

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA  
LITERATURA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO  
*ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LITERATURA*

BIENIO 2002-2004

**TESIS DOCTORAL**

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

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

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

**BARCELONA, 2007**

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo explorar los planteamientos subyacentes a la práctica de la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en el sistema educativo francés. La realización de la memoria del Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona (Anaya, 2001) me permitió constatar toda una serie de características que no coincidían con mis planteamientos de profesora de lenguas extranjeras, lo que me incitó a intentar entender más profundamente los pilares sobre los que se asienta aquella práctica.

La manera en que se organiza la enseñanza de lenguas en los diferentes países es, por lo general, el reflejo de ideas preconcebidas sobre lo que es estudiar, o enseñar, un idioma extranjero. La enseñanza del ELE en la educación secundaria en Francia ha estado marcada por una tradición culturalista, que se nutre de aportaciones básicamente literarias, basadas en libros de viajes abundantemente ilustrados que configuraron una visión romántica de España.

El interés generalizado de los viajeros extranjeros por España comenzó en el siglo XIX. Para entonces, el romanticismo había calado hondo en el ánimo del viajero, que se enfrentaba a las experiencias que el camino le tenía reservadas con una nueva sensibilidad. La disposición del viajero al emprender el viaje comenzó a entenderse, como señala Serrano (1993), como una experiencia para el ánimo y el alma, como una satisfacción personal; en el siglo anterior, el viaje solía constituir un ejercicio para el

intelecto, una experiencia que debía reportar un beneficio a la sociedad por los conocimientos acumulados. El viajero ilustrado del siglo XVIII había dado paso al viajero romántico del XIX. Aunque son abundantes los relatos que sobre su viaje a España dejaron escritos los viajeros del siglo XVIII, son mucho más numerosos los publicados durante el siguiente siglo. A lo largo del siglo XIX, visitaron España numerosos viajeros franceses como Alexandre Laborde (1808), cuyo *Itinerario descriptivo* constituye un empeño estadístico exhaustivo que hubo de ser de gran utilidad durante muchos años a posteriores viajeros; George Sand (1842), pseudónimo de Aurore Dupin, que pasó el invierno de 1838-1839 en Mallorca con Frédéric Chopin y sus hijos; Victor Hugo, uno de los autores más destacados del romanticismo decimonónico, que escribió, en 1843, un libro de viajes titulado *Los Pirineos*; Alexandre Dumas (1847) y Théophile Gautier (1864), que contribuyeron de manera notable a configurar la imagen romántica de Andalucía; o Charles Davillier y Gustave Doré (1874), que viajaron por una España surcada ya por el ferrocarril, deseosos de recoger lo que de esa imagen romántica de antaño quedara.

Cabe destacar el papel que desempeñó la valoración de lo exótico como corriente impulsora de los viajes a España. En efecto, los viajeros del romanticismo experimentaron una fuerte atracción por el exotismo de tierras lejanas. La lejanía no era a veces una cuestión de distancias geográficas sino de desconocimiento. Por esta razón, España, la cual se percibía como lejana y remota, acabó subyugando al viajero del siglo XIX. La propensión a la búsqueda de los orígenes durante el período romántico despertó en este viajero un interés por conocer las tradiciones, la lengua o las culturas locales.

La influencia que lo español ejerció en las expresiones de arte francesas fue notable. En 1859, Manet presentó al Salón de París su *Bebedor de ajeno*, un cuadro que permitía adivinar su admiración por Diego Velázquez. En los años sesenta, su pintura de tema español, tan de moda por entonces en Francia, fue bastante bien acogida y, en 1861, el Salón aceptó por primera vez un cuadro suyo, el *Guitarrista español*. En 1867, Manet pinta *La ejecución de Maximiliano* y, en 1868-1869, *El balcón*, inspirados en *Tres de mayo* y *Majas en el balcón*, respectivamente, de Francisco de Goya.

La imagen que de España se tenía en el siglo XVIII y parte del XIX era, como apunta Hoffman (1961), la del Siglo de Oro en las letras, en el cual se había dado forma a personajes españoles que trascendieron las fronteras como *Don Juan* (Molière, 1665) o temas dramáticos en los que intervenía la Inquisición. Escritores como Chateaubriand o Stendhal, que apenas habían visitado España, hicieron que algunos de sus relatos se desarrollaran en este país, o bien idearon tipos y caracteres españoles para sus historias. No es necesario mencionar aquellos escritores que, como Prosper Mérimée (1845), estuvieron profundamente influidos por nuestro país y configuraron un arquetipo femenino, *Carmen*, que ayudó a crear una imagen de la mujer española que todavía hoy perdura. Inspirándose en este personaje, Georges Bizet compuso, en 1875, la ópera *Carmen*.

Entre 1830 y 1840 se estrenaron en Francia, según Hoffman (1961), cincuenta piezas teatrales en las cuales la acción se desarrollaba en España o tenía que ver con este país. Sólo en 1836 se representaron doce obras con estas características. La temática de estas obras guardaba, por lo general, relación con personajes históricos e instituciones

tales como el Cid (*Le Cid* de Corneille, 1636) o la Inquisición. Ya en el siglo XX, Paul Claudel (1929) escribe *Le Soulier de satin*, cuya acción se desarrolla en la época de los conquistadores. Albert Camus, por su parte, adapta al teatro *El caballero de Olmedo*, de Lope de Vega, y *La devoción de la cruz*, de Calderón de la Barca.

Esta tradición culturalista -que ha producido obras tan ejemplares como las *Oeuvres complètes* de García Lorca, publicadas entre 1987 y 1990 en *La Pléiade* de Gallimard, que resultan más completas que las que existen actualmente en español- se mantiene en los programas de los diferentes departamentos de español de las universidades, en los cuales el estudio de la literatura ocupa un lugar predominante. Llama la atención que la mayoría de programas consultados ponga el énfasis en la formación literaria y lingüística general y que excluya una formación lingüística que tenga una mayor aplicabilidad en el campo de la didáctica del ELE. Asimismo, las oposiciones que se organizan para el profesorado de secundaria, es decir, las pruebas del *C.A.P.E.S.* y la *Agrégation*, conceden gran importancia a los conocimientos literarios de los candidatos y al hecho de que estos tengan una ligera idea de gramática descriptiva del español.

Siguiendo toda esta tradición, la metodología de enseñanza del ELE de los años 60-70 no fue impregnada ni por las influencias del francés como lengua extranjera (FLE) ni por las de la didáctica del inglés. Llama la atención que, todavía hoy, en el contexto de la educación secundaria en Francia, muchas estrategias pedagógicas parezcan más cercanas a la didáctica del francés como lengua materna y a las propias de una formación como traductores.

Una visión de la lengua entendida predominantemente como discurso, tanto en su vertiente escrita como oral, junto con una concepción constructivista de su aprendizaje, marcaron un cambio de paradigma en la enseñanza. Este cambio de paradigma se refleja en la propuesta que elaboraron un grupo de expertos del Consejo de Europa y la Comunidad Europea, la cual dio lugar a la publicación, en 2001, del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *Marco común europeo*). La aparición del *Marco común europeo* está provocando que los centros e instituciones que se dedican a la enseñanza del ELE amolden sus currículos y programaciones a aquella nueva visión del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Llama la atención, sin embargo, como señala Llobera (2005), el hecho de que en Francia las disposiciones ministeriales actuales reclamen la atención de profesores e inspectores al *Marco común europeo* y que, por el contrario, propongan una práctica que tiene un cierto grado de contradicción con los planteamientos que contiene este documento. En efecto, hemos podido constatar que los hispanistas franceses no se hacen demasiado eco de las aportaciones de autores como Benveniste (1966, 1970, 1974), Besse (1980, 1984), Kerbrat-Orecchioni (1980), Coste (1982, 1990, 1997), Ducrot (1984) y Adam (1990, 1992); ni de las recientes aportaciones sobre discurso oral y escrito de autores como Briz (1997), Portolés (1998) y Calsamiglia y Tusón (1999).

Ante la ausencia de aportaciones de la lingüística aplicada en la práctica del ELE en las aulas del sistema educativo francés, nos ha parecido conveniente indagar sobre las fuentes que configuran esta práctica. Para entender las concepciones subyacentes a la misma, vamos a estudiar los documentos curriculares que emanan de la Administración Educativa; los libros de texto, como plasmación de las directrices

ministeriales; y, finalmente, las declaraciones verbales de profesores, autores de manuales y responsables de desarrollar los currículos oficiales. Este es el corpus de datos que nos servirá de base para llevar a cabo aquella exploración.

En el capítulo 1 exponemos los motivos de carácter personal y científico que nos han conducido a iniciar el presente estudio. En el capítulo 2 llevamos a cabo una revisión del estado de la cuestión. En este capítulo presentamos el paradigma de investigación adoptado y esbozamos un breve marco teórico que nos ayude a comprender en mayor medida los procesos de pensamiento de los profesores. A continuación nos detenemos en el concepto de currículo y su aplicación a la enseñanza del ELE. Partimos de un modelo curricular abierto y centrado en el alumno, cuyas decisiones se adoptan en diferentes momentos a lo largo del currículo.

En el capítulo 3 presentamos los tres niveles de análisis que comprende el modelo curricular que proponemos. En el nivel de fundamentación hacemos un repaso de distintos aspectos relacionados con la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje; las características específicas de la lengua española; y las expectativas de la sociedad y de los alumnos con respecto al nuevo currículo. En el nivel de decisión presentamos una descripción de los elementos que constituyen cada uno de los componentes curriculares. Por último, en el nivel de actuación exponemos un conjunto de reflexiones sobre el desarrollo del programa de curso, la elección de los ámbitos en que se organiza la vida social, la selección de textos, la tarea como instrumento para la organización de actividades y la integración de las destrezas lingüísticas.

En el capítulo 4 formulamos las preguntas de investigación, las cuales, de forma consistente con el enfoque etnográfico adoptado, hemos ido revisando y remodelando a lo largo del estudio.

En el capítulo 5 presentamos un estudio crítico de los documentos curriculares que emanan de la Administración educativa; mientras que en el capítulo 6 llevamos a cabo un análisis descriptivo de libros de texto, como plasmación de las directrices ministeriales.

El contenido del siguiente capítulo está constituido por el análisis e interpretación de los datos provenientes de las declaraciones verbales de profesores, autores de manuales y responsables de desarrollar los currículos oficiales. Fieles a los principios del enfoque etnográfico, que aboga por una documentación del proceso de investigación de principio a fin, en el presente capítulo proporcionamos información acerca de los instrumentos empleados para la recogida y el análisis de los datos, el contexto de investigación, el corpus de datos recogido y las personas a las que entrevistamos.

En el capítulo 8, dedicado a la discusión general, exponemos y argumentamos los resultados de nuestra investigación. Para ello tenemos en cuenta la información proveniente de los currículos y libros de texto, y de las entrevistas; y retomamos aquellos aspectos del estado de la cuestión que nos han parecido útiles a la hora de contextualizar los resultados obtenidos. Completamos el estudio extrayendo esas conclusiones que nos permitan dar respuesta a las preguntas de investigación en el marco conceptual que hemos trazado.

El presente estudio incluye tres anexos. El primero contiene una copia de los currículos de 1986 y 2002. El segundo incluye diferentes actividades extraídas de manuales basados en estos currículos que consideramos importante hacer accesibles a las consultas del lector. El tercer anexo contiene las transcripciones y análisis completos de las entrevistas con los profesores, autores de manuales y responsables de desarrollar los currículos oficiales.