

Tendencias actuales en la didáctica del Francés Lengua Extranjera (F.L.E.)

Ana Ballarín Castán
Departamento de Lingüística y Literatura
Universidad Pública de Navarra

1.- Introducción

En el momento presente, la Didáctica del Francés Lengua Extranjera (F.L.E.), como una más en el conjunto de las didácticas de saberes específicos, es una disciplina emergente que busca construir su objeto de conocimiento y su identidad epistemológica acudiendo a tres campos principales de referencia.

Por una parte, se inserta tradicionalmente en el ámbito de las ciencias de la educación, que tratan las características estructurales y funcionales de las instituciones y sistemas didácticos, así como sus objetivos y sus intercambios con el sistema social general¹. De ellas tomará en buena medida el marco general para conceptualizar y modelizar sus problemas², así como para analizar, desarrollar y evaluar las condiciones de acción³.

En las últimas décadas, se ha vinculado a los importantes progresos de las disciplinas psicológicas, relativas a los procesos de desarrollo de las funciones superiores y a los procesos generales de aprendizaje y enseñanza.

Y por último, la didáctica del F.L.E. va estrechando progresivamente su relación con las disciplinas de referencia: las ciencias del lenguaje, de la comunicación y las teorías literarias.

1. La noción de "noosfera", en CHEVALLARD, 1985

2. Véase la Teoría de las Situaciones Didácticas, en JOHSUA y DUPIN, 1993

3. Lo que aporta a la didáctica su carácter tecnológico. Véase, más adelante, la noción de Ingeniería Didáctica

Las conexiones anteriores han marcado y condicionado la historia reciente de esta didáctica. No todas ellas han ejercido la misma influencia. La posición dominante de un paradigma científico-disciplinar en un momento determinado, o la implicación en el campo de la “aplicación didáctica” de un investigador “teórico” de reconocido prestigio en otro, han legitimado el predominio de una u otra aproximación conceptual al campo de la didáctica del F.L.E.⁴. En la actualidad, la didáctica de los idiomas se configura como una disciplina que, proclamando su carácter integrador, huye de una concepción *aplicacionista* y se caracteriza (según BRONCKART y CHISS, 1991) por su *especificidad* y su voluntad de *autonomía*, por alcanzar, en definitiva, un carácter fundamental. Discutiremos todas estas relaciones y las tendencias actuales en lo que sigue.

2.- De las Ciencias de la Educación a la Didáctica del F.L.E.

Ya en el siglo XVII, Comenius introduce una noción general de didáctica, entendiéndola como “el arte de enseñar”, es decir, como el conjunto de medios y procedimientos tendentes a dar a conocer una lengua, una ciencia, etc. Tal concepción no está exenta de un carácter “militante” frente a una concepción *problemática* de los contenidos y métodos de enseñanza al uso, tanto por su inadecuación externa: el alejamiento de la función social que deberían cumplir, como por su inadecuación interna: la carencia de lo que hoy entenderíamos como un diseño curricular.

Todo ello se refleja aún en la reciente definición de “dialectología de la lengua y la cultura” (GALISSION, 1990)⁵, que articula tres ejes principales de reflexión y de acción:

- El **eje sociopedagógico**, afirmando el carácter social de la educación escolar, de modo que todo proyecto didáctico deriva de un proyecto social lo mas democrático posible, a cuyos fines contribuye a la vez que los precisa. El didácta debe conocer, por lo tanto, las características del contexto social, discutir las e intervenir en las decisiones.

4. Ver COSTE, 1986 y PUREN, 1988 .

5. A la revista, que dirige, “Etudes de Linguistique Appliquée” le añadió el subtítulo de “Revue de Didactologie des langues-cultures”, demostrando la existencia de este campo teórico autónomo, dispuesto a analizar y responder a las necesidades concretas del aula.

-El **eje curricular**, proponiendo una organización racional de los programas a enseñar en las distintas materias (estudio de los prerrequisitos, niveles de complejidad, ritmo, evolución, etc.).

- El **eje sicopedagógico**, preconizando una metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje (instrucción) que respete las "capacidades naturales" de los alumnos, sus características cognitivas y afectivas. Esto implica el tener en cuenta los parámetros del sistema de enseñanza así como el buscar el equilibrio entre las exigencias sociales externas y las características internas cognitivas, sociales y afectivas de los alumnos.

Este carácter problemático de la didáctica, en nuestro caso del F.L.E., de búsqueda constante de soluciones a problemas concretos, persistirá a lo largo de su evolución, aportándole unos objetivos prioritarios de renovación (de objetivos, programas, procesos de instrucción y técnicas de evaluación) que persisten hasta nuestros días, contribuyendo decisivamente a otorgarle su mencionado estatus de tecnología o ingeniería didáctica.

3.- De la Lingüística Aplicada a la Didáctica del F.L.E. :

La Lingüística Aplicada a las Lenguas, que aparece explícitamente a partir de los años 50 para tratar los problemas específicos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas vivas extranjeras, parte históricamente de otra problemática: la de la necesidad de un meta-discurso analítico y crítico de las diferentes metodologías de enseñanza⁶.

Pero su discurso presenta una analogía evidente con el de la didáctica general: partiendo de la crítica de los métodos de enseñanza de las lenguas vivas, se propone innovaciones que tengan en cuenta los aspectos sociales subyacentes (elaboración de objetivos pedagógicos adaptados a las necesidades sociales), se buscan formas eficaces de progresión pedagógica y se afirma la voluntad de adaptar los procesos de enseñanza a las capacidades "naturales" de los alumnos, de estudiar sus estrategias de aprendizaje (imitación, resolución de problemas). Pero se trata aquí de un discurso de crítica y de innovación que se subordina a disciplinas de referencia

6. Ver PUREN, 1988

(aplicacionismo) buscando una coherencia entre las teorías y los métodos de enseñanza.

Progresivamente, la complejidad y diversidad de las disciplinas lingüísticas de referencia para la Didáctica del Francés han ido aumentando, y se ha observado, junto a una voluntad de autonomía en relación con las mismas, la tendencia de algunos didáctas a acotar su campo y limitarlo a especializaciones [enseñanza de idiomas y entornos multimedia, análisis de las interacciones en el aula (Kramsch C., 1984), el oral (WIRTHNER et alii, 1990), los conocimientos previos de los alumnos (KILCHER et alii, 1987), etc.]: poniendo de relieve la complejidad de la Didáctica del Francés en sí, así como la dificultad de gestionar el conjunto. En este contexto nació “**L’approche communicative**” (Moirand, 1982) con sus dos nociones claves: “la situación de comunicación” y “la competencia comunicativa”, noción especialmente compleja ya que engloba las dimensiones socio-culturales, psicológicas y situacionales y que ha dado lugar a diferentes orientaciones: “Approche naturelle” de Krashen, “Suggestopédie” de Lazarov, etc. Por otra parte cabe precisar que hoy en día los métodos utilizados en las clases (Sans Frontières, Archipel, etc.) proponen varias metodologías, no sólo la comunicativa, alegando que la diversidad de estrategias de aprendizaje (Gaonach, 1987) de los alumnos exige una diversidad de prácticas de aula.

Esta polarización sobre el alumno (“centration sur l’apprenant”) legitima el estudio de las prácticas de enseñanza en un contexto institucional dando paso a una nueva Didáctica.

4.- *La Didáctica del F.L.E. como disciplina fundamental:*

La autonomía y especificidad reivindicada en la actualidad por la Didáctica del Francés (F.L.E.) es un movimiento común al resto de Didácticas de saberes específicos, que se plantean en conjunto un mismo objetivo epistémico: la delimitación de un campo de temas y problemas y la elaboración de un marco teórico de representación y modelización, de carácter específico.

Se pueden ya identificar algunos de los elementos teóricos emergentes que permitirán construir un “saber didáctico”, como ciencia capaz de describir y reflexionar sobre los *fenómenos* didácticos. Consecuentemente, se pueden establecer los criterios y las fases de una acción didáctica, estableciendo una “ingeniería didáctica” como tecnología capaz de elaborar propuestas didácticas optimizadas.

4.1.- Hacia un modelo didáctico

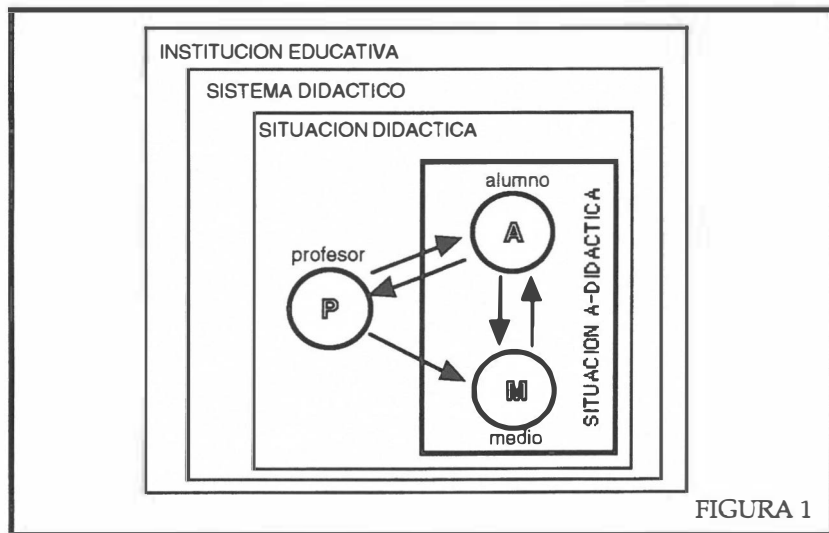


FIGURA 1

El objeto central de estudio de la Didáctica de los saberes se modeliza como el “*sistema didáctico*” (FIGURA 1), constituido por estados que se definen como “*situaciones didácticas*” en las que actúa el sistema triádico formado por los tres elementos básicos: Profesor - Alumno - Contenido⁷, y por las relaciones de interdependencia que se establecen entre los mismos. A su vez, el sistema didáctico se halla dentro de una “*institución educativa*”, como institución especializada dentro del sistema social.

El concepto de “*contrato didáctico*” de Brousseau (1990), como proyecto de enseñanza-aprendizaje que comparten profesor y alumnos, modeliza las relaciones entre los tres elementos de la tríada y su posición en el sistema didáctico. De un modo más específico, los conceptos de “*devolución de un problema*” y de “*situación a-didáctica*” modelizan aspectos de la relación del profesor y el alumno respectivamente con el contenido de enseñanza.

7. De un modo más general, un “*medio*” o universo de aprendizaje. Habitualmente, las didácticas de las matemáticas y de las ciencias denominan “*saber*” al texto del aprendizaje; en la didáctica de la lengua se utiliza preferentemente el término “*contenido*”, para poner de manifiesto que la materia a enseñar no deriva solamente del ámbito de los “*saberes*”, sino del de las actitudes y del saber-hacer. Ejemplos de saber-hacer serían expresarse oralmente y por escrito, comprender oralmente y por escrito los discursos del otro.

El principio de “*progresión*” rige la planificación didáctica de la secuencia de contenidos. Los criterios para establecer tal principio hacen surgir todavía numerosos problemas, aunque el modelo prevalente actualmente es el de una perspectiva interactiva entre los tres elementos de la situación didáctica, admitiendo que cada objeto de enseñanza tiene una significación y que el aprendizaje consiste en una reconstrucción por el alumno de esta significación, esto es, en una “*apropiación*” que se facilita si la información relativa al contenido se organiza en “*tramas conceptuales*” susceptibles de ser tratadas con el alumno en su “*zona de desarrollo próximo*”, en la concepción vygotskyana del término (SCHNEUWLY, 1985).

El concepto de “*transposición didáctica*” (CHEVALLARD, 1985) modeliza el conjunto de rupturas, adaptaciones y modificaciones que se producen entre el objeto de “*saber-de-origen*” y/o las “*prácticas sociales de referencia*” y su proceso de transformación en el “*contenido-de-enseñanza*” tal y como aparece en una situación didáctica.

Conviene señalar que, a diferencia de lo que habitualmente ocurre en la didáctica de las matemáticas y las ciencias donde no se plantea el problema de la “*legitimidad*” de las disciplinas científicas de referencia, las ciencias del lenguaje no disponen en la actualidad de un cuerpo teórico unificado, estando constituídas por teorizaciones parciales y a menudo concurrentes, de modo que la teorización de referencia que se elija puede tener consecuencias didácticas decisivas, como pieza primaria de la cadena de transposición.

La relación que existe entre la Física y la didáctica de la Física no es la misma que la que existe entre la Lingüística y la Didáctica de la Lengua. En la clase de lengua se enseñan comportamientos lingüísticos, no lingüística.

Al respecto, cabe preguntarse por los criterios que permiten elegir la teorización a partir de la cual se va a realizar la transposición didáctica, lo que nos lleva a discutir los criterios de la “*pertinencia*” (BRONCKART, CHISS, 1991) de las propuestas científicas en relación con los objetivos de un contenido-a-enseñar y la situación de enseñanza⁸.

8. Como hemos visto, algunos modelos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas proceden de la aplicación de teorías lingüísticas o psicológicas; por ejemplo el modelo audio-visual procede del estructuralismo en lingüística y del behaviorismo en psicología; el modelo comunicativo de los actos de habla ect.. Este ecléctismo y aplicacionismo resulta problemático; las prácticas de aprendizaje autónomo son una muestra evidente de ello (Holec, 1979)

Conviene señalar finalmente que la ausencia de una teorización unificada de referencia a la que hemos aludido hace necesaria la construcción de un ámbito didáctico coherente. Cuando los objetivos pedagógicos hacen referencia prioritaria a prácticas, actitudes y normas, son las prácticas sociales de referencia, las que deben inspirar el correspondiente proceso de transposición. Los propios datos empíricos de investigaciones didácticas debieran ser en muchas ocasiones datos básicos para una teorización, para la que el trabajo didáctico sería, en esta ocasión, un conocimiento de referencia.

4.2.- Hacia una tecnología o una ingeniería didáctica

Establecido un marco teórico para la modelización del conocimiento didáctico, dicho marco puede servir de referencia para estructurar los proyectos de acción didáctica, lo que habitualmente se conoce como propuestas de innovación educativa. Es el ámbito de la tecnología o ingeniería didáctica, que no supone un mero ejercicio de aplicación deductiva de los principios teóricos a situaciones específicas sino un verdadero proceso de “feed-back” teoría-práctica.

Se establecen varias fases en el desarrollo de toda acción didáctica

- El conocimiento de la situación, la identificación y conceptualización de los problemas, los objetivos institucionales, los programas, los métodos y recursos didácticos y los procedimientos de evaluación.

- El análisis de las condiciones de intervención didáctica, que abarque la historia de los sucesivos objetivos, programas, métodos, prácticas pedagógicas concretas etc, así como un análisis del contexto institucional y material (origen socio-cultural de los alumnos, medios materiales etc.) en que se desarrolla y de los profesores que lo ponen en práctica (su formación).

- La conceptualización de herramientas para analizar, describir, comprender el objeto de estudio

- La elaboración de propuestas didácticas, como consecuencia de los análisis precedentes, a diferentes niveles de generalidad dentro de la institución didáctica, desde un trabajo histórico de confrontación de programas y métodos (progresión pedagógica y transposición coherentes) hasta actividades más específicas y deta-

lladas de modelos de organización y presentación de contenidos. El didácta debe aportar soluciones en estrecha colaboración con los profesores.

Al respecto podemos señalar las investigaciones llevadas a cabo en Ginebra (ROSAT et alii, 1992). Se trata de la formulación de proyectos pedagógicos de innovación educativa, cuyos contenidos se eligen en relación con las necesidades sociales. Las disciplinas de referencia son la lingüística textual y las relaciones existentes entre el co-texto y el contexto (teorías de la enunciación y de la pragmática). La progresión de los contenidos está basada en la capacidad e interés de los alumnos. La metodología se caracteriza por su carácter inductivo y activo (las situaciones de comunicación primero, las reglas después)

5.- Perspectivas de la Didáctica del F.L.E :

En la Didáctica del Francés Lengua Extranjera, una jerarquización de los objetivos demandados curricularmente establece como prioritarios los objetivos del ámbito del saber-hacer (expresarse oralmente u por escrito, comprender oralmente u por escrito), seguidos de objetivos de tipo utilitario (un saber para saber-hacer: conocimientos meta-lingüísticos o gramática) y de objetivos culturales (literatura esencialmente). Corresponde al didácta ordenar e integrar estas categorías de objetivos y traducirlos en actividades pedagógicas coherentes.

El recurso a las prácticas sociales de referencia supone utilizar las mismas como criterio didáctico, lo que presupone un análisis serio y profundo de dichas prácticas desde la didáctica, más allá de las ideas preconcebidas y las intuiciones, como base para una adecuada transposición, y no para la mera reproducción de tales prácticas. Existe, por ejemplo, una gran diversidad en materia de producción textual (folletos, cartas, postales, anuncios, etc.), y la didáctica de los discursos escritos debe reflejar la problemática de una pedagogía del texto, en el marco de la renovación de la enseñanza de idiomas, en una situación de interacción determinada.

Así, (DOLZ, 1993) ha conceptualizado los procesos de adquisición-aprendizaje de los discursos distinguiendo :

I. - las expectativas de la sociedad en materia de discursos

II.- los objetivos formulados en esta materia por las instituciones de formación

III.- las aptitudes de los alumnos en un momento determinado de su desarrollo.

Este estudio de las capacidades que requiere la producción de un discurso adaptado a una situación de interacción determinada, muestra las etapas de aprendizaje de cada una de estas capacidades y da elementos para una enseñanza articulada a las condiciones reales del aprendizaje del discurso en situación escolar.

El desarrollo de esta concepción didáctica deberá reflejarse en la mejora de la formación del profesorado, tanto en su etapa inicial como en su formación permanente, donde queda por hacer una tarea de innovación de la mayor envergadura e importancia [Bronckart, Brun, Roulet (1991)]

Enunciamos, finalmente, tres campos temáticos prioritarios para el estudio didáctico del F.L.E.:

- el análisis de los objetos relativos al saber- hacer lingüístico...,
- el análisis de las situaciones didácticas de clase
- la formulación de un programa coherente relativo a la estructuración de un saber lingüístico ("savoir langagier"), susceptible de ser incorporado en las actividades relativas al saber-hacer.

La búsqueda de la coherencia didáctica, ya aludida, debe estar en la base de una exigencia de "globalización" de la enseñanza, que bien pudiera desarrollarse en torno a la pedagogía de proyectos. Por ejemplo el conocimiento por parte del alumno de tipos de textos cuyo conocimiento se considera indispensable (textos argumentativos, explicativos, ect.) requieren prácticas pedagógicas innovadoras como los talleres de producciones textuales [Rosat, Schnewly, Dolz, Pasquier (1992)]

El principio de progresión enunciado debe tomar igualmente referencia de los saberes y las prácticas de referencia, de modo que la secuencia didáctica esté pensada en términos de etapas de apropiación de las prácticas sociales significativas, con el consecuente cambio en los programas escolares.

Pero el porvenir de la Didáctica del Francés está en buena medida asociado, en el inmediato futuro, a la capacidad de desarrollo de la Didáctica de las Disciplinas, con el desarrollo, todavía pendiente, de una metodología de investigación unificada sobre la práctica de los aprendizajes específicos, basada en la MODELIZACIÓN como herramienta multidimensional de la problemáticas didácticas.

Referencias bibliográficas:

Quiero expresar mi gratitud a M^a Jesús Goikoetxea, Esther Guibert y Javier Arlegui, profesores de Didáctica (de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Lengua) de la UPNA. Ellos me han sustraído a la lingüística aplicada al FLE para suscribirme a la Didáctica de las Disciplinas.

Estas reflexiones reflejan la gran influencia que en nuestro contexto han tenido, en estos últimos años, las aportaciones de la escuela ginebrina, especialmente las de J.P. Bronckart, B. Schnewly, J. Dolz e I. Idiazábal.

ARSAC G., DEVELAY M. , THIBERGHEN A. (1989).- La transposition didactique en mathématiques, physique et en biologie, publications IREM .- Université de Lyon, LIRDIS(Laboratoire interdisciplinaire de Recherche en Didactique des Sciences, 69622 Villeurbanne cedex, France) .

ASTOLFI J.P., DEVELAY M. (1989).- La didactique des sciences. Paris, PUF, collection "Que sais-je".

BRONCKART J.P. (1985).- Le fonctionnement des discours.- Delachaux et Niestlé

BRONCKART J.P. , BRUN J., ROULET E. (1991).- Quelles directions de recherche pour la didactique du F.L.M.- Etudes de linguistique appliquée n°84, pp 113-145.

BRONCKART J.P., CHISS J.L. (1991).- Didactique. Encyclopedia Universalis

BRONCKART J.P., SCHNEUWLY B. (1991).- La didactique du français langue maternelle; l'émergence d'une utopie indispensable. Education et Recherche

BROUSSEAU G. (1990) .- Le contrat didactique : le milieu . Recherches en didactique des mathématiques, 9, 309-336.

CHEVALLARD Y. (1985) .- La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné.- Grenoble, La pensée sauvage.

COSTE D. (1986).- Constitution et évolution des discours de la Didactique du FLE. Etudes de Linguistique appliquée. n° 61.

DOLZ J. et ALII (1993).- L'acquisition des discours : Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? .- Etudes de linguistique Appliquée n° 92.

GALISSON R. (1990).- De la Linguistique appliquée à la didactologie des langues - cultures.- Etudes de linguistique Appliquée n° 79.

GAONAC'H D. (1987).-Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. -Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.

HOLEC H. (1979).- Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Paris, Hatier, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

JOSHUA S. et DUPIN J.J. (1993).- Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques.- Paris, P.U.F.

KRAMSCH C. (1984).- Interaction et discours dans la classe de langue.- Paris, Hatier-Credif, Collection L.A.L.

- KILCHER H., OTHENIN-GIRARD C., DE WECK G (1987).- Le savoir grammatical des élèves.- Berne, Lang.
- MOIRAND S. (1982).- Enseigner à communiquer en langue étrangère.- Paris, Hachette, coll. F.Recherches/Applications, 188 p.
- PUREN C. (1988).- Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.- Paris, Nathan-Clé international.
- ROSAT M.C., SCHNEUWLY B., DOLZ J., PASQUIER A. (1992).- Vers une formation des enseignants à l'intervention didactique .- in Etudes de linguistique appliquée n° 87 pp37-49
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J.P. (1985).- Vygotsky aujourd'hui, Paris, Delachaux et Niestlé.
- WIRTHNER M. et ALII (1990).- Parole étouffée, parole libérée.- Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral.- Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 41-54.