

***Las actividades de aprendizaje del FLE
a la luz del marco común europeo de referencia
para las lenguas***

Manuel TOST PLANET

Universidad Autónoma de Barcelona

Correspondencia:

Manuel Tost Planet

Catedrático de Universidad del
Área de Filología Francesa de
la Universidad Autónoma de
Barcelona.

Edifici B. Campus de la UAB.
Despacho B11/132. E-08193
Bellaterra (Cerdanyola del Vallès).

Tel. +34 93 581 2312

Fax: +34 93 581 2001.

E-mail: Manuel.Tost@uab.es

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

RESUMEN

La publicación del Marco común europeo de referencia para las lenguas, del Consejo de Europa –aún poco conocido en nuestro país– está teniendo ya una notable influencia en todos los ámbitos de la enseñanza de las lenguas y de un modo particular en la elaboración de materiales de nueva generación para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Tras presentar elementos contextuales de la situación del FLE en nuestro país, que tienen, pensamos, una cierta relevancia, en esta contribución se describen precisamente algunos aspectos fragmentarios de dicho Marco y se evocan, por último, los principales ejes en torno a los cuales se mueve la actual innovación didáctica, en lo que se refiere más concretamente a las actividades de aprendizaje en el aula de idiomas.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de las lenguas, Escenarios curriculares, Actividades de aprendizaje, Métodos y manuales

***FLE learning activities in the light of the
Common European Framework
of References for Languages***

ABSTRACT

Although the publication of the Common European Framework of Reference for Languages (CEF) by the Council of Europe is not sufficiently known in our country, it has already had an

impact at all levels of language education, especially the elaboration of new materials for the teaching and learning of foreign languages. This article presents a number of background factors relevant to foreign language learning in Spain and discusses some fragmentary aspects in the CEF in order to establish some parameters for teaching innovation, especially with respect to learning activities in the language classroom.

KEYWORDS: Language learning, curriculum scenarios, learning activities, methods and handbooks.

La enseñanza de las lenguas, en general, y del francés como lengua extranjera (FLE), en particular, ha conocido múltiples avatares a lo largo, sobre todo, de la segunda mitad del siglo veinte, siempre en aras de una mayor efectividad y de una adecuación más ajustada a los públicos y a las situaciones educativas variadas que se han ido sucediendo. Dichas transformaciones, o cuando menos adaptaciones, han afectado todos los ámbitos: los objetivos de la enseñanza, sus enfoques, sus contenidos y también, por descontado, los procedimientos utilizados para llevarla a cabo.

Las páginas que siguen pretenden ilustrar algunos de los cambios a los que hemos asistido recientemente en el ámbito de los procedimientos, vistos a través del prisma de alguien involucrado en la creación de materiales de aprendizaje del FLE de nueva generación y que se valdrá de dicha experiencia para exponer sus opiniones. Ello no garantiza, es verdad, que esta contribución sea un fiel reflejo ni de todo lo que se hace en este campo ni tampoco de lo que sucede en el aula de idiomas pero, por lo menos, puede proporcionar alguna indicación sobre cómo unos enseñan y otros aprenden el francés hoy día. Estos cambios coinciden, a nuestro entender, con lo que bien podría denominarse nuevas tendencias en la didáctica de las lenguas.

Todo ello, no sin antes: 1) destacar algunos elementos, negativos y positivos, del contexto en el que dichos cambios se están produciendo; 2) precisar las referencias en las que se fundamentan los nuevos enfoques, desde un punto de vista teórico-práctico; para luego listar, describir y justificar, si procede, unos cuantos ejemplos fragmentarios de las citadas actividades de enseñanza-aprendizaje.

I. Nuevos públicos y nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje

El mundo de la educación conoce hoy día –en nuestro entorno inmediato, especialmente– mutaciones de las que no se han medido todavía ni la amplitud real, ni las implicaciones didácticas que conllevan, ni menos aún las adaptaciones metodológicas que están propiciando

1.1 Está, en primer lugar, la mutación del público, o por lo menos del público escolar. Como la nostalgia –cual diría la novelista– los alumnos de hogaño no son lo que fueron los de antaño. Las jóvenes generaciones están definitivamente instaladas en la “cultura de la imagen”, o mejor dicho, de lo televisivo y, por momentos, en la de lo informático, con todo lo que esto significa. La mirada que adolescentes y jóvenes dirigen a la realidad circundante, incluido el mundo de la educación, se hace cada vez más distante: a los docentes de hoy día les es difícil despertar en sus alumnos un interés más o menos sostenido en contexto escolar, y si no que se lo pregunten a los “humillados y ofendidos” profesores de primaria y secundaria (Javier Cercas *dixit*)¹, mientras que aquellos están acostumbrados a recibir, con constantes soluciones de continuidad (lo cual, por añadidura, las ameniza), solicitudes mucho más motivadoras que las materias educativas tradicionales que se les imparte.

1.2 Los sistemas educativos, por su lado, están inmersos en reformas permanentes, por razones diversas. En lo que se refiere a las lenguas extranjeras, se concretan en un adelanto del inicio de los aprendizajes y en su escalonamiento en el tiempo (doble aspecto positivo), pero también en su fragmentación en unidades que por menguadas se vuelven insignificantes, lo cual es del todo negativo, al punto que algunos no vacilan en calificar dicho fenómeno de dilución del aprendizaje. Nuestro país es un caso límite en ello: el estudio de la primera lengua extranjera (LE1) podrá iniciarse a los cinco/seis años, o antes, según se anuncia, y proseguirse hasta los dieciocho, a razón de dos horas o dos y media por semana, en el mejor de los casos. Pues bien, estudiar un idioma durante un periodo tan largo a semejante dosis, además de que no puede representar un aprendizaje significativo (cuyo umbral, según los especialistas, se sitúa obligatoriamente más allá de las tres horas semanales), no puede suscitar en ningún caso el entusiasmo ni constituir un factor de motivación.

Otros “escenarios curriculares” para la enseñanza de las lenguas vivas darían mucho más rendimiento, a todos los efectos: para facilitar la organización escolar y para superar esa asignatura pendiente de los idiomas de nuestro sistema educativo. Y no es que falten precedentes en la historia más o menos reciente. Es de difícil entender, al respecto, por qué nuestras autoridades no han consultado planes de estudios de otros tiempos (véase Fernández-Suso, 1999, p. 243) o simplemente el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) (*Marco*, en adelante), capítulo VIII². En efecto, puede ser mucho más provechoso comenzar el aprendizaje por una LE1 de modo intensivo, durante tres o cuatro años, dejarla luego a un segundo plano (en modo extensivo) con pocas horas (como enseñanza de apoyo, de mantenimiento o de lengua vehicular para otras materias, por ejemplo), iniciando

a la vez la enseñanza de una LE2, también en régimen intensivo y/o con objetivos específicos (cuyas fórmulas pueden ser diversas), dejando la puerta abierta para una LE3 en algún currículo específico, como sucede en otros países. Diez o doce años dedicados al estudio de los idiomas dan para mucho, aún con un número limitado de horas por semana. Así quedaría resuelto, con elegancia y eficacia, el problema de la obligatoriedad de las dos lenguas extranjeras, atendiendo por fin a las recomendaciones de las instituciones europeas, sin que ello representase merma alguna para que las Autonomías con lengua propia pudieran dedicar el tiempo necesario a la enseñanza de la lengua vernácula.

1.3 Por lo que se refiere más concretamente al FLE, ha de tenerse en cuenta otro dato de máxima importancia. Su difusión como LE1 ha sufrido cambios que parecen irreversibles. En estos momentos, es prácticamente en todas partes la segunda lengua (LE2), lo cual le otorga un *estatus* particular. Los alumnos que acceden al FLE tienen pues, casi todos, la experiencia de aprendizaje de otra LE y este dato, que se quiere ignorar, podría en cambio constituir un elemento *facilitador* de primer orden para el aprendizaje, a condición, por descontado, de desarrollar las adaptaciones didácticas pertinentes.

Del mismo modo que el paso de LE1 a LE2 puede no ser forzosamente negativo (haciendo, por lo que nos toca, de tripas corazón, claro está), la irrupción masiva en nuestro mundo globalizado de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), cuyos efectos negativos señalábamos más arriba, ofrecen también para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas infinitas posibilidades que apenas si han sido explotadas hasta el momento. No podemos por menos que señalar aquí la fuente inagotable de datos y documentos auténticos (de todo tipo) que representa Internet (sin necesidad de mencionar las páginas específicas de enseñanza de las lenguas existentes hoy día, por otra parte bastante deficientes, por cierto)³.

Todo esto viene al caso por la sencilla razón de que, dadas las condiciones particulares de la enseñanza de las LE en nuestro país, nos conviene estar atentos a los cambios y las innovaciones, por lo menos en el ámbito que nos toca más directamente, si queremos ir a mejor en la didáctica del FLE. La diversificación de la opción LE pasa precisamente por esa búsqueda de la eficiencia con criterios de excelencia.

II. El Marco común europeo de referencia para las lenguas

Las iniciativas diversas del Consejo de Europa con relación a la enseñanza de las lenguas han constituido siempre hitos cuya relevancia nadie se atrevería

a poner en tela de juicio. Un cuarto de siglo después de la publicación de las primeras versiones de los algo así como treinta *Niveles umbrales* para distintas lenguas (cuya impronta todavía puede comprobarse en métodos y manuales), el ya no tan reciente *Marco*⁴ no acaba de erigirse todavía –a diferencia de lo que sucedió con los *Niveles* hace cuatro o cinco lustros– en la referencia ineludible que debería ser hoy día para autores de manuales y también, más sencillamente, para los profesores de idiomas (y ello, pese a que ha sido traducido a distintas lenguas del Estado). Acaso sea por su carácter poco apremiante, anunciado desde las primeras páginas (en él no se pretende “decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Sólo plantea preguntas –se afirma en él–, no las contesta). A nosotros nos parece sin embargo que encierra las claves que la didáctica de las lenguas necesita en este momento para su puesta al día y para integrar con provecho las situaciones de aprendizaje que imperan en este momento y que recordábamos más arriba. Por ello, nos parece conveniente espigar, en los capítulos del documento, algunos elementos novedosos, a nuestro juicio, contenidos en el *Marco*.

2.1 En primer lugar está la definición introductoria de la “perspective actionnelle” [cap. 2] que le sirve de fundamento. La versión española del *Marco* trivializa mucho la expresión al traducirla por *enfoque orientado a la acción*: le resta la fuerza de la novedad que supone sustituir *perspective* a un *approche* algo desgastado, adjuntándole por añadidura un adjetivo neológico tan sugerente como puede ser *accional*.

Daniel Coste (2002), uno de los redactores del documento, ha explicado con precisión de qué se trata exactamente: “...on a cherché à poser l’apprenant et l’usager d’une ou plusieurs langues, non seulement comme “apprenant” ou comme “communicateur”, mais comme “acteur social”, dont les “actes de parole” et les “activités langagières” prennent sens en relation à des “actions” dont la portée et la nature ne se réduisent pas au langagier”. Esa amplitud de miras se nos antoja como algo nuevo para la enseñanza de las lenguas.

Christian Puren (2002, p. 62), por su parte, ha ubicado con mucho acierto el nuevo concepto en la historia de la didáctica:

En la metodología tradicional, se formaba a un “lector”, haciéndole **traducir** (documentos); en la metodología activa, se formaba a un “comentador”, haciéndole **hablar sobre** (documentos); en el enfoque comunicativo, se formaba a un “comentador” creando situaciones de intercambio lingüístico para hacerle **hablar con** (interlocutores) y **actuar sobre** (los mismos); la perspectiva *accional* esbozada por el *Marco* [...] se propone formar a un “actor social”, lo cual implica

necesariamente, si se quiere continuar aplicando el principio de homología entre los fines y los medios, haciéndole **actuar con** los demás durante el tiempo de su aprendizaje, proponiéndole ocasiones de “co-acción” en el sentido de acciones conjuntas con finalidad colectiva⁵.

2.2 Otro de los aspectos que es preciso destacar es el de la definición de las competencias que contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario de la lengua y, por descontado, del alumno, distinguiendo en esta ocasión entre las competencias generales y las lingüísticas propiamente dichas [cap. 2].

Entre las primeras, el *Marco* enumera el *conocimiento declarativo* (del mundo, el sociocultural y la consciencia intercultural), las *destrezas* y las *habilidades* (prácticas e interculturales), la *competencia “existencial”* y la *capacidad de aprender*. Enunciado de este modo –como aparece en la versión española–, nada descuella en la relación de competencias de cuantos aspectos ya se tenían más o menos en cuenta en la elaboración de materiales y en el diseño de actividades de aula. Otra cosa es cuando se consulta la versión francesa, por ejemplo, y se comprueba que en el mismo lugar el listado, distinto, es mucho más sugerente: *savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*. Algunos de esos *saberes* no se mencionaban en el pasado (o se mencionaban poco) en la didáctica de las lenguas extranjeras (el *savoir-être*, por ejemplo) o se soslayaban casi siempre, el *savoir-apprendre*⁶. La llamada “capacidad de aprender” (*savoir-apprendre*) viene además desarrollada por unos puntos significativos, sobre los cuales tendremos la ocasión de volver: **reflexión** sobre el sistema de la lengua y la comunicación; **reflexión** sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes; las destrezas de estudio; las **destrezas heurísticas** (de descubrimiento y análisis)⁷.

2.3 Es verdad que el concepto de *competencias parciales* no nace con el *Marco* [cap. 6.1.3.4]. Pero no menos cierto es también que en éste se le presenta como algo que merece ser plenamente aprovechado en la didáctica de las lenguas, más allá de los usos especializados en los que se le ha encasillado. No porque haya que darse por satisfechos, por principio o pragmatismo, con el “desarrollo de un dominio limitado o compartimentado de una lengua extranjera”, sino porque ha de considerarse este “dominio, imperfecto en un momento dado, como parte de una competencia plurilingüe” en construcción. Vistas desde ese ángulo, no cabe la menor duda que las actividades de aprendizaje tendrán también que integrar dicho concepto para mejorar su eficacia.

2.4 El análisis de las actividades de la lengua (entendidas como *activités langagières communicatives*) nos parece también de nuevo cuño [cap. 4].

Retrospectivamente, inclusive, uno se extraña de la longevidad de las célebres cuatro destrezas que han servido de referencia durante decenios. En adelante, no se podrá ignorar que el esquema de base de las actividades de lengua es netamente más complejo que el que se utilizaba: actividades de recepción (escucha o comprensión oral, lectura o comprensión escrita, recepción audiovisual); actividades de producción (producción oral, producción escrita); actividades de interacción (oral y escrita); y, finalmente, actividades de mediación.

La referencia a la recepción audiovisual, por una parte, y la insistencia en las actividades interactivas, por otra, dan la justa medida de las adaptaciones que es preciso introducir en las programaciones de actividades en el aula de idiomas. A lo que convendría añadir, ahora, las actividades relacionadas con Internet, pues el prodigioso desarrollo de este medio en los últimos años está modificando el panorama general de la comunicación.

Está, además, la idea clave de la mediación, que tiene la virtud de reintroducir la traducción o, por lo menos, ciertas formas de la traducción como recurso didáctico legítimo en la enseñanza de las lenguas. Práctica habitual en la comunicación corriente, había sido más o menos proscrita de la didáctica de las lenguas; ahora recobra un lugar tanto más interesante cuanto que ese mismo concepto de mediación se aplica también con gran fortuna a otros ámbitos, como el sociocultural.

2.5 Sobre el concepto de progresión, el *Marco* –que proclama muy alto su anticonformismo– no vacila a la hora de exponer una idea que, si bien se inscribe naturalmente en la perspectiva del sentido común, no ha dejado de ser una norma transgredida habitualmente por los *conceptores* de materiales didácticos, presas a menudo de una concepción dogmática de la noción de progresión. El *Marco* señala que es preciso tener presente el rendimiento comunicativo de las categorías gramaticales, independientemente del capítulo en que aparecen en las gramáticas, y con independencia también de las consideraciones que se puedan hacer sobre lo *fácil* y lo *difícil* en el aprendizaje las lenguas, conceptos estos últimos especialmente equívocos. Los autores del *Marco* plantean por ejemplo con mucho tino que “no sería lógico que los alumnos siguieran una progresión en su proceso de aprendizaje tal que, después de dos años de estudio, fueran incapaces de hablar de sus experiencias pasadas”.⁸

2.6 El eclecticismo que profesa el *Marco* en materia de metodologías también es digno de reseñar. Los redactores del documento indican que “Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que

les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos”. Ahora los citados redactores señalan, con absoluta claridad, que no les corresponde “fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones”. La aclaración no significa un rechazo de los enfoques comunicativos, antes al contrario, pero ello no impide que así se pongan ciertas cosas en su sitio.

Por ejemplo, entre los efectos perversos que algunos enfoques mal llamados comunicativos habían tenido está precisamente la relegación de la reflexión gramatical. Pues bien, el *Marco* restablece en ese ámbito una prioridad que una lengua como el francés no puede obviar. Sin citar a nadie en concreto, designa implícitamente los enfoques aquí señalados cuando indica que “la competencia gramatical, la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado es fundamental para la competencia comunicativa y casi todas las personas (**aunque no todas**) implicadas en la planificación, la enseñanza y la evaluación de la lengua prestan mucha atención al control del proceso de aprendizaje para lograrlo”.⁹ En cualquier caso, las actividades gramaticales, así como las actividades que atañen a la enseñanza del léxico, vuelven a ocupar un lugar destacado. No recurriendo a opciones de antes de los enfoques comunicativos, sino sugiriendo nuevas formas de atender a esa prioridad.

2.7 Otro de los rasgos notables del *Marco* es asimismo que el concepto de interculturalidad ocupa en él un lugar destacado. En efecto, basta con censar las ocurrencias del adjetivo *intercultural* para percatarse de que ya no se trata, como antes ocurría con la *civilización*, de un aspecto accesorio, sino que aparece como componente esencial de la didáctica del FLE.¹⁰

Precisamente, en otro lugar (Tost, 2002), hemos intentado demostrar cómo el *Marco* da carta de naturaleza al concepto. No obstante, conviene citar literalmente el documento para sugerir las implicaciones que, en lo sucesivo, ha de tener en el diseño, la elaboración y en la programación de las actividades de clase:

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre “le monde d’où l’on vient” et “le monde de la communauté cible” sont à l’origine d’une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s’enrichit également de la conscience qu’il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l’apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la

manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux¹¹.

Con estos siete breves apuntes concluimos nuestras referencias directas al *Marco*. Ha quedado fuera todo lo referente a las escalas de descriptores de los distintos componentes de la enseñanza de las lenguas, la definición de los niveles [cap. IV] o lo concierne a la evaluación [cap. IX] porque, pese a que estos temas tienen también una incidencia notable en las actividades de aprendizaje, son acaso los aspectos más conocidos del *Marco*, sobre los cuales se han centrado los análisis realizados hasta el momento (lo cual es, tal vez también, una de las causas del desconocimiento relativo de los demás contenidos del *Marco*).

III. La evolución reciente de las actividades de enseñanza-aprendizaje del FLE

El propósito de esta parte de nuestra contribución es limitado: observar cómo están evolucionando las actividades de aprendizaje en los últimos tiempos y, sobre todo, a raíz de los trabajos del *Marco*. Existen, por otra parte, obras de referencia “inevitables” (por *incontournables*) sobre el tema, como pueden ser la definición de las propiedades constitutivas de las actividades, a la sazón aún llamadas ejercicios, por Gérard Vigner (1984); una primera versión de las actividades de enseñanza/aprendizaje según Michèle Pendanx (1990, cap. III); la descripción pormenorizada e ilustrada de las actividades de comunicación en el aula de idiomas, de Joe Sheils (1993); el amplio análisis realizado en su libro por Michèle Pendanx (1998) o el documentado y contextualizado estado de la cuestión llevado a cabo, más recientemente, por J. Suso y M.E. Fernández (2001, págs. 371-390).

Nuestra aproximación (parcial, como hemos dicho) a las actividades de aprendizaje –que deja de lado para otro momento los componentes externos (que afectan a lo que podríamos llamar la macroestructura)– se lleva a cabo atendiendo a tres aspectos básicos: 1) todo cuanto atañe al *déclencheur*¹² de la actividad (tipo y características del documento objeto de estudio); 2) lo concerniente a la dinámica propiamente dicha de la misma partir de las tareas¹³ parciales; y 3) lo relativo a las instrucciones (o consignas) que acompañan la realización de las actividades, o sea “el discurso de escolta”.

3.1 Diversificación y desglose

Una primera constatación se impone a la vista de los materiales recientes para la enseñanza del FLE que declaran aplicar las recomendaciones del *Marco*, es que, en lo que se refiere al aparato didáctico, se aprecia una doble tendencia a la diversificación de las aportaciones iniciales de información y al desglose de las fases de aprendizaje.

La variedad de los soportes y de los textos, orales y escritos (en el sentido amplio de *texto* según el *Marco*) que configuran los *déclencheurs* es, en efecto, cada vez mayor, como los medios técnicos lo permiten hoy día: desde un simple dibujo a una conversación telefónica, pasando por un billete de tren, una gran fotografía a todo color, una página web, una canción, un CD-rom o una novela entera.

Habría mucho por decir sobre la naturaleza y las características de dichos *déclencheurs* nuevos que están hoy día al alcance tanto de alumnos como de profesores o conceptores de materiales didácticos. Pero lo que nos interesa, aquí y ahora, es el desarrollo de las actividades que también siguen el mismo proceso de desglose y diversificación. Eso sí, dentro de las grandes subdivisiones clásicas, que se denominaban, según los casos, “asimilación, retención y reproducción”, de forma genérica, o más concretamente “apropiación y producción” [*Archipel*], o bien también “sensibilización, descubrimiento y práctica” [*Cartes sur table*], etc.

Por poner un ejemplo, en uno de los manuales recientes¹⁴ de amplia difusión aparecen no menos de diez subdivisiones en las unidades didácticas (para los niveles 1 y 2), que incluyen otras tantas baterías de actividades de aprendizaje específicas¹⁵, relativas a las siguientes fases:

1. Inicio (“mise en train”)
2. Interacciones (oral y/o escrita)
3. Sistematización (fonética, vocabulario, gramática)
4. Producción oral
5. Producción escrita
6. Actividades complementarias (para ir más lejos)
7. Aspectos interculturales
8. Evaluación

El desglose no es gratuito. Con él se pretende atender mejor las peculiaridades de cada una de las fases del aprendizaje. Así, para el inicio de una unidad didáctica, puede ser útil presentar una situación de comunicación (con la ayuda de una fotografía, por ejemplo) que enlace los contenidos adquiridos hasta entonces con los programados en la unidad. Más importante todavía es que dicha actividad de transición entre lo ya conocido y lo que se vaya a abordar se sustente en interacciones orales, relacionadas con la situación, para que las tareas propuestas ayuden realmente al alumno a identificar los fenómenos lingüísticos y comunicativos por asimilar, impregnándose de ellos. Una tarea concreta de comprensión oral global puede completar felizmente la serie de tareas parciales (seis a ocho) que conforman la actividad¹⁶.

Esta puede ser una propuesta para un nivel 1, por ejemplo, en el que conviene respetar la preeminencia de la oralidad. En el nivel 2, en el que el acceso a la lengua escrita es mucho más apremiante, se invierte el planteamiento, verificándose así la justeza de la observación contenida en el *Marco* sobre el concepto de competencia parcial momentánea como fase de la construcción de una competencia plurilingüe.

Las interacciones (orales y escritas) representan lógicamente la parte más importante de las secciones de “exposición a la lengua”, llámense como se llamen en cada manual. Los documentos *déclencheurs* que en ellas aparecen pueden ser de los más variados pero han de estar en lo posible relacionados con “la vida real”. En cuanto al aparato didáctico que los acompaña ha de despertar las estrategias de comprensión e interpretación de los alumnos, focalizando su atención en los elementos del discurso que les pueden ser familiares (universales entonativos, expresividad, gestualidad, transparentes léxicos y gramaticales, expresiones conocidas, conocimientos enciclopédicos; en suma, la parte de los *saberes* de que ya dispone el alumno (aunque en parte sea en lengua materna) y cuyo encuentro puede resultar un factor importante de motivación).

Las actividades sobre cada documento –que han de desglosarse en un número suficiente de tareas concretas y limitadas– han de tener como objetivo, en esta etapa, primero facilitar la comprensión global, luego dar a reflexionar preferentemente sobre algún punto específico de lengua, y también, después de una primera apropiación, comprobar si se han alcanzado los objetivos intermedios de la actividad.

3.2 Constructivismo y destrezas heurísticas

La gramática casi siempre ha tenido un tratamiento especial en la enseñanza del FLE, por razones obvias de dificultad.

Lo que aparece como más novedoso, para esta fase del aprendizaje, es esencialmente –y si ello no se debe en exclusiva al *Marco*, por lo menos éste lo avala– es el enfoque constructivista. Se trata, no de dar las reglas gramaticales definitivamente fijadas, sino de facilitar al alumno los elementos que le permitan construir, paulatinamente y por aproximaciones sucesivas, su propia gramática, observando el funcionamiento de la lengua y apoyándose para ello en los enunciados aparecidos en las fases de exposición a los textos y a las interacciones. El corpus de ejemplos así constituido le ha de permitir, mediante la realización de actividades y ejercicios apropiados, descubrir cómo funciona el sistema de la LE, deducir y conceptualizar (palabra clave, esta última) los temas gramaticales hasta entonces desconocidos. Se invita, por otra parte, al alumno a que elabore para cada fenómeno su ficha particular, que podrá en todo momento contrastar con el apéndice gramatical correspondiente.

Como se puede observar, se trata, además de un enfoque constructivista, de una metodología que refuerza las destrezas heurísticas preconizadas en el *Marco*.

Los mismos principios (constructivismo y descubrimiento) sustentan también las actividades referidas al léxico. En este caso, se trata sobre todo de proporcionar al alumno la información necesaria para poder expresarse: antes que listas de vocabulario, redes y campos semánticos de las palabras clave para tratar los temas de la unidad. También se da preferencia a lo que cabe llamar gramática del léxico (formación de las palabras, composición, sinónimos, antónimos, etc.), que poco más o menos habían desaparecido de los métodos últimamente.

No insistiremos especialmente en la fase de producción oral y escrita sino para señalar algo que a menudo se ha perdido de vista en los materiales pedagógicos pasados y que consiste en proporcionar al alumno los instrumentos que le permitan elaborar su producción propia, a partir de soportes audio, visuales o audiovisuales (como grabaciones, dibujos, listados de expresiones, fraseología, etc.). Esto es, facilitándole el acceso directo a unos instrumentos fiables para comunicar y no se vean defraudados por la falta de medios. El valor añadido de esta forma de proceder es precisamente el de fomentar la motivación por la LE aprendida.

Mención especial merece la inserción creciente de las actividades basadas en las TIC y muy concretamente en Internet. Creciente, porque si se empezó no hace mucho con el correo electrónico, cuyas características se asemejan bastante a

los tipos de textos convencionales, ahora se va mucho más lejos y se proponen actividades complejas de búsqueda de información y resolución de problemas. Un ejemplo de ello puede ser una actividad sobre una visita al Louvre que permite, primero, estudiar algunas interacciones orales de grupos de visitantes (análisis del discurso), luego buscar, en Internet, datos concretos sobre cuadros célebres (nombres de los autores, país de origen, número de la sala donde están expuestos los cuadros). La actividad se completa con exposiciones orales por parte de los alumnos, aprovechando la posibilidad de utilizar el CD-Rom del museo. Como se puede ver, la actividad completa utiliza prácticamente todos los soportes.

Este es el dato que tal vez tenga mayor relevancia: Internet facilita la utilización de los lenguajes *hipermedia*; esto es, que en él pueden concurrir simultáneamente el texto escrito, el sonido y la imagen estática y cinética, con grandes posibilidades de interactividad. Ello amplía el concepto tradicional de aprendizaje, introduciendo una combinación novedosa que facilita entornos abiertos con posibilidades expresivas y comunicativas mucho más ricas que las que se utilizaban hasta ahora en la educación y mucho más próximas, además, a las que los alumnos están acostumbrados fuera de la institución escolar. Con estos recursos –señalan los especialistas en didáctica– las tareas a realizar por los alumnos se convierten en un trabajo dinámico de exploración y aprendizaje más semejante al funcionamiento de la mente humana, de carácter más polifónico que lineal, incidiendo así positivamente, desde distintos puntos de vista, en la construcción mental del aprendizaje.

3.3 Un aprendizaje consciente e interactivo

El tercer eje en torno al cual se manifiesta, a nuestro entender, lo novedoso actual de la didáctica del FLE es el tipo de interacción privilegiado que se establece entre material y profesor, por una parte, y alumno/s, por otra. Esto se plasma sobre todo en el formato y el contenido de las consignas que se dan para la realización de los ejercicios, las tareas y las actividades.

En efecto, el desglose y la diversificación de las actividades, el fomento de las destrezas heurísticas y de las actitudes constructivistas llevan consigo la necesidad de ampliar, escalonar, ordenar y precisar, en secuencias coherentes, las instrucciones dadas para la realización de las actividades con las consecuencias evidentes que ello implica para la dinámica de clase.

Así, además de las consignas clásicas utilizadas habitualmente, tales: *écoutez*, *répétez*, *lisez*, *écrivez* y, a veces, *commentez*, en el mejor de los casos, abundan hoy día en los nuevos materiales otras más sugerentes: *regardez*, *observez*, *repérez*;

réfléchissez, faites des hypothèses, comparez, associez, classez, faites; donnez votre avis, discutez, imaginez; jouez la scène... Con otro tipo de indicaciones, como: *avec votre voisin(e), à deux, en petit groupe, en grand groupe*, que vienen a completar la indicación la modalidad de trabajo que se pide, en la perspectiva de aquel *actuar con*, antes que *hablar con* o *actuar sobre...* evocada más arriba.

Un cierto tipo de frases (sacadas de consignas de la rúbrica socio e interculturales) resumen bastante bien los cambios que se han producido en los aparatos didácticos recientes, que incluyen de forma sistemática ahora lo que sólo era implícito en el concepto ampliamente difundido de “centración en el alumno”.

- *Est-ce que les comportements des personnes sur les photos ressemblent à ceux de **vos compatriotes**?*
- *Comparez cette publicité pour le portable avec celle de **votre pays**. Notez les ressemblances et les différences. Quelles règles est-ce que vous avez dans **votre pays** pour utiliser poliment un portable ?*
- *Imaginez que vous invitez des ami(es) pour le week-end dans **votre région**. Proposez un programme.*
- *Qu'est-ce qu'un étranger doit apprendre pour se comporter poliment dans un restaurant dans **votre pays**. Proposez des règles.*

La frecuencia de determinantes y pronombres de la segunda persona indica a las claras el cambio de perspectiva señalado más arriba. No es el único elemento interesante. Otro aspecto del mismo tipo es cómo se toma en consideración el entorno del alumno (*compatriotas, votre pays, votre région, etc.*), que contextualiza las actividades propuestas a partir de realidades externas. Además de inscribirse en un enfoque realmente intercultural, este procedimiento facilita que el alumno hable él mismo de sí mismo, y no tenga que simular ser otro.

IV. A modo de conclusión no conclusiva

“Peut-on concevoir une méthode d'enseignement [...] qui soit dépourvue d'exercices?”, se interrogaba retóricamente Gérard Vigner hace veinte años en la presentación de una obra que iniciaba de alguna manera la reflexión moderna sobre las actividades de aprendizaje del FLE. Y él mismo se contestaba: “L'évidence de la pratique est telle que le simple fait d'évoquer une quelconque activité d'apprentissage, en langue comme d'ailleurs dans d'autres disciplines, implique

nécessairement qu'à un moment donné on ait recours à des exercices". (Vigner, 1984, p. 11).

No cabe la menor duda, en efecto, que no sólo no se concibe un método de enseñanza sin actividades de aprendizaje, sino que la validez y la eficacia de aquel dependen en gran medida de la pertinencia de éstas, para un público determinado, una situación precisa y una metodología particular. En cualquier, lo cierto es que con los desarrollos técnicos (gráficos, audiovisuales e informáticos) asistimos hoy día a una notable evolución de la presentación de las actividades. Pero ¿progresan también con la misma celeridad la concepción y el diseño pedagógico de las mismas? Está por ver, según los casos.

Aquí nos hemos esforzado por dar unos cuantos (escasos) ejemplos y somos conscientes de haber dejado sin tratar infinidad de cuestiones de sumo interés relacionadas con esta temática. Estamos convencidos, no obstante, de que la renovación de la enseñanza del FLE en nuestro país pasa necesariamente por tomar en consideración las peculiaridades de nuestro contexto e, inspirados en el *Marco común europeo*, por el diseño, el desarrollo y la implementación de actividades originales de aprendizaje que se tengan en cuenta estas breves consideraciones nuestras.

Referencias bibliográficas

- BOYER, H.; BUTZBACH, M. y PENDANX, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*. Paris: CLE international, col. Le français sans frontières (outils pédagogiques). Capítulo III.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1996). *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle. (La version définitive du Cadre a été publiée en 2001).
- COSTE, D. (2002). "Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Des actes de parole à l'action en contexte social. Retour subjectif sur un parcours". *Intercompreensão*, revista de didáctica das Línguas. Edições Colibri. Escola Superior de Educação de Santarém, p. 87-94.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M. E. y SUSO LÓPEZ, J. (1999). *La enseñanza del francés en España (1767-1936)*. Granada: Método Ediciones, Cuadernos de Didáctica de lenguas extranjeras
- PENDANX, M. (1998): *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette, col. F, autoformation.

- PUREN, C. (2002). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle". *Les Langues modernes*, n° 3, juillet-août-septembre, p. 55-71
- SHEILS, J. (1993). *La Communication dans la classe de langue*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle. Projet n° 12, "Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication".
- SUSO, J. y FERNÁNDEZ, M. E. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera*. Editorial Comares, Interlingua.
- TOST PLANET, M. A. (2002). "Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'intercultural en didactique des langues". *Les Langues modernes*, n° 3, juillet-août-septembre, p. 42-54.
- VIGNER, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris: Hachette, col. F, pratique pédagogique.

Notas

1. EP [S], 2 de enero de 2005, p. 10.
2. Podría ser de gran utilidad también, para esas mismas autoridades, la consulta del documento elaborado por Béacco, Jean-Claude y Michael Byram: *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques, 2003.
3. Una característica de dichos sitios es que, en general, no saben sacar provecho de las especificidades del medio y siguen utilizándolo como si se tratase de un soporte papel.
4. La publicación oficial del Marco lleva la fecha de 2001, pero versiones provisionales han circulado desde 1996. La traducción española, por su parte, es del 2002.
5. La traducción del párrafo es nuestra.
6. Los adaptadores del Marco al español no debían estar demasiado satisfechos de la traducción de estas expresiones cuando en otros lugares del documento, al lado de sus enunciados, han conservado las denominaciones en francés.
7. Aquí también, hubiésemos preferido que se utilizaran los términos de la versión francesa, más exactos a nuestro entender: *conscience de la langue et de la communication, conscience et aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude et aptitudes (à la découverte) heuristiques*.
8. Curiosamente, esto mismo se decía, hace bastante tiempo, en la guía pedagógica de *C'est le printemps*.
9. Subrayado por nosotros.
10. Y ello pese a lo que dice D. Coste (2002, p. 90), quien se muestra todavía insatisfecho del lugar que ocupa: "Dans la diffusion et les usages du Cadre, il semble se confirmer jusqu'à présent [...] que des notions telles que celles de compétence (pluri)culturelle ou de compétence plurilingue

vivent leur vie plutôt à côté ou en dehors du *Cadre*. Bien qu'il en soit fait état dans des chapitres de l'ouvrage, elles sont relativement peu mobilisées dans les usages attestés du *Cadre* et, pour ce qui est tout particulièrement de la réflexion sur les dimensions culturelles de l'apprentissage et de l'enseignement, elle se développe largement ailleurs, quitte à souligner les insuffisance du *Cadre* dans ce domaine”.

11. La traducción castellana del texto, que lleva por subtítulo “5.1.1.3 La consciencia intercultural”, dista, a nuestro parecer, de lo que realmente dice la versión francesa, por ello hemos preferido citar esta versión. El texto español juega, además, con los sinónimos conciencia/consciencia (voz esta última usada en sentido filosófico), sin aportar más claridad.
12. El vocablo aparece en el *Marco* y es muy ilustrativo del tipo de material al que corresponde, es decir un documento que representa la aportación externa de información (*input*) para la “puesta en marcha” del aprendizaje: arranque e inicio. La palabra tiene difícil traducción al castellano (*¿desencadenante?*).
13. Es tal vez útil precisar que si bien en el *Marco* la tendencia es de asimilar los términos de *actividad* y *tarea*, para designar una misma realidad, puede ser interesante distinguirlos. La *actividad*, antes que hiperónimo de los múltiples vocablos que describen el proceso de aprendizaje –que también lo es en cierta manera–, nos parece distinta de la *tarea* y más todavía del *ejercicio* (que no se aplica ya sino a cosas muy concretas).
14. El ejemplo elegido –por conocerlo bien– es *Forum*, de Hachette, que anuncia abiertamente su filiación con el *Marco*. También hubiésemos podido escoger *Rond-Point*, de Difusión-Presses Universitaires de Grenoble, que también declara basarse en el *Marco* (editado en 2004), aunque éste nos parece menos significativo.
15. No hace tanto tiempo en las unidades didácticas se reunían en una primera parte todos los materiales de estudio y en otra, concentrados, el enunciado de las actividades.
16. Se habrá observado que utilizamos la palabra *actividad* para designar un conjunto de *tareas* parciales referido a la parte del aparato didáctico que remite a un documento concreto. Reservamos el vocablo *ejercicio* a un tipo de manipulación de estructuras. De algún modo, los tres términos aparecen, pues, en una relación de inclusión, del más amplio y creativo al más específico y mecánico.

