

La enseñanza de la Gramática en la clase de FLE: tendencias y perspectivas.

Grammar teaching in the french foreign language classroom: trends and perspectives.

Félix Núñez París

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid.

Fecha de recepción 22-03-2010. Fecha de aceptación 22-09-2010.

Resumen

La finalidad de este artículo es reflexionar sobre los diversos conceptos que comporta el término gramática, desde la perspectiva de la enseñanza del francés como lengua extranjera. En la primera parte del trabajo nos plantearemos las relaciones entre la gramática y la lingüística, disciplina universitaria muy próxima. En la segunda parte se examinan la polisemia del término, así como la enseñanza de la gramática según las metodologías. Finalmente, la tercera parte del trabajo trata sobre los ejercicios de gramática en la clase, y se presentan también las competencias gramaticales en el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

Palabras Clave: Gramática; Enseñanza de la Gramática; Didáctica del Francés como Lengua Extranjera.

Summary

This article pretends to be an instrument for reflection on the diverse concepts found in the term grammar, from the perspective of the teaching of French as a foreign language. The first part of this work deals with the relationship between grammar and linguistics, a very close university discipline. The second part is a study of the polysemy of the term grammar as well as the teaching of grammar according to different methods. The third and last part deals with some grammar exercises in class, and introduces grammar competency as shown in the Common European Framework of Reference for Languages.

Key Words: Grammar; Grammar Teaching; French as a Foreign Language.

Introducción

La enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) ha venido recibiendo la influencia de los sucesivos enfoques y corrientes lingüísticas. Cada una de ellas ha aportado a la docencia una visión más o menos sistemática de la naturaleza del lenguaje, lo que contribuye a entender mejor el proceso de aprendizaje de idiomas. En un primer momento la lingüística, como disciplina que contribuye al estudio de la lengua extranjera, ha discurrecido durante mucho tiempo paralelamente con el término *gramática* que, inicialmente, se empleaba con un valor muy amplio, prácticamente, como sinónimo de lingüística. Desde esta perspectiva, como señala Mateo Martínez (1999:151), “Los paradigmas lingüísticos y sus aplicaciones metodológicas han sido proverbialmente gramaticales.” Actualmente, el sentido que comporta el término es más restringido (fundamentalmente, morfología y sintaxis) aunque, como veremos más adelante, tiene múltiples acepciones.

Sin embargo, hay que decir que el elemento fundamental que distingue a la gramática de la lingüística es que la primera tiene un carácter normativo; mientras que la lingüística no postula, en ningún caso, la sujeción a la norma. Sus estudios van dirigidos en relación con las diferentes parcelas del conocimiento que permitan dar cuenta detallada acerca de los hechos de la lengua desde sus respectivas vertientes (fonética, fonología, morfología, lexicología, sintaxis, pragmática, semántica...).

El carácter normativo de la Gramática tradicional, ha legado a la docencia del FLE una terminología descriptiva básica,

cuyos conceptos son comunes a casi todas las lenguas, y que en gran parte sigue vigente hoy en día. Sin embargo, en el devenir histórico de la lengua francesa, como de otras lenguas, esto no ha sido siempre así, dado que en un principio el interés por el estudio de la gramática tenía un carácter eminentemente práctico. Tal es el caso de *Lesclaircissement de la langue francoyse*, escrita en 1530 por Palsgrave, cuyo título es francés, pero está redactada en inglés. Éste mismo aspecto es, así mismo, señalado por Cortés Moreno (2000:102): “En la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal (1660) se especulaba acerca de los universales lingüísticos, basándose, exclusivamente en el hebreo, el latín, el griego, el francés, el italiano, el alemán y el español. Por otra parte, se rechazaban las posturas normativas.”

No obstante, el peso específico de la Gramática de corte normativo, ha tenido y tiene una influencia y un valor notable. Desde este punto de vista, la enseñanza de la gramática entendida como el arte de hablar y escribir correctamente el francés, tiene su máximo exponente en la conocida obra de Vaugelas (1647) titulada: *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*.

Del mismo modo, este carácter normativo se hace presente en nuestros días en *Le bon usage de Grévisse*, cuya primera edición data de 1936, y representa un valor añadido fundamental para los hablantes francófonos, por cuanto que en ella se explicitan el buen uso, y la formulación de reglas adecuadas, conforme a una norma precisa de corrección. En este mismo sentido, se manifiesta Chevalier,

dejando por sentado que: “*La grammaire fixe la langue et répand les modèles*” (Chevalier: 1994: 3).

El marco de referencia y el interés de la Didáctica del francés, como lengua extranjera, de dotar de rigor científico y de bases teóricas adecuadas a la disciplina sigue siendo aún hoy objeto de preocupación, que deriva en la búsqueda de una identidad propia, capaz de articular la actividad práctica y el desarrollo teórico de las ciencias del lenguaje.

Desde esta perspectiva, como señala Atienza Merino: “Hoy, por ejemplo, es frecuente que la Didáctica de las Lenguas se reduzca a un campo de aplicación del análisis del discurso o del análisis conversacional, que son los modos privilegiados actuales de trabajo de las ciencias del lenguaje. (Atienza Merino, 2002:15)

Si tomamos en consideración los presupuestos de la Didáctica del FLE y la estrecha relación que subyace entre esta disciplina y, los avances de las ciencias del lenguaje, podemos constatar que, actualmente, las teorías lingüísticas tienen una cierta influencia en la elaboración de algunas gramáticas que intentan integrar y explicar los aspectos gramaticales procedentes del análisis lingüístico, cuando éstos no suelen ser objeto de reflexión en la gramática tradicional. Tal es el caso de la *Grammaire vivante du français*¹ o de la *Grammaire utile du français*² de Bérard y Lavenne, por citar algún ejemplo. En el prefacio de ésta última ya se anuncia la nueva orientación de la que hablamos:

“Cet ouvrage s’adresse à des apprenants de français langue étrangère intermédiaires ou avancés ainsi qu’à à leurs enseignants. Les francophones et tous

ceux pour qui le français a un statut de seconde langue d’enseignement y trouveront des **informations qui n’apparaissent pas dans les grammaires traditionnelles** (notamment au niveau de la communication et du sens des mots) ainsi que des données complètes sur certains problèmes morphologiques o syntaxiques”.

2. Los distintos tipos de gramática y su sentido en el marco de la didáctica del FLE.

Con relación a los distintos tipos de *gramática*, la primera constatación que quisiéramos subrayar es el carácter polisémico que el término comporta, según ha sido señalado por numerosos autores³. En primer lugar, vamos a estudiar la síntesis que realiza al respecto Pendants (1998: 129).

Una primera acepción del término *gramática*, a la que el autor hace referencia, es la “gramática descriptiva”, que tiene su fundamento en las teorías lingüísticas, y en cuyo marco se inscribirían, por ejemplo, la gramática generativa, la gramática nocional/funcional, etc.

En segundo término, señala las denominadas “gramáticas pedagógicas” que tienen su referente en el conjunto de normas y reglas de uso, procedentes del sistema escolar.

Otro de los significados del vocablo *gramática* responde a la denominada “gramática interiorizada”. Para explicar dicho concepto, el autor que estudiamos, cita a Besse y Porquier (1984: 10): “quand il entre à l’école primaire, tout enfant connaît déjà sa grammaire”. Este tipo de gramática, señala más adelante, permite a

cualquier alumno no escolarizado hablar su lengua, o al extranjero aprender una lengua extranjera mediante el contacto con nativos. A medida que el aprendiz de lengua extranjera va aprendiendo esta "gramática interiorizada", se la denomina "gramática de aprendizaje".

Por último, el autor se refiere al término "gramática de enseñanza" para denominar al conjunto de elementos que tienen incidencia y condicionan los contextos de enseñanza-aprendizaje, lo que determina una asimilación diversificada de los alumnos, según sus propias características, y el tipo de actividades gramaticales propuestas por el profesor.

Otros autores que hacen alusión a la polisemia del término gramática son Besse y Porquier (1984:10-30), quienes presentan tres acepciones diferentes:

Un cierto funcionamiento interno característico de una lengua dada.

La explicitación más o menos metódica de este funcionamiento.

El método de explicitación seguido.

La primera definición remite a lo que lo que estos dos autores denominan "gramática interiorizada", término que viene a significar la capacidad y el uso que cualquier locutor hace de manera inconsciente del sistema de reglas, acorde con el funcionamiento de la lengua utilizada, lo que le permite, por otra parte, la producción de infinitos enunciados, para juzgar la mayor o menor gramaticalidad o aceptabilidad de sus producciones. El concepto de "gramática interiorizada" engloba, así mismo, las relaciones que se establecen entre pensamiento y lenguaje, objeto de reflexión de la psicolingüística.

Finalmente, una gramática interiori-

zada compete a lo innato y lo adquirido. A lo innato, en cuanto que tenemos una aptitud para adquirir cualquier lengua si vivimos en el medio donde se habla. A lo adquirido, en cuanto que esa aptitud sólo se desarrolla en una comunidad lingüística dada y según reglas y normas propias de dicha comunidad.

La segunda definición hace referencia a los conocimientos explicitados por los gramáticos o lingüistas acerca del funcionamiento de una o varias lenguas, según la cultura y la sociedad en la que se inscriben. Con dicho conocimiento nos referimos a una categorización de las unidades de la lengua y a la puesta en relación de esas categorías en las respectivas "descripciones gramaticales". (Besse y Porquier: 16-22).

Por último, la tercera definición se relaciona con la explicitación de un modelo en particular; es decir, la selección de una teoría gramatical que permita dar cuenta del funcionamiento interno de la lengua (la gramática interiorizada). El campo de estudio varía y se diversifica según el modelo o tipo de enfoque utilizado (gramática estructural, distribucional, tradicional, etc.) y por la selección del objeto al que se circunscriben (la frase, el enunciado, el texto, etc.). (Besse y Porquier: 22-29)

Como hemos tenido la oportunidad de observar, el término gramática, utilizado sólo, presenta un carácter polisémico y, por tanto, difícil de delimitar conceptualmente. No obstante, desde la óptica de la didáctica de lenguas extranjeras se utiliza a menudo desde una vertiente más monosémica (cf. el ejemplo citado más arriba de "gramática interiorizada"). Algunas de estas nuevas expresiones vamos a pre-

sentarlas a continuación, abordando la tipología de la gramática desde el punto de vista de la didáctica y tomando en consideración los niveles de enseñanza de una lengua extranjera y su relación con ésta.

Desde esa perspectiva, hay que inscribir dos nuevas tipologías, en concordancia con los planteamientos de la didáctica del FLE:

- a) Las gramáticas de los aprendices.
- b) Las gramáticas de los enseñantes.

a) La primera expresión es un concepto relativamente nuevo, ya que en la obra de Besse y Porquier (1984) únicamente se menciona la "gramática de aprendizaje" que hace referencia a la progresión que hace el alumno en el aprendizaje y construcción de la lengua meta, según su edad, características personales, contexto de aprendizaje, etc. Se trata del estado de desarrollo alcanzado en la lengua del aprendiz o interlengua. Es precisamente en este marco, en el que podemos hablar de la "gramática del aprendiz", que constituye un estadio transitorio en evolución de la construcción de su propio aprendizaje lingüístico. Este estadio ha sido llamado "transitional competence" por Chomsky y es pasajero, puesto que va evolucionando con el aprendizaje continuo de sujeto.

La interlengua, como conjunto de reglas que se crea un individuo hasta que domina el lenguaje que está estudiando, se caracteriza por una serie de etapas que pasa el alumno hasta llegar al dominio de la lengua: simplificación, reducción, complicación y expansión, que expresan los mecanismos de los que se vale el estudiante para ir aproximándose a la lengua real.

La relación que existe entre el domi-

nio de la lengua materna (con sus estructuras sintácticas, morfológicas, léxicas o fonéticas) y los mismos componentes estructurales de la SL, no está definitivamente establecida. En general se supone que el dominio de la primera ayuda al de la segunda, puesto que el sujeto tiene ya establecidos los conceptos fundamentales de uso del lenguaje, tales como el yo y el otro, el lugar, el tiempo, el modo, etc., que suponen su identidad dentro de su mundo.

En este sentido la "gramática del aprendiz" engloba la noción de "gramática de aprendizaje" expresada por Besse y Porquier. No hay que olvidar que el aprendizaje adquirido en situación escolar para la descripción de su lengua materna, según ciertas categorías sirve, en muchos casos, como referente a la hora de comprender el funcionamiento de la SL, incluso si estas categorías no son del todo pertinentes en el marco de lo que pudiéramos llamar "gramática aproximativa" que usa el estudiante a lo largo de su aprendizaje.

Así pues, la "gramática del aprendiz" incorpora un conjunto de elementos que el estudiante juzga pertinentes para conseguir expresarse mejor gracias al dominio de las reglas y a la propia reflexión sobre la lengua que el sujeto hace para la apropiación de la gramática de la SL.

b) En cuanto a la "gramática de los enseñantes" hay que decir que el concepto surge ante la imposibilidad de usar directamente las aportaciones de la lingüística a la enseñanza de lenguas sin una "previa modificación o adaptación". Esta gramática actúa como intérprete entre las antiguas gramáticas formales, la clase y el material de trabajo disponible. Su ca-

racterística fundamental es que no se reduce a tomar la información de la gramática tradicional, sino que a su vez incorpora la propia representación del enseñante sobre la reflexión gramatical adquirida a lo largo de su trayectoria formativa inicial y continua.

Veamos a continuación cómo Germain et Séguin (1995: 49) la definen:

“La grammaire de l’enseignant renvoie au degré de connaissance que possède celui-ci de la grammaire, en tant que connaissance intériorisée, de la langue enseignée. On peut distinguer deux cas : d’une part, l’enseignant qui enseigne, comme L2, sa propre L1 et, d’autre part, l’enseignant qui enseigne, comme L2, sa L2. Dans le premier cas, la grammaire de l’enseignant se confond avec la grammaire de l’usager de L1; dans le second cas, la grammaire de l’enseignant renvoie à son interlangue, c’est-à-dire l’état de développement de sa grammaire de L2, son degré de connaissance ou de maîtrise des aspects grammaticaux”.

Con independencia de las conceptualizaciones anteriores, entendemos que, el profesor no tiene que vincularse necesariamente a una sola teoría gramatical, sino a aquellas que éste juzgue pertinentes de acuerdo con su utilidad para el desarrollo del programa, las características de los alumnos, la selección del material y el desarrollo de las secuencias didácticas correspondientes. De cualquier forma, la enseñanza de las estructuras gramaticales se debe presentar en contextos comunicativos, en la medida de lo posible, y graduados en función de su complejidad.

Las explicaciones que tratan acerca de la sistematización gramatical dependen

en gran medida de los procedimientos empleados en su aprendizaje. Como señala Beacco (1994:57) : “Quoi qu’il en soit, on pourra admettre que les effets des descriptions de la langue sur les interlangues ne sont pas à estimer « en bloc » et qu’il serait prudent de juger de leur impact procédure par procédure puisque de telles descriptions métalinguistiques sont transmises par des techniques de divulgation différentes (en surface au moins) et qu’elles sont souvent combinées entre elles.”

Así, según Germain y Séguin (1995:55), la enseñanza de la gramática sería el resultado de la interacción entre enseñantes y aprendices. Veamos su definición:

“L’enseignement de la grammaire fait donc référence à la grammaire telle qu’elle se constitue en salle de classe dans l’interaction entre l’enseignant et l’apprenant, au processus d’interaction entre enseignant et apprenants en salle de classe à propos des questions d’ordre grammatical, ou encore, au langage utilisé par l’enseignant au moment d’enseigner la grammaire, ainsi qu’aux techniques proprement dites d’enseignement de la grammaire et aux types d’exercices ou activités grammaticales proposées par l’enseignant”.

Finalmente, cabe distinguir una última diferenciación en torno al concepto de gramática que venimos estudiando: la *gramática descriptiva* y la *gramática pedagógica*.

Antes de definir la *gramática pedagógica*, cuyas bases se asientan desde la perspectiva directa de la enseñanza, hay que decir que ésta critica el estudio des-

criptivo de la gramática como una actividad poco natural. Sin embargo, resulta difícil establecer una clara línea divisoria entre la *gramática pedagógica* y la *gramática descriptiva*, también denominada *gramática de referencia* o *gramática lingüística*, dado que por un lado, la gramática pedagógica se construye a partir de la gramática descriptiva y, por otra parte, uno de los objetivos de toda gramática es la descripción de modelos que explican el funcionamiento, los usos y normas que fijan el análisis de la lengua objeto de estudio. Es precisamente por este motivo por lo que las gramáticas, cualesquiera que sea su enfoque u orientación, tienen de una u otra forma, una relación más o menos directa con la enseñanza.

La expresión *gramática pedagógica* designa una descripción gramatical reducida (en relación con la gramática descriptiva), cuya aplicación se inscribe en un programa pedagógico que no está constituido por las descripciones de los lingüistas, sino por las descripciones pedagógicas de la lengua correspondiente. De cualquier forma, como decíamos anteriormente, hay que insistir en el hecho de que la línea divisoria entre los dos tipos de gramáticas es vaga e imprecisa y además ambas ejercen entre sí influencia mutua.

Desde el punto de vista de la didáctica de lenguas, Canale y Swain (1980) definen la competencia de comunicación como el resultado de cuatro competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica). Según estos autores, el *componente gramatical* comprende el conocimiento del vocabulario, de las reglas de formación de palabras, de la ortografía y de la construcción de frases. Así pues,

según los pedagogos de orientación comunicativa, la enseñanza de la gramática incluye el conjunto de aspectos mencionados anteriormente.

Por otra parte, para Ellis (1994) la enseñanza de la gramática abarca otros elementos, además del estudio de los aspectos formales, tales como los objetivos cognitivos, que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa o lingüística, así como los objetivos metacognitivos, que conducen al empleo que se hace de estrategias de aprendizaje eficaces. Éstos últimos hacen referencia, según el autor, tanto a los aspectos fonológicos, léxicos y discursivos como a los aspectos gramaticales.

Quizás influidos por el sentido amplio del término "enseñanza formal", señalado anteriormente, ciertos autores, como Stern (1996), que se inscriben en el ámbito de la disciplina didáctica de lenguas, incluyen en la definición del término gramática no sólo la morfología y la sintaxis, sino también la fonología.

Como señala Cortés Moreno (2000: 105):

"Conviene distinguir, pues, entre **gramática pedagógica** – la que intenta capacitar al aprendiz para la comunicación verbal- y **gramática lingüística** – la que aspira a descubrir y describir los procesos internos que desarrollan esa capacidad. Una gramática pedagógica no debe limitarse a las **reglas de gramaticalidad**, sino que debe adentrarse en las **reglas de uso**. De poco sirve aprender a producir enunciados correctos, si no sabemos cómo, cuándo, con quién podemos emplearlos y con quién no.

Por último, hay que señalar que las

gramáticas pedagógicas engloban tanto a la *gramática de la enseñanza* como a la *gramática del aprendizaje*.

En particular, las *gramáticas de enseñanza* se incluyen y forman parte de los programas presentes en los distintos métodos de enseñanza o guías didácticas, destinadas a los profesores, a fin de que éstos aborden las cuestiones gramaticales de acuerdo con una determinada progresión y mediante un conjunto de propuestas o sugerencias pedagógicas determinadas.

Así pues, la enseñanza de la gramática debe incluir tanto los aspectos morfo-sintácticos como su empleo, tomado en consideración los aspectos contextuales y discursivos en los cuales una determinada estructura es adecuada.

Por su parte, las *gramáticas de aprendizaje* tienen como destinatarios a los propios alumnos, y están incluidas en los respectivos manuales de enseñanza, en el interior de las unidades didácticas, lecciones o secuencias de aprendizaje, según el tipo de terminología empleada. Los contenidos gramaticales, que incorporan, se presentan de forma explícita o implícita dependiendo de la propuesta que se haga en cada caso.

Mientras que para algunos autores el acercamiento a la gramática se hace de manera explícita otros, por el contrario, son partidarios de una aproximación implícita (Krashen & Terrell, 1983; Galisson y Coste, 1976) según la cual los aprendices construyen y formulan sus propias hipótesis sobre el funcionamiento y las reglas de la lengua objeto de estudio.

Las explicaciones gramaticales vistas desde la primera perspectiva se considerarían como un tipo de *input* al que están

expuestos los aprendices y uno de los medios utilizados por los profesores para fijar la atención de los alumnos en los aspectos formales de la lengua. Las investigaciones realizadas en este terreno demuestran que éste tipo de adquisición guiada por el profesor tiene efectos positivos en el ritmo de aprendizaje y en el nivel de habilidad alcanzado por los aprendices en la lengua extranjera (Ellis 1994).

Una **gramática explícita** opta por la explicitación de las reglas y demás aspectos gramaticales, con la convicción de que, a través de su dominio, los aprendices accederán a la gramática de la LM. El método empleado puede ser tanto deductivo como inductivo. [...] En una **gramática implícita** se elimina la terminología gramatical y se simplifican al máximo (o se suprimen por completo) las explicaciones gramaticales, confiando que el aprendiz irá adquiriendo de un modo natural y subconsciente (un proceso equiparable al de la AL) la gramática de la LM." Cortés Moreno (op. cit.: 106)

Así mismo, suele ser habitual que las *gramáticas de aprendizaje* incluyan apéndices gramaticales acerca de los contenidos gramaticales estudiados en el manual. Forman parte, igualmente, de las *gramáticas de aprendizaje* las guías que complementan o sirven de apoyo a los manuales de enseñanza, facilitando, generalmente el aprendizaje autónomo, mediante los correspondientes solucionarios.

Veamos, a título de ejemplo, la propuesta pedagógica que hace la "Grammaire progressive du Français" (1997):

Cette grammaire d'apprentissage

s'adresse à des adolescents et des adultes en début de apprentissage.

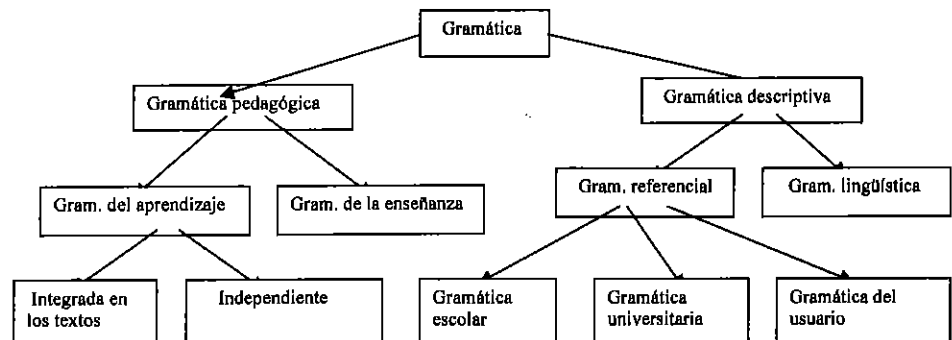
Pédagogique, elle offre sur *la page de gauche* un cours de grammaire, sur *la page de droite* des exercices d'application et des activités de communication.

Progressive, elle suit la progression classique des méthodes de français. La progression peut suivre le découpage ou s'organiser librement, chaque unité étant totalement autonome.

Des exercices de récapitulation et des bilans permettent révisions et évaluations.

Des conjugaisons et des annexes complètent l'ouvrage.

A continuación presentamos, a modo de recapitulación, el esquema de los diversos tipos de gramáticas estudiadas (Dirven, 1990:1):



Como hemos tenido la oportunidad de observar anteriormente, en la enseñanza-aprendizaje de la gramática conviven posiciones diversas a la hora de abordar una descripción gramatical. Una de ellas defiende la interiorización de la gramática. Los defensores de esta propuesta sostienen que la interiorización de la gramática de la lengua materna es análoga al de la lengua extranjera, gracias a un contacto prolongado con los hablantes de ésta. Desde esta perspectiva, se trataría de reproducir en el aula las condiciones que se asemejen, más y mejor a dicha apropiación. Otra tendencia considera que la interiorización sólo puede hacerse mediante

procesos de aprendizaje diferentes en el marco de un contexto escolar determinado, apoyándose en la reflexión, el estudio y el razonamiento.

3. La enseñanza de la gramática y las metodologías.

La evolución operada en el devenir histórico de los diversos modelos gramaticales va vinculada así mismo a las diferentes corrientes metodológicas (cf. Germain 1993: 101-299). En los métodos tradicionales se ponía el acento excesivamente en el aprendizaje de las reglas gramaticales, de tal manera que el estudio de

la lengua consistía, fundamentalmente, en la memorización de reglas y paradigmas, sin llegar a conseguir generalmente que el alumno pasara de este dominio de reglas y normas.

Con el método directo, considerado históricamente según Puren (1988) como "la primera metodología específica en la enseñanza de LVE", se da la exclusión de la lengua materna en la clase, y el aprendizaje gramatical adopta un enfoque inductivo e implícito. Los métodos audio-orales presentan la característica común con los métodos directos de oponerse a la enseñanza gramatical del idioma, dando prioridad al aspecto oral. El aprendizaje de las reglas gramaticales se realiza intuitivamente, a través de la práctica. Pero cuando es necesaria alguna aclaración por el profesor, éste la realiza en el idioma materno, recurriendo a la comparación cuando es preciso evitar ciertos tipos de interferencias. (Lanchec, 1980).

En la década de los cincuenta comienzan a surgir los llamados métodos audiovisuales. Entre los principios o características generales que definen esta metodología encontramos bastantes puntos de contacto con el método audio-oral.

En términos generales, al tener como fundamento los principios de la lingüística estructural se trata de evitar la descripción gramatical explícita así como el recurso a la traducción y a la lengua materna del alumno. En cuanto a la progresión, ésta se organiza según el criterio de complejidad creciente de las estructuras presentadas.

L'enseignement de la grammaire était purement inductif: il n'y avait ni théorie ni règles à apprendre par cœur. On était

persuadé qu'en pratiquant les de phrases dans des exercices systématiques (dits structuraux) et aussi en faisant utiliser la langue dans des situations de la vie quotidienne, les élèves parviendraient à une compréhension inconsciente de la façon dont la langue fonctionne, comme cela semble être le cas des locuteurs de langue maternelle. (Girard, 1995: 84).

Más adelante, con la publicación de un *Niveau-seuil* el papel de la gramática queda relegado a un segundo término:

Il convient d'insister sur le fait que, dans *Un niveau-seuil*, la grammaire n'est pas une composante fondamentale du modèle. En ceci, le document ne diffère pas, pour ce qui est des choix de base, des applications concernant l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. La définition de la compétence générale minimale de communication est d'abord faite non en termes linguistiques mais de façon fonctionnelle: réaliser tel acte de parole ou exprimer telle notion dans telle situation de communication. C'est cela que l'apprenant devra être capable de faire et, par rapport à cet objectif, le détail des formes linguistiques et leur organisation grammaticale ne constituent que des moyens, certes nécessaires, mais à ne pas confondre avec les fins de l'apprentissage, comme le fait trop souvent l'enseignement des langues étrangères.

(Coste et al. 1976: 42)

Actualmente, sobre todo cuando los alumnos no se encuentran en las primeras etapas de aprendizaje, se considera necesaria la reflexión y sistematización gramaticales, especialmente en la enseñanza de adultos y más aún si el metalenguaje gramatical no supone un esfuerzo adicio-

nal. Como indica Widdowson no podemos olvidar el valor de la gramática en la comunicación: "Los procesos sintácticos y morfológicos que hemos mencionado brevemente pueden describirse en términos formales. Sin embargo, es importante reconocer su función para expresar significados, y en ese sentido se consideran un recurso comunicativo." Widdowson (1996:52)

El acercamiento a la gramática desde la perspectiva de las reglas de uso y el empleo de la lengua viene representado por autores como Trévisé (1993) o Germain y Séguin (1995). En el primer caso, la autora defiende un concepto amplio de la gramática:

Enseigner la grammaire est une expression dont les deux termes doivent être explicités avant de tenter d'en justifier le but : une théorie des opérations énonciatives, par exemple, ne dissocie pas syntaxe et sémantique, prend en compte la négociation du sens et les ajustements nécessaires dans la compréhension et la production. Elle rend compte du fait que les valeurs sémantiques de base sont filtrées par le contexte et la connaissance du monde. Elle ne peut donner lieu à un enseignement grammatical issu d'une conception appauvrie de la grammaire, limitée à des propriétés morpho-syntaxiques purement formelles, d'où seraient exclus le potentiel sémantique et le fonctionnement en contexte et en situation pour des énonciateurs actifs.

Trévisé (1993: 48-49).

La definición de Germain y Séguin (1995:34) incluye así mismo las reglas de empleo y de uso: "[...] Enseigner la grammaire signifie, entre autres activités,

exposer les apprenants à un certain type de description/simulation de la L2 [...] en présumant que la connaissance d'une description/simulation pourra éventuellement conduire à la maîtrise de l'usage de la L2 - en ne perdant jamais de vue que la description/ simulation n'est toujours qu'une approximation d'un usage."

Así pues, desde el punto de vista formal, la enseñanza de la gramática debe incluir tanto los aspectos morfosintácticos como su empleo, tomado en consideración los aspectos contextuales y discursivos en los cuales una determinada estructura es adecuada.

De cualquier forma, las explicaciones gramaticales deben ser graduales y progresivas, respondiendo a criterios de sistematización que permitan la adecuación al nivel de los alumnos y a su grado de competencia comunicativa.

Lorsque l'on enseigne une langue, on ne peut éviter d'avoir recours à des modèles simplifiés, ne serait-ce que parce que l'apprentissage ne se fait pas en un jour: il faut bien découper les contenus, centrer le travail sur une forme puis une autre sur une valeur liée à telle forme avant la suivante. Quand on feuillette la plupart des manuels d'enseignement de langue étrangère, on constate que les données grammaticales à faire acquérir font l'objet d'une ou deux leçons ou dossiers, et qu'ensuite on passe à autre chose. Or on sait qu'une forme n'est pas acquise que par restructuration progressive de l'apprentissage, et qu'il convient d'y revenir de manière cyclique. De plus, la plupart des formes grammaticales ont dans le discours différentes valeurs et des emplois différents, qui exigent que l'on y consacre plusieurs séances ; d'où, une

fois encore, l'intérêt de pratiques grammaticales orientées par le sens. Pendax (1998:136)

Consiguientemente, hay que atender siempre a la edad del alumno, a su nivel y a la finalidad de su estudio, para seleccionar y secuenciar adecuadamente el contenido gramatical y el lenguaje que se use para describirlo o explicarlo.

Algunos de los elementos objeto de reflexión gramatical serían, entre otros, los siguientes:

- Distinción entre forma y función y la combinación de ambas.

- Distinción entre una enseñanza de la gramática deductiva o inductiva, lineal o cíclica, así como entre adquisición y aprendizaje, diferenciando los niveles entre principiantes y avanzados.

- Integrar en su ámbito de estudio el análisis de los factores contextuales, discursivos, enunciativos, pragmáticos e interactivos.

En un currículum abierto y personalizado, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor, deberían respetarse los aspectos señalados anterior-

mente, teniendo en cuenta siempre que la lengua no se puede convertir en una memorización de reglas, normas y excepciones de manera estricta y exclusiva.

De lo que se trataría es de integrar gramática y comunicación, superándose de este modo las limitaciones propias de la metodología tradicional basada en la enseñanza de contenidos *per se* ajenos a un uso comunicativo. Sin embargo, coincidimos con Tagliante (2001:151) cuando señala lo siguiente: "Puisque l'apprenant a besoin de structures grammaticales pour réaliser des tâches communicatives, il est important qu'il souhaite les comprendre et les maîtriser. À cet égard, le rôle de l'enseignant est de faciliter la découverte du fonctionnement de ces structures, mais aussi et surtout de faire des pauses-grammaire de systématisation des points découverts."

A fin de clarificar el tratamiento que se hace de los aspectos gramaticales en las diferentes metodologías estudiadas, a continuación presentamos una adaptación simplificada que resume la problemática, tomada de Tagliante (1994).

	Méthode traditionnelle ou méthode grammaire-traduction	Méthode directe	Méthode audio-orale
Période	Dès la fin du XVI siècle, jusqu'au XX siècle.	Forte dans la seconde moitié du XIX siècle et jusqu'à nos jours.	1950/1965 aux États-Unis. En France, de 1965 à 1975.
Place de la grammaire	Énoncé des règles, illustrations et traduction des exemples donnés. Vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes.	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue 1.	Exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle = fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion.
	Méthode structuro-globale Audio-visuelle (S.G.A.V.)	Approche Communicative	Approche fonctionnelle-notionnelle.
Période	Début des années 1950.	Début des années 1970.	Début des années 1980.
Place de la grammaire	Grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures en situation par transposition	Conceptualisation De points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. Systématisation des acquis.	Conceptualisation et systématisation, puis exploitations.

Tagliante (1994) en *La classe de langue*, pp.31-32

4. Aproximación y sentido de los ejercicios gramaticales en aula de FLE.

Los ejercicios gramaticales deben combinar la reflexión con los usos, es decir, permitir a los alumnos analizar los aspectos gramaticales metalingüística-mente como paso previo a su adquisición y, consecuentemente, a su empleo en la comunicación. Por otra parte, se deben abordar todos los ámbitos del sistema de la lengua atendiendo a sus dimensiones normativa, estructural y pragmática, todo ello desde una perspectiva pedagógica y contrastiva. De lo que se trataría es de proponer ejercicios gramaticales a los alumnos a través de los cuales éstos pudieran inferir las reglas que subyacen en los enunciados, activando de este modo el conocimiento explícito de las cuestiones lingüísticas que se trabajen, o bien reflexionando sobre la selección de determinadas descripciones gramaticales a fin de establecer las posibles relaciones entre forma y sentido, contribuyendo de este modo a que los alumnos descubran cómo éstas se realizan en otra lengua.

A este respecto, Cortés Moreno (2000:108) señala lo siguiente: “De las investigaciones llevadas a cabo en los últimos tiempos, podemos concluir que la enseñanza explícita de la gramática, así como la práctica mediante ejercicios sig-

nificativos (no mecánicos), ejercen una incidencia positiva (incluso a largo plazo) en la competencia gramatical de los aprendices. Lo ideal es que esta enseñanza vaya acompañada de oportunidades para la comunicación real.”

Con relación a los diferentes tipos de ejercicios de sistematización gramatical, Tagliante (2001: 155), propone los siguientes:

- Des exercices à choix multiples au cours desquels ils devront d’terminer qu’est l’expression correcte ;

- Des exercices où ils devront compléter un tableau synthétique récapitulant les règles de fonctionnement ;

- Des exercices de reformulation des règles découvertes.

Más adelante indica cómo se han de fijar las estructuras o modelos discursivos:

Faire pratiquer une structure de façon intensive, mais en situation;

Permettre une intervention de l’apprenant quand au lexique et au thème qui entoure la structure :

Privilégier l’emploi répété de la structure à fixer.

(Tagliante, 2001: 155)

A continuación, señalamos las funciones de los ejercicios gramaticales según Pendanx (1998:140-141):

Pour mémoire: la fonction des exercices

Comme les activités d'apprentissage, les exercices peuvent avoir plusieurs fonctions :

- **Une fonction de sensibilisation.** Il peut s'agir :
 - soit d'une sensibilisation avant l'étude d'un point de langue (par exemple, sensibilisation aux différentes valeurs d'une forme dans la communication ;
 - soit d'une sensibilisation postérieure, visant à élargir l'objet d'étude (par exemple, attirer l'attention des apprenants sur l'emploi fréquent en français de la forme négative à valeur affirmative – ou litote – quand on dit : *Il ne fait pas chaud aujourd'hui*).
- **Une fonction d'entraînement.** S'agissant d'exercices de grammaire, on songe ici aux exercices systématiques, visant l'apprentissage de formes ou d'emplois dans le discours.
- **Une fonction de structuration.** C'est celle qui conduit l'apprenant à consolider de nouvelles représentations (comme l'emploi des temps verbaux, par exemple).
- **Une fonction d'évaluation.** Selon les cas, la compétence linguistique est évaluée au cours des activités de production langagière ou, au contraire, par des activités grammaticales spécifiques.

En el estudio que hace Sánchez (2004: 133-141) en relación con la tipología de actividades tomando como referencia **los componentes gramaticales** de la lengua, subraya que éstas “serán siempre de carácter formal y se diferenciarán unas de otras, fundamentalmente, en razón de la complejidad que impliquen”.

Sin embargo, entendemos que no en todas ellas se consideran las dimensiones morfosintáctica, léxica y textual que permitan desarrollar una competencia real de la lengua, ya que algunas de ellas se priva al estudiante de su autonomía enunciativa.

Sánchez distingue los siguientes tipos de actividades:

Actividades de ortografía

Actividades de reconocimiento de la grafía o acento

Actividades de escritura para completar lagunas o corregir errores.

Actividades de escritura

Actividades de pronunciación

Actividades de identificación de sonidos, secuencias, etc.

Actividades de imitación y reproducción

Actividades de comunicación oral parcialmente controladas

Actividades de producción oral libre

Actividades centradas en la morfología y la sintaxis.

Actividades de reconocimiento e identificación.

Actividades de producción controlada.
 Actividades de producción no controlada o libre.

Actividades de vocabulario

Actividades de presentación e identificación de significados léxicos.

Actividades de comunicación integral.

Finalmente, Pendanx conceptualiza los ejercicios de reflexión gramatical del siguiente modo: "Un dernier grand type d'exercice est celui qui a pour fonction principale l'approche des notions grammaticales: les exercices de conceptualisation; les exercices d'exploration de la langue (Montredon, 1987) ; les exercices d'autocorrection (comparables pour la grammaire à ceux pour la production); c'est-à-dire tous ceux qui mettent l'apprenant face à un problème de langue à résoudre par ses propres moyens. (Op. cit: 143). "

Nuestra propuesta de actividades de actividades gramaticales pasaría por facilitar la interiorización de los modelos necesarios para la producción, reflexionando sobre las reglas de construcción que rigen la organización del discurso, tareas que podremos llevar a cabo con ejercicios de conceptualización.

Suscribimos las palabras de Besse cuando afirma lo siguiente:

L'exercice de conceptualisation suppose qu'on parte d'un corpus d'exemples produits par les étudiants en fonction de la compétence qu'ils ont acquise et en relation avec le micro-système morpho-syntaxique ou sémantico-pragmatique sur lequel on veut travailler. Il suppose aussi que le professeur ne cherche pas à amener les étudiants à la règle ou à la conceptualisation qui est la sienne ou celle de la

description grammaticale à laquelle il se réfère, mais que les étudiants élaborent eux-mêmes non pas cette règle ou cette conceptualisation particulière mais une règle ou une conceptualisation en fonction, d'une part de leur compétence en L1 et de celle en voie d'acquisition en L2, d'autre part des concepts et opérations métalinguistiques (de la ou des théories grammaticales) qu'ils ont appris lors de leur scolarisation en L1, enfin du consensus qui se dégage des discussions entre étudiants pour admettre telle règle et telle formulation plutôt que telle autre. Besse (1985 : 169)

A partir de esta reflexión que nos parece muy importante, para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma efectiva, subrayamos la importancia que tiene una correcta adaptación de los modelos que vayamos a seguir a la hora de realizar un trabajo de producción, puesto que el alumno debe observar en los textos que se trabajen en el aula, las indicaciones sobre el funcionamiento del lenguaje en una situación concreta, construyéndose sus propios inventarios de:

- nociones
- operaciones discursivas
- articuladores

Tradicionalmente, se ha venido dando más importancia a la aplicación de las reglas gramaticales para conseguir una forma lingüística correcta, que a la cohesión y coherencia, para conseguir que la producción tenga un sentido global. Nuestra propuesta se concretaría en actividades gramaticales que le permitan al alumno tomar conciencia del sistema lingüístico de la lengua francesa y construir sus propias hipótesis sobre el funcionamiento de

dicho sistema. Por lo tanto, más que ejercicios, nos inclinamos por actividades que, ayuden al alumnado a estructurar y descubrir la organización del sentido de dicha lengua. Estas actividades permitirán a su vez una práctica y sistematización de los elementos que constituyen el objeto de la enseñanza-aprendizaje.

En esta línea se pronuncian Gómez del Estal y Zanon (1999:82-83) cuando proponen no orientar la enseñanza de la gramática "hacia la acumulación de conocimiento explícito", sino plantear actividades de concienciación gramatical que permitan a los propios alumnos ir *descubriendo por sí mismos* las normas de la LE.

Finalmente, quisiéramos añadir que compartimos plenamente las observaciones de Echevarría (2008: 28), con relación a la enseñanza de la gramática, cuando señala lo siguiente:

"Por otra parte, nuestra experiencia en la enseñanza del francés como lengua extranjera nos ha demostrado que el acercamiento de una lengua no puede ser unidireccional ni puede estar basado en un enfoque único pedagógico y/o metodológico (estructuralista, pragmático, comunicativo, funcional, etc.), sino que ha de ser más bien multidireccional, máxime si con ello se quiere conseguir mejorar las producciones oral y escrita del alumno, el conocimiento y la adquisición de vocabulario y la asimilación de las reglas que rigen en el uso habitual de la lengua francesa como instrumento de comunicación".

5. El tratamiento de la competencia gramatical: enfoque presente en el MCER.

El acceso al conocimiento y comprensión de las competencias formales en el estudio del francés como lengua extranjera ha sido tradicionalmente objeto de estudio de los diferentes paradigmas gramaticales. A día de hoy, como se refleja en el Marco, los conocimientos gramaticales suponen la especificación de: elementos (morfemas, afijos...), categorías (género, número...), clases (conjugaciones), estructuras (palabras compuestas, sintagmas, oraciones), procesos (sustantivación, afijación...), relaciones (concordancia, valencias...) (p. 110).

Así mismo, tomando en consideración los aspectos formales que se han de enseñar, según el Marco, se ha de dejar a criterio de sus usuarios la aplicación pertinente. No obstante, se precisa lo que sigue: "Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

En qué teoría gramatical han basado su trabajo.

Qué elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones gramaticales tendrá que dominar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto. (p. 111)."

Según Beacco (2007:111) se podrían reformular la definición de las actividades de enseñanza de las competencias formales gramaticales:

comme portant sur des "contenus" morphologiques et syntaxiques, de tous niveaux (sintagme nominal et verbal, phrase, texte);

comme devant donner lieu à des activités pédagogiques de systématisation, quelle qu'en soit la forme pédagogique: implicite, expositive, déductive, sous forme de tâches, d'exercices...

comme visant à conduire les apprenants à une utilisation:

efficace et correcte de suite d'éléments constituant des énoncés/phrases/textes actualisant des genres de discours donnés;

combinés de manière autonome (c'est-à-dire non figés) par les apprenants;

sémantiquement appropriés à leurs intentions sociales de communication et en correspondance avec les valeurs énonciatives ordinaires portée par ces morphèmes grammaticaux.

Más adelante (pp. 266-268), el autor que estudiamos presenta la competencia lingüística comunicativa que se pone en

funcionamiento en la realización de actividades lingüísticas de comprensión, expresión e interacción. Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con las competencias presentes en las filas 1 a 7 analizadas. Así pues, el cuadro de doble entradas que sigue, muestra las relaciones metodológicas que se deben privilegiar en función de:

Las competencias gráfica, fonética, de entonación y oralidad, implicadas en la gestión de discursos escritos y orales (columnas 1 a 3).

Las otras competencias lingüísticas que puedan articularse en todas las competencias de comunicación (columnas 4 a 7).

La diferencia oral/escrito con lo que ello supone a la hora de distinguir entre morfología oral y escrita, así como las que han sido elaboradas en el campo de la lingüística del francés desde los años 1975.

	1 Phonétique, intonation	2 Oralisation (lecture à haute voix)	3 Orthographe	4 Lexique	5 Morphologie	6 Syntaxe	7 Textualité
Interaction orale					Variations phonétiques, en reception et en production (tour de parole)	Formes de l'énoncé	Essentielle- ment articulateur s et anaphors pronominal es
Réception orale					Variations phonétiques en reconnaissance	En reconnaissance	En reconnaissance
Réception écrite			En reconnaissance (orthographe grammatical, homophones)		Variations graphiques en reconnaissance	En reconnaissance	En reconnaissance
Production orale							
Production écrite							

Les cases grisées indiquent les articulations possibles.

Beacco, J. C. (2007) in *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*: 267.

En consecuencia, el acceso al conocimiento y comprensión de las competencias formales tienen que integrar gramática y comunicación, superándose las limitaciones metodológicas propias del enfoque tradicional basado en la enseñanza de contenidos *per se* y, poniendo el acento en el binomio: contenido-uso comunicativo.

El marco europeo define la competencia gramatical como “la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuestos a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)” (p. 110).

Teniendo en cuenta esta definición, se deduce que el MCER rechaza el estudio memorístico de reglas y estructuras a favor de la comprensión y de la consciencia sobre la lengua, y los procesos de aprendizaje y uso.

En cuanto al desarrollo de la competencia gramatical, el MCER entiende que lo más habitual es realizar una selección, secuenciación y presentación del material lingüístico, tomando en consideración la complejidad de los recursos y estructuras. No obstante, señala que no ha de ser éste el único criterio que ha de tenerse en cuenta y expone los siguientes:

Se debe tener en cuenta, además, el rendimiento comunicativo que generan las distintas categorías gramaticales, es decir, su papel como exponentes de nociones generales. Por ejemplo, no sería

lógico que los alumnos siguieran una progresión en su proceso de aprendizaje tal que, después de dos años de estudio, fueran incapaces de hablar de sus experiencias pasadas.

Los factores de contraste son muy importantes a la hora de evaluar la carga de aprendizaje y, por tanto, el grado de efectividad de las prioridades que hay que tener en cuenta.

El discurso auténtico y los textos escritos pueden ser adaptados hasta cierto punto según su dificultad gramatical. Si no se adaptan, es probable que el alumno se vea expuesto a nuevas estructuras y categorías que algunos alumnos aventajados pueden adquirir para su uso activo antes que otras estructuras más básicas.

El orden “natural” de adquisición observado en el desarrollo de la lengua de los niños de L1 se podría quizá tener en cuenta a la hora de planear el desarrollo en L2. (MCER, capítulo 6: 150).

La propuesta del MCER con relación al desarrollo de la competencia gramatical de los alumnos, se aborda desde distintas vertientes, pero en cualquier caso, hay que decir que se pone especialmente de relieve la necesidad de reflexionar sobre los contenidos gramaticales, de manera que éstos sean capaces de inferir las reglas de uso. Desde esta perspectiva, entendemos que se hace una apuesta decidida por la enseñanza de la gramática pedagógica, que se articula metodológicamente desde el enfoque por tareas, a través del desarrollo y ejecución de tareas formales o gramaticales:

Inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos;

Inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado;

Como b) pero seguido de explicaciones y ejercicios;

Mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc., seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L² o L1 y con ejercicios;

Pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis, etc., y, cuando sea necesario, las reformulen, etc. (MCER, capítulo 6:151).

Igualmente, el documento propone una tipología de ejercicios para la enseñanza de la gramática: completar huecos, construir oraciones con un modelo dado, ejercicios de sustitución, de traducción de oraciones, de preguntas-respuestas, de relacionar oraciones y de fluidez gramatical.

6. Conclusiones.

La enseñanza de la gramática discurre paralelamente a los sucesivos enfoques y corrientes lingüísticas. Cada una de ellas ha aportado a la docencia una visión más o menos sistemática de la naturaleza del lenguaje, lo que contribuye a entender mejor el proceso de aprendizaje de idiomas.

La enseñanza de la gramática debería orientarse más hacia el uso, que hacia la adquisición de normas; uso que con frecuencia se aparta bastante de la norma y que se articula en reglas que se actualizan en los contextos. Así pues, se debe priorizar el valor contextual en los conteni-

dos gramaticales que se enseñen a los alumnos.

La enseñanza de la gramática debería reivindicarse sólo en la medida que ésta se revela *como instrumento de comunicación*, lo que en ningún caso equivale a tener un conocimiento exhaustivo acerca de los aspectos formales sobre la LE.

El acceso al conocimiento y comprensión de las competencias formales tiene que integrar gramática y comunicación, superándose las limitaciones metodológicas propias del enfoque tradicional basado en la enseñanza de contenidos *per se* y poniendo el acento en el binomio: contenido-uso comunicativo.

La *gramática interiorizada* se va construyendo a partir del cúmulo de muestras lingüísticas recibidas hasta un determinado momento, por parte del aprendiz. Si dicha experiencia se refuerza de manera complementaria con las *normas y descripciones gramaticales* estaremos contribuyendo, en gran medida, a una comprensión crítica de la LE.

En las gramáticas pedagógicas se atiende al uso de los enunciados lingüísticos dentro de contextos concretos de comunicación. Una gramática pedagógica debe ocuparse no sólo de la gramaticalidad y aceptabilidad de las frases, sino también de *los aspectos pragmáticos* observables *en el uso real de la LE*.

Las *gramáticas pedagógicas* comprenden tanto las *gramáticas de enseñanza* como las *gramáticas de aprendizaje*. Ambas se construyen a partir de las gramáticas descriptivas, y su elaboración tiene como único referente la perspectiva de enseñanza. Ésta particularidad hace que las gramáticas de enseñanza se distingán, fundamental-

mente, en su concepción y presentación de las gramáticas de aprendizaje, puesto que se dirigen a distintos tipos de usuarios: los diseñadores de materiales didácticos y los profesores por un lado; y por otro, los estudiantes o aprendices de una LE.

Dado que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la gramática no se producen de manera lineal, sino cíclica, se hace necesario que los contenidos gramaticales expuestos en etapas iniciales, sean retomados periódicamente, repasándolos o volviendo atrás sobre éstos y relacionando los nuevos aprendizajes con los ya aprendidos.

El Marco europeo define la competencia gramatical como “la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuestos a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)” (p. 110). Teniendo en cuenta esta definición, se deduce que el MCER rechaza el estudio memorístico de reglas y estructuras a favor de la comprensión y de la consciencia sobre la lengua, y los procesos de aprendizaje y uso.

Referencias bibliográficas.

- ALCARAZ, E. et al. *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp. 1993.
- ARNAUD, A. & LANCELOT, C. . *Grammaire générale et raisonnée*. París: Alia.1997.
- ATIENZA MERINO, J. L. “La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación: referencias e implicaciones actuales”. En Guillén Díaz, C. (Dir.) *Lenguas para abrir camino*. MEC, 2002, pp.13-40.
- BEACCO, J. C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. París: Didier. 2007.
- BÉRAD, E. et LAVANNE, C.. *Grammaire utile du français*. París : Hatier/Didier.1991.
- BESSE, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier-CREDIF.1985
- BESSE, H. et PORQUIER, R. *Grammaires et didactique des langues*. París : Hatier-Crédif, Coll. LAL.1984.
- CALLAMAND, M.. *Grammaire vivante du français*. Paris : Larousse.1989.
- CHEVALIER, J. C. *Histoire de la grammaire française*. Paris : PUF.1994.
- CONSEIL DE L'EUROPE/CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE/COMITÉ DE L'ÉDUCATION /DIVISION DES LANGUES VIVANTES.Conseil de l'Europe/Conseil de la Coopération Culturelle/ Comité de l'éducation/division des langues vivantes *Cadre européen en commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. 2001.
- CONSEJO DE EUROPA *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC, Instituto Cervantes y Anaya. 2002.

- CORTÉS MORENO, M. *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.2001.
- COSTE et AL. *Un niveau-seuil*. París: Hatier. 1976.
- DIRVEN R. (1990). "Pedagogical Grammar". *Language Teaching*, 1990, n. 23/1.
- ECHEVARRÍA PEREDA, E. *Manual de gramática francesa*. Barcelona: Ariel.2008.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Nueva York : Oxford University Press. 1994.
- GALISSON, R., & COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette. 1976.
- GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. París : Clé international. 1993.
- GERMAIN, C. et SÉGUIN, H. *Le point sur la grammaire*. Paris : Clé international. 1995.
- GIRAD, D. (1995). *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. París: Bordas. 1995.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español" En ZANÓN, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen. 1999.
- GREVISSE, M. . *Le bon usage*. París & Lovaina : Duculot. 1992.
- GRÉGOIRE M. *Grammaire progressive du français*. París : Clé international.1997.
- KRASHEN S. & TERRELL, T. . *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon. 1983.
- LANCHEC, J. Y. *Psicolingüística y pedagogía de los idiomas*. Barcelona: Planeta.1980.
- PENDAX, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette. 1998.
- PUREN, CH. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé international. 1988.
- SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL. 1997.
- TAGLIANTE, C.. *La classe de langue*. Paris : Clé international. 1994.
- TRÉVISE, A. "Acquisition/apprentissage/enseignement d'une L2 : Modes d'observation, modes d'intervention". *Études de linguistique appliquée*,1993, n. 92, pp.38-50.
- VAUGELAS, C. *Remarques sur la langue française*. París : Éditions Champ Libre. Original publicado en 1647. 1981.
- WIDDOWSON, H. G. *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.1996.

Notas

- (1) CALLAMAND, M. 1989. *Grammaire vivante du français*. París, Larousse
- (2) BÉRARD, E. et LAVENNE, C. 1991. *Grammaire utile du français*. París, Hatier/Didier.
- (3) Véase H. Besse y R. Porquier (1984:10-12)