

Lingüística y planificación curricular : reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional

David Abraham Macias Barres

► **To cite this version:**

David Abraham Macias Barres. Lingüística y planificación curricular : reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional. Cesar García de Lucas; Alexandra Oddo. Magister dixit : Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples, pp.223-238, 2016, 978-2-85901-051-0. hal-01395501v2

HAL Id: hal-01395501

<https://hal-univ-lyon3.archives-ouvertes.fr/hal-01395501v2>

Submitted on 16 Nov 2016

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. (2016) : « Linguística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

LINGÜÍSTICA Y PLANIFICACIÓN CURRICULAR: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA HISPÁNICA EN CONTEXTO PROFESIONAL

David Macías Barrés
Université Jean Moulin – Lyon 3

1. INTRODUCCIÓN

La gramática hispánica y su enseñanza han formado parte de los ejes de investigación de Bernard Darbord, hispanista y lingüista reconocido tanto en Francia como en el extranjero. Por ese motivo, le dedicamos la siguiente contribución que abarca estos temas. Como lo hemos puesto de relieve en Macías Barrés (2012)¹, el significante *gramática* puede interpretarse de manera diferente en función del área que lo estudie: gramática normativa, lingüística formal, adquisición de lenguas, etc. Para esta contribución definiremos la gramática bajo el enfoque chomskyano, que es, por lo general, el que adopta la adquisición de lenguas. Hacemos alusión a la *gramática interna* del locutor (nativo o no), es decir, « el conjunto de reglas interiorizadas que rigen el sistema/lengua así como la puesta en discurso ». ² Podemos entonces afirmar que la gramática se encuentra en el centro de todos los sistemas lingüísticos. En cuanto a su enseñanza/aprendizaje, durante mucho tiempo los métodos didácticos se centraron (¿casi?) exclusivamente en la enseñanza de las reglas gramaticales (p. ej. método gramática-traducción)³ y, con el paso del tiempo, su importancia fue dejada de lado en detrimento de otras competencias⁴ (tales como la comprensión y la producción ya sean orales o escritas). Este cambio estuvo influenciado por la llegada del enfoque comunicativo. Incluso en ciertos casos la gramática no es abordada en clase de **manera explícita** y el aprendiz adquiere en teoría las reglas gramaticales de manera « natural », es decir, de **manera implícita** o sin instrucción impartida por el docente.⁵

¹ Macías Barrés, D., « La enseñanza de la gramática y la formación de profesores en Francia: un desafío para la gramática pedagógica », *Revista Arte y Cultura*, año 4, Guayaquil, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, p. 15-19.

² Macías Barrés, D., « Didactique de l'erreur : L'emploi de l'erreur dans la recherche en didactique et dans l'élaboration/adaptation de programmes d'études », *La méthodologie de la recherche scientifique – composante essentielle de la formation universitaire*, Bucarest, Ars Docendi, 2010, p. 253-264.

³ En la introducción de Macías Barrés (2008) hacemos una sucinta revisión de los métodos de enseñanza de idiomas extranjeros. Macías Barrés, D., « Revaluación de la traducción en la clase de lengua », *Crisol*, nº 12, Nanterre, Presses universitaires de Paris Ouest, 2008, p. 17-32.

⁴ Con el fin de definir una “competencia” tenemos que oponerla a una “habilidad”. Una habilidad es un saber hacer que se adquiere con la práctica. En cambio una competencia es un saber hacer que moviliza conocimientos adquiridos y exige procesos cognitivos más complejos (p. ej. abstracción, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.). Por ende una habilidad se considera un saber hacer de bajo nivel mientras que una competencia es uno de alto nivel. Ver Perrenoud, P., « Compétences, habitus et savoirs professionnels », *European Journal of Teacher Education*, vol. 17, nº 1/2, 1994, p. 45-48.

Disponible en línea : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_15.html

⁵ Como lo expusimos en Macías Barrés (2013), la oposición gramática implícita y explícita radica en cómo el locutor adquirió el conocimiento de la misma. En efecto, la gramática explícita se adquiere a través de la instrucción mientras que la gramática implícita se adquiere a través de la práctica del idioma. En el primer caso el locutor es capaz de dar la(s) regla(s) que rigen x fenómeno gramatical; en cambio en el segundo caso el locutor produce enunciados gramaticalmente correctos pero le resulta difícil explicar la(s) regla(s). Macías Barrés, D., *Faits de langue, problèmes d'acquisition et intervention pédagogique: Le cas des temps verbaux, du*

MACIAS BARRES, D. (2016) : « Lingüística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

Los estudios en adquisición y psicolingüística demuestran que el cerebro humano puede descodificar las reglas de un sistema lingüístico que se encuentra en su medio inmediato (a condición de que sus órganos de recepción e integración de datos lingüísticos funcionen convenientemente) e ir las integrando sin que el locutor/usuario de la lengua sea capaz, salvo instrucción previa, de expresarla. En esto radican ciertos enfoques de enseñanza como el método directo o la inmersión. Sin embargo, pensamos que para el locutor nativo (o no nativo en situación endolingüe)⁶ el descifrar un sistema lingüístico es posible porque está constantemente confrontado al uso de la lengua, ya sea en recepción o en producción, lo que no es el caso del estudiante en situación exolingüe, es decir, que aprende una lengua que no es hablada en su medio inmediato. Para el estudiante, la práctica del idioma extranjero, en la mayoría de los casos, se limita al aula de clase. De ahí surge la importancia de planificar la enseñanza de la gramática. En efecto, un sistema de reglas tan amplio y complejo no se puede adquirir de la noche a la mañana y, como lo indican las investigaciones de Montrul (2004)⁷, su adquisición (ya sea como lengua materna, segunda o extranjera) respeta etapas. Por ende la planificación del docente tiene que ser coherente y acomodarse a las etapas de adquisición de la lengua meta.

En el siguiente artículo haremos alusión a nuestra experiencia con respecto a la enseñanza de la gramática hispánica en el Máster LCE (Lengua y Cultura empresarial) en la Universidad Jean Moulin - Lyon 3. En este máster, cuyo fin es ante todo formar a los estudiantes al mundo empresarial, si bien las necesidades en términos de conocimientos gramaticales no son las mismas que las de un Máster MEEF (Enseñanza, Educación y Formación), pensamos que dichos conocimientos no pueden ser dejados de lado y tienen que ser abordados en clase, haciendo resaltar su utilidad en el contexto de la empresa. En efecto, si los estudiantes de Máster MEEF se destinan a la docencia y requieren conocer la gramática para poderla enseñar, los estudiantes del máster LCE requieren manejarla para poder comunicar en contextos profesionales. En Lyon 3, este máster existe por el momento en inglés lengua extranjera y el español se enseña como segunda lengua extranjera en la asignatura *Espagnol LV2*. A inicios del año lectivo 2015-2016 la dirección del Departamento de Estudios hispánicos nos dio la responsabilidad de establecer un plan curricular para dicha asignatura. Siguiendo el método científico, en primera instancia nos hemos basado en nuestros conocimientos empíricos para crear un plan curricular piloto (basado en nuestras hipótesis). Dicho plan se ha puesto en marcha y se está evaluando en función del *feedback* de los estudiantes.

En este artículo nos centraremos en la planificación de la enseñanza de la gramática dentro de la asignatura *Espagnol LV2* para los estudiantes de primer año del máster LCE - Inglés. Por consiguiente, primero expondremos ciertos lineamientos con respecto a la

choix modal et de l'opposition ser/estar en espagnol, Tesis doctoral, Universidad Paris Ouest, 2013. Disponible en línea: <http://www.theses.fr/2013PA100171>.

⁶ En el siguiente artículo oponemos los términos endolingüe y exolingüe. Como lo indica Esteba Ramos (2009): « En el medio endolingüe la lengua extranjera se encuentra en el entorno del estudiante como vehículo de socialización; sin embargo, en el exolingüe el estudiante se encuentra en su país de origen o en otro cuya lengua materna no es la que está aprendiendo en el aula ». Esteba Ramos, D., « El léxico de los ejemplos de las gramáticas de español como lengua extranjera », *ELUA. Estudios de lingüística*, n° 23, Alicante, Universidad de Alicante, 2009, p. 99-114.

⁷ Montrul, S., *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2004.

MACIAS BARRÉS, D. (2016) : « Lingüística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

enseñanza de la gramática en contexto profesional. Luego subrayaremos la importancia de establecer competencias gramaticales a la hora de evaluar a los aprendices. Finalmente veremos cómo los errores de los estudiantes nos permiten adaptar/mejorar el programa de estudios del primer semestre.

2. LINEAMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN CONTEXTO PROFESIONAL

2.1. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA PARA LA GRAMÁTICA EN CONTEXTO PROFESIONAL

Pensamos que los fenómenos gramaticales tienen que enseñarse priorizando 1) los elementos de difícil adquisición para el público (en nuestro caso francófono), 2) los más útiles en términos de objetivos comunicativos profesionales y 3) en función de lo que preconiza el Marco Común Europeo de Referencia. Focalizarse en ciertos puntos (identificados por el docente) no implica no exponer a los estudiantes a otros rasgos. En efecto, la gramática de una lengua es un conjunto de reglas que el docente y el lingüista no siempre pueden explicar, por lo que siguen siendo estudiadas en la actualidad y cotejadas, de ser posible, con la gramática de otras lenguas. A manera de ejemplo, Darbord compara el funcionamiento del español con el del francés e incluso el portugués.⁸ Para el usuario de una lengua en situación exolingüe, que se encuentra poco expuesto a la lengua meta, descifrar de manera implícita la gramática inherente a la lengua por adquirir es un proceso tal vez más difícil que para aquel en situación endolingüe. El cerebro del primero ya posee un sistema lingüístico y al ir adquiriendo uno nuevo tiene que priorizar las informaciones del nuevo sistema en función de su utilidad para el uso inmediato y cotidiano.⁹ Por eso, el docente tiene que ser consciente de que para que el estudiante pueda comprender los matices, en menor o en mayor grado, de un rasgo gramatical o fenómeno lingüístico tiene que tener tiempo suficiente, no sólo para descifrar la regla en un contexto que le parezca significativo¹⁰ sino también para poder ponerla en práctica y así confirmar (o no) que su uso es el que conviene.

Si bien conocemos de manera empírica los errores más frecuentes con respecto al público con el que trabajamos (en nuestro caso los errores más frecuentes de los estudiantes francófonos) así como los elementos de la lengua que representan problemas de adquisición, nos hemos apoyado en el manual *Expertos. Libro del alumno*¹¹ de la editorial Difusión para nuestra planificación. Huelga decir que el manual nos sirve de base y que en función de las necesidades de los estudiantes el docente completa con actividades sacadas de otros manuales

⁸ Darbord, B. y Pottier, B., *La langue espagnole. Grammaire historique*, Paris, Armand Colin, 2004 (4^{ed.}); Pottier, B., Darbord, B. y Charaudeau, P., *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris, Armand Colin, Collection Cursus, 2005 (3^{ed.}).

⁹ En Macías Barrés (2013) elaboramos un cuadro que permite comparar la adquisición/aprendizaje de la lengua materna y la extranjera. Macías Barrés, D., *Faits de langue, problèmes d'acquisition et intervention pédagogique: Le cas des temps verbaux, du choix modal et de l'opposition ser/estar en espagnol*, op. cit., p. 242.

¹⁰ Rodríguez Palmero (2011) retoma lo propuesto por Ausubel para así definir el aprendizaje significativo : « Ausubel (1976, 2002), autor de esta famosa etiqueta, caracterizó el aprendizaje significativo como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento a una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal ». Dicho de otra manera, un aprendizaje significativo viene a completar los conocimientos que el alumno ya posee (no arbitrario) y este último tiene que considerar que los conocimientos nuevos son útiles dentro y fuera del aula (no literal). Ver Rodríguez Palmero, M., « La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual », *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. 3, nº 1, 2011, p. 29 - 50. Disponible en : <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3634413.pdf>

¹¹ Tano, M., *Expertos. Libro del alumno*, Barcelona, Editorial Difusión, 2009.

MACIAS BARRES, D. (2016) : « Lingüística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

o bien inventadas por el mismo. Para el primer curso hemos previsto las siguientes unidades didácticas:

Semestre 1 – Incorporación inmediata (15h de formación), p. 12-23.

Semestre 2 – Montamos un negocio (15h de formación), p. 60-71.

Cuestiones de finanzas (15h de formación), p. 72-83.

Tal como lo promueve el Consejo de Europa en el documento *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* lo ideal es enseñar la gramática en contexto de tal suerte que el estudiante pueda por sí mismo, en menor o en mayor grado, descifrar el valor semántico-pragmático del rasgo gramatical enseñado.¹² Así, si bien no se excluye el método deductivo (el docente presenta las reglas de gramática y da a los estudiantes ejercicios de gramática), es aconsejable utilizar el método inductivo (a partir de ejemplos, el estudiante extrae la regla). Sin embargo, como lo indica el documento, este método requiere mayor preparación que el anterior. El docente tiene que preparar un corpus de textos (orales o escritos) en los que aparezca de manera clara y pertinente el rasgo gramatical por estudiar. Dichos textos en la medida de lo posible tienen que corresponder al contexto profesional en el que van a trabajar los estudiantes.¹³ Para ilustrarlo podemos utilizar la unidad titulada *Incorporación inmediata* y así dar el siguiente ejemplo:

Tipo de texto profesional	Rasgos gramaticales
(Escrito) Oferta de empleo	Pasiva refleja Construcciones impersonales Futuro simple Nominalización
(Escrito) CV (Escrito) Carta de presentación (Oral) Presentar su candidatura oralmente	Presente de indicativo Imperativo

La labor del docente es ayudar al aprendiz a identificar las características del texto a nivel gramatical. Son estos elementos de la gramática los que tendrá que abordar con sus estudiantes utilizando los dos métodos ya mencionados, el inductivo y el deductivo.

¹² Ver la sección 2.4.2 del *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, J.-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier y J. Panthier (éds.), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010.

¹³ Martí Contreras (2015), quien predica combinar la gramática implícita e inductiva con la gramática explícita y deductiva durante el proceso de aprendizaje/enseñanza del español como lengua extranjera, indica: « Si se contextualiza la gramática, sobre todo con documentos reales, vinculados con el área de estudios de los alumnos con los que se ha experimentado (negocios y economía), el resultado final del aprendizaje es mucho más satisfactorio que si se abordan elementos que no están vinculados entre sí ». Martí Contreras, J., « ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: Estudio de campo », *Normas*, n° 5, 2015, p. 191.

MACIAS BARRES, D. (2016) : « Linguística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

2.2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES EN MÁSTER LCE

Como ya lo expusimos, en el máster LCE el español es el segundo idioma extranjero. En primer curso, se trata de unos veinte estudiantes que realizan el máster con el fin de integrar el mundo empresarial. Los estudiantes se sitúan en un nivel B1-B2 del marco europeo. En este posgrado, al español se le dedican 15h en el primer semestre y luego 30h en el segundo semestre. Son en total 45h de formación con el docente, lo que en realidad no es mucho (sobre todo si lo comparamos con las clases en inglés). Con el fin de incitar al trabajo en casa, hemos adoptado un enfoque por tareas. Los estudiantes tienen una tarea final (macrotarea) y durante las clases se realizan una serie de tareas (mesotareas y microtareas) que los formará y les permitirá llevar a cabo la final: asistir a una entrevista de trabajo (como entrevistado o como entrevistador).¹⁴ Se procura que las tareas realizadas tengan relación con el mundo profesional. A manera de ejemplo podemos ver la siguiente programación:

>Macrotarea:

Pasar una entrevista de trabajo

>Mesotareas:

1) Con respecto a la oferta de trabajo:

Comprender una oferta de empleo/pasantía e identificar las informaciones importantes

Redactar una oferta de empleo/pasantía respetando el formato propio a la lengua meta

2) Con respecto al CV y a la carta de presentación

Redactar un CV y/o una carta de presentación que convenga a una oferta de trabajo/pasantía dada

Evaluar si un CV y/o una carta de presentación es el adecuado para una oferta de trabajo/pasantía

Dar consejos (utilizando el imperativo) para indicar cómo se redacta un CV o una carta de presentación

>Microtareas:

1) Con respecto a la oferta de trabajo:

Identificar las informaciones importantes de una oferta de trabajo

Identificar las construcciones y recursos gramaticales existentes en el texto e indicar su función

Redactar una oferta de trabajo a partir de informaciones dadas, utilizando las construcciones y recursos gramaticales identificados en las diferentes ofertas de trabajo

2) Con respecto al CV y a la carta de presentación:

Identificar las competencias personales y profesionales que mejor se adapten a una oferta de empleo

¹⁴ En Chine, D., Macías Barrés, D. y Taillot, A. (en prensa) ya hemos expuesto cómo el enfoque por tareas (*task-based*) y el enfoque centrado en el desarrollo de competencias (*competency-based*) parecen ser los más convenientes en el caso de la enseñanza del español con fines específicos. Además tal como lo indican los autores, se busca una secuenciación que pueda asegurar « el aprendizaje progresivo y continuo del contenido del programa por el aprendiz y su entrenamiento sistemático. A medida que avanza el curso la tarea inicial va englobando otras y se torna cada vez más compleja hasta volverse la tarea final ». Chine, D., Macías Barrés, D. y Taillot, A., « Diseño y elaboración de un programa en EFE: El caso de la asignatura *Español de negocios* en Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA) », *Crisol*, Nanterre, Presses Universitaires de Paris Ouest, en prensa.

MACIAS BARRES, D. (2016) : « Lingüística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

Identificar la estructura más adecuada para un buen CV (¿qué secciones? ¿en qué orden?)
 Identificar la estructura más adecuada para una buena carta de presentación (¿qué informaciones? ¿en qué orden?)

3. COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN DE LA GRAMÁTICA EN CONTEXTO PROFESIONAL

3.1. IDENTIFICAR LOS RASGOS GRAMATICALES NECESARIOS Y ESTABLECER LAS COMPETENCIAS

Si bien el manual propone ya un contenido gramatical, el docente tiene que proceder a analizar los textos profesionales e identificar los rasgos gramaticales para confirmar lo establecido. Estos rasgos gramaticales se convierten en « recursos », dándole por consiguiente a la gramática un enfoque utilitario. Así cada rasgo/recurso cumple con una función lingüística que tiene que ser puesta de relieve al formular la competencia gramatical. Se recomienda redactar las competencias respetando la siguiente fórmula: ¿Qué función lingüística? + ¿En qué contexto? + ¿A través de qué recursos gramaticales? Así, se procura vincular los conocimientos teóricos con la práctica en contexto profesional.

Tipo de texto profesional	Recursos gramaticales	Competencia gramatical
Oferta de empleo	Pasiva refleja Construcciones impersonales	Expresar la impersonalidad y la objetividad en una oferta de empleo a través de las pasivas y las construcciones impersonales
	Futuro simple	Expresar las obligaciones de una persona en una empresa utilizando el futuro simple
	Nominalización	Utilizar la nominalización para sintetizar en una oferta de empleo u otros textos comerciales

Las competencias así establecidas se convierten en parámetros observables y medibles en la producción de los aprendices, con lo cual se facilita la elaboración de un baremo de evaluación.

3.2. PROGRAMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GRAMATICALES

Reformular los rasgos/recursos gramaticales a manera de competencias le permite al docente tener claro lo que evaluará en el estudiante. En el primer año las competencias gramaticales se han establecido como sigue:

>Semestre 1 (15h de formación)

Expresar la impersonalidad y la objetividad de una oferta a través de la voz pasiva y las construcciones impersonales

Expresar las obligaciones de una persona en una empresa con el futuro simple

MACIAS BARRES, D. (2016) : « Lingüística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

Dar consejos utilizando el imperativo (afirmativo y negativo) sobre cómo redactar un CV y/o una carta de presentación

Utilizar la nominalización para sintetizar en una oferta y otros textos (administrativos, periodísticos)

>Semestre 2 (30h de formación: 15h + 15h)

15h

Utilizar los tiempos del pasado para contar cómo una empresa fue creada

Utilizar el indicativo en las frases de relativo para hacer alusión a algo conocido

Utilizar el subjuntivo en las frases de relativo para hacer alusión a algo cuya existencia está puesta en duda

Utilizar los conectores necesarios para expresar causa, finalidad y lugar

Utilizar perífrasis verbales para describir una acción o estado (inicio, reiteración, en curso, duración, etc.)

15h

Utilizar el artículo definido delante de los porcentajes para expresar que el porcentaje representa el conjunto

Utilizar el artículo indefinido delante de los porcentajes para expresar que se trata de un porcentaje dentro de un conjunto

Utilizar los comparativos para comparar cifras/porcentajes

Utilizar los verbos de transmisión de información para referir el discurso de otra persona

Utilizar los tiempos verbales que convienen para referir el discurso de otra persona

3.3. TAREAS EN LAS QUE SE EVALUARÁN LAS COMPETENCIAS GRAMATICALES

Como lo indicamos, las competencias gramaticales se caracterizan por ser observables y medibles en la producción de los estudiantes. Pensamos que en primera instancia convendría una evaluación global. Los problemas de gramática, como es de imaginar, restarán puntos principalmente cuando hagan difícil la comprensión del texto (oral o escrito). Se han previsto las siguientes tareas por semestre:

>Semestre 1 – 15h

Tareas escritas

Redactar una oferta de empleo

Dar consejos sobre cómo escribir un CV y una carta de presentación

Escribir un CV adaptado a una oferta de empleo

Redactar una carta de presentación

Tareas orales

Entrevista de trabajo (oral en interacción)

Presentación personal para un puesto de trabajo (expresión oral)

>Semestre 2 – 15h

Tareas escritas

Redactar un tríptico o un powerpoint para presentar un proyecto de empresa o de negocio

Redactar un plan de negocios simplificado

MACIAS BARRES, D. (2016) : « Lingüística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

Tareas orales

- Pasar una entrevista con un inversionista (oral en interacción)
- Formular un *elevator pitch*¹⁵ (expresión oral)

>Semestre 2 – 15h

Tareas escritas y orales

- Presentar un proyecto de empresa a un inversionista focalizándose en dos aspectos: el estudio de mercado y el plan financiero (expresión oral y escrita)
- Asumir el papel de un inversionista para presentar, discutir y analizar dos proyectos de empresa comparándolos (interacción oral y escrita)

4. CORPUS DE ERRORES, PUESTA EN PRÁCTICA Y ADECUACIÓN DEL PROGRAMA PILOTO

4.1. ANTECEDENTES

Durante el año lectivo 2015-2016 pusimos en práctica la primera parte de la planificación para el máster LCE, es decir, lo que corresponde al primer semestre. Como se trataba de una clase de tipo *trabajo dirigido* (TD) fueron diez sesiones de 1h30 (lo que suma 15h de formación).¹⁶ La **evaluación escrita** se dio durante las horas de clase en dos ocasiones:

- 1) En la primera, en la mitad del semestre, los estudiantes tuvieron que redactar su CV sin que hubiese una oferta de trabajo precisa.
- 2) En la segunda, al final del semestre, los estudiantes tuvieron que redactar un CV y una carta de presentación para participar en un programa de intercambio con una universidad ecuatoriana dada, poniendo de relieve las competencias personales y profesionales que lo/la hacían un/a candidato/a idóneo/a para el intercambio. Se reemplazó la oferta de trabajo/pasantía por una realidad que también compete a los estudiantes. Se pretende de esta manera poner de realce la transversalidad de su aprendizaje.

La **evaluación oral** se hizo de manera asincrónica. En efecto, los estudiantes tuvieron que grabarse fuera de clase y enviar un archivo mp3 al docente respetando ciertas consignas:

- 1) En el primer trabajo se evaluó la interacción oral no espontánea en parejas. Se les entregó dos fichas de trabajo (A y B) en las que un estudiante tenía que hacer de entrevistador (representante de RRHH) y el otro de entrevistado (candidato/a). Se evaluó sobre todo el vocabulario y la capacidad de marcar correctamente a través de la morfología verbal la persona y el tiempo verbal, sobre todo el presente y el modo imperativo.
- 2) En el segundo trabajo se evaluó la exposición oral. En tan sólo un minuto el estudiante tenía que presentar su candidatura a un intercambio en una universidad ecuatoriana dada. Como para el CV y la carta de presentación en la segunda evaluación escrita, tenían que poner de relieve sus competencias de tal suerte que su perfil fuera el adecuado para el intercambio. Se recomienda hacer un repertorio de los errores¹⁷ (a partir de la producción de los estudiantes), el mismo que servirá no sólo para adecuar la planificación curricular sino

¹⁵ Un *elevator pitch* es un formato utilizado por un emprendedor para presentar en un minuto su proyecto de empresa (o de negocio) a un posible accionista. Ver https://es.wikipedia.org/wiki/Elevator_Pitch

¹⁶ En Lyon 3 las clases magistrales (CM) corresponden a 12 sesiones por semestre mientras que los trabajos dirigidos (TD) son 10 por semestre.

¹⁷ Siguiendo a Corder (1967), diferenciamos un error de una falta (o una equivocación). Tal cual lo indica el *Diccionario de términos clave de ELE*: « Según él, el error es una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático), mientras que reserva los términos falta o equivocación para hacer referencia a

MACIAS BARRES, D. (2016) : « Linguística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

también para crear un corpus. Este podría ser utilizado en diferentes tipos de trabajo de investigación (lingüística contrastiva francés-español, análisis de errores para determinar/definir el microsistema que los rige, etc.)¹⁸. Dicho corpus también permitirá establecer el nivel global de la clase y cotejarlo con los niveles del marco europeo. Pensamos que esto es esencial para poder establecer de manera realista las competencias (entre ellas las gramaticales) que se espera que el estudiante maneje al final de la formación.

4.2. ERRORES MÁS FRECUENTES EN EL CORPUS

4.2.1. MARCADO DEL LOCUTOR Y DEL INTERLOCUTOR

Teniendo en cuenta el corpus elaborado, nos damos cuenta de que los estudiantes tienden a marcar la P3 en lugar de la P1, sobre todo a través de la morfología verbal:

(1) yo (*sabe/ sé)

(2) yo (*tuvo/ tuve)

(3) yo (*puede/ puedo).

Asimismo, no siempre consiguen distinguir convenientemente el rango del interlocutor (tú vs usted). Si bien utilizan el pronombre *usted*/P3 en su discurso, a través de la morfología verbal marcan *tú*/P2:

(4) ¿Usted qué (*opinas/ opina)?

(5) (*Siéntase/ Siéntese), por favor.

Incluso a veces también hay deslices para el marcado de *tú* y *usted* a través de los pronombres COD y COI:

(7) Voy a (*llamarse/ llamarla).

4.2.3. SER VS ESTAR

La selección entre *ser* (existencia inherente) y *estar* (existencia circunstancial) todavía no está totalmente adquirida por los alumnos. En el caso de las construcciones pasivas (con un participio pasado verbal), los estudiantes no siempre consiguen diferenciar la pasiva operativa (con *ser*) y la pasiva resultativa (con *estar*), razón por la cual cometen errores como:

(8) Siempre he (*sido/ estado) atraída.

(9) ¿(*Es/Está) terminado?

La selección entre estos verbos en las estructuras intermedias (con un participio pasado adjetival) todavía no está totalmente adquirida:

(10) (*Es/Estoy) dispuesta

(11) (*Soy/Estoy) motivada

Por otro lado, el uso de estos verbos para indicar situación (concreta o abstracta) todavía parece presentar problemas:

(12) (*Ser/Estar) en inmersión total

(13) América latina (*es/ está) en mi lista de países

(14) No (*era/ estaba) en el anuncio

4.2.4. ADJETIVOS: APÓCOPE, INVARIABILIDAD Y CONCORDANCIA GÉNERO/NÚMERO

La gramática interna que rige la adjetivación parece todavía inestable en el grupo de estudiantes como lo demuestran los enunciados (15) y (16) que utilizamos como ejemplo.

los errores esporádicos que el aprendiente comete por lapsus, fallos o descuidos.» Ver http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm

¹⁸ Macías Barrés, D., « Didactique de l'erreur : L'emploi de l'erreur dans la recherche en didactique et dans l'élaboration/adaptation de programmes d'études », art. cit., p. 253.

MACIAS BARRES, D. (2016) : « Linguística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

Además, como lo dejan ver los enunciados (17) y (18), parecen no haber adquirido completamente la invariabilidad del adjetivo superlativo *mejor* ni haber integrado las reglas que rigen la apócope, como se aprecia en (19) y (20).

(15) persona (*motivado/ motivada)

(16) (*diferente/ diferentes) horizontes

(17) una (*mejora/ mejor) comprensión

(18) (*bueno/ buen) conocimiento

(19) tengo (*veintiuno/ veintiún) años

4.2.5. PREPOSICIONES Y CONSTRUCCIONES PREPOSICIONALES

Sigue existiendo en la interlengua de los alumnos una interferencia entre los dos microsistemas: *à* vs *en* de la L1 influye el uso de *a* vs *en* de la L2. Así se obtienen enunciados como en (20). Además la construcción preposicional *au niveau de* de la L1 afecta la adquisición de *a nivel de* que los estudiantes a veces utilizan de manera correcta y otras no, como en (21).

(20) Estudiar (*al/ en el) extranjero

(21) Quiero (*venir/ ir) (*en/ al) Ecuador

(22) Trabajar (*al/ a) nivel internacional

Finalmente, persiste la confusión entre los usos de *por* vs *para* como en (23):

(23) Esta experiencia es importante (*por/ para) trabajar a nivel internacional

Como ya lo hemos dicho en Macías Barrés (2013)¹⁹, la interlengua del estudiante no está simplemente influenciada por la L1. En efecto el aprendiz trata de descifrar el sistema que rige *por* vs *para* y emite sus propias hipótesis sobre cómo funcionan estas preposiciones. Como lo vemos, el aprendiz aplica estas hipótesis en su producción. Un análisis contrastivo de la oposición *por* vs *para* y *par* vs *pour* deja ver que éstos no funcionan de la misma manera y que es difícil establecer una equivalencia: *par* (L1) = *por* (LE) y *pour* (L1) = *para* (LE). Seguramente la asimetría existente entre la L1 y la LE hace que el estudiante, de manera inconsciente, tienda a no apoyarse en su lengua materna, lo que hubiera evitado el error en (23).

4.2.4. MARCADO TAM (TIEMPO, ASPECTO Y MODO)

Habida cuenta del tipo de textos utilizados en este primer semestre (oferta de trabajo, CV y carta de presentación) el marcado temporal se efectúa mayoritariamente en el presente. Por ende, los estudiantes estuvieron expuestos sobre todo a este tiempo verbal. Sin embargo, este tipo de textos también requiere, tal vez en menor grado, el uso del futuro (para indicar responsabilidades futuras en un puesto de trabajo) y del pretérito indefinido (para indicar el historial ya sea académico o profesional). Es posible que la falta de exposición a estos dos tiempos verbales lleve al alumnado a producir enunciados como (24).

(24) Durante mi estadía me (*asegure/ aseguraré) de integrarme

Por otro lado, en un intento por modalizar su discurso, los aprendices utilizan la forma en *-ra* en lugar del condicional como lo vemos a continuación:

¹⁹ « Este idiolecto[, la interlengua,] está regido por una gramática que corresponde a un conjunto de reglas interiorizadas por el aprendiz que, como lo indican Frauenfelder *et al.*, (1980: 46), Pujol & Véronique (1991: 77), Flament (2000: 16) y Montrul (2004: 20), no son ni las de la lengua del aprendiz (L1) – aunque se encuentren indicios de ella –, ni las de la segunda lengua (L2), ni una mezcla de las dos. » Macías Barrés, D., *Faits de langue, problèmes d'acquisition et intervention pédagogique: le cas des temps verbaux, du choix modal et de l'opposition ser/estar en espagnol, op. cit.*, p. 243. La traducción es nuestra.

MACIAS BARRES, D. (2016) : « Lingüística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

(25) Me (*gustara/ gustaría) presentar mi candidatura

(26) Esta experiencia me (*permitiera/ permitiría) mejorar mi español

Por último la selección modal en las subordinadas completivas parece no estar adquirida.

(27) Me gustaría que me (*dice/ diga)

(28) Esperando que les (*interesa/ interese) mi perfil

5. CONCLUSIÓN

La lingüística aplicada a la enseñanza del español lengua extranjera en contexto profesional, nos permite aplicar un procedimiento científico a la planificación curricular.²⁰ En efecto, por un lado, el análisis de los errores de los estudiantes nos invita a añadir nuevas competencias gramaticales en el programa de estudios (del semestre) y en el plan curricular (del máster). Por otro lado, el docente/lingüista tendrá que ser capaz: 1) de emitir hipótesis con respecto a los posibles factores que provocan los errores en la interlengua de los aprendices con el fin de definir estrategias didácticas que permitan paliarlos o incluso, aunque suene ambicioso, solucionarlos; 2) de extraer las reglas que rigen el sistema de la LE (tal vez comparándolas con las de la L1) y proponer un marco teórico pedagogizado al que serán expuestos los aprendices sobre todo durante las sesiones de gramática explícita y deductiva. La producción de los aprendices en el primer semestre puso de relieve rasgos de la gramática de la LE a las que no se les había brindado la suficiente importancia tales como el correcto marcado del locutor y del interlocutor, respetando el rango sociolingüístico de este último (*tú* vs *usted*); el uso conveniente de *ser/estar* con las estructuras intermedias calificativas, las pasivas y las situacionales; el apócope (sobre todo con un adjetivo tan frecuente como *bueno* y con el numeral cardinal *-uno*²¹) y el buen empleo de la preposiciones *a* vs *en* y *por* vs *para*.

Aunque estos errores no fueron los únicos encontrados en el corpus, pensamos que el docente tiene que dar prioridad a los errores más frecuentes y sobre todo a los rasgos gramaticales que podrían interferir con la realización eficiente de las competencias profesionales fijadas. Por ejemplo, un marcado ineficiente del locutor o del interlocutor podría confundir y dificultar una transacción comercial. En lo que al marcado TAM respecta, es utópico pensar que los estudiantes podrán manejar todo el abanico de opciones ofrecido por los tiempos verbales del español después de sólo 15h de formación. Así, durante el primer semestre el docente centra sus esfuerzos en que los estudiantes puedan manejar sobre todo el presente de indicativo (para presentarse) y el modo imperativo (para aconsejar a alguien sobre cómo escribir un CV o una carta de presentación), sin descuidar el marcado adecuado, a nivel sociolingüístico, de los participantes de la conversación (*yo* vs *tú/vosotros* o *usted/ustedes*). Durante el proceso de aprendizaje/enseñanza, los aprendices serán expuestos a otros tiempos verbales como el futuro y el pretérito indefinido, los cuales no serán abordados de manera tan profunda como los otros por cuestiones pedagógicas y de tiempo.²² Y es que, como lo dijimos, enseñar la gramática en situación exolingüe implica privilegiar ciertos rasgos que

²⁰ Hemos procurado utilizar el método científico: observación, hipótesis, experiencia, resultados y conclusiones que afirman (o no) la hipótesis. Por eso, en primer lugar, basándonos en nuestro conocimiento empírico avanzamos una planificación hipotética para luego ponerla en marcha. Después, se evalúa su eficacia a través de la producción de los estudiantes (y no de sus notas). Estos nos lleva a crear un corpus con sus errores más frecuentes. Finalmente, dicho corpus nos permite emitir conclusiones y adaptar/mejorar lo que se había programado.

²¹ Ya sea como cardinal simple (uno: un libro) o complejo (veintiuno: veintiún años).

²² Dice un viejo y conocido refrán: « Quien mucho abarca, poco aprieta. »

MACIAS BARRES, D. (2016) : « Lingüística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

serán útiles de manera inmediata para el estudiante en sus actividades curriculares, estableciendo un vínculo con el mundo profesional. Se procura así, en la medida de lo posible, hacer significativa la enseñanza de tal o cual rasgo gramatical. En el segundo semestre, los aprendices serán expuestos a otros tiempos verbales necesarios en ciertos documentos profesionales (como el plan de negocio, los correos comerciales, etc.). La idea es que las competencias adquiridas en el primer semestre se vayan engranando con las nuevas de los semestres posteriores. Esto debe quedar plasmado en el plan curricular.

El plan curricular, y más precisamente la programación con respecto a la enseñanza de la gramática, tiene que reflejar 1) qué elementos de la gramática de la LE serán enseñados, 2) de qué manera se abordarán durante el proceso de enseñanza/aprendizaje y por último 3) indicar su utilidad en el campo profesional. En el presente trabajo hemos procurado presentar un plan curricular piloto del primer curso. Dicho plan, como lo indicamos, se irá adaptando y cambiando en función de los resultados observados en los estudiantes. Por el momento hemos puesto en práctica el programa de estudios del primer semestre, lo que nos ha permitido evaluarlo y establecer nuevas competencias gramaticales. Queda por evaluar el del segundo semestre. Como lo hicimos con el del primer semestre, procederemos a observar y a medir lo que los aprendices son capaces de realizar al final en términos de competencias. En función de ello, se establecerá una programación para el tercer (y último) semestre del segundo año del máster. A través de la creación de este plan curricular, tratamos de vincular el conocimiento de la gramática con la práctica profesional. Por eso, más que de conocimientos gramaticales (que implican principalmente un conocimiento teórico) hablamos de competencias gramaticales (que implican la interacción del conocimiento teórico con la práctica). Así esperamos demostrar que el manejo de la gramática (de manera explícita e implícita) es importante para poderse expresar de manera correcta y precisa en contextos profesionales.

BIBLIOGRAFIA

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. y Panthier, J., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010.

Chine, D., Macías Barrés, D. y Taillot, A., « Diseño y elaboración de un programa en EFE: El caso de la asignatura *Español de negocios* en Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA) », *Crisol*, Nanterre, Presses Universitaires de Paris Ouest, en prensa.

Corder, S. P., « The significance of learners' errors », S. P. Corder (dir.), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, p. 161 – 170.

Darbord, B. y Pottier, B., *La langue espagnole. Grammaire historique*, Paris, Armand Colin, 1994.

Esteba Ramos, D., « El léxico de los ejemplos de las gramáticas de español como lengua extranjera », *ELUA. Estudios de lingüística*, nº 23, Alicante, Universidad de Alicante, 2009, p. 99 - 114.

MACIAS BARRES, D. (2016) : « Linguística y planificación curricular: Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática hispánica en contexto profesional », *Magister dixit - Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciples*, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 223 - 238 (ISBN: 978-2-85901-051-0).

Martí Contreras, J., « ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: Estudio de campo », *Normas*, nº 5, 2015, p. 171 – 195.

Macías Barrés, D., « Didactique de l'erreur : L'emploi de l'erreur dans la recherche en didactique et dans l'élaboration/adaptation de programmes d'études », *La Méthodologie de la Recherche Scientifique – Composante essentielle de la formation universitaire*, Bucarest, Ars Docendi, 2010, p. 253-264.

Macías Barrés, D., « Revaluación de la traducción en la clase de lengua », *Crisol*, nº 12, Nanterre, Presses universitaires de Paris Ouest, 2008, p. 17 – 32.

Macías Barrés, D., *Faits de langue, problèmes d'acquisition et intervention pédagogique: Le cas des temps verbaux, du choix modal et de l'opposition ser/estar en espagnol*, Tesis doctoral, Universidad Paris Ouest, 2013. Disponible en línea: <http://www.theses.fr/2013PA100171> (Consultado el 15/01/2016)

Martin Peris, E., *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (Consultado el 15/01/2016)

Montrul, S., *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2004.

Perrenoud, P., « Compétences, habitus et savoirs professionnels », *European Journal of Teacher Education*, vol. 17, nº1-2, 1994, p. 45 – 48. Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_15.html (Consultado el 15/01/2016)

Pottier, B., Darbord, B. y Charaudeau, P., *Grammaire explicative de l'espagnol*, Paris, Nathan, 1994

Rodríguez Palmero, M., « La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual », *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. 3, nº 1, 2011, p. 29 - 50. Disponible en : <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3634413.pdf> (Consultado el 15/01/2016)

Rossi, J.-P., *Psychologie de la compréhension du langage*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

Tano, M., *Expertos. Libro del alumno*, Barcelona, Editorial Difusión, 2009.