

LA PROGRESION DE LOS "SAVOIRS" Y DE LOS "SAVOIR-FAIRE" EN LOS MANUALES PARA "DÉBUTANTS"

M^a José Valiente Jiménez
Universidad de Alcalá

Resumée

La réforme de l'enseignement constitue un défi pour le professeur de français. Le "Diseño Curricular Base"(D.C.B.) s'avère insuffisant comme point de repère, notamment en ce qui concerne la progression pour les débutants. Pour aborder ce problème, nous partons d'une révision conceptuelle du terme "Progression"; par la suite, nous analysons trois manuels pour l'enseignement du français, adressés à un public débutant, du point de vue du binôme progression pragmatique/progression grammaticale. Nous constatons l'ordre aléatoire des "savoir-faire" face à l'ordre rigide des "savoirs". Nous proposons quelques indications, susceptibles d'aider les professeurs à réfléchir sur ces concepts, afin de pouvoir les utiliser plus consciemment et d'une façon plus efficace.

Resumén

La reforma de la enseñanza es un desafío para los profesores de francés. El Diseño Curricular Base (D.C.B.), por su misma naturaleza, resulta insuficiente como referencia con respecto a la progresión de contenidos para los alumnos principiantes. Para abordar este problema, partimos de una revisión conceptual del término "progresión"; seguidamente analizamos tres manuales para principiantes, desde el punto de vista específico del binomio progresión pragmática/progresión gramatical, constatando el orden aleatorio de los "savoi-faire" frente a la rigidez de los "savoirs". Sugerimos algunas indicaciones susceptibles de ayudar a los profesores a reflexionar sobre estos conceptos, con el fin de poder utilizarlos más eficaz y conscientemente.

I. Introducción

Son muchos los problemas que se le plantean al profesor de idiomas cuando, por constatación objetiva, llega a la conclusión de que los programas, metodologías y

medios que utiliza en su trabajo diario no sirven para conseguir plenamente los objetivos requeridos por la Institución Escolar y por la Sociedad.

Consciente de esta problemática, el Ministerio ha respondido con la publicación de nuevas orientaciones para la reforma de la enseñanza, caso del Diseño Curricular Base (D.C.B.), con el fin de estimular la introducción de una nueva metodología. Sin embargo, debido a la escasa definición conceptual y práctica empleada, especialmente en el uso de la progresión para la programación del trabajo del aula, el desarrollo de estas sugerencias ministeriales puede suponer nuevas dificultades para el profesorado.

El presente trabajo es un análisis de tres manuales, utilizados para la enseñanza de "débutants", desde el punto de vista específico del binomio progresión pragmática (del "savoir-faire")/progresión gramatical (del "savoir"), con el objetivo de ayudar al profesor de primaria a reflexionar sobre estos conceptos, de manera que pueda utilizarlos más conscientemente y por ello, con mayor eficacia.

II. Analisis conceptual

Una de las dificultades más inmediatas para la práctica diaria del profesor es la llamada progresión del contenido de la asignatura, puesto que, de todos es sabido, un proceso didáctico que lleve consigo un itinerario de aprendizaje, aunque éste sea negociado, implica una toma de posición por parte del profesor sobre qué elementos hay que favorecer en la enseñanza de una materia y qué orden deben guardar esos elementos en el proceso.

Tradicionalmente se consideró que la suma de elementos insertados en determinadas unidades permitía alcanzar el nivel de competencia lingüística deseado. Más tarde se valorará fundamentalmente la integración de los elementos nuevos en lo ya adquirido. "Ce nouveau doit être préparé par le déjà vu et le déjà vu doit potentiellement aider à acquérir le nouveau" (Besse, 1980a, p. 88).

Sin embargo algo más ha cambiado con respecto a la noción de progresión; el Diseño Curricular Base al que hacíamos referencia, recomienda que ésta no se haga mediante la apropiación sucesiva de diferentes subsistemas de elementos, sino mediante una aproximación global, lo que implica necesariamente, en los momentos iniciales, una simplificación y una exclusión de particularidades secundarias. De esta manera la progresión/progreso se realiza rellenando, matizando y enriqueciendo esta aprehensión global. Así, el aprendizaje de una lengua extranjera no se plantea tanto como una serie de unidades elementales de contenido, que son aprendidas antes de pasar a las siguientes, sino más bien como un sistema de comunicación elaborado globalmente y

cuya complejidad y potencial educativo se incrementan de forma gradual (D.C.B., 1989, p.320).

Ahora bien, si por una parte el D.C.B. rechaza conceptos como elementos, contenidos —"savoirs", en definitiva— y linealidad en el aprendizaje, por el contrario acepta la progresión como necesaria, barajando criterios tradicionales de gradación: simplicidad, complejidad etc. Esta aceptación, aunque tímidamente abordada en las Orientaciones Ministeriales, nos parece importante en la medida que, sobre todo para los "débutants", la gradación supone una programación cuidadosa que hace avanzar al aprendiz y le "rassure" en su propio aprendizaje.

Lo que se discute actualmente no es tanto la progresión en sí, como la progresión basada en términos gramaticales y única. Las nuevas perspectivas de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera y en concreto "l'approche communicative", al centrar el proyecto educativo en el aprendiz, al que se le pide que participe en la programación de su propio aprendizaje, no permite, de hecho, una sola progresión estricta y rigurosa. No olvidemos tampoco, que la importancia adquirida por la dimensión social del lenguaje implica comportarse lingüísticamente a partir de situaciones socialmente diversificadas y provistas de variantes, lo que, evidentemente hace difícil una sola progresión de elementos.

Junto a los cambios terminológicos: progreso, "organisation de données", se introduce un matiz nuevo: que la organización de elementos debe establecerse teniendo en cuenta la noción de competencia funcional —actos de habla— de acuerdo con las necesidades del aprendiz. Según "l'approche communicative", bastaría con reagrupar "les données linguistiques" en conjuntos funcionales, distribuir las nociones gramaticales en su interior e insertar estos conjuntos en una situación de comunicación; al mismo tiempo se diversificarían las formas por función, permitiendo actitudes y papeles sociales diferentes (Courtilon, 1980, p.89).

Ahora bien, ¿qué funciones se deben introducir antes?, ¿cuántas funciones por situación de comunicación?, ¿qué formulaciones?, ¿qué actos de habla?, ¿qué nociones?. Evidentemente se recurre a criterios tradicionales de gradación: formulaciones más frecuentes, actos de habla más rentables, nociones menos complejas etc.

Por ejemplo, cuando se sugiere la introducción de nociones semánticas más generalizables, provenientes de una "gramática fundamental", antes de abordar la "gramática del sujeto" (Courtilon et Papo, 1977) o cuando se introducen las formulaciones directas antes de las indirectas (Debyser, 1980), se está, de hecho, recurriendo a criterios de facilidad/dificultad.

Se parta de gradaciones situacionales, discursivas o pedagógicas, o de una combinación de las tres (Moirand, 1982), la elección de las interacciones, previsibles o no, en un acto de comunicación la fijación del número de actos por intercambio lingüístico o la determinación de la dificultad en la realización de actividades, suponen ya el uso de una primera progresión al elaborar el programa de enseñanza. Sin embargo nos podemos preguntar si esta mayor valoración de la componente comunicativa implica que no haya progresión en el contenido lingüístico—"des savoirs". Intentaremos responder a esta pregunta en el próximo apartado.

III. "L'Etat des choses": Análisis de tres manuales para "debutants"

En efecto, la lengua ya no es sólo "un savoir" que el aprendiz debe adquirir sino "un savoir-faire" que debe dominar en situación (Besse, 1980b, p.41).

En la práctica diaria "le savoir-faire" nos permite dividir "la compétence" en términos de progresión pedagógica, aunque desglosar este contenido en actos de habla pueda parecer reducir la dinámica de la comunicación a un repertorio discutible; así "le savoir-faire" se divide en varios "savoir-faire" (Caminade, 1990, p.27).

Análisis de la progresión "des savoir-faire"

Si comparamos en primer lugar los diferentes actos de habla, tomando como muestra tres manuales para "débutants", "niveau de départ zéro", podemos concluir lo siguiente:

1) Los tres manuales introducen los mismos actos de habla, con pequeñas excepciones. Predominan todos aquellos que permiten establecer los primeros contactos, "les liens sociaux", saludar, presentarse, para pasar, en menor medida, a actos como preguntar / dar información sobre la identidad, la pertenencia, el lugar, describir objetos, personas etc. En pocas ocasiones se pasa a la acción, prohibición, rechazo, petición de permiso y, casi nunca, utilizando la terminología de Chamberlain, se va más lejos.

Así, se puede constatar que *En Avant la musique* y *Allô France* no se despiden; éste último tampoco permite tomar contacto por teléfono, no ordena ni prohíbe, mientras que en *En Avant la musique* ni se propone nada, ni se manifiesta una opinión; se dan órdenes pero no se prohíbe nada. *Le P'tit Manuel* introduce la "permission", lo que no hacen los otros manuales.

2) Los autores de *Le P'tit Manuel* y de *En Avant la musique* proponen mayor número de actos, sin embargo *Allô France* y *Le P'tit Manuel* trabajan más actos por situación de comunicación; así en una misma unidad se presentan distintos "savoir-faire", ej. "savoir saluer / se présenter / prendre congé" o "savoir demander l'identité de qq / décrire qqh.". La progresión de estos manuales es "arborescente", es decir un acto implica necesariamente la utilización de otros, "proposer qqh." lleva consigo "accepter, refuser, exprimer son goût", etc.

3) Un mismo "savoir-faire" reaparece en unidades sucesivas; de esta manera la presentación se realiza en espiral, integrando parámetros gramaticales y situacionales cada vez más complejos; ej. en *Allô France* "dire de faire / Proposer" es estudiado en tres unidades distintas (V.2, VII.2, IX.1).

Aunque la elección de "savoir-faire" coincide en los tres manuales, como hemos indicado, el orden varía, salvo "savoir saluer / se présenter / demander" que son siempre introducidos en las primeras unidades respondiendo a reglas de acercamiento social.

Análisis de la progresión "des savoirs"

Si analizamos además la introducción de los tiempos verbales como elemento de progresión de los "savoirs", en los mismos manuales, podemos constatar que sigue los principios de la tradición audiovisual, como se muestra en el Cuadro II.

CUADRO II

APARICION DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LECCIONES O UNIDADES DE LOS MANUALES			
TIEMPOS	MANUALES		
	P'tit Manuel	En Avant	Allo France
Présent	L.1	L.1	U.I
Impératif	L.9	L.15	U.II.2/V.1 VII.1
Imparfait	---	---	---
P. composé	L.12	L.17	U.VI.1 VIII.1.2
P. récent	---	---	---
F. proche	L.17	L.18	U.V.1/VII.2
F. simple	---	---	---

De la observación del Cuadro II podemos concluir:

1) La economía de tiempos en todos los manuales, que se limitan al modo indicativo. La progresión lingüística es la misma.

2) Se practica mucho el presente antes de abordar otras formas.

3) El "Passé Composé" es estudiado muy tarde y aislado de otros tiempos verbales; ningún manual introduce el imperfecto de indicativo, sin permitir el establecimiento de relaciones temporales.

4) No se observa ninguna tendencia a hacer más auténtico el lenguaje, introduciendo mayor cantidad de formas verbales cuando son necesarias, debido a la limitación impuesta por la progresión gramatical.

5) Aunque no lo recoge el Cuadro, se presentan los auxiliares "avoir" y "être" separadamente.

6) En definitiva, se siguen utilizando los mismos criterios de gradación en el aprendizaje de las formas gramaticales: facilidad, frecuencia, rentabilidad...

De los análisis anteriores podemos concluir que la progresión en los manuales estudiados se desarrolla en un plano definido por dos ejes (Figura I): un primer eje pragmático, compuesto por los diferentes "savoir-faire", los mismos en todos los manuales aunque con distinto orden, y por un segundo eje gramatical, de los "savoirs", con cierta rigidez secuencial, ya que se repite idéntica en los tres manuales.

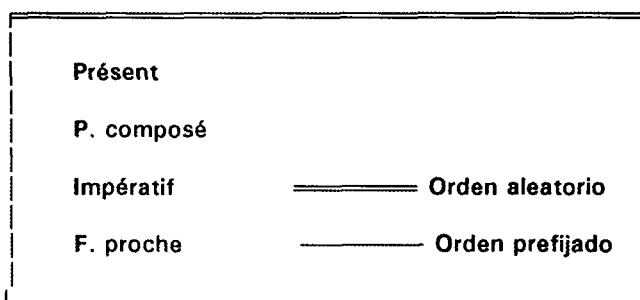
FIGURA I

PROGRESION PARA PRINCIPIANTES

EJE PRAGMATICO
(SAVOIR-FAIRE)

se présenter demander dire de exprimer les
qch. faire sentiments

EJE
GRAMATICAL
(SAVOIR)



Para terminar, podemos resumir lo anterior en algunos puntos que puedan servir de ayuda para la progresión en la práctica diaria.

1) La enseñanza/aprendizaje implica una progresión. Sin embargo progresión no quiere decir forzosamente progresión gramatical. La elección y la organización de los objetivos o contenidos, sean "savoirs" o "savoir-faire", es lo que debe determinar la progresión: se elige y se ordena para que el aprendiz progrese.

2) Se siguen utilizando, en el material que existe actualmente en el mercado, los mismos criterios tradicionales de gradación: simplicidad, rentabilidad, etc., se trate de distribuciones situacionales, discursivas o pedagógicas. Estos criterios deberían ser aplicados obviando el contenido lingüístico y teniendo en cuenta exclusivamente las necesidades inherentes al tipo de secuenciación elegido.

3) La introducción, en grado variable, de esta progresión pragmática en los últimos manuales publicados para "débutants" no ha permitido a sus autores librarse de la progresión gramatical estricta, que parece inevitable. El desarrollo de un "savoir-faire" concreto o de una situación de comunicación no conlleva una gramática "éclatée ou transversale", utilizando la terminología de Cicurel, sino que independientemente del acto o de la situación lo que se impone es una progresión lingüística determinada. Sin embargo una propuesta más acorde con "l'approche communicative" debería implicar

un uso del lenguaje que resuelva adecuadamente las necesidades de comunicación del alumno.

4) No tendría que haber una progresión única para todo el aula; habría que ofrecer al aprendiz la posibilidad de participar en la elaboración de su itinerario de aprendizaje aunque esta opción esté muy limitada en la enseñanza primaria.

Somos conscientes de que sólo una formación permanente del profesorado, desde la óptica de la formación para la práctica, investigación por la acción, facilitará el éxito de la Reforma y, en este caso, el que los profesores de primaria puedan desarrollar progresiones debidamente contrastadas con la realidad, que den respuestas apropiadas a los distintos públicos implicados y superen las polémicas teóricas o las minimicen.

* * * * *

BIBLIOGRAFIA

Besse, H. 1980a. *Polémique en didactique*. Paris: Clé International.

Blanc, J. y otros. 1987. *En Avant la musique*. 6º de E.G.B. Paris: Clé International.

Bouix-Leeman, D. y otros. 1985. *Allô France*. París: Larousse.

Caminade. 1990. *Pour une définition du savoir faire*. Actas XIV Jornadas sobre la Enseñanza del Francés. I.C.E., U. A. de Barcelona.

Courtillon, J. 1980. " Que devient la notion de progression?". *Le Français dans le Monde*, nº 153.

Courtillon, J. y Papo. 1977. "Le Niveau Seuil établi pour le français peut-il renouveler la conception des cours (audiovisuels) pour les débutants". *Le Français dans le Monde*, nº 133.

Debyser, F. 1980. "Exprimer son désaccord". *Le Français dans le Monde*, nº 153.

Esse, H. 1980b. "Enseigner la compétence de communication". *Le Français dans le Monde*, nº 153.

M.E.C. 1989. *Diseño Curricular Base*.

Makowsski, F. y Lapuente, F. 1984. *Le P'tit Manuel*, 6º de E.G.B. Madrid: SGEL-Hachette.