

Presentación

El presente número de *Cuadernos de Filología Francesa* dedica esta vez su sección monográfica a los estudios sobre el francés como lengua extranjera. Dentro de este amplio campo, hemos hecho una selección de autores y temas que trate de mostrar algunas líneas de trabajo actuales, para lo que hace algunos meses este coordinador decidió invitar a algunos colegas, tanto españoles como extranjeros.

Este es el resultado de quienes finalmente respondieron a la invitación y tuvieron la amabilidad de enviarnos sus colaboraciones en forma de artículos, los cuales se presentan a continuación. No es nuestra pretensión, por obvias razones de espacio, dar cabida a toda la amplísima temática que hoy en día es tratada en lo que denominamos habitualmente *FLE* y en el que las preocupaciones pedagógicas, didácticas y metodológicas se entremezclan para arrojar luz sobre ese proceso de enseñanza / aprendizaje, que más allá de todo tipo de teorizaciones parece tener su espacio propio, su componente *insaisissable*.

Y es precisamente esa característica la que nos permite adentrarnos en las profundidades del subconsciente de la mano de José Luis Atienza para analizar la adquisición (o “apropiación”, como destaca el autor en el título de su artículo) de una lengua extranjera. Atienza analiza el papel que profesor y alumno desempeñan en ese proceso y cómo, a veces de manera casi ‘milagrosa’, el sujeto que aprende una lengua extranjera encuentra el espacio en que su inconsciente toma la palabra y se ‘apropia’—y aquí la palabra adquiere todo su sentido— de los contenidos de aprendizaje. La relación entre apropiación de segundas lenguas e inconsciente se enmarca dentro de una exploración más amplia acerca del papel del psicoanálisis en la educación en general, y debe permitirnos reflexionar, en definitiva, sobre la pasión de enseñar pero también sobre la pasión de aprender una lengua extranjera.

Otra contribución que nos invita a la reflexión es la de Bernard Py. Este insigne investigador suizo nos plantea una cuestión ya clásica en la didáctica de la lengua: sus relaciones, no siempre fáciles, con la lingüística. De todos es sabido la influencia que –sobre todo a partir de los años 50 y 60 del pasado siglo– han tenido las corrientes lingüísticas en la evolución de las metodologías de enseñanza de las lenguas. En una época incluso se dio una verdadera ‘transposición’ de conceptos lingüísticos al terreno de la didáctica, lo que condujo a una auténtica reacción –a veces enconada– contra la lingüística, por una cierta ‘invasión de competencias’ por parte de los *appicateurs*, como peyorativamente llegó a designarse a algunos especialistas en este ámbito, frente a los *didactologues*, genuinos representantes de las esencias de una disciplina que buscaba su propia autoafirmación. En el otro lado, también se vieron reacciones de los ‘verdaderos’ lingüistas frente a los que consideraban ser casi unos *amateurs* que frivolizaban con conceptos complejos utilizándolos según conviniera a su dominio pedagógico. En fin, es en este contexto, pero también en una época en la que estas polémicas se encuentran afortunadamente un tanto lejanas, en el que Py desarrolla su trabajo, y a la inversa de cómo han sucedido las cosas históricamente, muestra ejemplos de cómo didáctica y lingüística pueden realizar mutuas aportaciones, que redunden en beneficio de ambas disciplinas.

La interrelación entre didáctica y otras ciencias está precisamente en la base del artículo de Christian Puren. El autor destaca particularmente la influencia que sobre los cambios de configuración didáctica han tenido las ideas que en cada momento han sido dominantes en la sociedad. Ello le permite explicar la pujanza que hoy en día tiene la *perspective actionnelle*, derivada del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), y su consecuencia práctica, la llamada *pedagogía del proyecto*. El autor de *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ilustra con diferentes ejemplos los paralelismos entre las ‘empresas’ metodológicas en el siglo XX y la gestión de empresas en general, en la que el dominio productivo imperante pasa, por ejemplo, del taylorismo de los años 50 a la orientación hacia el ‘cliente’ que podemos encontrar en la *centration sur l'apprenant* tan característica de los enfoques comunicativos. A comienzos del siglo XXI nos encontramos con un modelo de empresa orientado hacia el ‘proyecto’, en el que toda la actividad empresarial gira en torno a la realización de sus diferentes proyectos y que se basa en la *co-acción*, es decir, en la acción conjunta entre sus miembros. Esta colaboración determina un nuevo tipo de comunicación en el que el

aprendiz se encuentra en la situación de llevar a cabo una serie de tareas (no sólo lingüísticas) en una situación determinada y en un marco de acción concreto. Nos situamos aquí en plena perspectiva *accional*, es decir, la defendida por el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas*. Puren defiende este enfoque basado en proyectos, no como un nuevo enfoque metodológico, sino como un conjunto de valores que deben ponerse en relación con conceptos como la *pedagogía diferenciada* o la *pedagogía del contrato*, entre otras.

La primera de estas dos últimas nociones es la que Joaquín Díaz-Corrales coloca en el centro de su propuesta didáctica. La *pedagogía diferenciada* es un concepto que surge a mediados de los años 90 sobre todo a partir de la obra de Meirieu (1995) y que el autor del artículo ha desarrollado recientemente (Díaz Corrales / Russel 2001). La necesidad del tratamiento y de la gestión de la diversidad en clase es tan evidente como difícil de poner en práctica. En realidad, supone un proceso muy complejo en que se implican una serie de principios epistemológicos que suponen un cambio de paradigma importante. Particularmente, en la clase de FLE hay que conocer los distintos perfiles de alumnos, pero también de profesores, así como las otras heterogeneidades como diferencias de edad, sexo u orígenes socioculturales, etc. De igual modo, se puede establecer una tipología de aprendices según su grado de motivación para el aprendizaje y, en especial, para el de las lenguas extranjeras. Esos y otros parámetros permiten establecer unos propuestas de funcionamiento para la práctica de clase que el autor concreta en una completísima serie de actividades. En suma, se trata de una mirada a la realidad de la enseñanza / aprendizaje del FLE, llena de ideas para poner en práctica o al menos para discutir críticamente sin ataduras metodológicas.

Tres artículos más tienen como centro el reciente MCER: son los de María Dolores Cañada, Javier Suso y María Luisa Villanueva.

Para el profesor de la Universidad de Granada, lo esencial del MCER se resume en tres aspectos: la perspectiva accional, antes citada, el plurilingüismo y la multiculturalidad. Tras subrayar la importancia de este Marco, Javier Suso incide en la primera y fundamental característica, la de situar al aprendiz en unas circunstancias determinadas en las que los actos de habla –tan utilizados en los enfoques comunicativos– se inscriban en el marco de auténticas acciones que les den un

significado pleno. Como señala el autor, el Marco evita una toma de postura terminológica por una metodología determinada con el fin de contribuir al debate de ideas, lo que no impide que de los principios teóricos que de él emanan no se puedan extraer consecuencias inmediatas en el nivel metodológico. El plurilingüismo supone otra toma de postura clara del documento, sobre todo al poner buen cuidado de distinguirlo del multilingüismo, o mero conocimiento de múltiples idiomas. Al contrario, la competencia plurilingüe es parcial y variable, en cuanto que supone un cúmulo de competencias complementarias que cada locutor puede desarrollar en una lengua determinada; de este modo, un locutor europeo adquiriría su propio repertorio de competencias parciales en cada lengua, según sus necesidades profesionales y personales. La multiculturalidad, por su parte, es una consecuencia del enfoque plurilingüe y aparece como una reacción a un mundo globalizado en el que una *pseudo-lengua* imperante y simplificadora monopoliza la comunicación entre los individuos. Frente a esta situación, no hay que temer al mito de Babel, sino, al contrario, integrar todo lo posible la multiplicidad de hablas, que es asimismo una multiplicidad de culturas. En definitiva, podemos añadir que como destaca L.-J. Calvet: « les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent ».

Pero también se puede hacer *bon usage* de la globalización, y entenderla como una oportunidad para construir una comunidad de comunicación intercultural, al menos en Europa. Así arranca la propuesta de M^a Luisa Villanueva, quien se basa en dos objetivos emanados del Marco Europeo, igualmente destacados por Javier Suso, y a los que acabo de aludir: el plurilingüismo y la multiculturalidad. La autora muestra que, en realidad, la competencia plurilingüe es también pluricultural, como se ha expuesto más arriba, y en ella reside la capacidad de los europeos para comunicarse entre sí, más allá de las diferencias de códigos y culturas. Se trata del fenómeno bien conocido de la intercomprensión, que permite a un individuo pasar de un código a otro, comprendiendo lo esencial para asegurar la comunicación, mediante la puesta en marcha de estrategias diversas. En concreto, resulta muy interesante que la autora destaque la importancia del componente sociolingüístico de las lenguas –como se ha subrayado al final del párrafo anterior– a la hora de resolver tareas y conflictos discursivos. A través de varios ejemplos de corpus orales, se aprecia la manera de interactuar en estos tipos de situaciones y cómo se manifiesta una estrategia de *mediación*, que implica la capacidad de situarse desde el punto de vista del otro. La importancia de esta estrategia, que

pone en juego distintos tipos de destrezas –definidas por la autora con gran claridad– es otra de las aportaciones de este artículo en el que se pone el acento en la búsqueda de un plurilingüismo real, en aras de la construcción de un verdadero espacio lingüístico europeo.

Finalmente, María Dolors Cañada también toma como referencia el *Marco* pero esta vez para que nos enfrentemos con la realidad de la enseñanza universitaria. En efecto, los documentos como el MCER o el *Portafolio Europeo de las Lenguas* (PEL) coinciden en sus principios básicos con los cambios metodológicos impulsados por las declaraciones de la Sorbona y Bolonia. Por tanto, sabemos que las transformaciones metodológicas sobre las que a veces teorizamos van a tener que aplicarse también en nuestro mundo universitario, muchas veces reacio a ese tipo de ‘cambios de mentalidad’. Mientras tanto, la fecha de 2010 se presenta como algo inexorable, frente a lo que se ha reaccionado de manera más bien pasiva en nuestro país. En este marco real de trabajo que nos exige la puesta en marcha del EEES sitúa su reflexión la autora, invitándonos a responder a la pregunta: ¿cómo enseñar a nuestros alumnos a aprender francés? En efecto, más allá de las propuestas contenidas en el MECR, pero a la vez partiendo de ellas, se hace necesario desarrollar conceptos como el de la autonomía de los aprendices, de especial interés en el caso de los estudiantes universitarios, a quienes hay que proporcionar los medios para que continúen formándose durante toda su vida profesional. De este modo, los papeles de profesores y alumnos se ven radicalmente transformados, pues ambos adquieren un carácter más activo, participando en tareas de aprendizaje y de evaluación. Esta última no puede ser ya sinónimo de ‘examen final’ como muy a menudo ocurre en la universidad, sino que el profesor debe establecer los tipos de evaluación que se propondrán, mientras que al estudiante también se le hace participe de ella mediante diversas actividades destinadas a gestionar su propio aprendizaje. A este respecto, Cañada pone de manifiesto el papel que desempeña el PEL en este proceso, como un instrumento de gran valor tanto para profesores como para estudiantes en la evaluación de tipo formativo.

En este número no queríamos dejar al margen la peculiaridad de la didáctica del francés de especialidad. Pedro Lacámara, desde su experiencia como docente de francés en la Facultad de Economía de Salamanca, nos explica su visión de la didáctica del *français sur objectifs spécifiques* (FOS), partiendo del título algo provocador de

“enfoque no filológico”. Se trata, en realidad, de una forma muy directa de situarnos ante la problemática que describe y que puede definirse en estos términos: cómo enseñar una lengua extranjera –francés en el caso que nos ocupa– a un público cuya motivación para aprenderla es exclusivamente profesional, con el fin de poder utilizarla en sus relaciones profesionales o como un *plus* en su currículum, y que además disponen de poco tiempo para dedicarlo a este tipo de formación. Es en este sentido como conviene releer el título de su artículo: se trata pues de un enfoque que el autor redenomina –a mi modo de ver con gran acierto– *cuasi profesional*. Y confrontados a esta situación es como cabe contemplar el debate entre la posibilidad de aplicar los principios metodológicos de una didáctica general del FLE –obviamente aplicados al desarrollo de actividades relacionadas con el FOS– o bien inclinarse hacia una didáctica específica del francés lengua extranjera de especialidad (DiFLES). El autor defiende con gran convencimiento y abundancia de argumentos la segunda tesis, a pesar de ir en contra de las opiniones de gran parte de los especialistas en didáctica del FLE. Esta concepción didáctica que propone Lacámara, cercana a la de las respectivas didácticas profesionales, tiene, entre otras características, la de situar en primer plano la realización de auténticas *tareas* en relación directa con un *savoir-faire* profesional. Como señala el autor: « on enseigne davantage à faire quelque chose DANS la langue qu'à faire DE la langue ».

Por último, la didáctica de la literatura está representada por Arturo Delgado, con su propuesta para tratar el paradigmático personaje de *Carmen*. Tras una breve presentación del personaje en el contexto de la sociedad del siglo XIX, el autor desarrolla su planteamiento didáctico en varias fases. El objetivo principal es analizar cómo se refleja la situación de la mujer en la época, comparando la visión que se ofrece en la *Carmen* del relato de Mérimée y en la de la ópera de Bizet. Las tareas encomendadas al alumno consisten en la búsqueda de documentación, elaboración de fichas de lectura y de un trabajo final. En un primer momento, se recomienda al estudiante la lectura de algunos ensayos que analicen el papel de la mujer en el periodo de referencia; la segunda fase se inicia con la comparación textual de la *Carmen* de Mérimée y la *Carmen* operística, introduciendo al problema de las *adaptaciones*. Es en esta fase en la que los estudiantes deben elaborar las fichas de lectura de ambas obras. Dos trabajos completan la tercera fase en la que se analizan, por un lado, las características más relevantes del personaje de *Carmen* en un trabajo individual, y se ofrecen abundantes

posibilidades para trabajos colectivos muy diversos. En esta propuesta hay que destacar el interés de introducir, con este tipo de actividades, a un mundo tan desconocido para la mayoría de los alumnos como el de la ópera, y, por otra parte, el hecho de que sea adaptable a públicos universitarios con escasos conocimientos de francés.

En definitiva, esta pequeña selección de trabajos son una muestra de alguno de los caminos emprendidos por los estudios sobre el FLE en la actualidad, casi todos presididos, en mayor o menor medida, por la influencia del MEQR en el terreno didáctico y metodológico. Esperamos que la lectura de estos artículos anime a la reflexión y discusión sobre los problemas que a diario se plantean al profesorado de lenguas extranjeras y contribuya a aportar ideas y propuestas para que profesores y estudiantes interactúen en el espacio de la clase.

JESÚS VÁZQUEZ MOLINA
Coordinador del monográfico.