list-style-type: none"> - Temporalidad: presente (coincide con el momento de la enunciación del locutor) - Aspectualidad: proceso/acción no cumplido 	<ul style="list-style-type: none"> - Temporalidad: 0 (cero, lugar central ocupado por el locutor que organiza el discurso) - Aspectualidad: proceso/acción no cumplido <p>Lo que nos conlleva a los siguientes valores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) presente gnómico 2) presente histórico 3) futuro próximo 4) pasado próximo

El Presente posee un perfil semántico prototípico, es decir, que se activa por defecto cuando es utilizado fuera de cualquier contexto. A nivel temporal podemos decir que el Presente coincide con el momento/tiempo en el que se sitúa el locutor cuando

⁵ Diferenciamos **lengua** (sistema) vs **lenguaje** (competencia/uso/aplicación).

⁶ Utilizamos adrede las mayúsculas para distinguir la nomenclatura de los tiempos verbales (*tense*) de la noción de temporalidad (*time*).

produce su enunciado (momento de enunciación). Además, en lo que a la aspectualidad concierne, el Presente presenta un proceso/acción "no cumplido" o no perfectivo⁷ (*non-accompli* utilizando la nomenclatura francesa). Éste sería el perfil semántico prototípico. Sin embargo, el presente puede ser utilizado con otros valores que no forzosamente corresponden al momento de enunciación del locutor. En efecto, el Presente es un tiempo verbal que dentro del espacio-tiempo podríamos cualificar como **central**. Y es que, como lo indica su valor prototípico, es el **lugar donde por lo general se sitúa el locutor**. Por ende, en un gráfico de líneas XY el Presente ocuparía el centro u origen, adquiriendo por consiguiente el valor 0. Entonces, a nivel temporal el Presente no marca la temporalidad como lo indican Pottier, Darbord & Charaudeau (2004)⁸ y por ende hacer referencia al presente, al pasado o al futuro. Esta característica le permite al Presente adquirir los siguientes valores:

- a) **presente gnómico**: utilizado en los proverbios, p. ej.: *Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente*.
- b) **presente histórico**: utilizado para contar hechos pasados, p. ej.: *Cristóbal Colón descubre América en 1492*.
- c) **futuro cercano**: *Este fin de semana nos vamos a la playa*.
- d) **pasado cercano**: *¿Qué dices?* (en lugar de *¿Qué dijiste?*).

2. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La creación de una *gramática interna estable* es un proceso que respeta estadios y la enseñanza de la gramática debe inspirarse (en la medida de lo posible) de éstos de tal suerte que se proponga un currículum que posea objetivos realistas y que respeten el ritmo del aprendiz. Y, si el aprendizaje de un rasgo gramatical conduce a la deconstrucción de la gramática interna en un momento *t* para reconstruirse posteriormente (*backsliding*), la enseñanza de la gramática debe ser cíclica y repetitiva (lo que en didáctica de lenguas extranjeras se llama **enseñanza en espiral**).

2.1. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL

El aprendiz necesita en el currículum de estudios clases que lo lleven al manejo de la gramática implícita así como de la gramática explícita como lo indicamos en Macías Barrés (2010). Efectivamente, el aprendiz/futuro docente debe poder manejar la gramática implícita que se refleja a través de una producción que respete las reglas del sistema/lengua así como a través de su capacidad de poder establecer en la producción de otro locutor lo que es gramaticalmente viable o no (p. ej. en sus futuros aprendices/estudiantes). Para alcanzar esta competencia, el aprendiz/docente tiene que recibir una formación en la que:

- 1) goce de una atmósfera en la que está expuesto al *input* de tal suerte que se active el proceso de aprendizaje/adquisición.
- 2) tenga oportunidades de producción en situaciones de aprendizaje significativas en las que pueda entrar en negociaciones de sentido con otros locutores de la lengua meta (nativos o no).
- 3) posea un ambiente de trabajo propicio para que pueda recibir el *feed-back* necesario que le permita corregir/modular su producción, ya sea ésta escrita u oral, de tal suerte

⁷ Por cuestiones de practicidad establecemos un paralelismo entre perfectivo/cumplido e imperfectivo/no cumplido aunque estemos conscientes de que es un tema de debate.

⁸ "On peut donc analyser le présent comme le temps non marqué du système: on l'emploie quand on ne veut pas spécifier la division tripartite du temps (passé/présent/futur)."

que pueda ir integrando poco a poco rasgos gramaticales del sistema/lengua cada vez más complejos (aumentando así la *granularidad* de su discurso en términos de Noyau (1997)).

En el currículum se debe tener previsto clases o actividades para el aprendizaje de la gramática de manera explícita. En este caso, el aprendiz/docente no sólo será capaz de decir las reglas de gramática pero también desarrollar las competencias que le permitirán enseñar dichas reglas.

Gramática implícita (enfocada en el empleo y aplicación de la regla)	Gramática explícita (enfocada en la descripción del sistema y conocimiento de las reglas)
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de comprensión/expresión: orales y escritas - Se brinda mayor importancia a la comunicación/sentido que a la corrección gramatical (pero no se la descuida) 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de fenómenos lingüísticos (análisis metalingüístico) <ul style="list-style-type: none"> a) Procedimientos deductivos (regla > aplicación) b) Procedimientos inductivos (aplicación > regla) - Lingüística/gramática contrastiva: comparación de los dos sistemas (la L1 y la L2) <ul style="list-style-type: none"> a) Permite anticipar las interferencias entre la L1 y la L2 (y vice-versa) b) Permite remediar dichas interferencias

2.2. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN FRANCIA

La metodología de la enseñanza en Francia se centra en el manejo de las bases "teóricas" de la lengua. Por ende, si analizamos las mallas curriculares de las carreras en Estudios hispánicos en Francia veremos la gran importancia que se brinda a la traducción (*thème y version*) lo que nos recuerda la metodología gramática-traducción (una de las primeras en ser utilizadas). Así se privilegia el aprendizaje de las reglas de gramática⁹ a través de la traducción. Sin embargo, en la actualidad, la práctica y las competencias comunicativas están adquiriendo cada vez mayor importancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras impulsadas por la Comunidad Europea y el Consejo Europeo (que elaboró el Marco Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas). Por ende, aunque parezca evidente, no debemos olvidar que los estudiantes de hispánicas en Francia son estudiantes de español como lengua extranjera (en situación exolingüe por tanto). A causa de esto, como ya lo mencionamos, el desafío es doble: por un lado, se procurará darles las competencias lingüísticas necesarias (tanto implícitas como explícitas) para el manejo del idioma, y por otro las competencias profesionales de un futuro docente.

⁹ Así como la lectura de textos literarios cultos de la lengua meta y de la lengua materna.

Los aprendices/futuros docentes necesitan un ambiente de aprendizaje en el que puedan practicar la comprensión oral y/o escrita (*input*), movilizar la información retirada para que ésta sea almacenada en la memoria a largo plazo (*intake*) en actividades de producción oral y/o escrita (*output*) significativas, es decir, inspiradas en situaciones reales de comunicación y que las competencias desarrolladas puedan ser utilizadas fuera del aula.

Las competencias comunicativas en lengua extranjera deben ir de la mano con el desarrollo de la competencia gramatical. La competencia gramatical, como hemos procurado hacer hincapié, tiene que hacerse de manera progresiva y en la medida de lo posible respetando los estadios de adquisición (inspirándose en las investigaciones realizadas en adquisición de lenguas segundas). Igualmente importantes, y con el fin de desarrollar la competencia gramatical, son las oportunidades de puesta en práctica del idioma (*output*). Y es que, como lo indicamos en Macías Barrés (2010), defendemos la teoría que la producción y el *feed-back* de otros locutores permite al aprendiz desarrollar y estabilizar su *interlengua*. Por otro lado, sugerimos una **enseñanza en espiral** de la gramática (cíclica y repetitiva) de tal suerte que el aprendiz esté expuesto a un rasgo gramatical x varias veces y que lo pueda reutilizar en su discurso espontáneo.

CONCLUSIÓN

Los estudiantes franceses de Estudios hispánicos (*LCE Espagnol*) son, como hemos pretendido demostrarlo, estudiantes del español como lengua extranjera. Por eso, los objetivos de la malla curricular deben tener en cuenta las horas de exposición al *input* e inspirarse de las investigaciones en adquisición del español. Así los objetivos serían más realistas. Y es que, y a manera de ejemplo, no se puede exigir a un estudiante en sus primeros estadios de aprendizaje/adquisición que maneje todos los matices del Imperfecto del indicativo.

Luego cabe subrayar que dichos estudiantes serán docentes. Tienen que manejar la gramática de manera explícita/teórica (conocer las reglas y poder explicarlas) así como la gramática implícita/práctica (aplicar dichas reglas correctamente). De ahí la importancia de proveer al aprendiz/futuro docente con situaciones donde él/ella pueda producir enunciados (práctica) con el fin de desarrollar y estabilizar su competencia gramatical.

La producción (*output*) permite al aprendiz:

- confirmar o invalidar las reglas de gramática de su gramática interna que está en construcción (*interlengua* o *lecto de aprendiz*),
- negociar el sentido de su producción con otros locutores de la lengua meta (a la vez que desarrollan estrategias compensatorias) para irse apropiando de los matices semánticos y pragmáticos propios de la lengua española.

Así, en UPO, para el año universitario 2011 - 2012, el equipo pedagógico ha podido incluir dos materias que buscan desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes. La observación de dichas clases permitirá ver en qué medida estas materias permitirán a los estudiantes mejorar y/o estabilizar su competencia gramatical.

BIBLIOGRAFÍA

- DESMET, P. (2002): "Le rôle de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage et stades de développement en français L2", *Journal of French Language Studies*, n° 14, p. 281 - 299.
- KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991): "Teaching grammar", in M. Celce-Murcia éd., *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston MA, Heinle & Heinle, p. 279 - 283.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1995): "On the Teaching and Learning of Grammar: Challenging the Myths" in *Second Language Acquisition: Theory and Pedagogy*, Routledge, p. 131 - 151.
- MACIAS BARRES, D. (2010): "Didactique de l'erreur: L'emploi de l'erreur dans la recherche en didactique et dans l'élaboration/adaptation de programmes d'études" in *Méthodologie de la Recherche Scientifique - Composante essentielle de la formation universitaire*, Ars Docendi : Bucarest.
- MACIAS BARRES, D. (2011): "Competencia paremiológica en la formación de profesores de ELE" in *Crisol*, n° 14, Presses Universitaire de Paris Ouest.
- NOYAU, C. (1997): "Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères: la morphologie temporelle", in Claire Martinot (éd.), *Actes du Colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et langue étrangère*, Paris, Les Belles Lettres (Coll. Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, n° 631), p. 223 - 252.
- POTTIER, B. & DARBORD, B. & CHARAUDEAU, P. (2004): *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris, Nathan.