



ELEMENTOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA FRANCESA

Olga M. Díaz Díaz

*"Los pensamientos son las cosas,
como las palabras son las imágenes
de los pensamientos."*

(Charles Rollin)

La producción didáctica que, en su conjunto, hemos llamado **Français en Marche** (Vol I, II, III, IV, V, VI), se compone de una serie de fichas pedagógicas cuyos objetivos generales han sido asociados a los programas de **Gramática**, dentro del Proyecto de Formación Inicial Docente (FID), 1° y 2° año de Francés.

Del punto de vista interno que preside la elaboración misma de este material, conviene señalar los distintos planos de reflexión que aparecen subyacentes en todo trabajo de investigación.

En primer lugar, si esta investigación ha sido denominada "**didáctica**", es porque, en su nivel más formal, ciertos procedimientos vienen a ser considerados válidos esencialmente por el hecho de tener a cargo la "clarificación, explicación, ejemplificación, fijación ... de los saberes que deben ser adquiridos." Como lo indica Sophie Moirand, dichos procedimientos ya sean figurativos, prosódicos o contextuales, no sólo participan en la organización de la materia expuesta, sino que sitúan a ésta, más allá del orden de una simple **información**. En efecto, se trata de llegar a la **comprensión**, pero se procura además tanto la **apropiación** de los nuevos saberes como la **fijación** y la **reconstitución** de los antiguos (Moirand, S., 1992, pp. 9-20). De modo congruente se agrega a todo esto, la co-acción de una **operación evaluativa** que, en cada intento de verificación de lo adquirido, progresa con más seguridad en la medida en que se ve constantemente acompañada de su **autocorrección**.

Teniendo en cuenta ahora las características del público destinatario (no francófono, generalmente heterogéneo en cuanto su nivel básico en lengua extranjera, pero destinado en su casi totalidad a la enseñanza del idioma francés), se consideró pertinente el hecho de querer ver más precisamente qué tipo de apoyo podría ser útil en la construcción de su saber.

Por una parte, sucede que este saber se va **construyendo paso a paso sobre la base de operaciones lingüísticas que la lengua moviliza en el discurso**; por otra parte, se requiere, sobre todo, en un principio del aprendizaje, modelos de estructuras lingüísticas que permitan a la vez su impregnación y su explicación, por lo menos a nivel de lo que puede ser reconocible y comprensible. De ahí que un primer trabajo de investigación didáctica fuera el de identificar la naturaleza de las tareas por realizar, en vista de anticipar en particular, su grado de dificultad. Sobre esta tipología puede, entonces, ser preparado el documento previamente

seleccionado y donde serán predominantes tanto el **modelo de impregnación** como la **situación de recepción**.

Sin embargo, tales operaciones cognitivas no logran verdaderamente convertirse en apoyo para el desarrollo de la competencia gramatical, sino cuando, por recurrencia, conducen a una **reflexión analítica**, de algún modo capaz de prolongar su efecto de **permanencia** sobre el plano de la **memorización**. Y ya que toda adquisición de tipo gramatical se hace, finalmente, sobre la base de un trabajo de análisis, una temprana sensibilización a la observación de la lengua y del discurso, puede favorecer la percepción de esta funcionalidad gramatical, considerada como **real objeto de estudio**, y no tan sólo como simple **instrumento** de comunicación.

Es así como nos acercamos a otros aspectos de esta producción, que la relacionan más directamente con el **orden funcional** de la enseñanza de la gramática.

Como sabemos, el dominio de la lengua se adquiere en forma gradual; también sabemos que, en un primer tiempo, la orientación normal es la de progresar en la adquisición de nociones básicas, es decir enseñar las reglas de empleo más corrientes en el uso de la lengua. Desde esta perspectiva, no se puede negar el hecho de que los progresos en gramática, en el comienzo del aprendizaje de un idioma extranjero, se harán sobre todo patentes a través de la ejecución de numerosos ejercicios. No obstante, la pregunta de fondo que, de modo cada vez más acuciante se nos va a plantear, no es fundamentalmente la de saber en qué medida se debe o no **corregir las formas “desviantes”**, puesto que nadie olvida el hecho de que el peso de la tradición y el peso de la norma, siempre nos inclinará hacia una enseñanza sobrenormativa de la lengua ... No se puede olvidar tampoco el hecho de que es, precisamente, partiendo de las formas que, en la producción misma de los estudiantes, transgreden el buen uso de la lengua, como mejor se aplica la reflexión analítica anteriormente mencionada. La cuestión es más bien ver si, cuando el marco referencial de la enseñanza del idioma deja de ser el de la **literatura**, viene a ser por ese solo hecho el del francés dicho de **comunicación**. Vale decir: el preguntarse ¿qué lengua enseñar?, no es por ventura el preguntarse ¿qué gramática enseñar? A este nivel, ¿cuáles son los ejes que aparecen como preferenciales para este trabajo?

Después de haber elaborado las primeras unidades (o “Marches”), como simples indicios descriptivos para ciertas nociones básicamente centradas en: **las determinaciones del sustantivo**, o **las dimensiones de los elementos frásticos**, se estimó que esta visión gramatical, por conceptual, evaluativa e implicativa que fuese, muy pronto se vería auto-limitada. Al llegar efectivamente el momento en que la **funcionalidad de la comunicación** predomine en el estudio del idioma, la **finalidad** de la ejercitación gramatical no podrá seguir siendo la misma, y deberá cambiar ella también, así como toda la concepción del marco lingüístico del aprendizaje gramatical. En otros términos, el estudio de la lengua, al referirse al funcionamiento de la comunicación en su contexto situacional, supone una concepción enunciativa del lenguaje que no puede presentar las mismas características, porque el parámetro que aquí prevalece ya no depende de la lengua sino del discurso. Por lo tanto, fue necesario ampliar la perspectiva inicial para abordar (con las unidades 13 - 14 - 15), por ejemplo, “**anáforas en juego**”, “**finalidad enunciativa en el discurso indirecto**” o “**balance de la palabra en actos**”.

Desde el punto de vista de la didáctica que nos interesa, más prometedor parece ser el tercer orden de reflexión que, constantemente, dirigió en cierta forma la planificación de esta investigación.

No se trata, en este caso, del orden **formal** o del orden **funcional**, sino del **orden representacional** que, de manera un poco más detenida, ya empezamos a estudiar (Díaz,

Olga María, 1998, *Cuadernos de la Facultad, Teoría pura y aplicada* N° 5, pp. 1-60). De hecho, aquí es donde la innovación didáctica pudo inaugurar una primera aplicación, ya que, según los principios teóricos expuestos en el estudio lexical recién mencionado, la evolución general de esta producción no se define como una composición interna de tipo **lineal**, sino que sigue el orden de una “**trilogía**” en interacción permanente. Se irán reconociendo, así, en las unidades iniciales (1 a 6) el polo del **plano personal**, en las unidades intermedias (7 a 11) el polo del **plano material**, y en las unidades finales (12 a 15) el del **plano conceptual**. Al constatar, sin embargo, la gran complejidad lexemática que revela la articulación y la indisociabilidad de estos tres planos (en la unidad 3 queda singularmente comprobado), hacemos –a pesar de nuestras reticencias–, un paralelo con la comparación de los tres pliegues que San Pedro Claver (monje español del siglo XVIII, evangelizador de las Américas) imprimía a su pañuelo cuando intentaba explicarle a los niños un misterio tan impresionante como el de la Trinidad: al desplegar su pañuelo, les mostraba claramente cómo aparecía la idea de una sola entidad. Del mismo modo, cuando ya no pueda ser pensada en términos **formalistas**, una verdadera didáctica de la lengua debe acudir a estas tres entradas referenciales que son **el plano gramatical, el plano discursivo y el plano representacional**, un juego paradigmáticamente coordinado. De esta forma, se aprobará una práctica de la **COMPRENSIÓN**, es decir, una **pedagogía** del propio **SENTIDO**. Mientras esta pedagogía del sentido siga tributaria de una concepción estrictamente estructural de la lengua, poco podrá obrar en favor de una integración de los saberes.

Convocando los saberes en una relación de interdependencia, el terreno de esta investigación nos revela que quedan, aún, en materia de pedagogía innovadora y didáctica de los idiomas, ¡campos enteros por construir!

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, Olga María (1998): “La représentation dans l’abstraction”, en *Cuadernos de la Facultad, Teoría Pura y Aplicada* N° 5, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Moirand, S. (1992): *Les carnets du CEDISCOR*, 1, Presses de la Sorbonne.
- Textes officiels et enseignement du français (1999): *Pratiques*, N°101-102. Mayo.