



PHILOLOGIA HISPALENSIS

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

2025 | VOL. XXXIX 1

PHILOLOGIA HISPALENSIS

**AÑO 2025
VOL. XXXIX/1**

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS



**FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

EVALUACIÓN DE ORIGINALES: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

PERIODICIDAD: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

PUBLICACIÓN EN INTERNET: <<https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>>, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

BASES DE DATOS: *Philología Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, CIRC (grupo B), DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2022 = 10), MLA, REDIB, SCOPUS, ERIHPLUS y ANVUR (Clase A). Asimismo, cuenta con el sello de calidad de la FECYT (8^a edición, 2023, renovado en 2024 y válido hasta 2025) en los campos de conocimiento Lingüística y Literatura dentro de la modalidad Humanidades.

ENVÍO DE ORIGINALES Y SUSCRIPCIONES: Las colaboraciones deben enviarse a través de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

DIRECCIÓN DE CONTACTO: Secretariado de la Revista Philología Hispalensis, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>.

INTERCAMBIOS O CANJES (BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS): Solicítense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© Editorial Universidad de Sevilla

Financiación: Revista financiada por la Universidad de Sevilla dentro de las ayudas del VII PPIT-US y del Decanato de la Facultad de Filología.

PORTADA: referencias.maquetacion@gmail.com

DEPÓSITO LEGAL: SE-354-1986

ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321

Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com

IMPRIME: Podiprint

DISTRIBUYE: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

Licence Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



FECYT 641/2024
Fechado el 01/07/2024 a las 16:30:00 horas (3^a convocatoria)

Vigencia hasta el 31/07/2025



EQUIPO EDITORIAL

Directora:	Yolanda Congosto Martín, Universidad de Sevilla, España
Secretaria:	Leyre Martín Aizpuru, Universidad de Sevilla, España
Editora:	Salomé Lora Bravo, Universidad de Sevilla, España
Coordinadora de Reseñas:	M. Amparo Soler Bonafont, Universidad Complutense de Madrid, España
Difusión en redes sociales	Blanca Jiménez Coca (coord.), Universidad de Sevilla, España Sara Blanco López (ayudante), Universidad Complutense de Madrid, España
Consejo de Redacción:	Gema Areta Marigó, Universidad de Sevilla, España Elisabetta Carpitelli, Université Stendhal - Grenoble Alpes, France María Auxiliadora Castillo Carballo, Universidad de Sevilla, España Antonio Luis Chaves Reino, Universidad de Sevilla, España Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California, USA Yves Citton, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, France Ninfa Criado Martínez, Universidad de Sevilla, España Isabel María Íñigo Mora, Universidad de Sevilla, España Manuel Maldonado Alemán, Universidad de Sevilla, España Daniela Marcheschi, Università degli Studi di Perugia, Italia Pedro Martín Butragueño, Colegio de México, México Miguel Ángel Quesada Pacheco, Universitetet i Bergen, Norge Angelica Valentinetti, Universidad de Sevilla, España Alf Monjour, Universität Duisburg-Essen, Deutschland María José Osuna Cabezas, Universidad de Sevilla, España Fátima Roldán Castro, Universidad de Sevilla, España Antonio Romano, Università degli Studi di Torino, Italia Juan Pedro Sánchez Méndez, Université de Neuchâtel, Suisse María Luisa Siguán Boehmer, Universitat de Barcelona, España José Solís de los Santos, Universidad de Sevilla, España Modesta Suárez, Université de Toulouse-Le Mirail, France María Ángeles Toda Iglesia, Universidad de Sevilla, España José Agustín Vidal Domínguez, Universidad de Sevilla, España María Jesús Viguera Molins, Universidad Complutense de Madrid, España Adamantía Zerva, Universidad de Sevilla, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Francisco Alcina Rovira, Universitat Rovira i Virgili, España
Gerd Antos, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
Gianluigi Beccaria, Università degli Studi di Torino, Italia
Isabel Carrera Suárez, Universidad de Oviedo, España
Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University, England
Anna Housková, Univerzita Karlova, Česká Republika
Dieter Kremer, Universität Trier, Deutschland
Xavier Luffin, Vrije Universiteit Brussel, Belgique
Roberto Nicolai, Sapienza - Università di Roma, Italia
Marie-Linda Ortega, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
Deborah C. Payne, American University, USA
Carmen Silva-Corvalán, University of Southern California, USA
Alicia Yllera Fernández, UNED, España

CONSEJO ASESOR**ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS**

Eva Lapiedra Gutiérrez, Universidad de Alicante, España
Pablo Beneito Arias, Universidad de Murcia, España
Carmelo Pérez Beltrán, Universidad de Granada, España

FILOLOGÍA ALEMANA

Georg Pichler, Universidad de Alcalá, España
Marta Fernández-Villanueva Jané, Universitat de Barcelona, España
María José Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - LATÍN

Jesús Luque Moreno, Universidad de Granada, España
José Luis Moralejo Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, España
Eustaquio Sánchez Salor, Universidad de Extremadura, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - GRIEGO

Didier Marcotte, Université Sorbonne Paris, France
Maurizio Sonnino, Sapienza-Università di Roma, Italia
Stefan Schorn, Université Catholique de Louvain, Belgique

FILOLOGÍA FRANCESA

Dolores Bermúdez Medina, Universidad de Cádiz, España
Montserrat Serrano Mañes, Universidad de Granada, España
María Luisa Donaire Fernández, Universidad de Oviedo, España

FILOLOGÍA ITALIANA

Giovanni Albertocchi, Universitat de Girona, España
Cesáreo Calvo Riquel, Universitat de València - IULMA, España
Margarita Borreguero Zuloaga, Universidad Complutense de Madrid, España

 LENGUA ESPAÑOLA

Emilio Montero Cartelle, Universidad de Santiago de Compostela, España
Antonio Salvador Plans, Universidad de Extremadura, España
Antonio Briz Gómez, Universitat de València, España

 LENGUA INGLESA

Emilia Alonso Sameño, Ohio University, USA
Carmen Gregori Signes, Universitat de València, España
Nuria Yanez-Bouza, Universidade de Vigo, España

 LINGÜÍSTICA

Ángel López García, Universitat de València, España
Eugenio Martínez Celdrán, Universitat de Barcelona, España
Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid, España

 LITERATURA ESPAÑOLA

Pedro M. Cátedra, Universidad de Salamanca, España
Flavia Gherardi, Università degli Studio di Napoli Federico II, Italia
Leonardo Romero Tobar, Universidad de Zaragoza, España

 LITERATURA HISPANOAMERICANA

Teodosio Fernandez, Universidad Autónoma de Madrid, España
Noé Jitrik, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Edwin Williamson, Oxford University, Inglaterra

 LITERATURA INGLESA

Luis Alberto Lázaro Lafuente, Universidad Alcalá de Henares, España
Ricardo Mairal Usón, UNED, España
Carme Manuel Cuenca, Universitat de València, España

 TEORÍA DE LA LITERATURA

José Domínguez Caparrós, UNED, España
Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España
Isabel Paraíso Almansa, Universidad de Valladolid, España

REVISORES DEL VOLUMEN 39, NÚMERO 1 (2025). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

- Antela, Paula (University of Bristol, Reino Unido)
Borzi, Claudia (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Calderón Campos, Miguel (Universidad de Granada)
Cazorla Vivas, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Comajoan-Colomé, Llorenç (Universitat de Vic)
Egido Fernández, María Cristina (Universidad de León)
Esparza Torres, Miguel Ángel (Universidad Rey Juan Carlos)
Esteba Ramos, Diana (Universidad de Málaga)
García Aranda, María Ángeles (Universidad Complutense de Madrid)
García González, Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Garrido Vilchez, Gema Belén (Universidad de Salamanca)
González Plasencia, Yeray (Universidad de Salamanca)
González Ruiz, Cristina (Nanyang Technological University, Singapur)
Gutiérrez González, Inés (Keele University, Reino Unido)
Hiroyasu, Yoshimi (Universidad Sofía de Tokio, Japón)
Méndez Santos, María del Carmen (Universidade de Vigo)
Núñez Nogueroles, Eugenia Esperanza (Universidad de Extremadura)
Poggio, Anabella Laura (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Rabadán Gómez, Marina (The University of Liverpool, Reino Unido)
Repede, Doina (Universidad de Granada)
Rodríguez Gonzalo, Carmen (Universitat de València)
Ruhstaller, Stefan (Universidad Pablo de Olavide)
Saborido Beltrán, Mario (University of Bristol, Reino Unido)
San Mateo Valdehíta, Alicia (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)
Santos Rovira, José María (Universidad de Lisboa, Portugal)
Šifrar Kalan, Marjana (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tejero López, José Ángel (Universidad Camilo José Cela)
Trenc, Andreja (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tudela Isanta, Anna (The Open University, Reino Unido)
Vázquez Laslop, María Eugenia (El Colegio de México, COLMEX, México)

ÍNDICE

Sección Monográfica. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>.....	13
Introducción. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Introduction. Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>	15-30
Mara Fuertes Gutiérrez (The Open University, Reino Unido)	
María José García Folgado (Universitat de València, España – GIEL)	
Javier Muñoz-Basols (Universidad de Sevilla, España - University of Oxford, Reino Unido)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.14	
Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita – el caso de las oraciones condicionales / <i>Determining Factors for the Effectiveness of Explicit Grammar – the Case of Conditional Clauses</i>	31-51
Goretti Prieto Botana (University of Southern California)	
Carolina Castillo Larrea (University of Southern California)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.01	
Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2 / <i>Structural Patterns of Spanish Grammar: Applications to the Teaching of L1 and L2</i>	53-75
Ana María Judith Pacagnini (Universidad Nacional de Río Negro)	
Ana María Marcovecchio (Universidad Católica Argentina / Universidad de Buenos Aires)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02	
Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perifrasis verbales / <i>Grammar and Teacher Talk in the Teaching of the Spanish Language: a Case Study on the Challenges Related to Verbal Periphrases</i>	77-99
Juan Hernández Ortega (Universidade Jean Piaget de Cabo Verde)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.03	

- El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal / *Subject Pronouns: a Study on Dialectal Variations within the Second Person Plural* 101-125
 Luis Arturo Hernández Basave (Université Toulouse Jean Jaurès / UIMP)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.04>
- El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos / *The Linguistic Landscape of the City in Grammar Teaching: an Applied Teaching Practice with North American Students* 127-146
 Eduardo España Palop (Universidad de Valencia)
 Héctor Hernández Gassó (Universidad de Valencia)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.05>
- La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado / *The Teaching of Spanish Grammar in French Secondary Education: from Ministerial Directives to Student Perceptions* 147-175
 Carmen Ballester de Celis (Université Sorbonne Nouvelle - CLESTHIA)
 Yekaterina García Márkina (Université de Tours - ICD)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.06>
- Explicaciones sobre usos exclusivos de *ser* y *estar* proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana: un análisis sobre su validez / *Instructional Explanations about Exclusive Uses of Ser and Estar Provided by Secondary School ELE Teachers and Prospective Teachers in Germany: an Analysis about its Validity* 177-204
 Zutoia Ríos Mugarra (Universidad de Potsdam)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.07>
- Significado y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión grammatical en la clase de español para estudiantes polacohablantes / *Meaning and Pragmatics of the Pluscuamperfecto de Indicativo: Grammatical Reflection in the Spanish Language Teaching (SLT) Classroom for Polish Students* 205-229
 Maciej Jaskot (Universidad de la Comisión de Educación Nacional en Cracovia)
 Agnieszka Wiltos (Universidad de Varsovia)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.08>

Sección Varia

- El asno de Sancho. ¿Un ejemplo tradicional de la gramática española o un clásico moderno? / El asno de Sancho. A Traditional Example from Spanish Grammar or a Modern Classic?..... 233-254*
Francisco Escudero Paniagua (Universidad Rey Juan Carlos)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.09>
- Intercultural Communicative Competence: Current Trends and Critical Dimension / Competencia comunicativa intercultural: tendencias actuales y dimensión crítica 255-276*
Jacqueline García Botero (Universidad del Quindío)
Margarita Alexandra Botero Restrepo (Universidad del Quindío)
Cristian Camilo Reyes-Galeano (Universidad del Quindío)
Yeray González-Plasencia (Universidad de Salamanca)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.10>
- Elementos precastellanos en la toponimia urbana de Sevilla / Pre-Castilian Elements in the Urban Toponymy of Seville..... 277-299*
María Dolores Gordón Peral (Universidad de Sevilla)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.11>
- Formas de tratamiento pronominales y place making variacional en Oaxaca de Juárez, México / Pronominal Address forms and Variational Place Making in Oaxaca de Juárez, México 301-318*
Jannis Harjus (Universität Innsbruck)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.12>
- Estudio cuantitativo y cualitativo de cláusulas sustantivas en estudiantes preuniversitarios / Quantitative and Qualitative Study of Substantive Clauses in Pre-University Students 319-337*
Anwar Hawach Umpiérrez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.13>

Reseñas de libros

- Ana Teresa Pérez-Leroux y Yadira Álvarez-López: *Gramática analítica avanzada. Construyendo significados en español*. Londres y Nueva York: Routledge, 2024, 291 pp. ISBN: 978-103-253-883-9 341-346
Antonio Fábregas (Norwegian University of Science and Technology)
- Kim Potowski y Naomi Shin: *Gramática española. Variación social*. Londres y Nueva York: Routledge, 2019, 179 pp. ISBN: 978-1-138-08397-4..... 347-352
María Martínez-Atienza de Dios (Universidad de Córdoba)

- Manuel Martí-Sánchez y Motoko Hirai: *Comunicación intercultural y fracasos comunicativos. Un estudio de caso: españoles y japoneses estudiantes de ELE*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2024, 292 pp. ISBN: 978-84-313-3941-8..... 353-356
Monserrat Rius Miranda (Universidad Complutense de Madrid)
- María Jesús Viguera Molins: *Tiempos y lugares de al-Andalus en textos árabes*. Madrid: Real Academia de la Historia, 2023, 620 pp.
ISBN: 978-84-15789-00-0..... 357-359
Fátima Roldán Castro (Universidad de Sevilla)
- José Javier Rodríguez Toro: *La antropónimia del Reino de Sevilla. Estudios*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Lingüística, n.º 87), 2024, 228 pp. ISBN: 978-84-472-2599-6 361-365
Stefan Ruhstaller (Universidad Pablo de Olavide)



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA FRANCESA: DE LAS DIRECTRICES MINISTERIALES
A LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

THE TEACHING OF SPANISH GRAMMAR IN FRENCH SECONDARY EDUCATION: FROM
MINISTERIAL DIRECTIVES TO STUDENT PERCEPTIONS

CARMEN BALLESTERO DE CELIS

Université Sorbonne Nouvelle - CLESTHIA

carmen.ballesterodecelis@sorbonne-nouvelle.fr

0000-0002-8435-461X

YEKATERINA GARCÍA MÁRKINA

Université de Tours - ICD

zekaterina.garcia@univ-tours.fr

0009-0009-9702-0756

Recibido: 20-05-2024 | Aceptado: 26-12-2024

Cómo citar: Ballester de Celis, C. y García Márkina, Y. (2025). La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado. *Philología Hispalensis*, 39(1), 147-175. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.06>

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es ofrecer un panorama de cómo se ha orientado la enseñanza de la gramática del español en las aulas de los institutos franceses desde el pasado siglo, para proporcionar en segundo término un contexto adecuado en el que poder poner en relación las actuales directrices del ministerio respecto a su enseñanza con las consideraciones de los alumnos. Con este propósito, se ha realizado un estudio de campo en el que se ha aplicado un cuestionario a estudiantes ($N=404$) de diferentes universidades públicas francesas en el que se indaga sobre tres aspectos fundamentales: el lugar que ocupa la gramática en la clase de español lengua extranjera, la manera como se practica y se ejerce la gramática y su opinión acerca de la importancia de la gramática en el aprendizaje de una lengua y su nivel de satisfacción con el lugar que efectivamente se le da en el aula. El análisis de los textos oficiales y de la bibliografía sobre el tema, así como los resultados obtenidos gracias al cuestionario, permiten concluir que la prioridad en la clase de español de secundaria es la expresión oral espontánea del alumno en torno a temas culturales

seleccionados de acuerdo con los ejes del programa vigente, lo que relega la gramática a un claro segundo plano. Este lugar secundario en el que se encuentra no satisface a los estudiantes, quienes no solo piden gramática, sino que demandan además una práctica razonada de la lengua, a la que se le dedique el tiempo necesario.

Palabras clave: enseñanza, gramática, español, educación secundaria, Francia.

ABSTRACT

The objective of this study is to provide an overview of how the teaching of Spanish grammar in French high school classrooms has been oriented since the last century, to provide a suitable context in which to relate the current Ministry's teaching guidelines to the students' assessments. For this purpose, a field study (in the form of a questionnaire) was carried out with students ($N=404$) of different French public universities, in order to investigate three fundamental aspects: the place of grammar in the classroom of Spanish as a foreign language, the way in which grammar is practised and exercised, and their opinion of the importance of grammar in language learning and their level of satisfaction with the place it is actually given in the classroom. The analysis of official texts and literature on the subject, as well as the results obtained from the questionnaire, lead to the conclusion that the priority in the secondary Spanish class is the learner's spontaneous oral expression around selected cultural themes in accordance with the axes of the current educational programmes, which relegates grammar to second place. This secondary position of grammar does not seem to satisfy the learners, who ask not only for more grammar but also for more reasoned study of the language and more time devoted to it.

Keywords: teaching, grammar, Spanish, secondary education, France.

1. INTRODUCCIÓN¹

Numerosos son los estudios que han investigado sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en la educación secundaria² en Francia (Berges *et al.*, 1967; Dabène, 1975; Herreras, 2008; Lenoir, 2008, 2009, 2013; Normand, 2005, 2013; Puren, 1984, 1995, entre otros), no obstante, en lo que concierne a la enseñanza de la gramática de esta lengua en contextos escolares, muy poco se ha escrito (Lenoir, 2002), y las únicas referencias que se encuentran se centran en sistemas educativos de otros países francófonos, como Canadá (Brisson y Maccabée, 1999) o Senegal (Diop, 2020). El objetivo de este trabajo es primeramente ofrecer un panorama de cómo se ha orientado la enseñanza de la gramática del español en los institutos franceses

¹ Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los estudiantes que participaron en este estudio. Su colaboración ha sido fundamental para el desarrollo de esta investigación. Agradecemos también a nuestros colegas, cuyo apoyo al difundir el cuestionario ha permitido ampliar el alcance del estudio. Queremos hacer una mención especial a la inspectora y a la formadora del INSPE, quienes con su tiempo y disposición respondieron nuestras preguntas. Sin la contribución de todos ellos, este estudio no habría sido posible.

² En este artículo, «educación secundaria» se refiere a los cuatro años de *collège* y a los tres años de *lycée*, que se describirán más adelante (*cfr.* nota 2).

desde el pasado siglo, para proporcionar un contexto adecuado en el que poder poner en relación las actuales directrices del Ministerio de Educación (*Ministère de l'Éducation Nationale*) respecto a su enseñanza con las valoraciones de los alumnos.

Con esta finalidad las páginas que siguen se estructuran en cuatro partes, además de esta introducción, que permiten ir de la abstracción de las pautas oficiales a la concreta realidad del aula. En la segunda parte, centrada en la enseñanza del español en la educación secundaria pública francesa, se expondrán de manera sintética los diferentes métodos y enfoques a través de los que, en los últimos tiempos, se ha enseñado la segunda lengua extranjera más estudiada en Francia. En la tercera parte, el foco se pondrá en la enseñanza de la gramática en el aula de español, con el propósito de mostrar el lugar que se le concede a la explicación y a la práctica gramatical en las metodologías que han dominado la didáctica de esta lengua. En la cuarta parte, se presentará un estudio de campo aplicado a estudiantes universitarios, a los que se interroga sobre la enseñanza gramatical que han recibido en sus años de instituto con el objetivo de analizar sus consideraciones poniéndolas en relación con los preceptos ministeriales. En la quinta y última parte se presentan las conclusiones.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA FRANCESA

En Francia, el aprendizaje de una lengua extranjera —denominada *langue vivante* (LV, lengua viva en oposición a las lenguas muertas)— es obligatorio en la educación secundaria desde 1838. Entre las diferentes lenguas que pueden estudiarse, el inglés ocupa sin duda un lugar privilegiado, pues era la lengua obligatoria cuando se introdujo en los años noventa la primera lengua extranjera, justo al comenzar el *collège*³, esto es, desde la 6ème, generalmente con once años de edad. Hoy en día los alumnos pueden, así, elegir desde el primer año de *collège* su primera lengua extranjera (LV1); ahora bien, esta misma lengua será la que sigan cursando como obligatoria en los años de instituto, lo que explica que el inglés siga dominando la elección (el 96% para el curso 2019-2020, según García Cañedo, 2021), seguida muy de lejos por el alemán (un 3%). El español aparece únicamente en tercer puesto, elegido solo por un 0,6%. Para esta primera lengua, el nivel que se fija como objetivo el Ministerio de Educación al final de la enseñanza secundaria⁴, es decir, del *lycée*, es el B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

³ En Francia, la escolaridad se organiza en école primaire, *collège* y *lycée*. La escuela primaria consta de cinco años y se cursa entre los seis y diez años de edad: *Cours Préparatoire* (CP), *Cours Élémentaire 1* (CE1), *Cours Élémentaire 2* (CE2), *Cours Moyen 1* (CM1), *Cours Moyen 2* (CM2). El *collège* de cuatro: *sixième*, *cinquième*, *quatrième* y *troisième*, entre los once y los catorce años. Finalmente, el *lycée*, que se cursa entre los quince y los dieciocho años, está compuesto de *seconde*, *première* y *terminale* (<https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-1231>).

⁴ En este artículo, debido a que los sistemas escolares en Francia y en el mundo hispano difieren tanto en duración como en nomenclatura, se emplearán los términos franceses.

En el segundo año de enseñanza secundaria, en *cinquième* (con doce años), los alumnos eligen además una segunda lengua extranjera, obligatoria desde 2016, que al terminar el *lycée* deberían poder utilizar como usuarios independientes, esto es, el que corresponde a un nivel B1. En la actualidad, como señala García Cañedo (2021, § 2.1), el objetivo es ciertamente de gran envergadura:

el estudio de las lenguas extranjeras tiene en el sistema educativo francés una gran importancia y un objetivo ambicioso: que al final de los estudios secundarios los estudiantes puedan comunicarse en al menos dos lenguas, además de la lengua materna. De ahí que en primaria comience ya el estudio de una primera lengua extranjera; en *cinquième* (1.^º de ESO), una segunda; y se fomente el estudio de una tercera a partir de *troisième* (3.^º de ESO).

2.1. El español: la segunda lengua extranjera más estudiada

Cuando el inglés se impuso como lengua obligatoria en primaria, el español comenzó a adquirir, como afirma Normand (2013), un lugar cada vez más importante entre los alumnos de secundaria, como si se «quisiese contraponer al inglés otra lengua de características distintas y complementarias [...]» (Normand, 2013: 633); el español representaría una lengua «de cultura y de ocio», en oposición al carácter utilitario del inglés. Sobre las causas que motivan esta predilección por el español como segunda lengua, otros autores apuntan a la supuesta facilidad de este idioma: al ser una lengua romance, los alumnos creen que su aprendizaje les resultará más fácil que el de lenguas más alejadas, y que esta facilidad se traducirá en mejores calificaciones (en el supuesto de que tengan el francés como lengua materna).

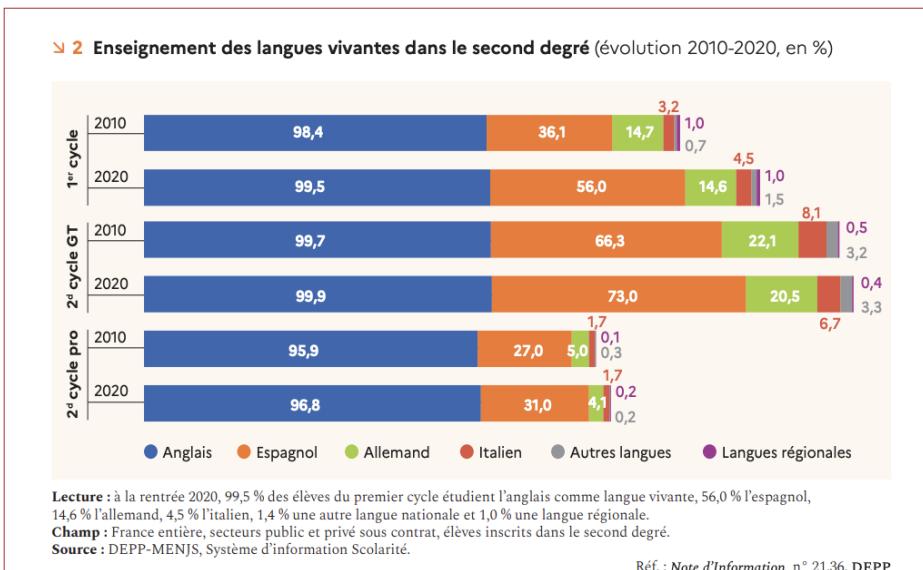
No obstante, Dabène (1975) afirmaba que «[n]ul n'ignore, en effet, que dans l'enseignement secondaire français il est de tradition d'orienter les “bons” élèves vers l'allemand ou le russe !»⁵ (Dabène, 1975: 57). Ahora bien, la misma autora llamaba la atención sobre la revalorización cultural que estaban llevando a cabo los hispanistas y que explica que, aunque ciertamente hoy en día los «buenos» alumnos sigan escogiendo el alemán, el español haya ganado un terreno considerable. La siguiente figura (Dieusaert, 2021) muestra cómo desde 2010 el español se ha ido imponiendo claramente al alemán, a pesar de que este se vea muy favorecido por las políticas en materia de educación gracias a los acuerdos entre los gobiernos de Francia y Alemania que promueven el aprendizaje de la lengua del país socio por ambas partes, con el fin de estrechar lazos en todos los niveles (social, educativo, científico, político y administrativo) y, de esta manera, contribuir a la reconciliación y el mantenimiento de la paz entre ambas naciones. Se observa así que, en diez

⁵ «¡Todos saben que en la enseñanza secundaria francesa la tradición es orientar a los “buenos” alumnos hacia el alemán o el ruso!» (traducción nuestra).

años, los alumnos que eligen español fueron en aumento, mientras que el número de aquellos que escogen alemán ha ido disminuyendo. De esta manera, la combinación inglés-español es la preferida por la mayoría de los estudiantes de secundaria, según puede observarse en la Figura 1:

Figura 1

La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria (evolución entre 2010 y 2020 en porcentaje)



Nota. Fuente: DEPP, Note d'information, n° 21.36, noviembre de 2021 (en Dieusaert, 2021).

En la figura anterior, el segundo ciclo (*2d cycle*) corresponde a los tres últimos años de la educación secundaria (esto es, el *lycée*), y el primer ciclo (*1er cycle*) a los cuatro años anteriores (6e, 5e, 4e y 3e). Como puede observarse, al comienzo del curso académico de 2020, el 99,5% de los alumnos de primer ciclo, estudia el inglés como primera lengua extranjera. En cuanto a la segunda lengua extranjera, un 56% elige el español, un 14,6% el alemán, un 4,5% el italiano, un 1,4% otra lengua extranjera, y el 1% una lengua regional (bretón, corso, occitano, etc.).

Por otra parte, cabe señalar que el español está presente como primera lengua extranjera en las secciones internacionales de español, las secciones europeas y las más recientes secciones binacionales franco-españolas, conocidas como *Bachibac*, que son secciones bilingües, donde el español es primera lengua y en las que el alumno obtiene dos diplomas, el *baccalauréat général* francés y el bachillerato español.

2.2. Métodos y enfoques en la enseñanza del español

Después del abandono a principios del siglo xx del llamado método de gramática y traducción, que se basaba esencialmente en el estudio de la forma y priorizaba la lengua escrita, comenzó a aplicarse el método directo, centrado en la adquisición de vocabulario y en la expresión oral, evitando siempre emplear la lengua materna. El objetivo era lograr hablar lo más pronto posible la lengua extranjera, a fuerza de exponerse a ella. El método interrogativo estaba en el centro de la enseñanza: los alumnos debían responder a las preguntas que les hacía el profesor. Este método directo fue pronto desecharido, pues, según Lenoir (2008: 63), no concordaba por su pragmatismo con los valores republicanos de la educación francesa, según los cuales la enseñanza de una lengua extranjera, al igual que las demás disciplinas escolares, debía servir para transmitir valores culturales, sociales y humanísticos. De este modo, a partir de los años veinte y hasta entrado el año 2000, se adoptó la llamada *méthodologie active*, cuyo ejercicio emblemático era el llamado *Cours Actif à Orientation Culturelle*, en el que el profesor, a partir de la lectura de un fragmento de una obra literaria de un escritor reconocido, pedía elaborar un ejercicio canónico en Francia: la llamada *explication de texte*⁶. Otro tipo de actividad era la expresión de las impresiones, observaciones, juicios del alumno, en reacción al texto literario. Los textos, que se elegían por su valor literario, humano o social, debían ser suficientemente inteligibles, pues pretendían erigirse en modelo de lengua. Ahora bien, la intención fundamental era transmitir contenidos culturales, históricos, sociales, como en las demás asignaturas. Si bien es cierto que, en los documentos oficiales, como en la llamada *Instruction Officielle* de 1950, se hace referencia a la práctica de lengua, la clase de español tenía un objetivo mucho más ambicioso:

Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité [...]. Il a donc un double objet: exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées⁷. (Puren, 1988: 152)

⁶ La *explication de texte* consiste en analizar, con una metodología precisa, la manera como se construye el significado de un texto, explicitando la forma en que procede el autor para estructurar su escrito y vehicular sus ideas.

⁷ «Esta enseñanza se basa, en todos los niveles, en textos tomados, en la medida de lo posible, de escritores de calidad [...]. Tiene entonces una doble finalidad: practicar el uso de la lengua y contribuir al enriquecimiento interior de los alumnos mediante el estudio de textos representativos de la vida y del pensamiento del pueblo extranjero. Estos dos aspectos no deben disociarse nunca» (traducción nuestra).

Los profesores de lengua española han empleado, así, durante décadas, como puede observarse en la siguiente cita de 2005, textos literarios, convencidos del impacto positivo que estos tienen en el aprendizaje del español:

[...] l'expérience démontre que nombre d'enseignants sont encore très attachés à des contenus littéraires variés et de qualité car la littérature reste pour eux l'un des vecteurs les plus efficaces du savoir et des savoir-faire, parce qu'elle offre un modèle, certes, mais aussi parce qu'elle sollicite en permanence la sensibilité des élèves, qu'elle s'adresse à leur capacité de s'émouvoir, sensibilité et émotion étant dans une salle de classe deux des stimulants les plus efficaces de la prise de parole⁸. (Denis Rodrigues, 2005, en Lenoir, 2008: 67)

A partir de los años noventa, los textos de base se diversificaron, sin abandonar el texto literario, y comenzaron a incluirse la fotografía, la pintura, el cine, la publicidad, el tebeo, entre otros⁹, utilizados, desde los niveles iniciales, con el mismo enfoque de comentario de texto. Estos documentos, que se analizan en clase empleando las mismas técnicas que para el análisis de documentos literarios, tienen la intención de despertar la curiosidad del alumnado para fomentar su participación en clase.

La especificidad de esta metodología activa es, pues, considerar la enseñanza de una lengua como un medio para acceder a la cultura de las comunidades que la hablan. Este ejercicio de orientación cultural permitiría al alumno, gracias a la fuerza evocadora de los textos, memorizar formas lingüísticas que podría reutilizar cuando las necesitara. Una de las prácticas habituales de este enfoque era la traducción de ciertos pasajes de los textos trabajados.

Como señala Lenoir (2008, 2009), llama sin duda la atención el diferente desarrollo que tuvo en Francia la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras: mientras que en otros idiomas se comenzó a emplear métodos audiovisuales y audio-ORALES en los años sesenta, o el enfoque comunicativo en los años ochenta, el español prácticamente conservó la misma metodología que se había desarrollado

⁸ «la experiencia demuestra que numerosos profesores siguen muy apegados a los contenidos literarios variados y de calidad, ya que para ellos la literatura sigue siendo uno de los vectores más eficaces para transmitir conocimientos y competencias, ciertamente porque proporciona un modelo, pero también porque apela constantemente a la sensibilidad de los alumnos, a su capacidad de componerse, y que la sensibilidad y la emoción constituyen dos de los estímulos más eficaces en el aula para hacer hablar» (traducción nuestra).

⁹ En los documentos oficiales de 1988, por ejemplo, se recomendaba el uso de películas en versión original, no subtítuladas, para aprender «à analyser chaque plan avec une rigueur analogue à celle que requiert l'exploration d'un texte, à cerner le propos du réalisateur et les procédés cinématographiques qu'il a choisis pour exprimer ses intentions» [«analizar cada plano con un rigor análogo al que se requiere para explorar un texto, a identificar el propósito del director y los procedimientos cinematográficos elegidos para expresar sus intenciones» (traducción nuestra)] (Lenoir, 2008: 69).

en los años veinte, sobre la base de un modelo no utilitarista de la enseñanza inspirado en las humanidades clásicas (Lenoir, 2009: 105). La enseñanza del español se estanca así en una metodología cuyas carencias son, como señala este autor, múltiples: la primera de ellas tiene que ver con el trabajo del alumno, pues este tiene que ser capaz de elaborar una explicación del texto sin una fase previa de preparación, lectura y comprensión, respondiendo en directo al profesor, quien lo va guiando con preguntas. El objetivo fundamental del ejercicio es que el alumno se exprese de manera oral, lo más espontáneamente posible, lo que muestra también, como indica Lenoir, una carencia importante: el profesor, en un claro segundo plano, debe utilizar el menor tiempo posible en proporcionar herramientas o en ayudar al alumno en su expresión. Véase a modo de ejemplo lo que en los documentos oficiales de 2002 se recomienda para la realización de una unidad didáctica sobre México:

il serait souhaitable que les élèves expriment par eux-mêmes, oralement et de façon spontanée, la nature du changement qui s'est opéré au cours des siècles en réemployant les structures grammaticales et le lexique rencontrés lors de l'étude des textes et enrichis pas [sic] les tournures et expressions implicites suivantes: *acabar por..., dejar de..., a pesar de (que)...*, que le professeur pourra leur fournir si elles n'ont pas encore été rencontrées¹⁰. (Lenoir, 2008: 73)

Otra de las carencias identificadas, indudablemente la más criticable, es que no se tiene en cuenta ni el nivel lingüístico ni el nivel cultural del alumno: se espera de él que sea capaz de analizar conceptos y de identificar matices como si fuera un hablante nativo, pues el material y las preguntas propuestas en la documentación oficial corresponden, como acertadamente observa el autor, a un nivel superior de español. Esto es, se presupone que el alumno dispone de un repertorio de recursos lingüísticos y no lingüísticos lo suficientemente amplio y rico como para comunicarse con fluidez y naturalidad, casi sin esfuerzo.

En suma, desde principios del siglo XX hasta el año 2000, se puede afirmar que el paradigma de la metodología de la enseñanza del español en Francia permaneció inmutable con la preeminencia de la *méthodologie active*, que privilegia un enfoque esencialmente literario y cultural, legado de los humanistas clásicos.

Es en 2001, año en el que se publica el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa)¹¹, cuando se produce un cambio en la concepción

¹⁰ «Sería conveniente que los alumnos expresaran por sí mismos, de manera oral y espontánea, la naturaleza del cambio que se ha producido a lo largo de los siglos, reutilizando las estructuras gramaticales y el léxico que se han visto en el estudio de los textos, enriquecidos con los siguientes giros y expresiones implícitos: *acabar por..., dejar de..., a pesar de (que)...*, que el profesor podrá facilitarles si aún no han aparecido» (traducción nuestra).

¹¹ El MCERL se publicó en 2001 en inglés y en francés y un año más tarde en español (Consejo de Europa, 2002).

francesa de la enseñanza de las llamadas *langues vivantes* al considerar, no ya la expli-
cación de un texto sino la comunicación como objetivo principal, desde una perspec-
tiva pragmática y social. La instrucción oficial del Boletín Oficial de 2002 indica que
los nuevos programas «doivent permettre d'atténuer le rôle de langue de commentaire
trop longtemps assigné à l'espagnol dans la classe de langue et d'en faire ce qu'elle est
dans la réalité quotidienne [...] : une langue de communication»¹² (Lenoir, 2008: 75).

Habrá que esperar, no obstante, a la reforma educativa nacional de 2006, sobre la
enseñanza de lenguas en Francia en los niveles preuniversitarios (*primaire, collège,*
lycée) (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports, 2006),
para que los programas sigan el MCER: en *collège* a partir del mismo año y en *lycée*
en 2010 (Taylor y Manes-Bonnisseau, 2018: 6). A partir de este momento se impuso
el llamado *approche actionnelle*, un enfoque centrado en la acción: la comunica-
ción y el aprendizaje suponen la realización de tareas que conllevan actividades de
lengua y que requieren de la competencia comunicativa del individuo. Así, estas
tareas necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interac-
ción o la mediación) de textos orales o escritos. Si bien es cierto que esto es lo que
se preconiza en los documentos oficiales, la realidad del aula de español en la ense-
ñanza secundaria dista mucho de este enfoque por tareas. Aunque efectivamente
el curso pueda terminar con la realización de un proyecto (un debate, un resumen,
una exposición oral, simulaciones y juegos de roles, según los ejemplos que da el
Bulletin officiel), las sesiones no se organizan en torno a la realización de tareas,
sino que se estructuran en secuencias. El profesor crea a partir de materiales, que
deben ser auténticos y estar seleccionados en función de objetivos culturales, un
conjunto estructurado de conocimientos y competencias que tiene no solo una in-
tención precisa de aprendizaje, sino que se fija también la ambición de crear so-
ciedades multilingües y multiculturales para así favorecer la comunicación entre
las comunidades. La lengua se considera, en este sentido, como un medio para ser-
vir a una causa mucho más grande. A partir de esta reforma de 2006 se adopta,
pues, una perspectiva interlingüística, en la que todas las lenguas extranjeras que
se enseñan deben adoptar el mismo sistema: los programas son comunes y se orga-
nizan en torno a temáticas y nociones que deben abordarse en las diferentes len-
guas. De esta manera se garantiza que todos los alumnos tengan una base común,
el llamado *socle commun*, sin importar qué lengua hayan elegido. Por ejemplo, los
ejes dentro del programa vigente desde 2022 son: 1) Identidades e intercambios; 2)
Espacio privado y espacio público; 3) Arte y poder; 4) Ciudadanía y mundos vir-
tuales; 5) Ficciones y realidades; 6) Innovaciones científicas y responsabilidad; 7)

¹² «Deben permitir reducir el papel que se le ha asignado durante demasiado tiempo al español
como lengua de comentario de texto en el aula y convertirlo en lo que es en la realidad cotidiana [...]:
una lengua de comunicación» (traducción nuestra).

Diversidad e inclusión; 8) Territorio y memoria (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2023: 10-11).

3. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL

Si es cierto que, gracias a la literatura existente y a los documentos ministeriales, no es difícil describir la manera en la que se enseña el español como lengua extranjera en la secundaria francesa, no resulta, sin embargo, tan evidente dar cuenta de cómo se enseña su gramática en este contexto educativo. No lo es esencialmente porque no hay textos oficiales a los que poder recurrir para profundizar en su didáctica. Las reflexiones de las líneas que siguen están basadas, pues, en los intercambios que, como docentes de español en Francia, hemos tenido con colegas de secundaria, con formadores de los llamados INSPE (*Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation*) y con inspectores de educación¹³.

Como confirman todos nuestros interlocutores¹⁴, el acercamiento que se promueve actualmente en las aulas de secundaria es fundamentalmente opuesto al que proponía la denominada metodología tradicional, y esto por dos razones fundamentales: ni la explicación de la gramática parte de reglas que han de ser memorizadas, ni su práctica esencial es la traducción. Ahora bien, es preciso señalar que, como en la metodología tradicional, la gramática se sigue entendiendo de una manera estricta, esto es, como una disciplina cuyo objeto de estudio es lo que está organizado en paradigmas cerrados, por ejemplo, las conjugaciones verbales o los pronombres.

El método directo, que surge como un rechazo a esta metodología tradicional, parece sin embargo haber dejado más huella en el tratamiento que actualmente recibe la gramática, pues, como en los manuales de Berlitz, la práctica oral precede a la explicitación de las reglas, que son comparadas con las de la lengua materna. Al igual que se hacía en este método, hoy en día en las aulas francesas se impone una presentación inductiva e implícita de la gramática.

Cuando tras el método directo en la enseñanza de otras lenguas se adoptaron los conocidos métodos audio-ORALES o audio-LINGUALES, en la enseñanza del español en Francia se impuso, como se ha visto, la metodología activa, en la que la práctica propiamente grammatical consistía únicamente en repetir las construcciones encontradas en el documento estudiado, de manera oral, para poder responder a las

¹³ La figura de los inspectores del Ministerio de Educación está regida por el artículo R. 241-19 del código de la Educación. Su función es verificar la aplicación de la política educativa del ministerio. También evalúan el trabajo individual y el del equipo pedagógico de los profesores de las escuelas primarias, secundarias y bachilleratos.

¹⁴ Nuestros interlocutores fueron, por una parte, una formadora del INSPE y una inspectora, con las que mantuvimos entrevistas semiestructuradas (les hicimos llegar previamente los puntos que abordaríamos en nuestra conversación) y colegas profesores de español en secundaria, con los que mantuvimos entrevistas libres sobre su práctica docente.

preguntas que se planteaban sobre el texto, una práctica que se asemejaba mucho a la preconizada por estos métodos de base estructuralista y conductista, en los que se consideraba que la gramática de una lengua se adquiría a base de repetir una y otra vez sus estructuras. Nada parece quedar hoy, sin embargo, de esta práctica cuyo objetivo esencial era la sistematización.

Actualmente se promueve, como se ha visto, un enfoque más comunicativo, en el que la gramática se presenta no ya como un fin en sí misma, sino como una herramienta que permite actuar con palabras. En la clase de español se busca concretamente que, a partir de documentos auténticos, el alumno adquiera los contenidos lingüísticos necesarios para expresarse a propósito del tema abordado. La dinámica de la clase concederá, así, una importancia fundamental a la co-construcción del sentido, pues se pretende que las intervenciones se elaboren en un contexto social de solidaridad. En cada clase se aborda lo que se denomina *un point de langue*, esto es, algún aspecto léxico, gramatical, fonológico u ortográfico que debe aparecer varias veces en los documentos en torno a los cuales se estructura la secuencia. En un primer momento no se da ninguna explicación gramatical de este *point de langue*, pues el objetivo principal es impulsar a los alumnos a utilizarlo oralmente de manera espontánea y según las necesidades expresivas del momento: la gramática se aprende empleando la lengua en situación. Cada sesión se termina con lo que se denomina *la trace écrite*, una anotación que busca resumir lo que se ha aprendido durante la clase: las palabras nuevas, las frases utilizadas por los alumnos, y, en tercer lugar, *le point de langue*, cuya explicación debe emanar de los alumnos con ayuda del profesor. Es únicamente en este momento final de la clase cuando se recurre al francés. Una ficha realizada por la Inspección de español de la Academia de Créteil¹⁵ alude a la *trace écrite* en estos términos:

Une phase de fixation des acquis est nécessaire: quel que soit le niveau d'enseignement, c'est le moment des mises au point nécessaires et de la pratique raisonnée de la langue. C'est aussi une activité essentielle, à laquelle le professeur doit activement associer les élèves. Prévoir en fin de cours un temps suffisant [...] pour que les élèves copient ce qui a été noté au tableau au fil des activités [...]. Y figurent notamment: lexique sélectif, structure nouvelle dûment maniée en classe par les élèves, réemplois importants¹⁶. (Académie de Créteil, 2004: 6)

¹⁵ Las academias son un órgano administrativo que se encarga de coordinar y aplicar las políticas educativas del ministerio.

¹⁶ «Es necesaria una fase de consolidación: sea cual sea el nivel de enseñanza, esta fase es el momento de las aclaraciones necesarias y de la práctica razonada de la lengua. Asimismo, es una actividad esencial, en la que el profesor debe implicar activamente a los alumnos. Debe prever al final de la clase un tiempo suficiente [...] para que los alumnos copien lo que se ha escrito en la pizarra durante las actividades [...]. Figuran, sobre todo: vocabulario selectivo, nuevas estructuras que los alumnos hayan empleado de manera debida en clase, reutilización importante de ciertas formas» (traducción nuestra).

Como indica esta ficha, es en esta fase final donde se aplica la llamada *Pratique Raisonnée de la Langue* (PRL)¹⁷, que se basa en gran medida en la gramática enunciativa, y que trata de inducir al alumno a una reflexión sobre los mecanismos del funcionamiento interno de la lengua, con el objetivo de que sea él mismo quien encuentre la regla (Costarella, 2020). Esta práctica razonada, que, como señala Gabilan (2019), nunca se ha llegado a practicar *stricto sensu*, sigue siendo, sin embargo, mencionada en los documentos oficiales, lo que hace que formadores y profesores la asuman como una directriz a seguir. Así, por ejemplo, el Boletín Oficial del 17 de junio de 2010, la menciona en estos términos: «la connaissance de la langue espagnole par une pratique raisonnée portant sur les mécanismes qui régissent son fonctionnement: formation des mots, phonétique et graphie, syntaxe et morphologie, etc.»¹⁸ (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2010: sección A. Objectifs linguistiques).

En el siguiente fragmento, extraído de los programas oficiales de lenguas extranjeras de 2019, se observa la manera en que se pide abordar estos *points de langue*, siempre a partir de documentos auténticos, para estudiar dichos puntos en contexto y, particularmente en el *lycée*, desarrollar la PRL:

Comme au collège, le lexique et la grammaire sont toujours abordés à partir de documents et toujours en lien avec un contexte d'utilisation. Cependant, au lycée, la plus grande maturité intellectuelle des élèves permet de développer une approche raisonnée et plus systématisée des différents constituants de la langue, c'est-à-dire le lexique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe¹⁹. (Ministère d'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2019: 3)

¹⁷ La PRL apareció por primera vez específicamente para la lengua inglesa en las instrucciones oficiales (*Bulletin officiel* n° spécial 3 du 9 juillet 1987, classe de seconde) para el *collège*, explicada de esta manera: «Grâce à la Pratique Raisonnée de la Langue, l'élève atteint aussi un troisième objectif. Il exerce sa réflexion sur les grands principes du fonctionnement de l'anglais: sa compétence en langue maternelle s'en trouve partiellement explicitée et l'appropriation d'autres langues facilitée» («Gracias a la Práctica Razonada de la Lengua, el alumno también alcanza un tercer objetivo. Este reflexiona sobre los principios fundamentales del funcionamiento del inglés: su competencia en su lengua materna se explica parcialmente durante dicha reflexión, lo cual facilita la apropiación de otras lenguas». Traducción nuestra) (Gabilan, 2017: párr. 2.). Esta práctica razonada de la lengua se importó a los programas de español a partir de 1995, importación infructuosa de un concepto didáctico, según Lenoir (2008: 77), ya que los profesores no recibieron ninguna preparación.

¹⁸ «El conocimiento de la lengua española mediante la práctica razonada de los mecanismos que rigen su funcionamiento: formación de las palabras, fonética y grafía, sintaxis y morfología, etc.» (traducción nuestra).

¹⁹ «Al igual que en el *collège*, el léxico y la gramática siempre se abordan a partir de documentos que siempre están en relación con un contexto de uso. Sin embargo, en el *lycée*, la mayor madurez intelectual de los alumnos les permite desarrollar un enfoque razonado y más sistemático de los diferentes componentes de la lengua, es decir, el léxico, la gramática, la fonología y la ortografía» (traducción nuestra).

En resumidas cuentas, desde este *approche actionnelle* la prioridad es la expresión oral e intuitiva del alumno en torno a temas culturales seleccionados de acuerdo con los ejes del programa vigente, lo que relega inevitablemente a un segundo plano el lugar que se le da a la gramática. En un estudio aplicado a la enseñanza de la gramática del inglés en la secundaria, Gabilan (2019) va en el mismo sentido cuando afirma claramente que la gramática se ha desestimado al darle tanto peso a los temas socioculturales, alrededor de los cuales se fomenta la expresión, lo que en su opinión mina la adquisición de la lengua: «Les trois années de lycée ne sont pas gouvernées par la mise en place de la langue, mais plutôt par l'étude du racisme, de la violence, de la pollution, etc.»²⁰ (Gabilan, 2019: 12).

Dos observaciones a este modelo de enseñanza resultan además indispensables. Una primera y fundamental es que ni siquiera se sugiere que esta explicación por escrito a la que se hace referencia pueda verse acompañada de una práctica propiamente grammatical del punto de lengua estudiado, tal vez, como lo sugiere Gabilan, por miedo a que la práctica grammatical fagocite la clase:

À force de redouter le « tout grammaire », de vouloir à tout prix que la grammaire soit minimisée, on a fini par occulter le fait que l'épine dorsale d'une langue ne pouvait pas être abordée par le biais d'une approche dite actionnelle. Le collège effleure la langue et le lycée considère que l'essentiel est « vu », pour aller droit aux descriptions de documents iconographiques et autres données culturelles. Est-ce trop demander aujourd'hui encore que les professeurs reçoivent une formation linguistique adéquate ?²¹ (Gabilan, 2019: 12)

Una segunda, no menos problemática, es que tal presentación de la gramática no permite una progresión adaptada de la misma, pues esta aparece subordinada a la cuestión cultural. Si bien las directivas indican que los textos elegidos deben ceñirse a un nivel específico del MCER, son los documentos elegidos los que finalmente deciden el orden de los contenidos gramaticales, y no la frecuencia de uso o la dificultad de los mismos.

Así las cosas, no resulta sorprendente que el lugar que se le concede actualmente en la clase de español a la explicación y a la práctica grammatical sea una cuestión polémica. Así lo constatan los autores del informe de 2018 titulado *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*, publicado por el ministerio:

²⁰ «Los tres años del *lycée* no se rigen por el desarrollo de la lengua, sino más bien por el estudio del racismo, la violencia, la contaminación» (traducción nuestra).

²¹ «A fuerza de temerle al enfoque basado exclusivamente en la gramática y de querer minimizar a toda costa la gramática, se ha terminado por pasar por alto que la columna vertebral de una lengua no puede abordarse con el enfoque basado en la acción. El *collège* trata de manera superficial la lengua y el *lycée* considera que lo esencial ya se ha visto, y pasa directamente a la descripción de documentos iconográficos y otros datos culturales. ¿Sigue siendo mucho pedir que los profesores reciban una formación lingüística adecuada?» (traducción nuestra).

«Les objectifs spécifiquement disciplinaires, liés à la langue et la culture étudiées, ont pu sembler moins importants et passer au deuxième rang des priorités. On a pu entendre que l'enseignement de la grammaire et du lexique étaient désormais interdits [...] »²² (Taylor y Manes-Bonnisseau, 2018: 8).

El cuestionamiento sobre la importancia de la gramática en el aprendizaje de lenguas es algo recurrente y no solamente por parte de las autoridades educativas. Como señalan los autores del informe, la inspectora general del Ministerio de Educación, Chantal Manes Bonnisseau y su coautor, el periodista Alex Taylor, incluso los autores de manuales escolares no saben qué hacer con ella: «Ce flou se ressent notamment au niveau du rôle de la grammaire. Les éditeurs de manuels scolaires ont tenu à nous rencontrer pour le signaler. Ils ne savent plus s'il faut mettre de la grammaire dans les livres – et si oui, quelle est sa place ?»²³ (Taylor y Manes-Bonnisseau, 2018: 21).

En un trabajo que data de 1986, pero que sigue estando de plena actualidad, el lingüista Michel Launay se planteaba una pregunta que resulta clave en el contexto de la enseñanza secundaria francesa: ¿hay que enseñar gramática? (Launay, 1986: 215). Launay explicaba este desentendimiento de la gramática como una de las consecuencias de la adopción de la metodología activa, que priorizaba la dimensión cultural dejando de lado el trabajo propiamente lingüístico. Como se ha visto, esta misma crítica puede hacérsele hoy en día al llamado *approche actionnelle*. A pesar de que ciertamente, como menciona Launay, esta manera de enseñar la lengua dio buenos resultados en cuanto a la atractividad de las formaciones universitarias de español, pues la dimensión cultural parecía efectivamente atraer a los alumnos, este programa cultural, que hoy es sin duda «la marque de fabrique» de la tradición didáctica hispánica en Francia (Lenoir, 2013: 81), resulta actualmente menos estimulante que en el pasado. Y lo que es sin duda más alarmante, su displicencia hacia la gramática explica que difícilmente los alumnos adquieran el nivel que el Ministerio de Educación fija como objetivo al final de la formación secundaria (B1 para la segunda lengua y B2 para la primera lengua). Lo que preocupaba al profesor Launay en 1986 es desgraciadamente lo mismo que sigue inquietando hoy en día a los profesores universitarios de español:

On s'accorde à diagnostiquer chez les étudiants qui s'inscrivent en espagnol à l'université une carence des connaissances grammaticales. Et une « demande

²² «Los objetivos específicamente disciplinarios, relacionados a la lengua y la cultura estudiadas, pueden haber parecido menos importantes y haber pasado a un segundo plano en la lista de prioridades. Hemos escuchado que la enseñanza de la gramática y del vocabulario estaban prohibidos» (traducción nuestra),

²³ «Esta confusión se siente sobre todo en el papel que tiene la gramática. Los editores de manuales escolares insistieron en reunirse con nosotros para señalarlo. Ya no saben si deben incluir gramática en los libros, y, en caso afirmativo, cuál es su lugar» (traducción nuestra).

» de grammaire se fait entendre très fortement à ce niveau. On est donc en droit de penser qu'il y a là quelque chose à tenter dès le niveau du secondaire²⁴. (Launay, 1986: 215)

Analizar esta *demande de grammaire* es precisamente el objetivo de la tercera parte de este trabajo, pues, como afirmaba Launay, muchos son los profesores que todavía hoy la enseñan a escondidas:

il est de notoriété publique que tous les collègues du secondaire se sentent obligés, à un moment ou à un autre, de faire quelques 'leçons' de pure grammaire, et qu'ils le font 'en cachette', c'est à dire avec un sentiment de 'faute' vis-à-vis de l'Inspection Générale. Cette clandestinité ne me paraît pas saine²⁵. (Launay, 1986: 215)

En este contexto resulta sorprendente el alegato en favor de la gramática con el que se cierra el informe del Ministerio de Educación (Taylor y Manes-Bonnisseau, 2018) al que antes hacíamos referencia: «Réhabiliter l'enseignement de la langue: ne plus avoir peur de la grammaire!»²⁶, pues no parece tratarse de una cuestión de miedo, sino más bien de metodología/s, de prioridad/es y tiempo/s.

4. ESTUDIO DE CAMPO

4.1. Participantes

El estudio de campo que aquí se presenta se realizó con estudiantes universitarios de primer año, ya que la mayoría acaba de terminar la educación secundaria, por lo que se consideraron informantes fiables, tomando en cuenta que deben apelar a su memoria más reciente y porque se estimó que tendrían la perspectiva necesaria para proporcionar respuestas objetivas y razonadas. Se les pidió responder a un cuestionario con un total de 17 preguntas, en el que se indicaba el propósito de la investigación en la que estaban participando de manera anónima. Se les precisaba también de manera clara que las preguntas y las respuestas se referían únicamente a sus clases de *collège* y *lycée* (y no a las de la universidad). El cuestionario

²⁴ «Existe un consenso generalizado en diagnosticar entre los estudiantes universitarios de español una carencia de conocimientos gramaticales. Y se hace oír una fuerte "demanda" de gramática en este nivel. Así que cabe suponer que hay algo que intentar desde la enseñanza secundaria» (traducción nuestra).

²⁵ «Es de conocimiento público que todos los colegas de secundaria se sienten obligados, en algún momento dado, a dar algunas "lecciones" de gramática pura, y que lo hacen "a escondidas", es decir, con un sentimiento de "infracción" hacia la Inspección General. No creo que este tipo de clandestinidad sea saludable» (traducción nuestra).

²⁶ «¡Rehabilitar la enseñanza de la lengua: dejar de tenerle miedo a la gramática!» (traducción nuestra).

les fue presentado generalmente por un profesor de lengua durante la clase y los estudiantes respondían a su ritmo e independientemente, es decir, el cuestionario fue autoadministrado. Algunos profesores distribuyeron el cuestionario en papel, mientras que otros les solicitaron que lo realizaran en línea. El manejo de dos formatos, pese a las dificultades ulteriores de conteo, permitió alcanzar un mayor número de universidades.

Todos los informantes han estudiado el español como *langue vivante* en la secundaria, ya sea como primera, como segunda o incluso como tercera lengua. Respondieron al cuestionario durante el primer semestre del año universitario 2023-2024, en el que estaban cursando el primer año de diferentes carreras (*Langues Etrangères Appliquées —LEA—, Langues, Littératures et Civilisations Etrangères et Régionales-Espagnol o Anglais —LLCER—, Droit-langues, Sciences du Langage, Lettres Modernes*, entre otras) en distintas universidades públicas francesas. En total, participaron 404 estudiantes de 8 universidades de diferentes ciudades (cuatro de la región parisina y cuatro de ciudades de provincia), de los cuales 16,6% tuvieron el español como primera lengua extranjera (LV1), 80,9% como LV2 y solo 2,5% como LV3.

4.2. Instrumento de recogida de datos

El cuestionario tiene como objetivo indagar en tres aspectos:

- a. El lugar que ocupa la gramática en el aula de español lengua extranjera (preguntas 5, 6 y 9).
- b. La manera como se explica y como se ejercita en la clase de español (3, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15). Para ello se les pregunta si la gramática se trabaja esencialmente de manera oral o escrita, si su práctica se realiza en el aula y/o se propone como deberes para casa. Asimismo, se les pregunta por la frecuencia con la que se realizan diferentes tipos de ejercicios (traducir, completar huecos, identificar formas gramaticales y deducir la regla...), además de qué prácticas gramaticales les parecen más efectivas.
- c. La opinión de los estudiantes acerca de la importancia de la gramática en el aprendizaje de una lengua y su nivel de satisfacción con el lugar que efectivamente se le da en el aula (preguntas 1, 2, 16 y 17). Este último aspecto tiene como objetivo diagnosticar la «*demande de grammaire*» a la que se hacía referencia antes.

El cuestionario, de elaboración propia, se diseñó de acuerdo con los objetivos mencionados y sobre la base de nuestra práctica docente; se tomaron en cuenta las prácticas universitarias, así como las de la educación secundaria. Las preguntas se fundamentan en algunas de las preconizaciones de los documentos oficiales, así

como de la pedagogía que promueve el INSPE, conforme a lo que nuestros interlocutores describieron (*cfr.* nota 13). Las preguntas se formularon en francés de la manera más concisa y clara posible, con términos específicos, pero sin metalenguaje y siempre con un objetivo definido. Así, por ejemplo, la pregunta 10 («¿Se explicaban en francés los puntos gramaticales?»), busca abiertamente saber si se recurre al francés, y con qué frecuencia, para explicar puntos gramaticales del español. Las preguntas eran cerradas y categorizadas: para cada una de ellas se ofrecían cinco posibilidades de respuesta, de acuerdo con una escala del 1 al 5, que correspondía, según las preguntas, a los grados de conformidad o a la frecuencia. Es decir, algunas de ellas pedían que el informante precisara dentro de una escala si estaba de acuerdo con la afirmación que se le presentaba (1= en completo desacuerdo; 5=talmente de acuerdo), otras pedían indicar la frecuencia con que se realizaba una actividad, por ejemplo, la ejercitación oral de la gramática en el aula o la práctica de un determinado ejercicio gramatical (1=nunca; 5=siempre). Se incluyeron preguntas tanto de comportamiento o acción, como preguntas de actitud. Las primeras se relacionan con lo que practicaban en el aula y la frecuencia con la que lo hacían; las segundas, buscan conocer lo que piensan, es decir, sus creencias, opiniones y evaluaciones (Dörnyei y Taguchi, 2010: 5). En algunos casos se dio la opción de completar de manera abierta con un comentario. A pesar de la dificultad de cuantificar y analizar este tipo de respuestas, estas observaciones han permitido obtener informaciones valiosas que facilitan un mejor conocimiento de la opinión de los informantes. Por ejemplo, se les dio la posibilidad de comentar, si así lo deseaban, la respuesta a la pregunta sobre si la gramática les parecía esencial para aprender una lengua extranjera. Se les preguntó igualmente qué tipo de ejercicios les parecían más útiles para aprender gramática.

Así pues, se trata de un cuestionario que llama al estudiante a reflexionar sobre la enseñanza recibida en lo que respecta a la gramática y, sobre todo, se le pide que haga uso de su memoria sobre la manera como la recibió. Si bien el cuestionario resultó muy útil para obtener elementos clave para comprender cómo han aprendido o cómo creen que han aprendido la gramática del español, así como conocer sus percepciones y creencias sobre el papel que, según ellos, tiene la gramática en el aprendizaje del español y su opinión sobre la necesidad o no de estudiarla, este tipo de herramienta tiene ciertas limitaciones. Al solicitar a los informantes que recuerden sus clases de secundaria, existe el riesgo de cierta imprecisión en las respuestas. Se trató de paliar un posible fallo de memoria seleccionando informantes de primer semestre de universidad para quienes la secundaria estaba reciente. Asimismo, no se puede excluir la posibilidad de un sesgo causado por el hecho de ya haber cursado en la universidad clases de lengua, incluida la asignatura de gramática y/o traducción, durante algunas semanas. Por último, los datos que se obtienen corresponden a lo que los estudiantes dicen que hicieron en clase de lengua sin garantía de que sea realmente lo que hicieron; también existe la posibilidad de

que no sean conscientes de los objetivos pedagógicos del profesor, como se menciona en el punto 4.3.2.

4.3. Presentación y análisis de los resultados

En las líneas que siguen se presentan y analizan las respuestas obtenidas del cuestionario en tres apartados que retoman los aspectos fundamentales sobre los que se pretendía reflexionar: (1) el lugar que ocupa la gramática en el aula de español, (2) la manera como se explica y como se ejercita, y (3) la opinión de los estudiantes acerca de la importancia de la gramática en el aprendizaje de una lengua y su nivel de satisfacción con el lugar que efectivamente se le da en la clase de español.

4.3.1. El lugar de la gramática en el approche actionnelle: un segundo plano manifiestamente insuficiente

En cuanto al lugar que ocupa la gramática en el aula de español (preguntas 5, 6 y 9), un 64,2% de los informantes declara que solo a veces se hacían ejercicios propiamente gramaticales y un 10,9% afirma que nunca los hacían. Esto es, un 75,1% de los estudiantes encuestados considera que la frecuencia con la que realizaban ejercicios de gramática era muy baja (pregunta 6). Se podría pensar entonces que los deberes son el lugar privilegiado para sistematizar una gramática para la que parece no haber tiempo en el aula, pero no es así: un 72,7% asegura que las tareas para casa no eran ejercicios de gramática (pregunta 5). En lo que concierne al lugar de la explicación gramatical, si bien es cierto que una relativa mayoría, el 61,9% declara que sí se les explicaban los puntos gramaticales (pregunta 9), hay un 38,1% de estudiantes que responde que nunca o solo de vez en cuando se dedicaba tiempo a la explicación de la gramática. Estos porcentajes parecen, pues, confirmar el lugar secundario que el *approche actionnelle* concede a la gramática. Aunque que la voluntad de llevar al aula una práctica razonada de la lengua permite la explicación gramatical, la práctica espontánea de la gramática tal y como se plantea en este enfoque resulta para los aprendientes claramente insuficiente.

4.3.2. La práctica oral de la gramática: un objetivo ambicioso sin concreción

El mayor número de preguntas del cuestionario se centraba en la manera como se ejercitaba (3, 4, 7 y 8) y como se explicaba la gramática en la clase de español (10, 11, 12, 13, 14, 15). En cuanto al registro en el que se practicaba (preguntas 3 y 4), una mayoría de estudiantes, el 63,7%, afirma que la gramática se trabajaba esencialmente por escrito. Solo un 21,4% indica que lo hacían de manera oral. Este bajo porcentaje resulta sin duda sorprendente, si se tiene en cuenta que en la dinámica de clase lo que se busca esencialmente es que los alumnos reutilicen los puntos gramaticales

que han sido presentados en el documento auténtico que forma parte de la secuencia. Ahora bien, es posible que, a pesar de que se incite a los alumnos a utilizar determinadas formas verbales o construcciones, estos no sean conscientes de que sus intervenciones constituyen una práctica oral de la gramática. Se ha de tener en cuenta también que, a pesar de las directivas ministeriales, en el terreno resulta difícil trabajar la expresión oral cuando hay grupos numerosos y heterogéneos, dificultad que puede sin duda llevar al docente a privilegiar la práctica escrita. Algunos alumnos llegan incluso a afirmar que la práctica oral está ausente en sus clases de español: «Il manque cruellement de pratique oral dans les cours d'espagnol au collège comme au lycée»²⁷.

4.3.3. La práctica gramatical en el approche actionnelle: del llamativo fracaso del método inductivo a la insuficiente variedad de ejercicios

La pregunta 7 buscaba indagar en la tipología de ejercicios con los que han practicado la gramática. Las respuestas se analizan siguiendo un orden de frecuencia decreciente, esto es, de los ejercicios que representan una práctica menos frecuente a aquellos que parecen no estar tan ausentes del aula. Una inmensa mayoría afirma que nunca o solo de vez en cuando se realizaban ejercicios en los que se tuvieran que identificar formas específicas en un texto para después deducir la regla (85,8%). Este primer dato llama poderosamente la atención, ya que el acercamiento que se fomenta en los documentos oficiales es precisamente el inductivo. Puede por tanto afirmarse que el planteamiento del trabajo gramatical del *approche actionnelle* fracasa, en la medida en que los alumnos no son ni siquiera conscientes de lo que constituye la práctica gramatical básica de este enfoque.

En cuanto a las prácticas lúdicas, que bien podrían integrarse en una metodología que reivindica el hacer cosas con palabras, estas están prácticamente ausentes del aula: el 80,1% responde que nunca o solo de vez en cuando se realizaban juegos en la clase de español.

En lo que se refiere a la traducción, esta no resulta ser tampoco una práctica frecuente. Si se recurre a ella es fundamentalmente para traducir frases y raramente para traducir textos: un 69,1% afirma que nunca o solo de vez en cuando traducían frases y un 77,78%, textos. Este resultado, que es sin duda previsible en un enfoque que se reivindica esencialmente comunicativo, contrasta, sin embargo, con la práctica lingüística que impera en las universidades francesas en las licenciaturas de lenguas, donde el *thème* (traducción francés-español) y la *version* (español-francés) son asignaturas ineludibles en los diferentes planes de estudios.

Respecto a los ejercicios de huecos (completar frases o textos), más de la mitad declara que no los hacen nunca o solo de vez en cuando: el porcentaje en lo que

²⁷ Hay una grave falta de práctica oral en las clases de español tanto en el *collège* como en el *lycée*.

concerne a los ejercicios en que se han de completar textos es mayor (59%) que el referente a los ejercicios en que se completan frases (53,7%). Estos datos son ciertamente también esperables en un acercamiento que privilegia la expresión oral espontánea y que relega la práctica escrita a un segundo plano.

Finalmente, en lo referente a la práctica que consiste en escribir un texto reutilizando los puntos gramaticales vistos, más de la mitad de los estudiantes, un 57,4%, afirma no haberla realizado nunca o solo de vez en cuando; en cuanto a la reutilización de los puntos gramaticales en interacciones orales, un porcentaje también importante, un 52,5%, declara que nunca o solo de vez en cuando se realizaba este tipo de ejercicio. Es decir, tanto la reutilización por escrito como oralmente de los puntos gramaticales abordados no es un ejercicio usual en el aula de español. Esto corrobora la observación realizada unas líneas más arriba en la que se sugería que los alumnos pueden tal vez no ser conscientes de que la interacción oral a la que se les incita a partir del documento auténtico pretende ser una práctica gramatical.

4.3.4. La práctica gramatical más eficaz según los aprendientes: una razonable demanda de sistematización

Después de esta batería de preguntas sobre la tipología de ejercicios, los estudiantes podían, en la pregunta 8, expresarse libremente sobre qué prácticas consideran más eficaces para aprender gramática. Figuran a la cabeza los ejercicios de huecos: 59 estudiantes consideran que son la mejor manera de aprender gramática. La mayoría menciona los textos para completar (37), menos son los que consideran que completar frases resulta eficaz. Muchas de las respuestas mencionan este tipo de ejercicios en complemento de otros: «Souvent les textes à trous ou par le biais de petits jeux qui permettent de comprendre et de s'amuser tout en apprenant. Ce qui aide aussi les élèves à s'intéresser au cours parfois»²⁸. Algunos comentarios insisten incluso en la utilidad de la reflexión sobre la forma gramatical que ha de ser seleccionada: «Compléter des textes à trous et justifier le choix de tel ou tel temps de conjugaison»²⁹, «Des exercices à trous. Cela permet de réfléchir et d'apprendre du vocabulaire»³⁰. Esto muestra que es necesario reflexionar sobre el lugar que la práctica estructuralista puede tener en un enfoque comunicativo, pues, aunque el objetivo de este sea ciertamente comunicarse en una lengua extranjera, una sistematización contextualizada no hará sino contribuir al afianzamiento de ciertas estructuras, lo que sin duda facilitará una comunicación más fluida. Al parecer, nuestros informantes, estudiantes universitarios de primer año, consideran que la práctica

²⁸ «A menudo los textos con huecos o mediante pequeños juegos permiten comprender y divertirse, mientras se aprende. Esto ayuda también a veces a los alumnos a interesarse en las clases».

²⁹ «Completar ejercicios con huecos y justificar la elección del tiempo verbal».

³⁰ «Ejercicios con huecos. Permiten reflexionar y aprender el vocabulario».

gramatical más eficaz es la centrada en la forma, explícita e inductiva. Un hallazgo similar se obtuvo en el estudio de Graus y Coppen (2015) sobre las creencias de los estudiantes de profesorado sobre la enseñanza de la gramática del inglés, en el que los autores observaron una relación entre el nivel de estudios y la preferencia por el tipo de enseñanza (basada en la forma y explícita o bien, enfocada en el significado, implícita e inductiva):

Post-hoc testing revealed the following trends: less advanced undergraduates tended to lean towards form-focused, explicit instruction with a focus on forms, while higher-year undergraduates' scores were generally lower, indicating a shift towards meaning-focused, implicit, and inductive instruction with a focus on form. Postgraduates' scores were generally comparable to higher-year undergraduates' scores. (Graus y Coppen, 2015: 584)

Si bien es cierto que nuestros informantes no eran todos estudiantes de formaciones que preparan al oficio de docente, resulta sin duda perfectamente congruente que el nivel de formación, cualquiera que esta sea, incida en la importancia que se da a la perspectiva formal en el aprendizaje de la gramática de una lengua, aunque esta afirmación tendría que ser verificada, contrastando estos resultados con los obtenidos entre estudiantes de años superiores.

En segundo lugar, figura la expresión oral: 54 estudiantes piensan que hablar es la manera más útil de poner en práctica la gramática. Algunos comentarios dan cuenta del tipo de expresión oral que les parece más eficiente: «Les textes à trous et les conversations orales improvisées»³¹, «Des textes à l'oral, des mises en situation avec des phrases simples du quotidien par exemple»³², «Les exercices à l'oral sont plus efficaces car cela permet d'acquérir au fur et à mesure une aisance dans la langue. Par exemple des débats car on doit essayer de formuler notre avis et c'est spontané»³³. Este tipo de expresión oral no es ciertamente la que se trabaja en la clase de español lengua extranjera, donde se privilegia la capacidad de reacción del alumno a las preguntas que le plantea el profesor. Si bien es cierto que el nivel de lengua no permite una expresión oral más compleja, sí podrían sin embargo integrarse otras prácticas como el monólogo breve o los diálogos simples.

En tercer lugar, aparece la traducción: 49 estudiantes la consideran valiosa para asentar la gramática. Les resulta provechosa sobre todo la traducción de frases, el llamado *thème grammatical*, aunque no están ausentes las respuestas donde se menciona la traducción de textos. Esta práctica, que tampoco es común en el aula en la

³¹ «Textos con huecos y las conversaciones orales improvisadas».

³² «Textos hablados, situaciones simuladas, utilizando frases sencillas de la vida cotidiana, por ejemplo».

³³ «Los ejercicios orales son más eficaces porque permiten ir adquiriendo soltura en la lengua. Por ejemplo, los debates, ya que hay que intentar formular nuestra opinión y es espontáneo».

educación secundaria, sin embargo, sí lo es, como ya se ha señalado, en la universidad, esencialmente en los grados de lenguas. En relación con esta pregunta, aparecen de nuevo respuestas donde se indica claramente la necesidad de explicar el uso de las diferentes formas gramaticales: «La traduction suivie d'explication me semble le plus efficace. L'illustration à l'aide d'exemple [sic] également»³⁴, «Des exercices de conjugaison et de traduction. Avec justification de réponses»³⁵. No parece por lo tanto desatinado afirmar que toda práctica gramatical debe exigir una explicación que dé cuenta de la norma que se aplica y del uso que de ella se hace, lo que preconiza justamente esa *Pratique Raisonnée de la Langue* que, sin embargo, no parece llevarse a cabo en la realidad del aula.

Los juegos, que estaban prácticamente ausentes en el aula, son considerados por 31 estudiantes como útiles y deseables para aprender de manera divertida: «Les jeux et l'écriture, me semble les plus efficaces, on apprend toujours plus en s'amusant»³⁶. Otras respuestas aluden al hecho de que el juego permite la práctica oral y la memorización: «Selon moi, les jeux à l'oral sont un moyen d'entraînement efficaces pour apprendre la grammaire puisque déjà cela permet la participation active de chacun d'entre nous et de pouvoir se corriger si nous faisons une faute. De plus, cela peut créer un effet qui pourrait nous faire retenir les règles facilement»³⁷.

En resumidas cuentas, llama la atención que esos ejercicios que para una mayoría estaban ausentes del aula, la traducción y los juegos, figuren ahora entre los que consideran más útiles. Y, para terminar, en último lugar aparece la expresión escrita: 28 respuestas consideran que escribir afianza el aprendizaje de los puntos gramaticales estudiados: «S'exprimer à l'écrit en réutilisant les points grammaticaux utilisé [sic]»³⁸, «Réutiliser les points grammaticaux aussi bien à l'écrit qu'à l'oral me semble être une bonne idée. Cela oblige à les apprendre»³⁹.

4.3.5. La explicación de la gramática: una práctica de la lengua no suficientemente razonada

En lo referente a la explicación que la gramática recibe en la clase de español de secundaria, una clara mayoría, un 70%, afirma que esta se hacía generalmente en

³⁴ «La traducción, seguida de la explicación me parece lo más eficaz. Ilustrar con ayuda de ejemplos también».

³⁵ «Ejercicios de conjugación y de traducción. Con justificación de las respuestas».

³⁶ «Los juegos y la escritura me parecen los más eficaces, uno aprende siempre más cuando se divierte».

³⁷ «A mi parecer, los juegos orales permiten practicar de manera eficaz para aprender la gramática, ya que permiten la participación activa de cada uno de nosotros y poder corregirse si nos equivocamos. Además, pueden crear un efecto que podría hacernos memorizar las reglas fácilmente».

³⁸ «Expresarse por escrito reutilizando los puntos gramaticales usados».

³⁹ «Reutilizar los puntos gramaticales tanto de manera escrita como oral me parece una buena idea. Así se obliga a aprendérselos».

francés (pregunta 10), y un 60,8% declara que era recurrente un enfoque contras-tivo entre ambos sistemas (pregunta 12). En cuanto al uso de metalenguaje, llama la atención que un 51,8% afirme que nunca o solo de vez en cuando se empleaban términos propios a la gramática (pregunta 11). Esto corresponde a lo que recomien-dan los documentos oficiales que promueven la comparación de la lengua extran-jera con la propia, pues esta comparación permitiría una mayor comprensión del funcio-namiento de la lengua que se aprende. Ahora bien, no deja de resultar sor-prendente que un 79,8% declare que nunca o rara vez tuvo que justificar su res-puesta en un ejercicio de gramática (el 52,6% dice que nunca), pues, como ya se ha señalado, contradice claramente la *Pratique Raisonnée de la Langue* que se pre-tende llevar al aula.

4.3.6. El lugar de la gramática en la trace écrite: un capítulo por escribir

Para sondear a los estudiantes sobre la llamada *trace écrite*, se les hicieron dos pre-guntas: «¿Se presentaban esquemas o cuadros para sintetizar las explicaciones gramaticales?» (pregunta 13) y «¿Se presentaban resúmenes o repasos que sinte-tizaban los puntos gramaticales tratados?» (pregunta 14). Si un 71,5% afirma que no se recurría frecuentemente a esquemas o cuadros recapitulativos de los pun-to gramaticales, lo que resulta más asombroso es que un 60,8% afirme que no se presentaban recapitulaciones o revisiones que resumieran los puntos gramaticales abordados, ya que como se ha visto es una práctica expresamente preconizada por los textos oficiales.

4.3.7. De la indiscutible importancia de la gramática a la insatisfacción por el tratamiento que recibe: una demande de grammaire que exige respuestas

En cuanto a la opinión de los estudiantes acerca de la importancia de la gramática en el aprendizaje de una lengua y su nivel de satisfacción con el lugar que efectiva-mente se le da en el aula (preguntas 1, 2, 16 y 17), una inmensa mayoría, el 90% de los estudiantes encuestados, está de acuerdo con que la gramática es esencial para el aprendizaje de una lengua (pregunta 1). Los informantes tenían para esta pre-gunta la posibilidad de agregar un comentario en su respuesta. Muchos son los que desarollan el por qué se considera que la gramática es importante: «Sans grammaire je n'arriverai pas à composer les phrases et elle permet de mieux comprendre le fonctionnement de la langue»⁴⁰, «Indispensable pour parler»⁴¹, «Pour moi, c'est la chose la plus importante à apprendre en premier»⁴², «La grammaire est un point

⁴⁰ «Sin la gramática, yo no sería capaz de componer frases; la gramática permite comprender mejor el funcionamiento de la lengua».

⁴¹ «Esencial para hablar».

⁴² «Para mí, es lo más importante que hay que aprender primero».

essentiel pour comprendre la langue, réussir à l'utiliser (à l'écrit et à l'oral) correctement. La grammaire est donc, peut-être ennuyeuse et difficile, mais aussi très importante dans l'apprentissage d'une langue»⁴³. Concretamente, en cuanto al interés de practicar la gramática en el aula, para una inmensa mayoría, un 86,3%, los ejercicios gramaticales son esenciales para aprender español (pregunta 16). En lo que respecta a la utilidad de la explicación gramatical, un porcentaje igual de elevado, el 84,2%, considera que esta favorece el aprendizaje de esta lengua (pregunta 17). En lo que concierne al tiempo que se le dedica a la práctica gramatical y a la explicación en el aula de español (pregunta 2): un 51,4% afirma que no es suficiente. Esta cifra, si bien aparentemente no es llamativa, significa que más de la mitad de los encuestados considera que se necesita más gramática. Algunos estudiantes agregaron comentarios en el sentido de que nunca hicieron gramática propiamente dicha o que no se le daba a esta la suficiente importancia: «les enseignants au lycée ne faisaient jamais de grammaire, [...]»⁴⁴, «La grammaire est importante, elle est cependant négligé [sic] par certains professeurs qui ne l'a travaille [sic] pas assez»⁴⁵. Estos comentarios se entienden mejor si se los relaciona con las respuestas obtenidas a la pregunta sobre la frecuencia con la que se practicaba la gramática: si se tiene en cuenta que la mayoría (76,1%) afirmaba que casi no había ejercicios de gramática en el aula —y si los había, eran muy pocos—, y que casi un 40% declaraba que nunca o solo de vez en cuando la gramática era objeto de una explicación, se puede confirmar de manera rotunda que también por parte del alumnado hay una evidente e incuestionable demanda de gramática. Esta demanda de gramática ha sido también identificada en estudios sobre la enseñanza de otras lenguas, por ejemplo, el llevado a cabo por Jean y Simard (2011) entre 2321 alumnos de instituto en Quebec, aprendientes y profesores de inglés y de francés como L2; ante la pregunta sobre las creencias y percepciones sobre la enseñanza de la gramática y más específicamente sobre la corrección gramatical, las autoras concluyen que «Overall [...] we discovered that these specific learners are quite sold on the need for grammar instruction. They welcome it because of its perceived usefulness for the production of accurate speech, both written and oral» (Jean y Simard, 2011: 478).

5. CONCLUSIONES

Sin entrar a detallar ni a valorar las causas que podrían explicarlo, se puede afirmar sin ambigüedad que durante el siglo pasado la enseñanza de la segunda lengua más

⁴³ «La gramática es un aspecto esencial para comprender la lengua, para lograr utilizarla (oralmente y por escrito) correctamente. La gramática tal vez sea aburrida y difícil, pero también es muy importante en el aprendizaje de una lengua».

⁴⁴ «Los profesores en el *lycée* nunca enseñaban gramática».

⁴⁵ «La gramática es importante, y sin embargo algunos profesores la descuidan a menudo y no la trabajan».

estudiada en Francia no experimentó desde una perspectiva metodológica ningún cambio significativo, pues desde principios del siglo XX hasta el año 2000 el paradigma permaneció inmutable con la preeminencia de la *méthodologie active*, que privilegia un enfoque esencialmente literario y cultural. Es en 2001, año en el que se publica el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, cuando sí parece cambiar la concepción francesa de la enseñanza de las llamadas *langues vivantes* al considerar no ya la explicación de un texto sino la comunicación como la finalidad principal. A partir de este momento se impuso el *approche actionnelle*, un enfoque más comunicativo centrado en la acción, cuyo objetivo fundamental es hacer que el alumno adquiera los contenidos lingüísticos necesarios para expresarse a propósito del tema abordado. La prioridad es la expresión oral y espontánea del alumno en torno a temas culturales seleccionados de acuerdo con los ejes del programa vigente, lo que parece inevitablemente relegar el lugar que se le da a la gramática. Si en 1986 Launay explicaba este desentendimiento de la gramática como una de las consecuencias de la adopción de la *méthodologie active*, que priorizaba la dimensión cultural dejando de lado el trabajo propiamente lingüístico, esta misma crítica puede hacérsele hoy en día al llamado *approche actionnelle*, en palabras de un estudiante: «Les cours d'espagnol étaient en réalité des cours de littérature. On abordait des points de grammaire de temps en temps mais de manière assez rapide»⁴⁶. Launay constataba así una «*demande de grammaire*» a la que nuestros colegas de secundaria respondían a escondidas, una clandestinidad, como afirma el autor, sin duda nada sana.

En la cuarta parte de este trabajo, donde se reflexiona sobre la vigencia de esta *demande de grammaire* mediante un cuestionario basado en escalas Likert, se obtienen resultados que permiten afirmar —a pesar las limitaciones y sesgos habituales que tiene el uso de cuestionarios autoadministrados—, que efectivamente aún hoy se resiente una carencia gramatical en el aula de español. Los porcentajes obtenidos en las preguntas que trataban sobre el lugar que ocupa la gramática en el aula confirman que el *approche actionnelle*, tal y como se plantea en secundaria, hace que la gramática, tanto su práctica como su explicación, quede relegada a un segundo plano. Por otra parte, según una mayoría de estudiantes (un 63,7%) la gramática se trabaja esencialmente por escrito, un porcentaje sorprendente si se tiene en cuenta que las preconizaciones oficiales instan claramente a una práctica oral de los puntos gramaticales abordados. En cuanto a los ejercicios con los que practicaron la gramática, una inmensa mayoría afirma que nunca o solo de vez en cuando se les pedía identificar formas específicas en un texto para después deducir la regla (un 85,8%), un dato más que sorprendente, ya que es precisamente un acercamiento inductivo de la gramática el que se exige en los documentos oficiales. Cuando a los estudiantes se les dio la oportunidad de expresarse libremente sobre

⁴⁶ «Las clases de español eran en realidad clases de literatura. De vez en cuando se abordaban puntos gramaticales, pero de manera bastante rápida».

qué tipo de prácticas consideraban más eficaces para aprender gramática, se manifestaron de manera concluyente: prefieren los ejercicios de huecos. El hecho de que este tipo de ejercicios figuren a la cabeza indica claramente que es imprescindible valorar el lugar que la práctica estructuralista puede y tal vez debe tener en un enfoque comunicativo. Por otra parte, resulta relevante señalar que, en los comentarios libres de los estudiantes, muchas de sus respuestas insisten en la necesidad de que la práctica gramatical se vea acompañada de explicaciones, justificaciones, esto es, de una reflexión gramatical. No es por lo tanto descabellado proponer que toda práctica gramatical debe acompañarse de una explicación que dé cuenta de la norma que en ese ejercicio se aplica y del uso que de ella se hace.

En resumidas cuentas, los estudiantes piden no solo gramática, demandan también una práctica razonada de la lengua, a la que se le dedique el tiempo necesario:

Ce serait bien de prendre un peu plus de temps sur les points de grammaire étudiés. En découvrir 2 en un seul cours c'est assez dur à assimiler et les utiliser à l'oral en cours aiderait à l'assimilation, autrement la semaine passe on passe à un autre point de grammaire sans vraiment avoir pratiqué [sic] le premier qu'on a vu ainsi on sais [sic] quoi réviser pour une évaluation dessus mais pas à inclure ce point de grammaire dans une conversation... Donc le niveau de langue ne progresse pas tellement...»⁴⁷.

Parece, pues, evidente que no se deja de lado la gramática por miedo, se trata más bien de un problema de metodología/s, de prioridad/es, y, como claramente señalan los alumnos, de tiempo/s. No obstante, para tener una visión más completa de la presencia de la gramática en el aula y la manera de enseñarla y practicarla, haría falta un estudio similar centrado en el profesorado, para conocer mejor su perfil (*i. e.*, su formación), sus creencias sobre la enseñanza de la gramática, así como la realidad que vive en el aula, tomando en cuenta las condiciones del ejercicio concreto de su profesión (volumen horario, número de alumnos, programas oficiales, las visitas que reciben de los inspectores para evaluarlos, etc.).

CONTRIBUCIONES DE AUTORÍA

En el presente artículo, el orden de firma de las autoras se ha establecido de acuerdo con el criterio alfabético, lo que refleja un enfoque equitativo y colaborativo en la autoría. Esta decisión se tomó con el objetivo de resaltar la contribución igualitaria

⁴⁷ «Estaría bien dedicar un poco más de tiempo a los puntos gramaticales estudiados. Descubrir dos en una sola clase es bastante difícil de asimilar y utilizarlos oralmente en clase ayudaría, de lo contrario la semana pasa y uno pasa a otro punto gramatical sin haber realmente practicado el primero que vimos. Así sabemos qué estudiar para una evaluación, pero no incluirlo en una conversación. Así que el nivel de lengua no progresó mucho».

de cada una de las autoras al diseño del cuestionario, desarrollo y realización del estudio, así como a la redacción de cada una de las partes.

ÉTICA DE PARTICIPANTES

En este estudio, todos los participantes en la encuesta fueron debidamente informados sobre los objetivos de la investigación, la cual se llevó a cabo con fines exclusivamente académicos y sin ánimo de lucro. Se garantizó la participación anónima y voluntaria, así como la confidencialidad de los datos recabados.

BIBLIOGRAFÍA

- Académie de Créteil. (2004). *Enseigner l'espagnol au collège et au lycée. Rappels, informations, conseils*. https://langues.ac-dijon.fr/IMG/fichedisc-espagnol-04nouveaux_profs.pdf
- Berges, F., Darmangeat, P. y Villegier, J. (1967). *Conseils pratiques pour l'enseignement de l'Espagnol*. Institut Pédagogique National.
- Brisson, R. y Maccabée, D. (1999). *L'Apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*. Carte blanche.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Instituto Cervantes, trad.), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Diop, P. M. (2020). La mise en œuvre de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Sénégal: quels points d'ancrage de la réforme? En K. J. M. Kouame y D. J. Manda (Eds.), *L'enseignement-apprentissage en/des langues européennes dans les systèmes éducatifs africains: place, fonctions, défis et perspectives* (pp. 141-163). Observatoire européen du plurilinguisme.
- Herreras, J. C. (2008). *L'enseignement de l'espagnol en France: réalité et perspectives*. Presses Universitaires de Valenciennes.
- Lenoir, P. (2002). *L'approche de la grammaire en enseignement – apprentissage scolaire de l'espagnol. États des lieux et évolutions possibles*. Diplôme d'études Approfondies (DEA). Universidad de Nantes.
- Lenoir, P. (2013). La didactique scolaire de l'espagnol à l'épreuve du plurilinguisme. En V. Bigot, A. Bretegnier y M. Vasseur (Dirs.), *Vers le Plurilinguisme? Vingt ans après* (pp. 75-83). Éditions des archives contemporaines.
- Normand, C. (2005). *Pourquoi l'École se mêlerait-elle d'enseigner les langues étrangères?: le cas de l'espagnol dans le secondaire en France* [Tesis doctoral]. Universidad Lyon 2. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/normand_c#p=o&a=top
- Puren, C. (1984). *La didactique de l'espagnol en France: évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives* [Tesis doctoral]. Universidad de Toulouse II. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1984/>
- Puren, C. (1995). Ambigüité et ambivalence dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France. En A.-M. Vanderlyden (Coord.), *Ambiguités/ambivalences: actes du colloque international organisé par le Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-Américaines de l'Université de Rouen* (pp. 179-192). Les cahiers du CRIAR.

REFERENCIAS

- Costarella, R. (2020). *L'enseignement de la grammaire au lycée: problématique de mise en œuvre* [Trabajo de fin de máster]. Dumas.
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues voisines. *Langages*, 39, 51-64. <https://doi.org/10.3406/lge.1975.2291>
- Dieusaert, P. (2021). Note d'information, n.º 21.36, *Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, DEPP*. Consultado el 17 de marzo 2025: <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-des-langues-vivantes-dans-le-second-degre-en-2020-326035>
- Direction de l'évaluation, de la perspective et de la performance (DEPP), *Note d'information, n.º 21.36, novembre de 2021*. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-des-langues-vivantes-dans-le-second-degre-en-2020-326035>
- Dörnyei, Z. y Taguchi, T. (2010 [2002]). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing* (2.ª ed.). Routledge.
- Gabilan, J.-P. (2017, julio). Pratique raisonnée de la phonologie: prise de conscience, travail articulatoire, regroupements. *Le portail en langues étrangères: La Clé des Langues*. <https://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonétique/pratique-raisonnée-de-la-phonologie-prise-de-conscience-travail-articulatoire-regroupements>
- Gabilan, J. P. (2019). Pratique Raisonnée de la Langue et exercices. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, L'exercice dans l'enseignement des langues*, (62-63), 473-495. <https://doi.org/10.4000/dhfles.6932>
- García Cañedo, D. (2021). El español en Francia. *El español en el mundo, Anuario 2021*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/francia.htm
- Graus, J. y Coppén, P.-A. (2015). Student Teacher Beliefs on Grammar Instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571-599. <https://doi.org/10.1177/1362168815603237>
- Jean, G. y Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>
- Launay, M. (1986). A propos de la recherche en grammaire espagnole. *Multilingua*, 5-4, 211-216. <https://doi.org/10.1515/mult.1986.5.4.211>
- Lenoir, P. (2008). Vers la fin d'un demi-siècle d'"ellipse méthodologique" en espagnol. En J. C. Herreras (Dir.), *L'enseignement de l'espagnol en France: réalités et perspectives* (pp. 63-77). Presses Universitaires de Valenciennes.
- Lenoir, P. (2009). *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle, la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970 - 2007)* [Tesis doctoral]. Universidad Jean-Monnet de Saint-Étienne. <http://www.aplv-languesmodemes.org/spip.php?article3252>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2006, junio 8). *Bulletin Officiel*, 23. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2010, junio 17). *Bulletin officiel spécial*, n.º 5. <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/speciale05/mene1004209a.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019, enero 22). Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique (Anexo 1). *Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n.º 1.

- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). Programme des langues vivantes de première et terminale générale et technologiques, enseignement commun et optionnel (Anexo 2). *Le Bulletin Officiel de L'Éducation Nationale*.
- Normand, C. (2013). Enseñanza de ELE/L2 en Francia: un profesor de cultura monolingüe, un alumno multicompetente. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *XXIII Congreso Internacional ASELE: Multilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 632-639). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcsb641>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan/CLE International. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>
- Taylor, A. y Manes-Bonnisseau, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. education.gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/media/15155/download>



eus

FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA