

Apariencias y realidades en la aplicación de la *approche communicative*

Carmen de Castro Castro
Universidad de Córdoba

Résumé

À ne considérer que les planifications de cours souscrites par les professeurs de français au premier degré de l'Enseignement Secondaire, on dirait que l'acceptation et la mise en oeuvre de l'approche communicative sont exemplaires. Si l'on se porte, par contre, sur l'enseignement réel –des échantillons prélevés dans 25 collèges–, la conclusion est toute différente. Nous avons décelé, dans les orientations officielles et les objectifs des manuels, et confusion des concepts et méconnaissance de la réalité scolaire. Et c'est, avant tout, le manque de maîtrise en langue du professeur qui entrave l'application exacte de l'approche communicative dans les cours. Examiné de près l'échantillon cité d'après les points principaux que le Cadre européen commun de référence pour les langues propose à la critique de la méthodologie du professeur, un fait y ressort sur les autres: on élimine du manuel les activités à réponse libre et le travail autonome des élèves. Les professeurs éprouvent, par contre, la nécessité d'y ajouter d'autres contenus, soit lexicaux, soit grammaticaux. Résultat: niveau d'exigence trop bas, rendement décevant.

Mots clés: Approche communicative. Enseignement secondaire. Observation des cours.

Abstract

Judging by the classroom planning programmes defined for secondary school teachers of French, the acceptance and implementation of the Communicative Approach have been exemplary. However, our observations of twenty-five schools revealed a somewhat different picture. We discovered conceptual confusion in the Official Guidelines and in the aims of the books, as well as a general lack of knowledge concerning the teaching of French as a foreign language. However, the main reason that the Communicative Approach has not been fully integrated into the classroom is the teachers' lack of proficiency. We have carried

out our own assessment of the sample, based on the main points of the teacher's methodology questioned by the CEF. Of particular note was a tendency to follow only certain sections of the books, ignoring open-ended activities and individual student work. However, teachers feel the need to add more lexical and grammatical contents. Hence, the level is very low and the performance is poor.

Key Words: Communicative Approach, secondary school teaching, classroom observation.

1. ¿Para qué hacer planificaciones que no se usan?

A todo se acostumbra uno, y lo chocante, a fuerza de ser repetido y habitual deja de serlo. Baste, sin embargo, un momento de reflexión para que, fuera ya del adormecimiento de la conciencia que surge al leer repetitivas memorias del Practicum, salte en su disonancia y desajuste la propuesta de acción ante la acción misma. Tal es el caso de las planificaciones de aula y la práctica docente desarrollada realmente en ellas.

Los formadores de maestros estamos habituados a ver que las planificaciones de objetivos y contenidos, suscritas por los profesores de Francés no se corresponden con el desarrollo práctico de las clases: algunas transcriben, casi al pie de la letra, las disposiciones oficiales de las propuestas ministeriales, otras, los "buenos propósitos" de los libros de texto -hay algunos, entre estos últimos, que ponen a disposición del profesor un CD para que no tenga ni siquiera que teclear los consabidos enunciados-. Son prácticamente todas similares¹ y por lo mismo impersonales y sin duda falsas (en una muestra de 25, una es claramente personal, tres lo son parcialmente).

¹ Como ejemplo valga el de un determinado IES de la provincia de Córdoba cuyo libro de texto es *Copains*:

“Objetivos generales:

Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos en L.E. (lengua extranjera) relativos a las diversas situaciones de comunicación emitidos directamente por hablantes o por medios de comunicación.

Producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos en diversas situaciones habituales de comunicación para conseguir que ésta sea fluida y satisfactoria mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.

Leer de forma comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas, textos escritos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares.

Utilizar la lectura de textos con fines diversos, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas a las propias.

Para el inspector y la autoridad competente las cuentas cuadran, y el profesor, que ha resuelto fácilmente la tarea burocrática con poco esfuerzo, no parece sentirse obligado en forma alguna a seguir esta planificación y, sin atenerse a ella, hará lo que mejor sepa o crea útil para que sus alumnos aprendan.

Como observadores, no podemos por menos de pensar en lo innecesario de la planificación de aula puesto que no se usa, y quisiéramos simplemente hacer ver que se ha instalado un doble juego inútil. Todo lo cual no tendría excesiva importancia si los resultados fueran buenos, si los alumnos aprendiesen y alcanzaran un nivel adecuado, lo que no es el caso.

2. De los intereses de los alumnos

Un profesor de gran experiencia en la enseñanza solía decir: “se aprende una lengua extranjera con cualquier metodología, con cualquier texto. Únicamente son necesarios el suficiente número de horas, una correcta organización del aprendizaje y un buen maestro que sepa francés”. No es éste el panorama metodológico existente en la actualidad, pues cada uno de los nuevos enfoques que se ha ido imponiendo al anterior ha venido acompañado de un derroche de justificaciones lingüísticas, pedagógicas y últimamente sociológicas que intentan convencer a los profesionales de su bondad y eficacia. Desde hace unos 30 años se ha buscado lo que el alumno debería saber hacer con la lengua en los contextos en los que presumiblemente la utilizaría. Y, así, ni cortas ni perezosas, las Comisiones Europeas, Nacionales y Autonómicas se

Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación como elemento facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera y como instrumento para mejorar las producciones propias.

Valorar la ayuda que supone el conocimiento de las lenguas extranjeras para comunicarse con personas que pertenecen a culturas distintas a la nuestra y para participar en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de la actividad humana.

Apreciar la riqueza que suponen las diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones personales.

Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten para reflexionar sobre la propia realidad y transformarla.

Utilizar estrategias de aprendizaje autónomo de la lengua extranjera elaboradas a partir de las experiencias con otras lenguas y de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. Su similitud con los objetivos del currículo oficial para las lenguas extranjeras es asombroso.

Los *Objetivos didácticos* y los *Contenidos* son exactamente los del libro *Copains*. Los *Procedimientos* están entresacados, a nuestro parecer, de ambas fuentes: “Producción de mensajes orales y escritos sencillos (descripciones, entrevistas, cartas diálogos, juegos de mesa); Participación activa en intercambios orales (en pareja, en pequeño grupo, en gran grupo) teniendo en cuenta las reglas del respeto y la colaboración ... o, Utilización del francés para expresarse en el aula; Utilización de los cuadros gramaticales del libro de texto; Recurso a un glosario temático para facilitar la expresión y /o comprensión (Expressions-clés. Mots-clés)”. En los últimos se ve claramente la dependencia del manual al incluir su misma terminología.

han volcado en definir esos usos ciñéndose a las “necesidades comunicativas más básicas” para los “dominios familiar, profesional o educacional”, por citar los más cercanos, en los que los alumnos se pueden encontrar.

La capacidad de comunicación en lengua extranjera constituye hoy una necesidad insoslayable por razones de tipo sociológico y educativo [...]

La extensión de la capacidad de comunicación a otros ámbitos permitirá a los futuros ciudadanos andaluces conocer formas de vida y organización social e ideas ajenas a nuestra cultura, contribuyendo así al desarrollo de la empatía y la tolerancia social y cultural. Desde una perspectiva más funcional les permitirá, así mismo, acceder a mercados laborales y profesionales más amplios, mejorar y diversificar sus canales de información y entablar relaciones de amistad e intercambio con personas de otros países" (*Área de Lenguas extranjeras*, 1995: 7).

Centrado el aprendizaje sobre el entorno próximo del alumno, es éste el único amplio tema que conocen los estudiantes. De tal manera que los dominios en los que se usa la lengua se ven sometidos y reducidos a clasificaciones, esquematizaciones y cuadrículas y, por lo tanto, igualados para todos –a pesar de que pretendidamente la variedad debía preservarse². Todo ello apelando a un supuesto interés del alumnado:

Si el alumno es el centro de su aprendizaje, las situaciones de comunicación estarán conectadas con sus vivencias y experiencias, sobre todo en los primeros estadios, y los contenidos tendrán siempre la característica de poder ser conectados por los alumnos a sus esquemas" (*Propuestas de Secuencias Lenguas Extranjeras*, 1992: 23).

La articulación de los contenidos se hará en torno a un eje de tipo léxico-semántico y vendrán generados por:

Un conjunto de temas o áreas de comunicación, que resulten de interés a los alumnos, y que conecten con su entorno.

Un conjunto de funciones o marcos funcionales ligados a situaciones de comunicación relevantes para el uso real que los alumnos hagan de la lengua extranjera según sus necesidades presentes y futuras (*Área de Lenguas extranjeras*, 1995: 26)

Los textos oficiales suelen ofrecer, a este respecto, un esforzado grado de amplitud y justificación que los convierten en asumibles por la amplia mayoría del profesorado; son todos ellos además “abiertos y flexibles”³ por lo que no imponen sino proponen, siendo el maestro con su planificación el que debe determinar y suscribir.

² En los supuestos teóricos del Enfoque Comunicativo la "centration sur l'apprenant" pretendía atender la variedad de situaciones individuales de aprendizaje, con la consecuente adaptación de la metodología.

³ El DCB (...) es pues un documento abierto y flexible que debiera ser desarrollado por los profesores que lo van a llevar a la práctica teniendo en cuenta las características del centro y de los alumnos (inter-

El MCR, por ejemplo, apela al valor social de la comunicación, valor que debe ser reforzado en la educación, dado que responde a las necesidades, al parecer, de todos los alumnos (MCR, 2001: 41 y 45):

Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale. Le choix des domaines pour lesquels on rend l'apprenant opérationnel a des conséquences qui vont loin dans la sélection des situations, des buts, des tâches, des thèmes et des textes autant pour l'enseignement que pour le matériel d'évaluation et les activités. Il est bon que les utilisateurs gardent présent à l'esprit la motivation que crée le choix de domaines immédiatement pertinents relativement à leur utilité future.

Il apparaît de toute évidence que ce choix et classement de thèmes, sous-thèmes et notions spécifiques ne sauraient être définitifs. Ils se fondent sur les décisions que les auteurs ont prises et résultent de l'estimation qu'ils ont faite des besoins de communication des apprenants dont ils s'occupent. On constatera que les thèmes ci-dessus relèvent essentiellement des domaines personnel et public.

Los estudios psicolingüísticos y pedagógicos en los que se basa la metodología comunicativa justifican esta elección de contenidos puesto que, frente a metodologías anteriores, las necesidades e intereses de los alumnos constituyen su centro. El aprendizaje se hace "significativo" y se "construirá" sobre lo ya adquirido en L1 y en L2 en su caso. De hecho se irán repitiendo las mismas situaciones de comunicación año tras año.

El alumno es considerado como el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y se propugna como aspecto imprescindible de dicho proceso partir de los conocimientos previos del alumno con el fin de que la nueva información se integre dentro de los esquemas de conocimientos que ya posee y de esta manera se produzca un aprendizaje significativo" (*Área de Lenguas Extranjeras*, 1995: 17)

¿Qué planificación pedagógica, de aula o de manual osaría oponerse a tal cúmulo de razones y, sobre todo, no atendería a las "necesidades de los alumnos"? ¿Qué profesor no buscaría responder a su "motivación" o "interés"? Apelando a estos argumentos no hay profesor que se resista a incluir tales términos en su programación, ni manual que no asegure que responde a dichas "necesidades", "motivaciones" e "intereses".

Sin embargo, en todas las observaciones de aula vemos una gran diferencia entre lo pretendido y lo que se lleva a cabo, entre el interés que debería despertar la

eses y necesidades funcionales, tanto de realización social como funcional). Vid. *Propuestas de Secuencias Lenguas Extranjeras*, 1992: 11.

asignatura y la apatía que muestran muchos alumnos. Extraemos los siguientes comentarios de las memorias de prácticas⁴:

- En general son muy pocos alumnos los que aceptan con interés recibir clases de una L2 y como ya tienen la experiencia del inglés, muchos piensan que es lo mismo y van con bastante desinterés a las clases. La materia, en la mayoría de los casos, no goza del prestigio que debería tener, ya que los alumnos no consideran que pueda aportar una mayor posibilidad de comunicación.
- El otro curso, sin embargo, dejaba pasar la hora sin hacer nada, había que motivarlos mucho, hacerlos reír para que se animaran, y, la verdad es que tenía que tener mucho ánimo para dar las clases en ese segundo.
- En mi estancia durante los dos periodos de prácticas me di cuenta de que el problema actual y por el cual son tan bajos los niveles, es que los alumnos no mostraban interés en aprender. (...) No se esforzaban en hacer una buena lectura, sino que leían de cualquier manera intentando terminar lo más rápidamente posible. Lo mismo ocurría con ejercicios de cualquier otro tipo.
- Los ejercicios de escucha propuestos por el manual, en pocas ocasiones son utilizados, porque los alumnos no muestran interés en hacerlos.
- El alumnado tan sólo participa en la corrección de actividades cuando se les pregunta. No tiene ilusión a la hora de realizar las tareas y lo hace con desgana y por obligación.
- Este profesor también daba mucha importancia al trabajo diario en casa, aunque a veces llegaba a desesperarse porque los alumnos no trabajan nada, sobre todo en este tipo de asignatura. (...) Lo que más me llamó la atención es que el profesor debía reducir mucho el temario porque los alumnos no avanzaban. Debido a esto no se cumplían los objetivos previstos por el libro.

Las clases en las que los alumnos muestran interés destacan como excepcionales:

- El trato con los alumnos es excepcional, la respetan y la aprecian puesto que es buena profesora y tiene muy en cuenta la individualidad de cada uno, sus gustos e intereses. Conecta con el alumnado y hace que las clases, a pesar de no ser innovadoras, siempre resulten interesantes y divertidas. Los alumnos participan, se sienten cómodos en la clase y se mantiene una gran interacción.

Los libros de texto, por su parte, hacen así mismo hincapié en la motivación e interés de sus propuestas:

- Objetivos didácticos: Enseñar francés mediante actividades concretas y motivadoras que ponen a los alumnos en situaciones reales de comunicación. Los temas tratados son atractivos y están muy próximos a los intereses y mo-

⁴ Se trata de citas textuales de las memorias de prácticas elaboradas por los alumnos durante los cursos 2002-2005.

tivaciones de los jóvenes de 12-13 años; la amistad, el ocio, el colegio (*Copains*, 2000 b: IV).

Aunque en muchos casos, los textos con los que se pretende motivar al alumnado no son sino pobres enunciados, caricaturas de situaciones juveniles que se adornan con absurdas canciones:

Le week-end, c'est super !

Tu vas où le Week-end, Marc ?
 Je vais au club avec Anne,
 Je retrouve aussi Laura et Antoine.
 J'aime la musique et le vélo
 J'aime aussi les jeux vidéo.
 Refrain
 Le week-end, c'est super !
 Le week-end, c'est sympa !
 Le week-end, c'est génial !
 Le week-end, moi, j'aime ça !

(*Copains*, 2000 a: 44)

Y es más, los profesores, a pesar de haber elegido el manual y haber copiado sus objetivos como planificación personal, lo utilizan sólo parcialmente, completándolo con contenidos gramaticales y modificando las actividades para que sean "quizás" más formativas y útiles. Aunque también esto es discutible.

¿Qué ocurre? Tras varios años de implantación de este enfoque podemos hablar en la actualidad del fracaso del Enfoque Comunicativo; la incorrecta aplicación de la metodología y la poca consideración de la materia son quizás las más importantes, aunque incluso hallamos en los propios textos que lo propugnan una imprecisión en la terminología empleada por los pedagogos que crea ambigüedad. Se confunde el interés formativo con el interés personal; la motivación directa obtenida por una buena clase, un texto interesante o la estimulación que produce el progreso en la asignatura, con la atracción lúdica y la curiosidad inmediata.

"Interés", según el diccionario, en su primera acepción quiere decir el sentimiento que impulsa a dedicar atención; en su segunda acepción, el deseo de obtener una utilidad o provecho y, en la tercera, la conveniencia o utilidad. Si en la primera entraría el impulso libre e individual, no obligado; en la segunda la atención prestada estaría condicionada a la obtención de un beneficio, en este caso un aprendizaje de la L2; en la tercera, son otros los que también juzgan la conveniencia: el profesor, la institución de enseñanza, la sociedad. Pensamos desde el sentido común que en la escuela la formación del alumno debería ser el principal interés.

"Motivación" o "acción de motivar" se relaciona también, siguiendo el diccionario, con la acepción cuarta de este verbo: despertar interés o el deseo de activi-

dad. Término muy utilizado en pedagogía y muy válido en su sentido más primario para las primeras etapas de enseñanza, parece que no acaba de desligarse de su unión con lo activo y lo lúdico al llegar a Secundaria. En la actualidad tanto el profesor como el libro de texto han de ser también motivadores, es decir, provocar el deseo de actuar en el alumno. Esto ha llevado estos últimos años a un derroche de experiencias cuyo propósito era encandilar al alumno para que aprendiese sin darse cuenta; el profesor transformado en actor, el manual, en libro de pasatiempos. Tanta motivación parece, además, excesiva y nos llegamos a preguntar: ¿si los contenidos se ajustan a los intereses de los alumnos, es decir, si ya son motivadores de por sí, para qué hace falta tanto esfuerzo suplementario?

"Las necesidades comunicativas de los alumnos" es otro de los términos que, a nuestro juicio, supone un exceso. No existe tal necesidad comunicativa para el estudiante de francés. No sería así de estar en Francia y tener que integrarse en la vida cotidiana de ese país, pero sí para la mayor parte de los alumnos que seguramente no dependerán del conocimiento instrumental del francés para su integración social o laboral.

Desde nuestro punto de vista, a fuerza de querer justificar e instrumentalizar la lengua no se hace sino limitar el enfoque de su enseñanza y, en los primeros niveles de ésta vaciarla de contenidos; una de las causas quizás de que dicho enfoque no sea seguido por la mayor parte del profesorado que la imparte.

Además, es el profesor el que no está a gusto con la metodología, aunque la acepte, aunque la incorpore a sus planificaciones. Por su, en general, escasa preparación no le resulta fácil utilizar el francés como lengua de clase ni dirigir actividades en grupo o proyectos. Por ello, partiendo de un material didáctico de orientación comunicativa escoge y refuerza las actividades escritas de gramática y vocabulario transformando así el enfoque metodológico.

3. Análisis de la práctica docente en el primer ciclo de la ESO

Basamos nuestro estudio en los datos obtenidos a partir de 25 memorias de observación docente realizadas por alumnos de tercer curso de Lengua extranjera de la especialidad de Francés durante dos meses de prácticas. Al no ser un estudio preparado con antelación, no podemos obtener datos cuantitativos fiables, por lo que nos limitamos a establecer mayorías o porcentajes aproximativos. Hemos ido utilizando para ordenar nuestra reflexión el cuestionario del MCR⁵ sobre metodologías, aunque,

⁵ Hemos escogido este cuestionario porque, si bien todo el trabajo del MCR se plantea desde la perspectiva del enfoque comunicativo, en el análisis de las metodologías en uso, punto de partida de reflexión para el profesor, da cabida a otros planteamientos y actuaciones parciales entre las que podemos ver reflejadas las de las situaciones docentes analizadas:

À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caracté-

los profesores⁶ o alumnos en prácticas no han sido realmente preguntados. Suponemos que el lector confiará en nuestro buen juicio.

3.1. Opciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas

3.1.1. Opción metodológica general

Dentro de los "enfoques generales", la totalidad de los casos analizados se situaría en idéntica opción, en aquella en la que los alumnos están expuestos a una combinación de actividades (presentaciones, explicaciones, ejercicios mecánicos) y actividades de explotación pero utilizando la L1 para la organización de la clase, las explicaciones etc. Frente a otras elecciones metodológicas posibles la que hemos hallado en todas las situaciones de clase analizadas reproduce un estilo tradicional de la enseñanza, directivo, que trabaja individualmente con los alumnos y que dedica gran parte de la clase a corregir las actividades del libro propuestas el día anterior, utilizando para toda comunicación en el aula la lengua materna.

- Debido a la pasividad y baja motivación del alumnado, se puede decir que la enseñanza ha sido, sobre todo unidireccional.

- El docente desarrolla su labor desde un enfoque gramatical, adoptando una postura tradicional con una enseñanza unidireccional. El alumnado limita su participación a la corrección de actividades, que normalmente suelen ser de comprensión-expresión escrita y no participa en ninguna interacción en L2 con el profesor o el resto de los alumnos.

Todos aquellos objetivos y contenidos que suponen una mayor autonomía en el aprendizaje por parte del alumno, suscritos en las planificaciones de los profesores, no se reflejan en las descripciones reales de las clases: ninguno de los profesores utiliza de forma prioritaria el francés como lengua de aula; el alumnado se limita a aprender lo que se enseña en la hora de clase, no se interesa ni tiene el hábito de buscar otras fuentes de adquisición de la lengua, como la radio, la televisión, internet, intercambios o correspondencias.

3.1.2. Papel de los textos

Siguiendo el cuestionario sobre los enfoques particulares descritos en el MCR (6.4.2) hemos considerado de utilidad plantear el papel que juegan los textos en la metodología (MCR, 2001: 112):

ristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, (...) le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. Un échange d'information sur ces options et l'expérience qu'on en doit venir du terrain. À ce niveau on ne peut que signaler quelques-unes des options relevées dans les pratiques existantes et demander aux utilisateurs du Cadre de référence de les compléter à partir de leur propre connaissance et de leur expérience. (MCR, 2000: 110).

⁶ No tenemos el permiso de las Instituciones para utilizar el periodo de prácticas como campo de experimentación específica; además, en nuestra opinión, someter a un cuestionario metodológico al profesorado no daría una mayor veracidad al estudio pues sin duda condicionaría su trabajo.

6.4.3 *Quel rôle doivent jouer les textes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues?*

6.4.3.1 *Comment les apprenants sont-ils censés apprendre, ou qu'exige-t-on qu'ils apprennent de textes oraux ou écrits*

- a. *par l'exposition simple au texte?*
- b. *par l'exposition simple mais en s'assurant de l'intelligibilité du nouveau matériel par inférence du contexte verbal, du support visuel, etc.?*
- c. *par l'exposition au texte, avec une compréhension soutenue et assistée par des questions/ réponses en L2, des QCM, des appariements textuel/image, etc.?*
- d. *comme en c, mais avec :*
 - *un contrôle de la compréhension en L1?*
 - *des explications en L1?*
 - *des explications en L2, y compris les traductions nécessaires?*
 - *la traduction systématique en L1 par les élèves ou étudiants ?*

La mayor parte de los profesores opta por asegurar la comprensión del texto mediante una traducción oral, la forma más rápida y eficaz sin duda, aunque tiene el inconveniente de no dejar que el alumno aprenda por sí solo a ir ajustando el sentido a partir de la necesidad de cohesión y coherencia del propio texto –como es el caso de las primeras opciones planteadas: a, b, c–. El hábito de que los textos sean traducidos en su totalidad tampoco permite el uso de documentos más extensos o difíciles, pero de mayor calidad, aptos para una comprensión global, o una lectura extensiva. Al ser los textos propuestos por el manual los únicos a los que los alumnos tienen acceso, si estos son pobres como suele ser el caso, la comprensión, en realidad, está siendo deficientemente trabajada.

Los manuales suelen incorporar ejercicios específicos de comprensión: preguntas, relación con imágenes, conjunto de textos de la misma temática de los que deducir el significado, etc, aunque, en las clases observadas, estos solo suelen ser utilizados a posteriori por los profesores, como refuerzo de la comprensión.

También ha llamado nuestra atención el apartado 6.4.3.2 (MCR, 2001: 112):

Jusqu'à quel point les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants doivent-ils être:

- a. *"authentiques", c'est-à-dire produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue? (...)*
- b. *conçus spécifiquement comme matériel pour l'enseignement de la langue?*

Par exemple :

- *textes à la manière des textes authentiques ci-dessus (par exemple, du matériel de compréhension orale enregistré par des acteurs)*
- *textes élaborés afin d'apporter, en contexte, des exemples du contenu linguistique à enseigner (par exemple, dans une leçon ou unité donnée)*
- *phrases isolées en vue d'exercices (phonétiques, grammaticaux, etc.)*
- *consignes et explications, etc, du manuel, consignes de tests d'examen, la langue de l'enseignant en classe (directives, explications, organisation, etc.).*

On peut considérer ces derniers comme des types de textes particuliers. Sont-ils faciles à comprendre et agréables à manier? Quelle attention a été accordée à leur contenu, leur formulation et leur présentation pour s'assurer qu'ils le sont?

Debemos alabar la precisión de este documento institucional en la definición de los tipos de texto. Se especifica claramente cuáles son los documentos auténticos frente a los concebidos para la enseñanza de la lengua y, dentro de ellos, se incluye el lenguaje de la clase y el de los enunciados del manual como textos –estos últimos a menudo menospreciados como fuente de lengua y olvidados en las metodologías–.

La mayor parte de los textos elegidos por los manuales intentan parecerse a los auténticos pero están adaptados; su elección, es cierto, está muy condicionada, pues sólo son elegidos aquellos que tratan los temas que la pedagogía y la didáctica se han empeñado en que deben ser de interés para los alumnos. Repetidos en todos los cursos, poco aportan a la imaginación y la curiosidad hacia la lengua extranjera.

Los profesores, salvo alguna excepción, no consideraban necesario aportar textos auténticos a clase, ni importante desarrollar la clase en francés. En muchos casos no tienen la suficiente soltura o buen nivel para hacerlo; en otros, no estimaban que fuera fundamental⁷:

Este profesor no utilizaba el francés para dirigirse a los alumnos. La única forma en la que aparecía el idioma en clase era mediante los ejercicios, a través de los enunciados, pero que el profesor traducía dependiendo del curso en el que se encontrara; había un curso en el que era necesario traducir todo.

⁷ En la propuesta ministerial se sobrentiende que el lenguaje de clase y los enunciados pedagógicos son fuente de información lingüística; no obstante, no está expresado de manera que implique al lenguaje del profesor directamente:

"1. Contenidos correspondientes a cada uno de los Ciclos

Primer Ciclo

TIPOS DE TEXTOS

Este apartado tiene carácter orientador e ilustrativo sobre los tipos de textos que se recomienda trabajar y sobre los ejes en torno a los que se generan contenidos.

Orales: Textos enmarcados en situaciones familiares de comunicación: búsqueda de informaciones globales y específicas. Producción de mensajes en situaciones interactivas usando un registro estándar de lengua. Reconocimiento de estrategias básicas de conversación (clarificación, repetición, cambio de turno, etc.).

Escritos: Textos auténticos de contenido sencillo para lectura intensiva: búsqueda de informaciones globales y específicas. Textos largos para lectura extensiva (pueden ser lecturas simplificadas) adaptados a los gustos e intereses de los alumnos. Producción escrita de textos sencillos y breves similares a los producidos en la vida real. Composiciones sobre temas familiares para los alumnos.

Comunicación Oral y Escrita

Como en la Educación Primaria, se parte de la necesidad de que el vehículo de comunicación en el aula siga siendo la lengua extranjera. El lenguaje de clase sigue siendo en consecuencia una fuente de información importante en este ciclo" (*Área de Lenguas Extranjeras*, 1992: 27).

En cuanto a la producción de textos, aunque no se espera que los alumnos del primer ciclo de Secundaria alcancen más que un nivel muy elemental, en las clases descritas, dicho nivel era excesivamente bajo. Siguiendo con las propuestas del MCR en el apartado 6.4.3.3 (MCR, 2001: 113):

Jusqu'à quel point les apprenants doivent-ils non seulement traiter des textes mais également en produire? ce peuvent être

a. à l'oral

- *des textes écrits lus à haute voix*
- *des réponses orales à des questions d'exercices*
- *la récitation de textes appris par coeur (pièces de théâtre, poèmes, etc. etc.)*
- *des exercices à deux et en groupe*
- *la participation à des discussions formelles et informelles*
- *la conversation libre*
- *des exposés*

b. à l'écrit

- *la dictée*
- *des exercices écrits*
- *des rédactions*
- *des traductions*
- *des rapports écrits*
- *un projet de travail*
- *des lettres à un correspondant*
- *la participation à un réseau d'échanges scolaires par télécopie ou courrier électronique.*

Al leer las memorias es fácilmente deducible que no se estimula la producción del alumno si no es para responder a ejercicios; que se le obliga a dar respuestas breves, previstas por el manual, aquellas que no dejan otra opción que la correcta. Los manuales suelen ofrecer actividades de producción más libres, pero estas no son elegidas por el profesor pues exigen de los alumnos un hábito de trabajo que no suelen tener:

- Los alumnos estaban cansados de realizar siempre el mismo tipo de ejercicio. Las actividades son monótonas y muy similares. En el libro había actividades motivadoras que el profesor no elegía porque los alumnos no correspondían en el trato.
- Trabajaba los ejercicios de desarrollo, es decir los de expresión libre, por ejemplo, y se encontraba con que la mayoría de los alumnos no los realizaba ya que si eran sacados de los ejercicios de respuesta corta o de verdadero y falso ya no hacían nada.
- Rara vez hacen los alumnos un diálogo, hablan en francés o realizan un mural respecto de algún tema concreto. Sólo se centran en actividades de rellenar huecos o buscar en el libro la respuesta adecuada.

- La profesora no lleva a cabo exactamente lo planificado. Aumenta o disminuye los contenidos y no trabaja en pareja, en grupo o hace actividades lúdicas.

Al prestársele menor atención a la ortografía, a la corrección en los enunciados que produce el alumno en pro de una presumible mejora en la comunicación, comprobamos que el dictado está cada vez más en desuso; las redacciones -que siempre han supuesto un trabajo extra para el profesor- siguen sin ser práctica habitual y en la evaluación sólo se escogen frases independientes o palabras sin contexto alguno. Los alumnos, salvo excepciones,⁸ tampoco dominan la traducción pues sólo están acostumbrados a los textos del libro siempre acompañados de soportes icónicos, expresiones clave y alguna pregunta o aclaración del profesor.

Al no haberse incorporado la metodología comunicativa realmente a la enseñanza, ni se realiza la tradicional evaluación rigurosa propia de una docencia normativa y descriptiva de la L2, ni se incorpora la comunicación real a la clase de francés. En el eclecticismo se opta por lo inmediato y más fácil, se entresaca de los materiales los ejercicios de vocabulario y de gramática, pero estos, fuera de la intención para la que fueron creados y mal trabajados por alumnos sin la adecuada formación, pierden eficacia y desacreditan la asignatura.

3.1.3. Estrategias comunicativas

Las estrategias comunicativas⁹ (6.4.5) no se suelen trabajar en la clase, a pesar del hincapié que en ellas se hace desde las Orientaciones Curriculares del MEC (competencia estratégica) y de su inclusión en todas las planificaciones de aula. Al no hacer de la clase una verdadera situación de comunicación los profesores han optado por considerar que *le développement de la capacité de l'apprenant à utiliser des stratégies communicatives devrait être considéré como transferable de l'usage que l'apprenant en a en L1 ou facilité*. Quizás en un desarrollo metodológico en el que las actividades dejan poca libertad de elección lingüística al alumno no son tan necesarias.

3.1.4. Competencias generales

En relación a las Competencias generales que engloban el conocimiento del mundo según el MCR: de los lugares, instituciones y organismos; el conocimiento factual del país: datos geográficos, demográficos, económicos y políticos, y el saber sociocultural: conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad que habla

⁸ Los alumnos, en general, saben traducir muy bien (...) Me sorprendió la destreza que mostraban los alumnos en la traducción de textos que no pocas veces eran de mucha dificultad y trataban temas no cotidianos sino específicos.

⁹ *Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en oeuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible* (MCR, 2000: 48).

una lengua, planteamos como hace el documento en su apartado 6.4.6 (MCR, 2000: 114):

Comment doit-on traiter les compétences non spécifiquement langagières dans un cours de langue?

a. en considérant qu'elles existent déjà ou qu'elles ont été mises en place ailleurs de manière suffisante pour qu'on les considère comme acquises en L2.

b. en les traitant au coup par coup quand la question surgit.

c. en sélectionnant ou en produisant des textes qui illustrent de nouveaux points et de nouveaux domaines de connaissance.

d. par des cours ou des manuels qui traitent des domaines particuliers en L1 ou en L2.

e. par une composante interculturelle conçue pour provoquer la prise de conscience (...)

f. par des jeux de rôle et des simulations

g. par l'utilisation de la L2 comme langue d'enseignement d'autres disciplines

h. par le contact direct avec des locuteurs natifs et des textes authentiques.

Los profesores se limitan, en general, a trabajar las propuestas del libro. En los casos en los que el manual cuenta con textos adicionales, son estos de los que se prescindiría si hay escasez de tiempo para cumplir con el programa –sobre todo si no están acompañados de ejercicios–.

Notables son también las excepciones, como la de dos profesores que hacían partícipes a sus alumnos de sus conocimientos y experiencias sobre Francia utilizando para ello textos personales e imágenes, lo que era muy apreciado por los estudiantes y los futuros maestros que observaban las clases.

Desde nuestro crítico punto de vista el conocimiento del mundo y el saber cultural siguen estando subordinados a unas pretendidas necesidades comunicativas del alumno, lo que reduce los temas estudiados y excluye, casi al completo la ficción, el imaginario humano y esos personajes o situaciones diferentes capaces de interesar y provocar la creatividad¹⁰. Seis u ocho años de aprendizaje de L2 son tiempo suficiente para tratar diferentes temas sin tener que repetir lo cotidiano y similar a la experiencia inmediata en todos los niveles –como ocurre en la actualidad desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato–. Los alumnos con el enfoque actual no sólo no llegan a adquirir una herramienta de comunicación sino que, además, no se asombran ni disfrutan con lo que han aprendido en la clase de francés.

3.1.5. Competencias lingüísticas

Puesto que el enfoque real de las clases de Secundaria es, a pesar de las planificaciones y objetivos grandilocuentes, eminentemente de lengua, nos hemos detenido

¹⁰ Algunos manuales de Primaria sí incorporan personajes ficticios: *Une petite grenouille* de CLÉ, *Alex, Zoé et compagnie* de Internat, *Tatou le matou* de Hachette, *Grenadine* de Hachette, entre otros.

en analizar cómo se trabajan las distintas competencias lingüísticas en la clase, utilizando una vez más para ello el MCR.

3.1.5.1. Vocabulario

Uno de los objetivos de cualquier metodología es conseguir que los alumnos adquieran el vocabulario de la lengua que estudian. La manera de presentarlo con el fin de favorecer su adquisición ha sido la piedra de toque en la diversidad metodológica; desde posturas no intervencionistas donde se deja que el alumno se enfrente por sí sólo a la complejidad de la lengua, a otras, en las que se le suministran al alumno todo tipo de ayudas, imágenes y contextos propicios.

Los alumnos observados no estaban acostumbrados a resolver por sí mismos las dificultades inherentes al aprendizaje. Los manuales facilitan en exceso la presentación del léxico lo que, a nuestro parecer, provoca una engañosa facilidad pues el alumno, privado de las ayudas, es incapaz de recordar y servirse del vocabulario estudiado en producciones libres: “(...) Dejaba que los alumnos realizasen las actividades con el libro abierto, *para repasar* y porque, de otro modo, el fracaso era absoluto”.

En la comprensión de textos se recurre a la traducción sistemática por parte del profesor sin que los alumnos hagan el menor esfuerzo en deducir los significados. En la realización de los ejercicios siempre están ayudados de *expressions-clés* o de soluciones al final de la página.

Otro aspecto a señalar es *la quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire*, parámetros esenciales en la adquisición de la lengua y, en consecuencia, de la evaluación de la competencia lingüística del alumno y de la planificación de la enseñanza de la lengua (MCR).

Al leer las memorias nos ha llamado la atención, a este respecto, el hecho de que bastantes profesores considerasen el vocabulario y la gramática que presentaba el manual insuficientes y los completaran con listas de palabras, textos y actividades extraídos de otros manuales diferentes. La cantidad de vocabulario enseñado parece seguir siendo uno de los elementos que mide la progresión en la enseñanza y acostumbra a ser un aspecto más cuidado.

- La maestra, en ocasiones repartía fotocopias que ella misma extraía de otros libros como textos complementarios.
- De vez en cuando introduce actividades de refuerzo: lecturas sobre textos como por ejemplo la que yo presencié: *La francophonie*.
- La profesora suele completar las actividades con fotocopias de otros libros de texto, ya que no le gustan demasiado como vienen planteadas las actividades e incluso algunas explicaciones.

Si los profesores se preocupan de aportar una mayor cantidad de léxico, no mantienen, sin embargo, el suficiente rigor en la evaluación de su empleo en contexto, única manera de certificar su adquisición. En las pruebas de evaluación, tanto las

proporcionadas por los libros de textos como las elaboradas por los propios profesores, la exigencia era muy baja.

En cuanto al modo de elección del vocabulario, base del enfoque metodológico, el MCR señala:

Les concepteurs d'examens et de matériel pédagogique sont tenus de choisir le vocabulaire qu'ils y feront entrer.(...) Il y a un certain nombre d'options.

- Choisir des mots et des expressions clés : a. dans les domaines thématiques exigés pour réaliser les tâches communicatives correspondants aux besoins des apprenants, b. qui concrétisent la différence culturelle et/ou les valeurs et croyances significatives partagées par le ou les groupes sociaux dont on étudie la langue.

- Suivre les principes des statistiques lexicales en sélectionnant les mots à grande fréquence dans un large corpus ou dans des domaines thématiques réduits.

- Sélectionner des textes (authentiques) oraux ou écrits et apprendre/enseigner sans restriction les mots qu'ils contiennent.

- Ne pas planifier l'enrichissement du vocabulaire mais lui permettre de se développer organiquement en quelque sorte à la demande de l'apprenant lorsqu'il entreprend des tâches communicatives (MCR, 2000: 115).

Los profesores se guían por la elección realizada por el manual, sin prestar mucha atención a si los términos utilizados son los más adecuados para una supuesta necesidad de comunicación que, por otra parte, no tienen en cuenta realmente en el desarrollo de su metodología. Ninguno de los profesores había elaborado o seguía una planificación personal para el aprendizaje del vocabulario.

A la vista del estudio realizado, parece que se ha dejado de trabajar habitualmente los textos escritos auténticos en los primeros niveles de enseñanza, salvo algún que otro anuncio publicitario o juego extraído de una revista juvenil. La cantidad y la extensión del vocabulario enseñado eran muy exiguas y, en algunos manuales de un registro inapropiado. A pesar de ser el francés una lengua próxima, no se aprovecha lo suficiente este hecho y se adopta un paso demasiado lento y con exceso de ayudas.

A lo largo de seis años, ya desde el primer ciclo de Secundaria, además de enriquecer el conocimiento del mundo del alumno con textos de mayor calidad, se estimularía el enfoque discursivo si se le prestara atención a la precisión en la expresión de las ideas puesto que estas se sirven del léxico como medio de expresión (Castro, 2006).

3.1.5.2. Gramática

Las metodologías no gramaticalistas –método directo, audiovisual, comunicativo, entre otros– han propugnado la adquisición de la competencia gramatical de manera inductiva, por ello, en la propuesta del MCR se prima implícitamente dicha opción (a, b, c,) y es la que de hecho también se promueve en las orientaciones metodológicas oficiales y los libros de texto (MCR, 2000: 116):

(6.4.7.7) On peut attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur compétence grammaticale.

- a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques.*
- b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens.*
- c. comme dans b mais suivis d'explications et d'exercices formels.*
- d. par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc. suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels.*
- e. par la clarification et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants, etc..*

En el método inductivo es imprescindible la labor del profesor para llevar a los alumnos a que establezcan las reglas gramaticales, labor que no se lleva a cabo en general y que produce un consecuente desenfoque metodológico.

El trabajo de comprensión textual se independiza de la gramática: no se le pide al alumno que extraiga la norma gramatical o que halle la analogía o diferencia con su lengua materna; únicamente se traduce el texto para asegurar su comprensión. A continuación se explica el cuadro gramatical y sobre la cuestión planteada se somete al alumno a los ejercicios correspondientes. Es decir, se adopta en general la forma deductiva para el aprendizaje de la gramática. Pero una vez más, para esta forma de enseñanza la presentación de los libros de texto es inadecuada e insuficiente.

A pesar del pretendido uso del enfoque comunicativo, del aprendizaje significativo, por descubrimiento y otros términos que pueblan los documentos didácticos utilizados por autores de manuales e instituciones y suscritos por los profesores, en el aula de francés se sigue utilizando un enfoque ecléctico ya tradicional: Se indica en los textos propuestos por el libro los nuevos contenidos gramaticales y se explican los pequeños cuadros en los que estos se suelen presentar. Al ser cada vez menores, el profesor a veces los completa con unas explicaciones y ejercicios de otros manuales, como ya hemos indicado al hablar del vocabulario: "La maestra complementa cada unidad con fotocopias extraídas de otros libros, ejercicios que ella elabora como refuerzo de gramática".

Desde nuestro punto de vista al haberse abandonado el uso de la gramática y el diccionario por el alumno como herramienta de trabajo en la enseñanza del idioma, e incorporado sólo una selección de los mismos a los libros de texto, se ha provocado de manera progresiva y alarmante la simplificación de los contenidos gramaticales. Esto no sólo no ha facilitado que se comprendan mejor sino que, a fuerza de reducir lo irreductible, los hacen difíciles de manejar. Pensamos como muchos profesores en ejercicio y futuros profesores que no se puede abandonar la explicación y la práctica gramatical en una lengua tan reglamentada como la francesa, pues a pesar de su mala fama, la gramática es el conjunto de normas de uso, una ayuda, no algo tedioso de lo que se puede prescindir:

En la mayoría lo que se pretendía era que el alumno realizara automáticamente los ejercicios y no se daba lugar a la comprensión de textos. Casi no había ejercicios de gramática, es decir, no había textos para rellenar con tiempos verbales, por ejemplo.

Los libros de texto elegidos por los centros analizados¹¹ no le dan sino una importancia menor a la competencia lingüística, subordinada siempre a una competencia de comunicación que se diluye en contenidos de pretendido interés para los alumnos. Existen otros textos, no obstante, que muestran una opción diferente (Studio 100, 2001: 5):

L'objectif de ce parcours est de permettre à l'élève, dès les premiers jours de son apprentissage, d'obtenir, de transmettre de l'information. Il lui faudra pour cela commencer à maîtriser les bases de la morphosyntaxe du français (masculin/féminin, singulier/pluriel, la négation, la morphologie des verbes, l'usage des prépositions, des déterminants, etc.).

4. Conclusiones

A nuestro parecer se ha desarrollado un efecto perverso al intentar reglamentar e institucionalizar la planificación docente puesto que ha llegado a convertirse en un texto inservible en cuanto a organización o reflexión. Aunque, eso sí, con una envoltura metalingüística pretendidamente didáctica, que oculta la cruda realidad de la enorme dificultad que entraña el aprendizaje de una L2 en el medio escolar actual.

Las editoriales contribuyen a este desajuste pues los manuales más utilizados adoptan pretendidamente un enfoque metodológico que no es desarrollado coherentemente en las actividades propuestas y que no se adapta a la situación escolar actual.

En el aula no se desarrollan situaciones habituales de comunicación en L2, ni la lengua utilizada en los intercambios entre alumnos o entre el profesor y el alumno es el francés, a excepción de los ejercicios de pregunta-respuesta o en la corrección de los mismos.

El recurso a navegar entre distintas opciones metodológicas sin seguir una previa reflexión de lo que se quiere obtener suele llevar a resultados impredecibles y que, en la mayoría de los casos, no se someten a evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDAIS, D., CASAS ARAGÓN, A., CASTELLVÍ, J.Ma., FINNIE, S. GORDON, A.L. MARTÍNEZ, P. MOLINA. SANCHEZ, F. (2000 a): *Copains 1, livre de l'élève*. Ariz-Basauri, Oxford University Press.

¹¹ En un 60% el manual escogido era *Copains 1 y 2* de Oxford Education.

- BOURDAIS, D.; CASAS ARAGÓN, A.; CASTELLVÍ, J.M^a.; FINNIE, S. GORDON, A.L.; MARTÍNEZ, P.; MOLINA. SÁNCHEZ, F. (2000 b): *Copains 1, livre du professeur*. Ariz-Basauri, Oxford University Press.
- CASTRO, Carmen (2006): "Sombras en el Enfoque Comunicativo". *Porta Linguarum*, nº 5, pp. 37-51.
- DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2001): *Cadre européen de référence pour les langues*. París, Estrasburgo, Conseil de l'Europe / les Editions Didier (MCR).
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1995): *Área de Lenguas Extranjeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Lavenne, Ch. ; Bérard, É. ; Breton, G. ; Canier, Y. ; Tagliante, CH. (2001): *Studio 100*. París, Didier.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Área de lenguas extranjeras*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Propuestas de Secuencias Lenguas Extranjeras*. Madrid, Editorial Escuela Española, S.A.