



# Discurso gramatical y contextualización: descripciones interlingüísticas de docentes de francés en México<sup>1</sup>

*Béatrice Blin*

*Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril*

*Víctor Martínez de Badereaux*

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, México

## Resumen

Interesados en las particularidades del discurso gramatical del docente de francés en México, el objetivo de este artículo es analizar, explicitar y categorizar un conjunto de rasgos característicos de las descripciones interlingüísticas enunciadas por un grupo de profesores referentes a los determinantes posesivos. Nuestra metodología se basó en una serie de entrevistas en grupo focal con 13 profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México. El análisis de contenido de las transcripciones nos permitió observar marcas importantes de contextualización en las descripciones, que categorizamos en cinco posicionamientos: oposición, diferenciación, acercamiento, equivalencia cruzada y equivalencia total. Estos mecanismos son la evidencia de la movilización de recursos estratégicos por parte de los docentes, que contribuyen en la elaboración de una gramática de la comprensión.

**Palabras clave:** enseñanza de idiomas; gramática; francés; contexto de aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Nombre del proyecto: Discurso gramatical y verbalización epilingüística en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas (L2, L3, L4)

Entidad que lo financia: Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, Universidad Nacional Autónoma de México

Número de registro: BIBE-171017

Fecha de inicio y de finalización: enero de 2017 – diciembre de 2019

Investigadores principales: Autores del artículo.

## **Abstract**

### **Metalinguistic speech and contextualization: Interlinguistic descriptions of French teachers in Mexico**

This paper seeks to explain some distinctive features of metalinguistic speech used by French teachers in Mexico. With this aim, we analyze, describe, and categorize a set of characteristics of interlinguistic explanations of the possessive determinant in French by a group of 13 teachers of French as a foreign language from Universidad Nacional Autónoma de México. Based on focus group data, the study explores how the participants contextualize grammatical explanations, which we categorize into five groups: opposition, differentiation, rapprochement, crossed equivalence and total equivalence. Such categories evidence how teachers mobilize strategic resources in the elaboration of grammar for understanding.

**Key words:** language instruction; grammar; French; educational environment.

## **Résumé**

### **Discours grammatical et contextualisation : descriptions interlinguistiques des enseignants de français au Mexique**

Dans cet article, nous présenterons les résultats d'une recherche conduite au Mexique sur les spécificités des discours grammaticaux élaborés par les enseignants de français. Il s'agissait d'analyser, d'explicitier et de catégoriser les principales caractéristiques des descriptions interlinguistiques proposées dans le cadre des explications portant sur les déterminants possessifs. Pour ce faire, l'on a mené une série d'entretiens en groupe de discussion avec 13 enseignants de la Universidad Nacional Autónoma de México. L'analyse de contenu nous a permis d'observer des marques importantes de contextualisation dans les discours métalinguistiques. Celles-ci ont été catégorisées en cinq positionnements : opposition, différenciation, rapprochement, équivalence croisée et équivalence totale. Ces mécanismes ont mis en évidence la mobilisation de stratégies de la part des enseignants qui visent à élaborer une grammaire de la compréhension.

**Mots-clés :** enseignement des langues ; grammaire ; français ; contexte d'apprentissage.

### **CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

Blin, B., Olmedo Yúdico, R., & Martínez, V. (2020). Discurso gramatical y contextualización: descripciones interlingüísticas de docentes de francés en México. *Lenguaje*, 48(2), 241-260. doi: [10.25100/lenguaje.v48i2.8144](https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8144)

## INTRODUCCIÓN

La gramática del francés, entendida como los discursos y explicaciones descriptivos acerca del funcionamiento de la lengua, nunca ha dejado de ocupar un lugar significativo en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE), como lo demuestra la importante producción de libros y artículos científicos al respecto (Audras, Coltier y Fouillet, 2018; Beacco, 2010; Beacco, Kalmbach y Suso, 2014; Sfar, 2015; Véronique, 2009).

Dichos discursos pueden adoptar diferentes formas y circular en distintos ámbitos: en libros tales como gramáticas de referencia y gramáticas pedagógicas<sup>2</sup>, pero también a manera de discursos metalingüísticos elaborados por docentes y aprendientes en la interacción didáctica. En esta investigación, nos centramos en el discurso gramatical del docente, es decir en las explicaciones que el profesor de FLE aporta a los aprendientes para describir un hecho lingüístico en particular.

En este artículo, presentaremos los primeros resultados de una investigación cuyo objetivo es identificar descripciones gramaticales inéditas enunciadas por docentes, es decir, aquellas que no aparecen en las gramáticas pedagógicas. Para ello, nos centraremos, en una primera parte, en definir los conceptos y modelos teóricos que enmarcan este estudio. Enseguida, anunciaremos la metodología adoptada para llevarlo a cabo y, finalmente, presentaremos los resultados y discutiremos los hallazgos más relevantes producto del análisis realizado.

244

### El discurso gramatical del docente

Para que las explicaciones gramaticales provistas por el docente de lengua cumplan su función didáctica, es necesario que sean “consumibles” para los aprendientes. En este sentido, los docentes construyen su discurso con base en dos criterios: la interpretabilidad y la operacionalidad.

El primer criterio permite poner el discurso gramatical al alcance de los no especialistas en lingüística, en este caso los aprendientes de una lengua extranjera, a través del uso de:

- terminologías adaptadas;
- definiciones de los términos empleados por medio de paráfrasis, equivalencias, reformulaciones, comparaciones y metáforas;
- representaciones semióticas gráficas (tablas, esquemas); y

---

<sup>2</sup> Las gramáticas de referencia son obras de consulta que presentan la gramática de una lengua ya sea de manera prescriptiva o de manera descriptiva. Las gramáticas pedagógicas, por su parte, presentan una serie de directivas pedagógicas dirigidas a los docentes o a los aprendientes de una lengua (Germain y Séguin, 1998).

- ejemplos pertinentes (Beacco, 2010).

Se trata así de generar el discurso gramatical en una lengua que los aprendientes puedan entender sin esfuerzo cognitivo excesivo.

El segundo criterio, la operacionalidad, se relaciona con la utilidad que las descripciones gramaticales tendrán para los aprendientes. Los profesores proponen reglas prácticas y orientadas a la acción. De esta manera, “l’enseignement grammatical constitue un étayage métacognitif (...) [qui] favorise un traitement élaboratif de la part de l’apprenant, car ce traitement élaboratif est le gage de la mobilisation des ressources attentionnelles de l’apprenant et d’une inscription durable dans la mémoire” (Bange, 2002, p. 36).

Las explicaciones provistas por los profesores son de naturaleza variada, ya que dependen en gran medida del contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, estas explicaciones convocan reiteradamente el conjunto de lenguas que componen el repertorio lingüístico del aprendiente (lengua(s) de primera socialización, otras lenguas conocidas y la lengua meta). El recurso a descripciones interlingüísticas, es decir comparaciones entre las lenguas, es frecuente al momento de aportar explicaciones gramaticales en el salón de clase<sup>3</sup>.

Estas explicaciones gramaticales suelen ser diferentes de las que se encuentran en las gramáticas de referencia, característica resultante de una transposición didáctica, noción que expondremos a continuación.

### **La transposición didáctica**

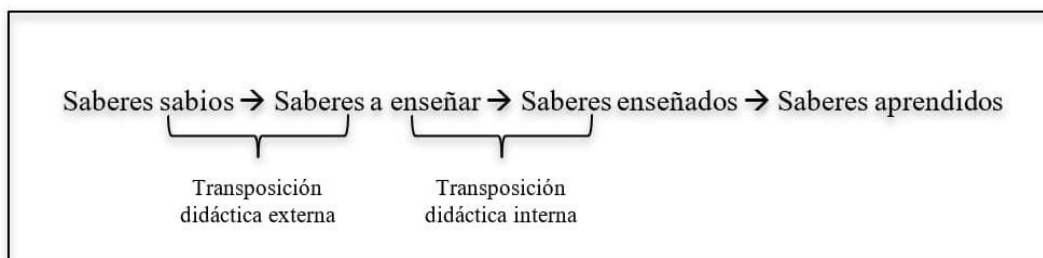
La transposición didáctica es un concepto tomado del sociólogo Verret quien, en su tesis titulada *Le temps des études* (1975), muestra que “toute pratique d’enseignement d’un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d’enseignement” (p. 140). Años más tarde, en el ámbito de la didáctica de las matemáticas, Yves Chevallard adaptará dicho concepto y centrará su reflexión en los saberes *per se* y en el recorrido que éstos emprenden desde su origen, en calidad de saber sabio, hasta su entrada al salón de clase, en calidad de saber enseñado. Este autor define la transposición didáctica de la siguiente manera:

un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le travail qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique. (Chevallard, 1985, p. 39).

---

<sup>3</sup> Ver Beacco (2010) y Beacco *et al.* (2014).

Es decir, la transposición didáctica hace referencia a los cambios que se generan entre el estado de saber sabio y el estado de saber enseñado, así como a la distancia que los separa. La Figura 1 ilustra este proceso:



**Figura 1.** Transposición didáctica

Así, los saberes sabios son el producto de investigadores reconocidos por sus pares y por el ámbito universitario, quienes los evalúan y les aportan legitimidad. Los saberes a enseñar, por su parte, son aquellos descritos y detallados en textos oficiales (programas, planes de estudios, etc.) que definen a su vez contenidos, normas y métodos. Los saberes enseñados se refieren a los saberes que el docente construye y pone en circulación en el salón de clase. Finalmente, los saberes aprendidos son aquellos que el aprendiente adquiere en una situación educativa.

246

Notemos, además, que existen dos estados en el proceso de transposición didáctica. El primero, la transposición didáctica externa, es llevado a cabo por el conjunto de personas que se preocupan por definir los contenidos de enseñanza: investigadores que trabajan en cuestiones relativas a la enseñanza, representantes del sistema educativo, autores de manuales, inspectores escolares y todos aquellos que discuten y deciden qué saberes sabios se enseñarán, qué contenidos provenientes del saber sabio formarán parte del saber a enseñar. El segundo estado es la transposición didáctica interna, en el que los saberes a enseñar se transforman en saberes enseñados. Los docentes realizan este proceso al momento de aportar explicaciones gramaticales a los aprendientes. De este modo, los saberes enseñados son diferentes de los saberes sabios, ya que no tienen ni la misma función ni el mismo público meta.

En el caso de la enseñanza de lenguas, y de las lenguas extranjeras en particular, la pertinencia de la transposición didáctica ha sido ampliamente debatida. Para comprender esta problemática, es necesario, por una parte, recordar que la enseñanza de una lengua no corresponde a la transposición ni a la aplicación de teorías lingüísticas. De esa manera, como lo señala Petitjean (1998) para el caso de la enseñanza del francés, “l’objectif est moins d’enseigner des savoirs que de développer des compétences langagières” (p. 25). Por otra parte, la noción de transposición didáctica aplicada a la enseñanza de lenguas plantea el problema de establecer la(s) ciencia(s) de referencia (fuente de saberes sabios) que alimentará(n) a los saberes a enseñar. Tal es el cuestionamiento ya añejo en el campo de la didáctica de las lenguas, como lo señalaba Girard (1972) quien mencionaba que la

didáctica de las lenguas debe ser “une science qui n’hésite pas à emprunter à diverses autres sciences humaines ce qu’elles peuvent lui apporter” (p. 9), y recurrir así a los aportes de la lingüística, de la psicología, de la pedagogía, de la sociología o de la etnología.

Sin embargo, en el marco de nuestro trabajo, creemos, al igual que Cuq (2010), que la transposición didáctica es un concepto operativo en lo que concierne a la enseñanza de la gramática del francés lengua extranjera, ya que ésta es sin duda “un savoir savant (...) qui participe au positionnement de la langue comme objet d’enseignement et par conséquent comme savoir” (p. 8).

### **Un caso particular de transposición didáctica: la contextualización**

La contextualización hace referencia a las variaciones, diferencias o modificaciones que los discursos gramaticales de referencia sufren en un contexto dado. Hablar de contextualización en el marco de la enseñanza del francés lengua extranjera implica entonces considerar que existen:

des formes « particulières » données à la description du français pour des apprenants non francophones (...) [qui répondent] à un principe d’adaptation au lecteur/utilisateur, à entendre, dans ce cas, comme reformulation ou modification des descriptions savantes du français et de ses descriptions ordinaires, issues des précédentes, destinées à en faciliter l’accès. (Beacco *et al.*, 2014, p. 5).

247

Las contextualizaciones pueden ser producto de una transposición didáctica tanto externa como interna. En el primer caso, se trata de modificaciones a las descripciones gramaticales de referencia plasmadas en manuales de aprendizaje elaborados para un contexto en particular (en el caso que nos concierne, enseñanza del francés a nivel universitario en México). Las transposiciones didácticas internas, por su parte, se nutren de la *expertise* profesional de los docentes y se generan en el salón de clase. En efecto, los profesores adquieren, por medio de su práctica, un saber relativo a las dificultades específicas que conocen los aprendientes. Así, las descripciones de referencia son modificadas para sortear los errores frecuentes, previsibles y resistentes que presentan las producciones de los aprendientes en un contexto lingüístico determinado. Dichas adaptaciones pueden tomar la forma de explicaciones o esquemas descriptivos ajustados al medio que, al acercarse a la cultura metalingüística de los aprendientes, tienden a ser más accesibles y operativas.

Beacco (2014) señala que las contextualizaciones de las descripciones de referencia pueden ser de naturaleza variada:

- creaciones de reglas ausentes en la descripción gramatical ordinaria, particularmente “reglas de equivalencia” que ponen en relación el sistema de la L1 de los aprendientes (u otras lenguas conocidas) con el sistema de la lengua meta;
- descripciones de fenómenos lingüísticos más elaboradas que aquellas explicadas en las gramáticas francesas de referencia (se habla entonces de sobre descripción);
- descripciones conjuntas de hechos lingüísticos no relacionados, presentes en las descripciones ordinarias del francés;
- descripciones totalmente inéditas en forma de creaciones terminológicas apoyadas en préstamos a otras lenguas (Beacco, 2014).

En esta investigación, nos centraremos en la primera categoría, y particularmente en las reglas de equivalencia, ya que fue a este tipo de contextualización al que recurrieron con mayor frecuencia los docentes participantes en este estudio.

## **METODOLOGÍA**

En esta investigación, de corte cualitativo, la recolección de datos se hizo a partir de entrevistas semiestructuradas en grupo focal. Posteriormente, los datos recopilados fueron analizados por medio de una técnica de análisis de contenido. A continuación, presentaremos el desarrollo metodológico de este estudio.

248

### **Objeto de estudio**

Al iniciar esta investigación, llevamos a cabo una encuesta cuyo objetivo era conocer los problemas específicos identificados por los docentes de francés en México en el aprendizaje de la gramática del francés en los niveles A1 y A2. El análisis de resultados mostró que los docentes consideran el determinante posesivo como una categoría gramatical que representa cierto grado de dificultad para los estudiantes mexicanos. Por esta razón, decidimos analizar las descripciones gramaticales relativas a dicha categoría gramatical partiendo de la hipótesis de que dichas descripciones presentarían importantes marcas de contextualización.

### **Diseño**

Los datos analizados en esta investigación fueron obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas. La entrevista, entendida como herramienta metodológica de la investigación etnográfica, permite llevar a cabo un análisis cualitativo transversal centrado en la singularidad de los puntos de vista de los participantes. Por ello, es importante señalar que este trabajo no pretende la exhaustividad ni la representatividad del grupo objeto de estudio (Beaud y Weber, 2003), sino la comprensión de un escenario educativo específico.



Decidimos recolectar los datos por medio de entrevistas semiestructuradas en grupo focal. Por una parte, la técnica de la entrevista semiestructurada permite que los profesores entrevistados expresen sus puntos de vista de forma relativamente abierta; por otra parte, el grupo focal da pie al intercambio de ideas y al análisis contrastivo de las singularidades y de las similitudes de los puntos de vista expresados. Ambas técnicas generaron una dinámica de conversación entre los profesores participantes.

### **Procedimiento y participantes**

Difundimos una invitación a los profesores de francés de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para participar en una entrevista, anunciando el tema de la investigación, los objetivos y la duración aproximada del encuentro. El horario y el lugar de la reunión se establecieron posteriormente previo acuerdo de los participantes interesados en colaborar. Les señalamos que la entrevista se llevaría a cabo en la lengua de su elección (español o francés)<sup>4</sup>, que sería grabada en audio y transcrita para fines prácticos de análisis, para lo cual firmaron un consentimiento informado con el propósito de respetar los principios de privacidad, de confidencialidad y de anonimato.

Para esta fase de la investigación, realizamos siete entrevistas en parejas y una individual<sup>5</sup>, reuniéndonos así en total con 13 profesores que enseñan francés en educación media superior o superior<sup>6</sup>. Todos tienen una formación metodológica en la enseñanza del francés como lengua extranjera, 11 de ellos tienen el español como L1 y dos el francés. La guía de las entrevistas agrupó preguntas en torno a dos temas: por un lado, la percepción de los profesores sobre la dificultad que suelen manifestar los aprendientes hispanohablantes mexicanos para conceptualizar el funcionamiento y el uso de los determinantes posesivos en francés y, por otro lado, la forma en que describían o explicaban este punto gramatical.

Por último, les ofrecimos hojas blancas para reproducir las tablas o esquemas que suelen presentar a los estudiantes. Además, con el fin de facilitar los intercambios y la discusión, pusimos a disposición de los profesores la gramática de aprendizaje *Grammaire progressive du français (Niveau intermédiaire)*, dado que es la más utilizada en el país (Blin y Olmedo Yúdico, 2015) y el manual *Alter ego 1*<sup>7</sup>. Los invitamos entonces a comentar las descripciones gramaticales sobre el determinante posesivo propuestas por dichos libros.

---

<sup>4</sup> En algunas entrevistas, la interacción se llevó a cabo con alternancias de código frecuentes.

<sup>5</sup> La entrevista se llevó a cabo de forma individual por problemas de disponibilidad.

<sup>6</sup> La UNAM también cuenta con escuelas que ofrecen educación de nivel bachillerato: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades.

<sup>7</sup> Los resultados brutos de la encuesta presentada en Blin y Olmedo Yúdico (2015) arrojaron que este manual era el más utilizado por los docentes. Sin embargo, este dato no era materia de análisis y, por ello, no fue considerado en la publicación citada.

## Método de análisis de la información

La técnica cualitativa del análisis de contenido (Cáceres, 2003) empleada en esta investigación se realizó de forma manual. Este proceso siguió las siguientes etapas:

- definición de la postura teórica explicitada en la primera parte de este artículo;
- preanálisis de las transcripciones y de los esquemas elaborados por los profesores durante las entrevistas;
- definición de las unidades de análisis de base gramatical<sup>8</sup> para el análisis de las transcripciones y de los esquemas;
- establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación;
- construcción de categorías;
- finalmente, integración de los resultados.

A continuación, presentaremos los resultados principales derivados del análisis del corpus.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

250

Como lo mencionamos anteriormente, la lectura del corpus muestra que el componente preponderante, y que aparece reiteradamente en las descripciones gramaticales elaboradas por los docentes, es la comparación entre las lenguas que constituyen el repertorio lingüístico de los aprendientes. Además, aunque no desarrollaremos dicho aspecto en este artículo, resaltamos que dichas descripciones toman en cuenta únicamente la morfosintaxis de la lengua escrita como referencia, fenómeno ya observado y descrito en una investigación anterior realizada en este mismo contexto (Blin y Olmedo Yúdico, 2017).

De este modo, en una primera parte, expondremos los resultados de nuestro estudio examinando las descripciones interlingüísticas propuestas por los docentes. Cabe recordar que dichas descripciones metalingüísticas consideradas para nuestra investigación provienen, por una parte, del discurso del docente y, por otra parte, de los esquemas propuestos por él mismo para ejemplificar el funcionamiento de los sistemas gramaticales. Como lo veremos más adelante, es preciso considerar dichos esquemas o metáforas visuales (Portine, 1997) como representaciones simplificadas del funcionamiento de estructuras de la lengua.

Posteriormente, defenderemos la idea de que estas descripciones gramaticales contribuyen en la elaboración de una gramática de la comprensión.

---

<sup>8</sup> El corpus oral y escrito permitió definir vocablos y frases como contenido significativo para los fines de la investigación.

## Descripciones interlingüísticas

Ante todo, es de subrayar que las comparaciones entre las lenguas, formuladas por el grupo de informantes, se sitúan sobre un eje que va desde un discurso que opone las lenguas a otro que propone equivalencia entre ellas. Por otra parte, se constató que un mismo docente, en una misma secuencia metalingüística, suele recurrir a esta gama de posicionamientos para describir un mismo punto gramatical. Así, el análisis del corpus nos permitió observar y distinguir cinco tipos de posicionamientos, entendidos como actitudes que adopta un docente al momento de producir una descripción interlingüística, y en consecuencia establecer las cinco categorías que presentamos en la Tabla 1:

**Tabla 1.** Posicionamientos del docente al enunciar descripciones interlingüísticas

Francés				
Oposición	Diferenciación	Acercamiento	Equivalencia cruzada	Equivalencia total
Español y otras lenguas conocidas				

Cabe destacar que estas categorías no forman un continuum *stricto sensu*, pues no se trata de posicionamientos simétricos que se suceden uno detrás de otro. En efecto, por un lado, unos son más frecuentes que otros y, por otro lado, no ocurren de manera secuencial. A continuación, ilustraremos cada uno de ellos e identificaremos sus principales características.

### *Oposición entre sistemas lingüísticos*

En la Tabla 2, la docente está proporcionando una descripción de los elementos que conforman el paradigma de los determinantes posesivos del español<sup>9</sup>, relacionando los determinantes posesivos *su* y *sus* con los pronombres personales sujeto (*il*, *elle*, *vous*, *ils*, *elles*).

**Tabla 2.** Oposición entre sistemas lingüísticos: francés y español

<p>alors <b>je dis en espagnol nous avons</b> ça ça et ça que c'est il elle vous ils elles pluriel / <b>c'est le même</b> / parce que vous dites <i>su</i> et <i>sus</i> / <b>mais en français non</b> / donc il faut faire attention parce que je dis même des fois c'est moi qui me trompe / donc il faut faire gaffe avec ça / il faut faire attention et voilà</p>
--

<sup>9</sup> El paradigma de referencia es el del español de México: *mi*, *tu*, *su*, *nuestra*, *nuestro*, *nuestras*, *nuestros*, *sus*.

En este caso, la utilización de la conjunción *mais* marca una oposición entre el primer hecho y el siguiente: algo que existe en español no existe en francés. Aquí, la docente alude a que en el español de México el mismo determinante, la forma *su*, se utiliza tanto para referirse a la persona de quien se habla (él, ella) como a la persona a quien se habla (usted), haciendo hincapié en que en francés no es así.

Es de notar que las descripciones en las cuales los docentes establecen una oposición entre sistemas lingüísticos toman en cuenta el conjunto del repertorio lingüístico de los aprendientes y no únicamente el español, tal y como lo podemos observar en la Tabla 3, donde el docente alude al inglés.

**Tabla 3. Oposición entre sistemas lingüísticos: francés e inglés**

<p><i>sí es en esta parte como el her / ves que en en inglés depende del sujeto no↑ quién lo está diciendo / es como que yo veía que utilizaban este / depender / ellos hacían que dependiera del sujeto / la utilización de mon ma / son sa / y me di cuenta / pero por qué hacen eso no↑ por qué puede ser↑ / ah es que no es como en inglés / les digo no (rire)* pero fue lo que me pasó en un primer nivel</i></p>
---

252

En este ejemplo, advertimos una actitud basada en una oposición concerniente a la morfosintaxis. El docente utiliza la negación *no* para contraponer el hecho de que, en francés, los determinantes posesivos concuerdan con lo poseído, mientras que en inglés hacen referencia a quien posee en el caso de la tercera persona del singular (his, her, its). De este modo, señala de manera explícita que el sistema del francés no sigue las mismas reglas que el del inglés.

Las descripciones que oponen los sistemas lingüísticos los ponen en conflicto: algo existe en un sistema y no en el otro, un tipo de funcionamiento es válido para un sistema y no para el otro, no hay posibilidad de relacionar los sistemas, de conectarlos. Los discursos de oposición establecen una delimitación, una frontera infranqueable entre sistemas. Uno no puede llevar al otro, uno no permite formular hipótesis sobre el funcionamiento del otro, no hay puentes posibles.

Hay que señalar que, en el corpus estudiado, los discursos de oposición son los menos convocados. La tendencia es más bien hacia la búsqueda de puntos de agrupación.

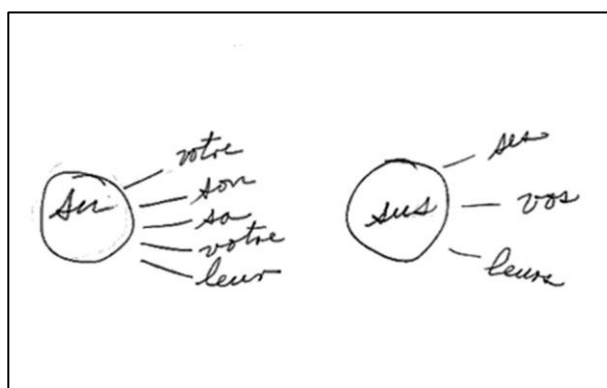
#### *Diferenciación entre sistemas lingüísticos*

Con este tipo de discurso, se busca marcar una distinción entre elementos de los sistemas que tienen, por decirlo de una forma, “algo de parecido”, tal y como lo verbaliza la docente en la Tabla 4. Se trata de destacar que ambos paradigmas (el del francés y el del español) se diferencian por el número de elementos.

**Tabla 4.** Diferenciación entre sistemas lingüísticos

entonces muchas veces **SU** lo asocian a a lo mejor a SON / a SA / que **se parecen mucho** / y lo asocian / y también éventuelle éventuellement a SON  
[...]  
tienen que que reflexionar / tienen que reflexionar que el el **SU tiene cinco traducciones diferentes** y que **SUS tiene tres traducciones diferentes** / nada más cuando estén pensando en español PIENSEN cuál es el su de de QUIÉN↑ de él de ella de ellos etcétera etcétera

Ponemos de relieve que marcar la diferencia relativa al número de formas que constituyen el paradigma de los determinantes posesivos, es una manera recurrente de proceder de los docentes. De igual manera, el esquema presente en la Figura 2 es compartido por nuestros informantes. Su lectura pone de manifiesto que no hay una correspondencia unívoca, es decir que un determinante del español no coincide solamente con uno del francés, sino más bien en el primer caso, uno corresponde a cinco y, en el segundo caso, uno corresponde a tres. De este modo, existe cierta correlación en el marco de una diferencia.



**Figura 2.** Esquema elaborado por un docente

Así, al observar el esquema y recordando el principio de metáfora visual, remarcamos que los determinantes posesivos en español están ubicados en círculos cerrados, que son formas aisladas y únicas. Sin embargo, existen líneas que evocan un camino posible entre las formas de ambos sistemas: con el *su* se puede llegar al *votre*, por ejemplo.

Al contrario de los discursos de oposición, planteamos que los que hacen diferenciaciones construyen puentes entre los diferentes sistemas.

### Acercamiento entre sistemas lingüísticos

Proponer un acercamiento entre los sistemas es un posicionamiento frecuente en el discurso de los docentes. Se trata de confrontar el funcionamiento de un mismo punto gramatical en diferentes lenguas. Por ejemplo, una docente insistió en el hecho de que, por un lado, existen marcas de género en singular en francés (mon, ma), mientras que en español no (mi). Por otro lado, señaló que el español marca el género en plural (nuestro, nuestra) y que, en cambio, el francés tiene una forma única (notre). Esto la lleva a declarar lo que se aprecia en la Tabla 5:

**Tabla 5.** Acercamiento entre sistemas lingüísticos

et: et puis je leur euh: je leur demande de / à partir de ce tableau / <b>de voir quelle est la différence entre le fonctionnement des possessifs en français par rapport à l'espagnol</b> / ils vont se rendre compte qu'ils <b>fonctionnent exactement à l'envers</b>
---

La docente expresa una paradoja, pues se esperaría que dijera “exactamente de la misma manera” y no “exactamente al revés”. Así, el acercamiento se logra gracias a la puesta en paralelo de dos realidades contrarias que llegan a establecer cierta lógica común en la observación de ambos paradigmas.

254

Por ello, podemos afirmar que las descripciones que proponen un acercamiento entre sistemas lingüísticos no necesariamente resaltan similitud entre sistemas, lo que busca el docente es la comprensión y la concientización.

### Equivalencia cruzada entre sistemas lingüísticos

La construcción del discurso de equivalencia cruzada es muy interesante dado que testifica cierta necesidad de los docentes de indagar similitudes entre los sistemas. En la Tabla 6, la docente se refiere a la forma *mon* seguida de un sustantivo femenino que empieza por vocal. Para darse a entender, remite al determinante definido del español *el*, seguido de un sustantivo femenino que empieza por vocal.

**Tabla 6.** Equivalencia cruzada entre sistemas lingüísticos

moi je mets l'exemple par exemple/ comment on dit <i>el agua</i> o <i>la agua</i> ↑ est-ce qu'on on dit <i>la agua</i> ↑/ non / ils disent non/ alors <i>agua</i> c'est féminin ou masculin/ c'est féminin/ alors pourquoi on dit pas <i>la agua</i> ↑/ parce que c'est pas beau/ parce qu'il y a deux voyelles/ donc qu'est-ce qu'on fait dans ce cas/ on change l'article/ <b>ça c'est pas très compliqué parce qu'en espagnol ça existe</b>
--

Dado que en español, a diferencia del francés, la forma del determinante posesivo de primera persona es única en singular, la docente muestra que en español “existe” el

mismo fenómeno que en francés, no para el determinante posesivo sino para el determinante definido<sup>10</sup>. Así, ella equipara ambos sistemas: antes de una vocal se utiliza la misma forma en femenino y en masculino. En este caso, hablamos de equivalencia cruzada dado que la equivalencia se da en relación con otra categoría gramatical.

De este modo, los discursos de equivalencia cruzada establecen equivalencia entre fenómenos lingüísticos que se realizan en categorías gramaticales diferentes.

#### *Equivalencia total entre sistemas lingüísticos*

La última categoría identificada se refiere a los discursos de equivalencia total. Una vez más, no hay que entender el término “equivalencia” como, por ejemplo: una categoría gramatical *x* del francés tiene la misma relación morfosintáctica con los otros elementos del discurso que la categoría *x'* en español. Tal equivalencia, en términos de gramática contrastiva sería, por ejemplo, que en francés y en español el verbo concuerda con el sujeto. Pero en nuestro caso, los discursos de equivalencia total establecen equivalencias que podemos llamar estratégicas y puntuales.

En la Tabla 7, la docente explica que el morfema de género en la forma escrita es el mismo en francés y en español<sup>11</sup>. Las marcas de género “a” para el femenino y “o” para el masculino.

**Tabla 7.** Equivalencia total entre sistemas lingüísticos

E1	en plus <b>c'est la même lettre pour la : marque de genre</b> / O <i>nuestro</i> masculin / MON <i>c'est aussi</i> O / <i>nuestra</i> ma
E2	<b>mon et ma avec le O et le A</b> / ça pourrait peut-être les aider+ /

La descripción hecha por las docentes llama la atención por ser poco ortodoxa o, en palabras de Beacco (1997), por ser una “grammaire excentrique”. Así, más que una descripción gramatical sistemática de ambas lenguas, se trata de una contextualización que busca facilitar la comprensión y la memorización.

En resumen, las cinco categorías de análisis que planteamos nos llevan a retomar la hipótesis ideada por Dabène (1996) y afirmar que las descripciones interlingüísticas se ubican en el marco de una “contrastivité éclairée”, es decir que se trata: “de passer d’une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d’exploration interlinguistique” (p. 399). Así, afirmamos que si las descripciones elaboradas por los docentes se alejan de las expuestas en las gramáticas de referencia o en las gramáticas pedagógicas, no es sólo por un afán de

<sup>10</sup> El determinante definido *la* suele tomar la forma *el* justo antes de un sustantivo femenino que empieza con /a/ tónica.

<sup>11</sup> Las gramáticas de referencia establecen que para la forma escrita, en francés, el morfema de género para el femenino suele ser “e” y en español “a”.

simplificación, sino también y sobre todo por un interés en desarrollar una conciencia lingüística en los aprendientes.

A continuación, discutiremos esta afirmación.

### Una contrastividad replanteada<sup>12</sup>

Proponemos considerar la contrastividad replanteada como una táctica de exploración interlingüística que genera discursos metalingüísticos. Estos últimos pueden alejarse, hasta desvincularse por completo, de las descripciones presentes en las obras de consulta. De esta manera, dichos discursos suelen acompañar las descripciones de referencia para, de cierto modo, completarlas.

Por lo tanto, en el marco de una transposición interna, los discursos metalingüísticos conllevan “estrategias de exploración interlingüísticas”<sup>13</sup> (Dabène, 1996), tal y como se aprecia en las tablas 5, 6 y 7. Estas estrategias favorecen el desarrollo de una gramática de la comprensión basada en los conocimientos previos de los aprendientes, por ejemplo, en las otras lenguas que componen su repertorio lingüístico. En nuestro corpus, a pesar de la predominancia de las descripciones interlingüísticas entre el francés y el español, otras lenguas como el inglés, el italiano o el alemán también están convocadas, desde luego de manera más escasa.

256

A nuestro parecer, todas las descripciones interlingüísticas tienen un objetivo general común: el desarrollo de una competencia gramatical que participe, a su vez, en el desarrollo de una competencia comunicativa. Además, tienen objetivos particulares como la puesta en marcha de estrategias de memorización u, otro ejemplo, el desarrollo de una conciencia en lengua por medio de actividades reflexivas.

En la Tabla 8, gracias a un discurso de acercamiento entre lenguas, la docente propone una estrategia de memorización lúdica haciendo un juego de palabras interlingüístico: une los dos determinantes posesivos del francés para formar una palabra en español.

**Tabla 8.** Una contrastividad replanteada: estrategia de memorización

je leur dis toujours rappelez-vous de <i>tonta et sonsa</i> et vous avez le reste / vous avez déjà le début non↑ <i>tonta sonsa</i>
---

Esta estrategia de memorización es muy utilizada entre los docentes de FLE en México, como lo pudimos averiguar en las entrevistas, donde también observamos el uso con fines estratégicos de la palabra “mamón”.

Por otra parte, en relación con el desarrollo de una conciencia lingüística, los docentes cuya primera lengua de socialización es el español aluden frecuentemente al hecho que enseñar francés los lleva a reflexionar sobre su primera lengua. Por tanto,

<sup>12</sup> Proponemos una traducción de la expresión “contrastivité éclairée” formulada por Dabène (1996).

<sup>13</sup> Traducción de los autores.



proponen a los aprendientes recurrir a su repertorio lingüístico, como se observa en la Tabla 9.

**Tabla 9.** Una contrastividad replanteada: repertorio lingüístico

et alors+ après quand / <b>quand je suis devenue professeure je me suis dit mais en espagnol c'est assez fréquent qu'on ait des problèmes par rapport aux possessifs</b> / on dit: / comme je vous disais euh:: / <i>su papá</i> et tu dois spécifier <i>el papá de quién el papá de él el papá suyo de él</i> / parce que tu n'as pas l'information et:: <b>je dis ça aux étudiants</b> et ils disent / oui oui c'est vrai toujours on fait ça /
---

En fin, más allá del aprendizaje del francés, el estudio que llevamos a cabo pone de manifiesto que desarrollar una conciencia en lengua es una preocupación de los docentes, como muestra de ello tenemos las palabras de una profesora en la Tabla 10.

**Tabla 10.** Una contrastividad replanteada: conciencia en lengua

je voulais juste dire peut-être pour résumer/ je l'ai déjà dit les différents types de <i>su</i> qu'on a en espagnol / parce qu'ils sont pas conscients si au début <b>on leur fait prendre conscience de leur propre langue</b>
--

## CONCLUSIÓN

257

Este trabajo presenta una radiografía de las particularidades del discurso gramatical docente enunciado por un grupo de profesores de francés en México, la cual ofrece elementos para comprender y explicitar mecanismos que configuran la elaboración de una gramática de la comprensión. El análisis de las descripciones interlingüísticas propuestas por los docentes, así como el estudio de las metáforas visuales que se traducen en tablas y esquemas, revelan la presencia de marcas de contextualización correspondientes a un conjunto de “reglas de equivalencia” en torno a los determinantes posesivos en francés. Sin embargo, más allá de sólo exponer las “reglas” formuladas por los docentes en referencia a este punto gramatical, en este artículo hemos optado por categorizar sus posicionamientos, los cuales pueden ser materia de reflexión más amplia en la enseñanza de la gramática de las lenguas.

Para lograr esta labor, el análisis de contenido de las entrevistas permitió establecer relaciones internas en la construcción de las descripciones interlingüísticas de los docentes (LE → L1/L2...). Posteriormente, dichas relaciones se tradujeron en cinco posicionamientos sometidos a mecanismos diacríticos de oposición, de diferenciación, de acercamiento, de equivalencia cruzada y de equivalencia total, cuya intención es favorecer un proceso interpretativo más coherente entre el discurso gramatical, el contexto de enseñanza y de aprendizaje y los aprendientes. Esta transposición didáctica interna busca,

ante todo, que el discurso en cuestión devenga nido de significado para los aprendientes. En otras palabras, observamos que la articulación del criterio de interpretabilidad con los cinco posicionamientos que planteamos constituye el marco general en el que las descripciones interlingüísticas ofrecidas por el grupo de docentes son susceptibles de generar sentido.

Así, recurrir no sólo a la L1 de los aprendientes, sino también a todas las lenguas que éstos conocen, independientemente de su nivel de competencia, es una estrategia frecuentemente utilizada por los docentes con un doble propósito: facilitar el aprendizaje y desarrollar una conciencia en lengua. Esto sin duda se enmarca en la construcción de una competencia plurilingüe. En este sentido, nuestro estudio nos permite poner el dedo sobre la llaga en relación con el papel que la L1 puede o debe jugar en la clase de lengua: ¿tomar en cuenta el repertorio lingüístico de los aprendientes puede verse como una estrategia de enseñanza? En todo caso, pudimos notar que, para los profesores entrevistados, esta estrategia resulta útil para identificar problemas específicos en el aprendizaje de la gramática del francés y llevar a cabo acciones para paliarlos.

Además, de las reflexiones de los profesores de francés respecto a su discurso gramatical y a los esquemas que elaboran, podemos concluir que las descripciones interlingüísticas que proponen vienen a complementar (y no a sustituir) la utilización de manuales o de gramáticas de enseñanza y de aprendizaje. Este ejercicio de complementariedad descriptiva (descripción gramatical docente  $\leftrightarrow$  descripción gramatical del manual) es valioso a nivel motivacional para los profesores, pues les permite percibir tres niveles que nutren su identidad docente:

- el valor y la utilidad del ejercicio de complementariedad al servicio del aprendizaje;
- la capacidad (*expertise*) profesional que poseen para llevarlo a cabo; y
- el grado de control que tienen sobre el ejercicio y sobre el proceso que le da forma.

De extender este estudio, resultaría interesante averiguar si existen casos en los que creaciones originales, novedosas y contextualizadas replacen por completo los materiales que se encuentran en el mercado.

Por último, es importante recordar que este estudio no pretende la representatividad de los profesores de francés en México. Sin embargo, los hallazgos pueden considerarse como hipótesis que requerirían ser puestas a prueba con una muestra más numerosa en el marco de investigaciones futuras.

## REFERENCIAS

Audras, I., Coltier, D., y Fouillet, R. (2018). Introduction. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1). Recuperado de <https://journals.openedition.org/rdlc/2646>.

- Bange, P. (2002). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. En F. Cicurel y D. Véronique (Coords.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 21-36). París: Presse Sorbonne Nouvelle.
- Beacco, J.-C. (1997). Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques. *Linx*, (36), 131-137. doi: 10.3406/linx.1997.1461.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. París: Didier.
- Beacco, J.-C. (2014). Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères : quelles marges de manœuvre ? *Babylonia*, (2), 16-22. Recuperado de <http://babylonia.ch/fr/archives/2014/numero-2/representations-de-la-grammaire-et-enseignements-des-langues-etrangeres-queelles-marges-de-manoeuvre/>.
- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M., y Suso, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation. *Langue Française*, 1(181), 3-17. doi: 10.3917/lf.181.0003.
- Beaud, S., y Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. París: Éditions la Découverte.
- Blin, B., y Olmedo Yúdico, R. (2015). Grammaire et contextualisation au Mexique : première étape d'une recherche. *Chemins Actuels*, (76), 5-12. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/331829309\\_Grammaire\\_et\\_contextualisation\\_au\\_Mexique\\_premiere\\_etape\\_d'une\\_recherche#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/331829309_Grammaire_et_contextualisation_au_Mexique_premiere_etape_d'une_recherche#fullTextFileContent).
- Blin, B., y Olmedo Yúdico, R. (2017). Mirada crítica a la enseñanza de la gramática del francés en México. *Fuentes Humanísticas*, 29(54), 73-83. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02068453/document>.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cuq, J.-P. (2010). Transposition didactique et grammaire : l'exemple de l'impératif en didactique du FLES. En F. Arroyo, C. Avelino y C. Oliveira (Orgs.), *Supplément de En direct de L'APPF* (pp. 8-24). Recuperado de [http://www.appf.pt/downloads/paginas/31/anexos/suplemento\\_2010.pdf](http://www.appf.pt/downloads/paginas/31/anexos/suplemento_2010.pdf).
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Études de linguistique appliquée*, (104), 393-400.
- Germain, C., y Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. París: Clé International.
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. París: Armand Colin.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, (97-98), 7-34. Recuperado de [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1998\\_num\\_97\\_1\\_2479](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2479).
- Portine, H. (1997). D'où vient le métalangage ? *Linx*, (36), 25-39. doi: 10.3406/linx.1997.1451.

Sfar, I. (2015). Présentation. *Le Français Dans Le Monde : recherches et applications*, (57), 7-12.  
Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. París: Didier.  
Verret, M. (1975). *Le temps des études*. París: Honoré Champion.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Béatrice Blin**

Es profesora titular de tiempo completo en la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción de la UNAM. Es doctora en Ciencias del lenguaje – lingüística. Sus investigaciones se enfocan en la didáctica de lenguas y en los discursos metalingüísticos de los docentes. Es tutora en el Posgrado en Lingüística de la UNAM y docente en la Licenciatura en Lingüística Aplicada.

Correo electrónico: [beatriceblin@posteo.net](mailto:beatriceblin@posteo.net)

Orcid: 0000-0001-5140-197x.

### **Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril**

Es profesor de tiempo completo en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM. Es maestro en Didáctica de las lenguas e ingeniería pedagógica multimedia (Universidad Stendhal Grenoble 3). Sus áreas de interés son los cursos en línea y mixtos en lenguas, las estrategias de aprendizaje de lenguas y las contextualizaciones gramaticales del francés. Es docente en la Licenciatura en Lingüística Aplicada y en el curso de Formación de Profesores en la ENALLT.

Correo electrónico: [rolmedo@enallt.unam.mx](mailto:rolmedo@enallt.unam.mx)

Orcid: 0000-0003-0551-8899.

### **Víctor Martínez de Badereaux**

Es profesor de tiempo completo en la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción de la UNAM. Cuenta con una maestría en Lenguas, Culturas y Sociedades en Medios Plurilingües (Université des Antilles, Francia). Se interesa en la transposición didáctica, las contextualizaciones gramaticales y el discurso metalingüístico en clase de FLE. Imparte clases en la Licenciatura en Lingüística Aplicada y en el curso de Formación de Profesores de la ENALLT.

Correo electrónico: [victor.mtz@enallt.unam.mx](mailto:victor.mtz@enallt.unam.mx)

Orcid: 0000-0002-4978-9626.