

## ***Algunas reflexiones sobre la formación del profesorado de francés***

Mercedes BOIXAREU VILAPLANA

UNED - Madrid

Correspondencia:  
Mercedes Boixareu Vilaplana

UNED - Madrid  
Departamento de  
Filología Francesa  
Facultad de Filología  
Edificio Humanidades

Tel. 91 3986827

E-mail: mboixareu@flog.uned.es

Recibido: 04/04/2005  
Aceptado: 10/05/2005

### **RESUMEN**

El artículo parte de la inadecuación existente entre la formación universitaria –tanto la de las Escuelas universitarias del profesorado de E.G.B. como la de las Facultades de Filología– y la actividad docente a la que se incorporarán nuestros alumnos. La formación del profesorado de idiomas debe descansar sobre tres ejes:

- la competencia lingüística del alumno, en una doble exigencia de capacidad comunicativa y de corrección, así como una base sólida de sistematización lingüística;
- la competencia cultural acerca de los países en los que se habla el francés;
- la “aplicabilidad” de tales competencias: el saber hacer pedagógico o puesta en ejercicio de la labor docente.

En los tres casos, ello supone introducir modificaciones importantes en la formación inicial actual.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado, enseñanza de idiomas, competencia comunicativa, saber hacer pedagógico

## ***Some reflections on French-teaching training***

### **ABSTRACT**

This paper draws attention to the actual maladjustment between the higher education of would-be teachers –at Primary Teacher Training Faculties or Arts Faculties– and teaching

activity in primary and secondary schools and colleges. Teacher training should include three main components:

- linguistic competence (communicative skills and knowledge of the language system);
- cultural competence (of the countries where the language is spoken, French in our case);
- a pedagogical know how in order to apply these competences.

In all cases, important changes in actual university studies are involved and required.

**KEYWORDS:** Teacher training, foreign language teaching, communicative competence, pedagogical know how

La problemática relativa a la formación de profesores de Francés, Francés como Lengua Extranjera (FLE), cambia sustancialmente según el ámbito y nivel en el que esta actividad se lleva a cabo, siendo completamente distinta la que precisa un maestro de primaria o la que requiere el profesor de Universidad, aunque el objetivo de este último en muchos curricula sea similar al que pretende el de primaria, es decir conseguir en sus alumnos la competencia comunicativa en la nueva lengua.

Nos disponemos pues en primer lugar a revisar brevemente los ámbitos educativos en los que se desarrolla la enseñanza del FLE en nuestro país, las formaciones y titulaciones exigidas para el acceso del profesorado, a fin de considerar los dos ejes en los que debe apoyarse la formación de todo profesor: la competencia lingüística y cultural y la formación didáctica.

En lo que se refiere a la Primaria, podemos observar que el francés se está introduciendo de nuevo en algunas Comunidades Autónomas a partir de proyectos de innovación o con los programas de clases bilingües, cada vez más extendidos, siempre como segunda lengua extranjera, junto con el inglés, excepto en Escuelas propiamente francesas, en las que esta lengua tiene un tratamiento similar a las lenguas autóctonas. La progresiva desaparición del francés en la escuela primaria, que se inició hace aproximadamente treinta años en favor del inglés y su práctica desaparición en las dos últimas décadas, hacen que estos proyectos de innovación no puedan contar con un profesorado convenientemente formado, puesto que la ausencia de francés en las aulas de primaria conllevó la progresiva disminución de maestros interesados en formarse como profesores de francés en E.G.B. en las Escuelas Universitarias y la correspondiente disminución de estas enseñanzas.

El Francés de la Secundaria se ha visto afectado por una evolución, o más exactamente por una involución, semejante. El inglés desplazó al francés hace también aproximadamente treinta años y sólo con la implantación de la LOGSE, vuelve el francés de forma muy confusa e irregular como optativa ofertada

obligatoriamente en los Centros en los dos primeros Cursos de la E.S.O. pero con una continuidad escasa, condicionada por otras ofertas curriculares, para reaparecer de nuevo en ciertas opciones en el Bachillerato. El profesorado de los dos primeros Cursos de E.S.O. proviene muchas veces de Escuelas Universitarias, mientras que el requisito para enseñar en la secundaria ha sido siempre la Licenciatura, en nuestro caso la de Filología francesa. Como siempre, aunque con situaciones confusas que no vamos a discutir, las plazas “fijas” para enseñar en los Centros públicos se obtienen mediante el rito nacional de las oposiciones.

En la Universidad, la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera, incluso a partir de niveles básicos es muy frecuente debido a los nuevos planes de estudios que introducen el FLE en títulos que no son de Filología francesa, pero que, como los de Filología inglesa, hispánica o el de Humanidades, contemplan una o dos lenguas extranjeras en sus currícula. El hecho de que los alumnos no hayan estudiado francés en la secundaria, hace que en estas clases se trabaje en realidad el FLE, con un enfoque más o menos comunicativo o filológico, según la voluntad de los profesores. Dichas clases se atribuyen en los Departamentos a los profesores más jóvenes, investigadores en lingüística o literatura, que se ven confrontados con una tarea inesperada en muchas ocasiones y para la que no se sienten preparados.

Quedan otras enseñanzas más abiertas, como las de la Escuela Oficial de Idiomas, a las que se accede por oposición, o las de las distintas Academias de Lenguas. Estas, por lo general, contratan nativos sin titulación específica –o que no han pasado los duros y largos trámites de la homologación española–, lo que garantiza la competencia lingüística del docente, aunque no la formación didáctica.

Esta rápida presentación no considera toda una serie de enseñanzas de un FLE más específico, como por ejemplo, el de las Escuelas de Turismo, el de la Escuela Diplomática, o el de los distintos organismos –administraciones públicas, empresas privadas– en las que se trabaja un francés para usos específicos; por lo que se refiere a la formación del profesorado, los problemas que se plantean son similares a los de los ámbitos considerados, con el añadido de la especificidad y urgencia en los distintos objetivos.

El problema que plantean las distintas formaciones estriba en el hecho de que, excepto en el caso de la primaria en que las Escuelas Universitarias del profesorado de EGB han sido particularmente sensibles a la formación didáctica, ésta no se contempla apenas en los planes de estudio de las Facultades de Filología y sólo los

programas de oposiciones obligan al candidato o sumergirse en el conocimiento de métodos y teorías de esta índole.

De los dos ejes en los que debe reposar la formación del profesorado, la competencia lingüística y la preparación didáctica, hemos comprobado, a través de los distintos programas de formación que hemos llevado a cabo en la UNED, que ni uno ni otro aspecto están garantizados por las distintas titulaciones universitarias. En el caso de los maestros, la competencia lingüística es en general muy baja y la formación didáctica, muy confusa y teórica; echamos en falta las destrezas necesarias de aplicabilidad de la teoría en el aula y a las distintas situaciones en las que van a encontrarse como docentes. La relación de la teoría didáctica con la docencia efectiva es casi inexistente, y el alumno pide las famosas recetas, el “qué hacer” con los niños cuando se enfrentan a ellos. Por lo que se refiere a la competencia lingüística, el problema no es sólo el bajo nivel de estas competencias y la incorrección grave de unos usuarios docentes que van a funcionar como “modelos”, sino la falta de conciencia de estos usuarios de la necesidad de una mayor competencia, dado el nivel elemental en el que van a desarrollarse sus enseñanzas, olvidando su función de hablantes “modelo”, la necesidad de dominar la lengua que se enseña para sentirse a gusto –“dominar” en el sentido francés de “maîtriser– en el aula y, sobre todo, la necesidad de una formación y madurez lingüístico-cultural, comparable a la formación y madurez que se necesita como “personas” para tratar con cualquier tipo de alumnado.

Algo similar podríamos decir de los profesores de secundaria. En este colectivo, el nivel de competencia lingüística es, en general, mejor que el del colectivo anterior y la formación lingüístico-cultural es, gracias a los estudios de filología, bastante buena. El problema es que estos estudios no tienen casi nada que ver con las enseñanzas que tendrán que impartir y para muchos resulta frustrante encontrarse con un bagaje de teoría lingüística y sobre todo de literatura de ninguna aplicabilidad en sus clases. Por el contrario, la formación didáctica es, como he subrayado ya, casi nula. Siendo la enseñanza la salida profesional más frecuente de los estudios de filología, cabe preguntarse porque, al elaborar los actuales planes de estudio, nos hemos empeñado en mantener *tantas* asignaturas sin ninguna relación con la futura actividad de nuestros alumnos. En un momento en que la convergencia europea intenta un mayor acercamiento de los estudios a la realidad social (podríamos añadir a las necesidades profesionales), cabe preguntarse ¿para qué sirve un filólogo?.

Con este panorama quisiéramos mostrar la inadecuación existente entre la formación universitaria tanto la de las Escuelas universitarias del profesorado de E.G.B. como la de las Facultades de Filología y la actividad docente a la que se

incorporarán nuestros alumnos. Estos tratan de compensar esta falta de formación con estancias en el extranjero, Seminarios y Cursos diversos y los pocos Cursos de Postgrado que se ofrecen en este ámbito.

El primer problema que se plantea es el coste económico de estas formaciones a las que se añade el esfuerzo de los que ya son docentes para consagrar las pocas horas que les quedan libres de su trabajo para dedicarlas a estas formaciones complementarias.

Otro problema que se plantea es el de la adecuación de estas formaciones. Las estancias en el extranjero son muy positivas y necesarias –creo que todo profesor de LE debería pasar como mínimo tres semanas en el país de la LE cada tres años– para su inmersión, práctica lingüística y contacto social y cultural. Por el contrario, es difícil que en otro país el estudiante pueda realizar una reflexión didáctica directamente relacionada con la situación de enseñanza del FLE en nuestro país.

A este problema deberían responder los Seminarios y Cursos realizados en el propio contexto docente, en el que se parta de la consideración de una problemática específica, la del ámbito institucional y en el que realizan las enseñanzas, en la que se den pautas que ayuden a cada docente a encontrar sus propias respuestas, con la conciencia de que no hay respuestas definitivas, sino que éstas deben ser siempre renovadas según la situación de cada grupo o clase. Estos Seminarios son a menudo tomas de conciencia, parches didácticos, nada desdeñables, pero totalmente insuficientes para colmar el vacío de formación que existe.

Más posibilidades tienen los Cursos de Postgrado, por presentar programas más extensos en los que puede tratarse con más profundidad el doble eje lingüístico-didáctico en el que asentar la formación del profesorado. Si basamos la reflexión en nuestra experiencia, podemos afirmar que la heterogeneidad y las diversas necesidades pedagógicas de los distintos alumnos nos han hecho sentir algunas disfuncionalidades. Por ejemplo, en el *Máster de Didáctica del Francés Lengua Extranjera* que iniciamos con la Universidad de Borgoña en octubre de 1999 hasta el pasado Curso 2003-04, uno de los problemas más importantes fue el nivel de lengua requerido. Al querer centrarnos en la formación didáctica, con unas exigencias universitarias, dimos por sentado que la competencia comunicativa debía estar resuelta, y, no sólo eso no era siempre así, a pesar de la selección realizada, sino que esta misma selección dejaba sin posibilidades de acceder a esta formación específica a un amplio sector de docentes, que necesitaban *también* activar su propia práctica lingüística.

Con más realismo y menos exigencias, hemos lanzado desde el 2002-03 nuestro *Experto en Enseñanza del Francés*, todavía vigente, esta vez en colaboración

con el Instituto Francés de Madrid, que se ocupa del Módulo que trabaja la competencia comunicativa. Un segundo módulo trabaja la sistematización lingüística, especialmente la morfosintaxis contrastiva, mientras que un tercer módulo ofrece un abanico de optativas en el que el alumno puede iniciar una formación didáctica y trabajar los aspectos de aplicabilidad al aula que más le interesen, tales como la corrección fonética, actividades de clase, programación o uso de nuevas tecnologías. Aunque esta nueva fórmula ha tenido gran éxito, no sólo por el número de solicitudes como por la satisfacción de los participantes, dos escollos se hacen sentir: la falta de un periodo de inmersión en el país (en el Máster eran quince días; aquí hay tan sólo dos Seminarios de un total de 40 horas en el Instituto Francés de Madrid) y por otra parte el carácter excluyente de las opciones, todas las cuales son en realidad necesarias en la formación de los profesores. Hemos de aclarar que, aunque se permite a los alumnos elegir varias, más de los 12 créditos de este Módulo, y aunque muchos alumnos así lo hacen, porque todo les interesa, finalmente ellos mismos van “ajustando” su trabajo a dos de las opciones (de 6 créditos cada una), simplemente porque les falta tiempo para trabajarlas.

Paralelamente, el Curso *Especialista en Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera*, concebido a petición de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha expresa y únicamente para la habilitación de profesores de francés para la Primaria, añade 100 horas de Practicum a los tres Módulos del Experto, consistentes en Programación, prácticas en colegios y una Memoria; se suprimen las opciones del Módulo III de Didáctica para dejar una introducción a la Didáctica del FLE, consistente en una lectura reflexiva, de un libro introductorio de la materia, que se evalúa con un cuestionario sobre las cuestiones trabajadas, se les invita a dar opiniones personales y en el que se incita al alumno a relacionar la teoría con su práctica docente. El problema de este último programa estriba en la gran dificultad en conseguir en sólo un Curso un buen nivel de lengua, especialmente en el oral, a pesar de las sesiones en las que nuestros tutores trabajan estas competencias en los Centros Asociados. Como hemos indicado, el docente de primaria cree que “para enseñar a los niños, a nivel muy elemental” su exiguo francés o, lo que es aún peor, su francés plagado de errores, es suficiente. Otra dificultad estriba en que las limitaciones del Módulo de Didáctica, no permiten el tratamiento más específico de las otras cuestiones que se ofrecen en opción en el programa Experto y aunque son aspectos que se introducen en los Seminarios (de un total de 24 horas), el alumno siente la necesidad de ahondar más en ellas. Tratarlas todas o cuánto menos las más importantes, requeriría un Curso de más horas es decir de dos años de duración en vez de uno, ya que estos estudiantes son todos docentes en activo.

La presentación y breve análisis de nuestra experiencia en este campo revela tres necesidades fundamentales en lo que a la formación del profesorado de Francés se refiere: la primera concierne la competencia lingüística del alumno, en una doble exigencia de capacidad comunicativa y de corrección, ya que se trata de alumnos que no sólo deben interactuar en francés en el aula, sino que deben funcionar como modelos lingüísticos. Así, el nivel *mínimo* según el Marco Europeo de Referencia debería ser un B2, pero con una total corrección.

Por otra parte, nuestro profesor debe tener una base sólida de sistematización lingüística, con un conocimiento muy claro de las estructuras fonológicas y morfosintácticas que configuran la LE. Estas bases nos parecen más importantes que las teorías lingüísticas que son a menudo objeto preferente en los estudios universitarios.

En relación con la competencia lingüística nos parece importante situar la competencia cultural, el conocimiento del país o de los países en los que se habla la LE, en este caso, el Francés. Este conocimiento parte de una geografía de la francofonía que es deudora de la Historia, las conquistas de ultramar, la colonización, los movimientos independentistas y las distintas migraciones que, relacionadas con las migraciones actuales, ayudará al estudiante a una práctica lingüística que se corresponda con un mayor conocimiento de otras parcelas del mundo en que vivimos. Este conocimiento debe propiciar actitudes abiertas, de comprensión, aceptación, auténtico diálogo cultural y ayuda, o mejor, interacción positiva humana, como gran objetivo implícito y explícito en estas enseñanzas.

La competencia lingüística debe conllevar también la iniciación a la sensibilización estética propia de la nueva lengua la cual, en sus distintas manifestaciones literarias es expresión de una forma distinta de percibir y representar el mundo, los grandes temas humanos –el amor, la ambición, la muerte, etc.– con las peculiaridades propias de cada época, de cada autor, de cada texto... Además de la literatura, es importante también descubrir las distintas interpretaciones del mundo que se dan en otras manifestaciones artísticas –plástica, cine, coreografía, etc.– de las distintas culturas del amplio espacio francófono.

Este sería el objetivo lingüístico-cultural necesario en la formación de nuestros alumnos, independientemente de “la parte” que ellos van a transmitir o mejor, van a ayudar a descubrir a sus alumnos, tanto si tienen 3 años como si tienen 30. La selección, adaptabilidad, progresivo descubrimiento y práctica –comunicativa, cultural, actitudinal– de estos objetivos requiere unos conocimientos y reflexiones que se relacionan con una didáctica específica del FLE. La introducción a la misma creemos que debe hacerse a partir de una reflexión que muestre la interacción de distintas disciplinas que confluyen en la teoría didáctica, la cual se relacionará

necesariamente con la práctica docente. En esta interacción creemos que la más importante es la que relaciona el objeto-lengua con el sujeto-aprendiz de esta lengua, y una presentación y reflexión histórica mostrará como la práctica docente –las metodologías y posteriormente los “enfoques”– se nutren en unos momentos de manera exclusiva de las distintas teorías lingüísticas (la gramática normativa, el estructuralismo), con atención casi exclusiva al *objeto* de aprendizaje para interesarse progresivamente por el *sujeto* (la gramática universal, la gramática generativa, el constructivismo). El trabajo docente es deudor de las teorías lingüísticas y de las teorías psicológicas, y también de otras ciencias nuevas como la sociología o la moderna informática, pero sobre todo de disciplinas mixtas como la sociolingüística y sobre todo la psicolingüística. En este vasto y plural espacio disciplinar, el docente debe cuánto menos asomarse, aunque sólo fuera para tomar conciencia de las distintas implicaciones de su tarea educadora.

Finalmente el tercer eje, derivado de las teorías didácticas, es el de la “aplicabilidad”: el *saber hacer* pedagógico o puesta en ejercicio de la labor docente. Para ello es necesaria la reflexión sobre las condiciones particulares de la enseñanza/aprendizaje. Es la reflexión sobre el *qué* (qué lengua enseñar), *a quién* (edad, grupos), *cuándo* (extensivo-intensivo, ritmos de aprendizaje), *dónde* (in situ, ex situ es decir en el país o fuera de él), *cómo* (o con qué medios) y, en función de estos parámetros establecer unas *programaciones* para conseguir una *progresión*, realizar unas determinadas *actividades*, y saber medir los resultados (*evaluaciones*), sea para confirmar o enmendar unas acciones pedagógicas, o bien para sancionar unos resultados.

El panorama de “necesidades pedagógicas” que acabamos de esbozar es tan amplio que el desafío de los programas de formación consiste en seleccionar lo que consideremos como más importante de los aspectos expuestos, pero conscientes de que no se puede “saber de todo”. Quizá lo más importante es la toma de conciencia del carácter “doble” de este trabajo de formación y la responsabilidad ejemplar del mismo. Entendemos el carácter “doble” en el sentido que nuestra enseñanza está determinada por unas “necesidades pedagógicas” de nuestros estudiantes-docentes, que están a su vez mediatizadas por *otras* “necesidades pedagógicas” (las de sus alumnos) que no son coincidentes pero que condicionan en gran parte las primeras. La consideración de los parámetros expuestos (*qué, a quién, cuándo, dónde, cómo*) en lo referente a los alumnos de FLE, debe doblarse de la consideración de estos mismos parámetros a nuestros propios alumnos. Es en la necesaria pero a la vez distinta relación de unos a otros que se sitúa nuestra propia reflexión didáctica. Ya lo hemos dicho, la lengua que precisa el estudiante de primaria, su particular situación de aprendizaje, no es la misma que la de su

profesor, nuestro estudiante, y nuestra tarea será de tener en cuenta ambas, con el recordatorio de que la formación de éste debe tener en cuenta esta *tarea* precisa –la lengua que enseña a sus alumnos– más la que él debe dominar, de la misma forma que en el terreno ético el profesor debe inculcarla o hará descubrir unos valores, *además de* los que él posee. De este carácter de desdoblamiento de los parámetros pedagógicos o “necesidades pedagógicas” deriva el carácter *ejemplar* de la formación de formadores. Hemos visto agobiar a los estudiantes con teorías que deben memorizar sobre “enfoques” prácticos y libertarios. Hemos visto tiranizar al futuro profesor imponiendo reflexiones sobre su función como “facilitador” del aprendizaje. Si creemos en una docencia basada en el descubrimiento, debemos enseñar al profesor a descubrir, si creemos en una función “facilitadora”, debemos nosotros también “facilitar” su aprendizaje, si creemos en una exigencia de corrección, debemos ser también exigentes con él y si creemos que la enseñanza de Lenguas Extranjeras sirve para comunicar e interactuar con el otro, debemos comenzar por comunicar e interactuar nosotros mismos con nuestros alumnos-profesores.

En el complejo entramado de la formación del profesorado es importante, pues, priorizar la adaptación a las necesidades pedagógicas de nuestros alumnos, seleccionar las competencias en función de estas necesidades, pero según sus disponibilidades de trabajo y, por encima de todo, hay que tener en cuenta el carácter *ejemplar* de nuestra actividad, en el doble sentido ético y propiamente pedagógico.



---

**REALIDAD,  
PENSAMIENTO  
Y  
FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO**

---

