

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO
ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LITERATURA

BIENIO 2002-2004

TESIS DOCTORAL

**LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN FRANCIA**

**UN ESTUDIO DE DIRECTRICES CURRICULARES,
LIBROS DE TEXTO Y PENSAMIENTO DEL PROFESOR**

PRESENTADA POR VANESSA ANAYA MOIX
DIRIGIDA POR EL DR. MIQUEL LLOBERA CÀNAVES

BARCELONA, 2007

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación han permitido caracterizar los diferentes factores que intervienen en la ordenación del currículo del ELE en el sistema educativo francés. El estudio de la complejidad de los mismos nos permite concluir, en coherencia con la discusión desarrollada en el capítulo precedente, de la siguiente manera :

**¿Impide el control del Ministerio que los autores de manuales propongan procedimientos innovadores en la didáctica del ELE?
¿Inciden los mecanismos de control didácticos en las prácticas educativas de los profesores?**

La innovación en didáctica del ELE no está tanto limitada por las disposiciones ministeriales como por la cultura compartida de inspectores, profesores de universidad y profesores de enseñanza media. Estos responsables educativos y enseñantes tienen de manera perfectamente internalizada una tradición docente a partir de la cual valoran altamente el discurso literario. Ello no impide que se puedan utilizar en clase discursos procedentes de otras fuentes pero que se refieren constantemente a las manifestaciones culturales del mundo hispánico. Existe, por otro lado, la cultura de comentario de textos tal como se practica en la lengua materna, que en este caso se traslada de forma casi mimética a la enseñanza del ELE. Los manuales editados con la autorización del Ministerio reflejan de manera coherente esta cultura formativa. El arraigo de la misma en el pensamiento de los profesores y autores de manuales hace que las directrices del Ministerio no sean percibidas, por ellos mismos, ni como control ni como estímulo.

Actualmente los enseñantes tienen la impresión de que no tienen “*casi ninguna posibilidad de innovar, de ser originales*” (Javier, 336-337); y se sienten relegados al papel de simples intermediarios de decisiones que otros han adoptado y que responden a un proceso del que no se sienten partícipes. Esos profesores desarrollan su actividad educativa en una cultura docente específica y poco contestada en la que es perceptible una notable influencia del control entre colegas y de las autoridades del propio centro educativo. Todo ello desemboca en programas educativos que reflejan la cultura general dominante. También forma parte de esta cultura el temor que manifiestan los profesores ante la labor de inspección, la cual, en su opinión, puede causar dificultades a aquellos profesores que no sigan las directrices del Ministerio: “*a veces también vienen inspectores para controlar nuestro trabajo, aunque bueno de esto espero que entiendas que tampoco me gusta hablar mucho*” (Ophélie, 184-188). No sabemos si ese temor puede constituir una excusa para no tener que documentarse a fondo sobre las innovaciones en didáctica de lenguas extranjeras.

Se puede afirmar que la cultura de los establecimientos y la cultura del grupo social “profesores de ELE” dificultan la innovación en la enseñanza de esta lengua.

¿Perciben los profesores desencuentros entre la priorización de textos literarios y los intereses de sus alumnos? ¿Es posible detectar las causas que impiden que la selección de textos pueda tener una mayor diversidad en relación con las necesidades de los estudiantes?

Las desavenencias entre lo que perciben los profesores como necesario y lo que prescriben la cultura dominante del mundo “profesores de ELE” y las directrices ministeriales se reflejan en un cierto malestar por parte de los enseñantes, que quisieran introducir textos de temas más específicos. Estos profesores manifiestan su malestar ante el hecho de que alumnos que cursan bachilleratos científicos y económicos tengan necesariamente que tratar con textos de índole literaria y cultural, sufriendo así lagunas en el vocabulario y las expresiones lexicalizadas propias de esas disciplinas.

Algunos profesores crean materiales didácticos relevantes para las disciplinas científicas y económicas que forman parte del perfil mayoritario de formación de sus estudiantes. Sin embargo, expresan sus dudas sobre el grado de legitimidad de las actividades que introducen en clase ante los ojos de las autoridades educativas: “*trabajamos todos como nos da la gana (...), imagínate que un día un inspector venga a tu clase por sorpresa*” (Javier, 80-95). Esta percepción de ilegitimidad proviene en mayor medida del pensamiento de todo el colectivo de profesores e inspectores que de las propias disposiciones ministeriales, las cuales abogan por la introducción de textos que resulten de interés para los alumnos. Esa sensación también puede estar reforzada por el hecho de que la diversidad de

textos y géneros textuales que los profesores juzgan necesarios para una adecuada formación de sus alumnos no se refleja en las propuestas de los manuales.

El predominio de textos provenientes de autores clásicos de la literatura española en los manuales editados con la autorización del Ministerio provoca en la mayoría de estudiantes grandes dificultades de comprensión. Mientras que las disposiciones ministeriales abogan por unos textos adecuados e interesantes para estos alumnos, los autores de manuales aplican una “agenda secreta” proveniente de la cultura literaria imperante que hace que los alumnos tengan que enfrentarse con textos que requieren una formación humanista que pocos poseen. Muchos de esos textos están enormemente alejados de los alumnos por cuestiones de edad y contexto cultural en que estos se desenvuelven.

La postura crítica de los profesores sólo se refiere a la inclusión de textos de la literatura anterior a 1900. En cambio, abogan por textos literarios más actuales que, en su opinión, permitirían a los alumnos acercarse a una lengua más actual. Los profesores afirman que “*la enseñanza del español no está todavía nada adaptada al español de España y de América Latina*” (Javier, 322-325), tal como se da en la actualidad. Consideran, además, que la presencia de textos literarios más actuales incidiría de forma positiva en la motivación de los alumnos. Según algunos enseñantes, el tratar con autores clásicos anteriores al siglo XX “*a veces es un poco pesado*” (Ophélie, 17-18).

Los profesores consideran que es esencial que en el aula se utilicen materiales de fuerte carga literaria en detrimento de otros tipos de texto que se producen en la comunicación interpersonal y a través de los medios de comunicación. Esta elección de textos refleja los presupuestos existentes en las pruebas de selección de profesores -*CAPES* y *Agrégation*- que los distintos enseñantes deben afrontar en vistas a obtener una estabilidad como tales en el sistema educativo. Las pruebas a las que nos referimos centran su atención en que los futuros profesores puedan traducir de manera directa e inversa textos en las dos lenguas (francés y español); en comentarios orales y escritos sobre manifestaciones culturales y literarias; y en comentarios de texto acerca de la naturaleza lingüística y literaria de un fragmento propuesto. Con esta enumeración queda clara la carencia de una visión de la lengua en uso oral que ha influenciado la didáctica de lenguas extranjeras con las aportaciones hechas desde la pragmática, el análisis de la conversación y el estudio de la adquisición de segundas lenguas.

¿Perciben los responsables educativos las implicaciones que tiene el constructo denominado *comunicación* que aparece en los textos oficiales si se toma en todas sus dimensiones y acepciones actuales?
¿Perciben los responsables docentes desencuentros entre los distintos componentes del diseño curricular?

En consecuencia con esta visión que presentan la formación de profesores y los manuales editados con la autorización del Ministerio, el constructo de lengua que se maneja en las aulas no refleja toda la complejidad que surge de una formación lingüística actual y bien informada. Las disposiciones ministeriales, por ejemplo, parten de una visión reduccionista de la competencia comunicativa, al disociar la competencia cultural de la lingüística y al no tomar en consideración la construcción conjunta del discurso oral interactivo. En cambio, se perciben áreas de desacuerdo entre las propuestas curriculares y el sistema de evaluación de conocimientos que el Ministerio lleva a cabo al término de la enseñanza obligatoria. Los profesores subrayan la contradicción de fomentar en los currículos la práctica de interacciones orales y una evaluación que prescinde de ellas: “*es totalmente incoherente (...), es todo escrito*” (Jacqueline, 198-211).

Responsables docentes y autores de manuales se muestran satisfechos de que, actualmente, el Ministerio apoye las formas de enseñanza que fomentan una organización cooperativa de las tareas de aprendizaje. Tienen la impresión de que se ha producido un giro en los papeles tradicionalmente asignados a profesores y alumnos. Si hace unos años los estudiantes recibían conocimientos sin expresar sus propios puntos de vista, actualmente es el alumno “*quien pasa a preguntar a un compañero, va a intercambiar con el compañero*” (Didier, 91-94). A pesar de este interés por la comunicación oral, responsables de desarrollar los currículos y autores de manuales entienden la lengua, únicamente, como sistema; no consideran a los alumnos como miembros de una sociedad en el seno de la cual tienen que llevar a cabo tareas en una serie determinada de circunstancias.

Los currículos oficiales, según hemos podido comprobar, abogan por la necesidad de que la enseñanza del ELE se dirija hacia el desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes. Esos documentos curriculares, sin embargo, no abordan la competencia cultural como parte indisoluble de la competencia comunicativa, al no tomar en consideración los usos y las formas de hablar y de actuar, que se superponen a las meras reglas formales; las referencias de tipo cultural que impregnan esos usos y formas; y los sistemas de valores que los condicionan. Cabe señalar, sin embargo, que, a diferencia de lo que afirma el *Marco común europeo*, los autores de manuales y responsables de desarrollar los currículos no identifican la interacción oral como una de las destrezas lingüísticas distintas de la expresión oral dirigida a un auditorio.

Ni las disposiciones ministeriales ni los manuales proporcionan a los profesores un conocimiento de procedimientos de aula

para llevar a cabo actividades que atiendan en toda su dimensión al desarrollo lingüístico de los alumnos en los términos en que resulta plausible hoy en día. Esta falta de procedimientos se refleja muy bien en las carencias que se perciben en lo referente al fomento de la autoevaluación, el desarrollo de la capacidad estratégica y la autonomía.

El nuevo currículo, a diferencia del anterior, anima a los estudiantes a que se autoevalúen, pero no especifica qué tipo de procedimientos pueden ser más adecuados en este sentido. Los autores de manuales manifiestan que es *“muy importante”* (Didier, 319-320) fomentar la práctica de la autoevaluación en el aula de lengua extranjera; aún cuando la mayoría de libros de texto no potencie la reflexión sobre lo practicado en clase. Como puede apreciarse, existe un cierto grado de incongruencia entre lo que manifiestan esos autores y lo que luego proponen los libros de texto. En lo referente a la autoevaluación de los profesores, los currículos nada dicen a este respecto. Hemos podido comprobar, sin embargo, que algunos profesores evalúan el propio trabajo comparando aciertos y errores de sus alumnos: *“cuando yo evalué a un alumno o a los alumnos considero que también estoy midiendo lo que supe enseñarles”* (David, 244-247).

Con respecto al conocimiento estratégico, responsables docentes, autores de manuales y enseñantes tienen una visión algo distorsionada de lo que significa hacer uso de las estrategias de aprendizaje y comunicación. Mientras que para unos *“si es un grupo de treinta y cinco [alumnos] es muy difícil conocer la estrategia de cada uno”* (Jacqueline, 170-172), para otros *“la estrategia se adquiere, realmente no se puede enseñar, se adquiere practicando”* (Didier, 292-294).

Si bien los currículos oficiales establecen objetivos relacionados con la adquisición de un grado de autonomía en el aprendizaje del ELE, no proponen actividades que permitan el desarrollo de la misma. Tampoco lo hacen los libros editados con la autorización del Ministerio. Todas estas directrices parecen impermeables a la riqueza de las propuestas del *CRAPEL* de la Universidad de Nancy II, que tanto han influenciado las aportaciones del Consejo de Europa en el campo de las lenguas extranjeras. A pesar de la necesidad evidente de hacerlo. Por un lado, los profesores manifiestan en sus declaraciones que los alumnos *“solos, no saben trabajar”* (Javier, 248-249); por otro lado, sin embargo, no mencionan la incorporación en sus clases de actividades que promuevan el trabajo autónomo de estos.

Según hemos podido comprobar, el currículo actual, a diferencia del anterior, anima a los alumnos a que utilicen las

nuevas tecnologías como medio de comunicación o como herramienta que permita el trabajo autónomo de los estudiantes. Sin embargo, si bien ese currículo aboga por la necesidad de fomentar la comunicación electrónica en clase, no promueve la utilización de plataformas informáticas de aprendizaje, las cuales facilitan la integración de las aportaciones de los alumnos. Los profesores, en consecuencia, vuelven a carecer de recursos materiales y didácticos para convertir estas buenas intenciones en realidades en la vida del aula.

¿Reflejan los discursos de los profesores conceptos tales como comunicación, interacción oral y sentido ilocutivo, determinantes en la pedagogía actual? ¿Hablan los profesores de toma de turnos, reparaciones discursivas y respuestas fáticas?

Estos enseñantes identifican lo comunicativo, fundamentalmente, con la interacción oral profesor-alumno y alumno-alumno, si bien tienen la impresión de que, en la práctica, “*lo más difícil de lograr en una clase es dialogar, que haya diálogo entre alumnos*” (Didier, 269-272). Según hemos podido comprobar, los enseñantes apoyan la práctica de la comunicación oral en clase pero, por el contrario, sus discursos no reflejan conceptos tales como toma de turnos, reparaciones lingüísticas o respuestas fáticas; es decir, toda una constelación conceptual que subyace a las llamadas prácticas comunicativas en el aula. Al igual que los responsables docentes y los autores de manuales, los profesores hablan desde una concepción de la lengua que se reduce, aún, a un conjunto de elementos morfosintácticos y léxicos.

Por lo general, los enseñantes se muestran satisfechos de que la práctica oral y escrita del ELE se articule en torno a textos, en su mayoría literarios. Tienen la impresión de que una organización de la práctica didáctica alrededor de situaciones comunicativas de la vida real no puede propiciar una adecuada formación cultural de los alumnos. Todavía hoy, los distintos enseñantes hablan desde una concepción de la cultura referida exclusivamente a toda práctica “legitimada”, esto es, etiquetada como producto “cultural” (muy especialmente, la literatura).

Los profesores entienden esta formación cultural como opuesta a una formación lingüística que dé entrada en el aula a situaciones parecidas a las que se van a dar en la vida cotidiana, creando contextos y escenarios que ayuden al aprendizaje de estas manifestaciones de la lengua. Es decir, los profesores franceses de ELE todavía no han asimilado las prudentes propuestas de Passy, quien, desde 1886, favorecía la entrada de discursos cotidianos para llegar al discurso literario y a la comparación entre lenguas como estadios más avanzados del proceso de aprendizaje.

Según hemos podido constatar, algunos enseñantes identifican lo comunicativo con el lenguaje cotidiano, como si un texto literario no fuese un acto comunicativo de primer orden. A

menudo consideran que sus alumnos estarán capacitados para llevar a cabo interacciones con los hablantes nativos del español por el hecho de haberles instado de manera esporádica a crear pequeños diálogos escritos que posteriormente habrán de ensayar y reproducir en clase. Los profesores también opinan que fomentan el aprendizaje comunicativo del ELE por el mero hecho de que, esporádicamente, pidan a sus alumnos que escriban cartas para las cuales han ideado un receptor explícito. A pesar de estas prácticas esporádicas, la clase de ELE continúa articulándose sobre procedimientos basados en el habitual comentario de texto. Resulta necesario que esta se conciba como una constante interacción entre profesores y alumnos, alumnos entre sí, y alumnos con textos orales y escritos. En definitiva, la interacción comunicativa en todas sus dimensiones como espacio de aprendizaje de lenguas extranjeras.

¿Manifiestan los profesores y autores de manuales la existencia de un rechazo institucionalizado contra el desarrollo de procedimientos interactivos y comunicativos en el aula de ELE?
¿Perciben los actores sociales tales como profesores, autores de manuales y responsables docentes desencuentros entre la práctica docente, los libros de texto y el currículo, respectivamente, y el Marco común europeo?

La superación del comentario de texto como eje central de la actividad en el aula no resulta fácil, no sólo por falta de conocimientos sobre los procedimientos adecuados, sino también por constructos ideológicos que conforman la cultura didáctica de aquellos profesores. Algunos enseñantes y autores de manuales tienen la impresión de que la alta valoración que inspectores e hispanistas conceden al discurso literario constituye un impedimento a la hora de considerar a los alumnos que aprenden una lengua como futuros agentes sociales que van a utilizar el español en medios económicos, científicos, médicos u otros alejados de la lengua literaria. Esta tradición docente y educativa no apoya los procedimientos de enseñanza que faciliten a los estudiantes desenvolverse de forma efectiva en los intercambios de la vida diaria de un país de habla española.

Profesores y responsables docentes de español manifiestan que el inglés se enseña, desde hace tiempo, “*desde una perspectiva más funcional, de eficacia comunicativa*” (Didier, 238-240). Y debido a que suelen ignorar las innovadoras prácticas de sus colegas en el campo del francés como lengua extranjera (FLE), no cejan en mostrar su preocupación por llevar a clase textos “auténticos” en español que tengan un amplio contenido literario o cultural. Por tanto, lo que impide que estos profesores desarrollen su labor de manera consecuente con las propuestas que emanan del *Marco común europeo* es más bien un problema de conocimiento de procedimientos actualizados de tipo didáctico y conceptos de lingüística aplicada subyacentes. A pesar de aludir a este documento, tanto en las disposiciones ministeriales como en las declaraciones de los responsables educativos y de los propios profesores.

En Francia, los programas de enseñanza del ELE se han redactado tradicionalmente partiendo de una serie de principios que ponen de manifiesto la importancia de conocer otras culturas como vía de acceso a otras costumbres y formas de pensar. La presencia notable de materiales literarios en las aulas del sistema educativo francés se justifica, fundamentalmente, en el sentido de que constituyen la manifestación más profunda de la cultura del país y la mejor vía para acceder a esta. Los textos literarios, además, ejemplifican el uso de las unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de cada unidad didáctica. Esos materiales auténticos, casi siempre de carácter literario, normalmente ni se utilizan para desarrollar una formación auténticamente literaria ni para aumentar la capacidad de apreciación de los textos, sino que sirven como meras canchas para ejercitarse en las formas lingüísticas, dejando a veces de lado el sentido y la significación del texto.

Si bien los currículos oficiales abogan por una reflexión sobre la lengua orientada hacia la comunicación, en los libros de texto la oración se trata aisladamente sin tomar en consideración las prácticas discursivas que constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas. Las actividades encaminadas al control del sistema de la lengua se trabajan, por lo general, con ejercicios de práctica repetitiva, en los que los alumnos manipulan diversas estructuras de la morfología o de la sintaxis, y unidades léxicas. Se trata de actividades generalmente descontextualizadas y desvinculadas de cualquier unidad textual. En ellas prevalece un aprendizaje deductivo mediante la aplicación de reglas a las propuestas de comprensión lectora y escrita de los textos manejados en clase.

Actualmente, en las aulas del sistema educativo francés se concede gran importancia a la memorización de listas de vocabulario y la producción de traducciones perfectas de prosa literaria. Todo ello hace que existan dudas razonables sobre las coincidencias entre los objetivos manifiestos en los documentos oficiales y los objetivos realmente perseguidos por las prácticas en clase, que están refrendadas por un pensamiento de los profesores que aparentemente constituye el núcleo duro de sus planteamientos, sobre los cuales los profesores desarrollan una ligera corteza que ellos mismos denominan comunicativa.

¿Promueven los currículos y libros de texto oficiales actividades en el aula que fomenten situaciones orales y escritas comparables con las que se dan

Los currículos y libros de texto oficiales no hacen sino mantener esta disparidad entre el núcleo duro y la corteza comunicativa a la que nos referíamos anteriormente. Estos currículos y manuales promueven prácticas habladas y escritas relacionadas, mayoritariamente, con los ámbitos académico - analizar y comentar textos literarios, resumir textos tratados en clase- y público -leer y escuchar cuentos y relatos, ver

**fuera de ella?
¿Responden las
propuestas de
procedimientos en el
aula a situaciones
orales y escritas que se
pueden dar fuera de
ella?**

películas, leer artículos de divulgación periodística. Se echan en falta tipos de texto que los alumnos producirán o recibirán en el mundo externo al aula, tales como conversaciones telefónicas coloquiales y formales, conversaciones formales en reuniones de trabajo, buen dominio de discursos informativos y narrativos, capacidades narrativas. También llama la atención la ausencia de modelos de discurso escrito cotidiano, tales como correos electrónicos, informes, cartas más elaboradas, textos informativos, etc. Finalmente, aparecen ausentes en los libros de texto modelos auditivos de mensajes presentes en aeropuertos, estaciones, supermercados, etc. Es decir, las propuestas de estos libros perviven en un limbo en el que se dan solamente los textos de naturaleza académica, en un espacio autosuficiente en el cual los géneros escritos y orales presentes en la sociedad tienen escasa presencia, y si la tienen lo hacen como objeto para su disección y análisis, y no para ser tomados como palpitantes elementos de comunicación humana.

El nuevo currículo, que anima a los alumnos a que participen en “interacciones de la vida real”, promueve procedimientos de aula que, en vez de fomentar una creación interactiva de diálogos, proponen primordialmente fases de memorización de los mismos, esterilizando de esta manera las actividades interactivas que promueven el aprendizaje lingüístico.

Los currículos oficiales no mencionan siquiera la práctica integrada de destrezas. Las propuestas que incluyen los libros tampoco fomentan procedimientos en los que se trabaje en clase esta práctica integrada de destrezas. El análisis de los manuales deja claro que, más que actividades de enseñanza y aprendizaje, se promueven ejercicios de enseñanza y aprendizaje en que la palabra *interacción* en el sentido pleno en que la utilizamos está ausente.

**¿Perciben los docentes
que la formación
recibida es suficiente
para promover la
interacción oral y
escrita en ELE?**

Es evidente, por tanto, que estas contradicciones entre objetivos generales y procedimientos propuestos están causadas más por la concepción profunda de lo que constituye una formación adecuada para un profesor de ELE que por las meras propuestas curriculares presentes tanto en disposiciones ministeriales como libros de texto.

Ni en los discursos de los profesores ni en los de los responsables educativos aparecen conceptos relativos a considerar la lengua desde la perspectiva del uso o la acción, tal como propone el *Marco común europeo*. En esos discursos tampoco se menciona la interacción en el aula como parte esencial del proceso de aprendizaje; ni se hace referencia a procesos reflexivos de enseñanza y aprendizaje y de autonomización de este último. Todo ello lleva a pensar que

estos elementos no formaron parte de la formación inicial de los profesores y responsables educativos, ni tampoco de la formación continuada a la cual, como funcionarios, podrían estar sujetos. Los cursos de actualización del profesorado suelen insistir en aspectos literarios e históricos del español.

Entre el profesorado francés de ELE sigue vigente la concepción de que el profesor de idiomas es alguien que tiene un buen dominio de la lengua en cuestión y maneja de forma satisfactoria las referencias literarias que sirven de base para su formación profesionalizadora: las pruebas del *CAPES* y la *Agrégation* son indicadores fieles de las actividades de formación que se desarrollan en los *IUFM*.

Las creencias que conforman el pensamiento del profesorado francés de ELE están configuradas por la formación teórica recibida en las licenciaturas universitarias, las cuales ponen el énfasis en la historia de la literatura española e hispanoamericana, la descripción postestructural de la lengua, las traducciones directas e inversas de fragmentos literarios y una estancia obligatoria de unos meses en algún territorio de habla española. El plan de estudios de la licenciatura de español presenta un notable retraso en lo referente a materias del ámbito lingüístico que incluyan los avances de estos últimos años en los campos del análisis conversacional, análisis de discursos orales y escritos, procesos de adquisición de segundas lenguas, constitución y uso de corpus lingüísticos.

Estas carencias aparentemente no se subsanan en los cursos de preparación que los futuros profesores realizan en los *IUFM*, en los cuales, curiosamente, se facilita una formación en aspectos pedagógicos y didácticos que debería permitirles actuar de acuerdo con los paradigmas desarrollados y aceptados por el Consejo de Europa. De hecho, en el segundo año de *IUFM*, los futuros enseñantes reciben una formación extensa sobre comentario de textos literarios y comentario lingüístico de los mismos; así como explotación de aspectos lingüísticos que aparecen en esos mismos documentos y actividades de traducción.

Es probable que los profesores no perciban las carencias ni las contradicciones que hemos ido señalando entre sus actuaciones en el aula y los paradigmas de actuación en clase promovidos por el *Marco común europeo*.

¿Resultan coherentes los currículos oficiales que orientan la enseñanza del ELE, con las tradiciones

Los profesores, por tanto, desarrollan unos procedimientos de aula coherentes con su pensamiento pedagógico. Como hemos señalado anteriormente, la enseñanza del ELE en el sistema educativo francés ha estado regida por una tradición culturalista

docentes y las percepciones didácticas de los profesores; resultan coherentes las prácticas docentes deseables para los profesores con las propuestas que aparecen en los libros de texto; son coherentes estos planteamientos curriculares con los del *Marco común europeo* al cual responsables educativos y enseñantes manifiestan su adscripción?

que induce a los profesores a desarrollar en los alumnos capacidades para comprender y expresarse en un español que tiene un trasfondo marcadamente literario. Esta expresión y comprensión orales no se apartan de los textos que se manejan en el aula y las actividades interactivas que se proponen no dejan de estar influenciadas por ellos.

Esa tradición culturalista se mantiene, todavía hoy, en los programas de formación inicial y continuada de las universidades, en los cuales el estudio de la literatura ocupa un lugar predominante. Asimismo, las pruebas del *CAPES* y la *Agrégation* conceden gran importancia a los conocimientos literarios de los candidatos. Si bien los profesores en formación reciben una preparación pedagógica en el segundo año de *IUFM*, esta se ciñe a aspectos de explotación lingüística de los textos que se trabajan en clase.

Los libros de texto, de forma coherente con la cultura literaria imperante, promueven el comentario de texto como procedimiento dominante en el aula, tal como se practica en la lengua materna. Podemos afirmar, sin embargo, que este interés por el comentario de texto no está tanto vinculado a las prescripciones curriculares como a la cultura compartida de profesores y responsables docentes. Según hemos podido comprobar, las disposiciones ministeriales actuales abogan por la necesidad de que el comentario de textos literarios no constituya, como antaño, el eje central de la actividad en el aula. Los autores de manuales, sin embargo, tienen la impresión de que si propusieran una metodología distinta de estudio de la lengua meta su competencia profesional podría verse cuestionada por los profesores e inspectores. Por tanto, estamos ante un proceso cíclico en el que, por una parte, los autores de libros de texto se apoyan en el pensamiento de todo el colectivo de enseñantes e inspectores en lo referente al diseño de las actividades; por otra parte, los profesores se basan en lo que proponen los manuales con el fin de determinar los procedimientos de aula que trabajarán en clase. Los autores de manuales tienen la impresión de que ciertas cosas no se pueden hacer por el hecho de que la cultura literaria imperante no las contempla; y los profesores, por el hecho de que tampoco lo hacen los libros de texto. Y es que no hay que olvidar que las prescripciones curriculares llegan a los profesores, fundamentalmente, a través de los manuales de enseñanza.

Lo que impide que los profesores y autores de manuales desarrollen procedimientos de aula coherentes con el *Marco común europeo* es, además de la cultura literaria imperante, una falta de conocimientos sobre conceptos de lingüística aplicada y análisis del discurso. A todo ello ha contribuido la falta de coherencia interna que presenta ya de por sí el plan curricular

del Ministerio, entre cuyos componentes no existe una relación armónica. Por un lado, los responsables educativos manifiestan adherirse a las directrices que propone el *Marco común europeo*; por otro lado, en contradicción con los presupuestos que dicta el Ministerio, no fomentan un cambio de paradigma coherente con los mismos en lo referente a la formación de enseñantes, la preparación pedagógica que reciben los profesores en formación y los sistemas de evaluación de conocimientos.

Las prácticas didácticas del ELE en la educación secundaria en Francia están totalmente condicionadas por considerar el lenguaje como un fenómeno de naturaleza literaria. Por lo menos las muestras de lenguaje dignas de ser tomadas en consideración en el aula. Para esta visión de la lengua, las manifestaciones orales del lenguaje constituyen fenómenos periféricos a los que no queda más remedio que tomar en consideración por imperativos prácticos. La falta de centralidad con que los profesores abordan el desarrollo de las capacidades orales desvirtúa los aparentes intentos de actualización de la didáctica del ELE. Por tanto, esta situación no es más que otra manifestación de las dificultades en las que se incurre cuando se intentan variar no sólo las prácticas cotidianas de un colectivo determinado sino también los tabúes, los referentes, en definitiva, la cosmovisión que tiene un grupo determinado, y que en este caso está constituido por un amplio colectivo de docentes que intenta enseñar el ELE en el sistema educativo francés.

El estudio ha permitido desvelar la complejidad de la adscripción de estos profesores a los planteamientos establecidos por las directrices del Ministerio que, a menudo, contrastan con las necesidades percibidas por los alumnos en el aula.