

Parámetros Didácticos del Francés para Fines Especializados

José Ruiz Moreno
Universidad de Granada

Ha sido tradicional en la didáctica de la lengua francesa no discriminar suficientemente entre la enseñanza llamémosla normal y la enseñanza del francés para fines específicos, llegándose incluso al solapamiento de ambas realidades. En el presente trabajo pretendemos estudiar determinados parámetros que caracterizan la enseñanza del francés para fines específicos y que, en consecuencia, la distinguen, parcialmente, de la enseñanza normal de esa lengua. Como nos lo muestra la abigarrada historia metodológica del francés para fines específicos, la excesiva dependencia epistemológica de éste respecto de la enseñanza normal ha oscurecido ciertas particularidades didácticas, que sin ser de su exclusiva propiedad, merecen ser sin embargo discriminadas en su justa medida.

1. Introducción

Cuando se aborda el estudio teórico-práctico de la enseñanza del llamado francés para fines específicos surgen dos problemas de fondo que no se pueden eludir: el problema lingüístico por un lado, y el didáctico por otro. Ambas cuestiones, desde que nacieron estas enseñanzas en los años cincuenta, no siempre han sido tratadas con el suficiente rigor. En términos generales, por lo que respecta a los mecanismos pedagógicos utilizados para un tipo u otro de enseñanza lingüística, especializada y no especializada, éstos o bien han venido siendo los mismos o bien ha existido una cierta propensión a una actitud de dependencia epistemológica de las enseñanzas especializadas respecto de las enseñanzas no especializadas.

Dedicamos, pues, el presente trabajo al estudio de los principales aspectos que caracterizan la enseñanza del francés para fines específicos. Estos aspectos abarcan desde cuestiones relativas a los objetivos de enseñanza / aprendizaje y los criterios utilizados para su selección, los distintos tipos de público, los contenidos lingüísticos y no lingüísticos, hasta parámetros asimismo relevantes pero que han pasado desapercibidos durante largo tiempo en el estudio de las enseñanzas específicas como son, por ejemplo, el importante problema

de las necesidades de comunicación o el caso de la figura del profesor de francés para fines específicos. Es importante subrayar las peculiaridades pedagógicas de estas enseñanzas porque en éstas reside la diferenciación entre las enseñanzas funcionales y las enseñanzas generales del francés¹. Una enseñanza funcional, como consecuencia del pragmatismo que conlleva, habrá de tener en cuenta más seriamente qué enseñar, cómo enseñarlo, habrá de considerar también con más detenimiento determinadas particularidades de los alumnos, sus carencias y expectativas, qué quieren y necesitan aprender para comunicar, leer o simplemente desempeñar tareas diversas en su campo especializado utilizando el francés como herramienta de comunicación.

Si bien es cierto, por otra parte, que la identificación de las supuestas necesidades idiomáticas en algunas especialidades es una tarea pertinente y posible pero difícil dada la magnitud de los distintos temas que suelen suscitarse —en el caso del francés para la empresa, por poner un ejemplo ilustrativo, son abordables temáticas tan extensas y distintas entre sí como la contabilidad, la banca, la teoría económica, las relaciones comerciales, el derecho laboral, el derecho internacional, las distintas formas de acceder al mundo del trabajo, la correspondencia comercial, las distintas formas de comunicación, la adscripción cultural (empresarios y empleados monocrónicos y policrónicos), etc.—, sin embargo, lo verdaderamente complejo radica en cómo articular coherentemente todo este conjunto de variables desde el punto de vista pedagógico. ¿Cómo distinguir lo esencial de lo que no lo es, cómo jerarquizar los contenidos, qué estrategias pedagógicas son las más apropiadas, qué documentos utilizar con fines didácticos, qué metodología o metodologías seguir, y final-

¹ No se trata tanto de concepciones antagónicas, como de un uso y descripción algo divergentes en relación a los parámetros que conforman todo sistema de enseñanza / aprendizaje de una lengua.

mente, cómo evaluar la adquisición de los contenidos seleccionados en su realización discursiva y no sólo lingüístico-teórica? son una parte de los interrogantes que nos acechan y nos acompañan moleestamente a lo largo de todo el recorrido pedagógico.

2. Las necesidades lingüístico-comunicativas

El problema de las necesidades lingüístico-comunicativas, en francés «*besoins langagiers*», ha sido origen de no pocas controversias teóricas en el campo de la didáctica en general, aunque es en la didáctica funcional –en nuestro caso de la lengua francesa– en donde adquiere su máxima razón de ser². Esta conexión más estrecha entre enseñanza lingüística y realidad es la que explica la separación entre las enseñanzas del francés para fines específicos y la enseñanza del francés general. Las necesidades lingüístico-comunicativas empiezan a ser consideradas como parámetro pedagógico al mismo tiempo que se toma conciencia de la diversa procedencia de la demanda de aprendizaje no institucional por un lado, y de la necesidad de adaptar las enseñanzas regladas del francés, en un marco por lo tanto de enseñanza institucionalizada, a las especialidades de estudio de los estudiantes por otro. Hasta ese momento no se tenía una concepción clara sobre esta noción. De hecho, lo único verdaderamente imprescindible para poner en marcha un programa de enseñanza lingüística, antes y ahora, son los contenidos, de ahí que el problema de las necesidades comunicativas y los objetivos quedara sumergido.

² D. Coste (1977), por ejemplo, en un excelente artículo, «Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes: à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques», trata detalladamente algunos problemas tan importantes como la ambigüedad de esta noción, tanto en lo que concierne a su definición como a su uso, analiza la relación entre las necesidades de aprendizaje y los contenidos, y finalmente estudia la pertinencia de una mayor adecuación pedagógica entre los objetivos finales por un lado, y el nivel lingüístico del estudiante así como sus expectativas a las que debe dar satisfacción el aprendizaje por otro.

Los teóricos del francés para fines específicos manifiestan su total acuerdo en un aspecto: la puesta en marcha de un programa especializado ha de partir de una identificación de las necesidades lingüístico-comunicativas, es decir, de las carencias lingüísticas y extralingüísticas de los estudiantes. H. Besse (1980: 54), por ejemplo, escribe lo siguiente al respecto: «Quelle soit l'acceptation donnée à fonctionnel(le), toutes les démarches méthodologiques qui s'en réclament partent d'une analyse des besoins du public visé. C'est l'étape initiale inévitable». En el mismo sentido se pronuncian C. Heddesheimer y J.-P. Lagarde (1978: 7): «La langue n'apparaît plus seulement comme un savoir que l'apprenant doit acquérir, savoir morcelable et programmable selon les catégories connues: phonétique, grammaire, etc., mais comme un savoir-faire qu'il doit maîtriser en situation. Cela implique une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers». En la línea de lo dicho, una definición válida que nos permita delimitar con más concreción lo que debemos entender por necesidades lingüístico-comunicativas puede ser la que propone R. Richterich (1985: 95): «Ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement»³.

No podemos tampoco pasar por alto las distintas clasificaciones en las que se ha intentado concretar esta noción, con vistas especialmente a una aplicación pedagógica, y que R. Richterich (1985)

³ Como se deduce de la definición, R. Richterich basa su descripción de las necesidades en dos componentes: el contexto comunicativo y las operaciones lingüístico-comunicativas implicadas. El contexto comunicativo se compone a su vez, como se precisa en la definición, de los actores de la comunicación (identidad, función, pertenencia social, características psicológicas, etc.), del momento en que se produce el acto comunicativo, así como del lugar en que se produce dicho acto. Las operaciones lingüístico-comunicativas presentan variables como la función ilocucionaria, esto es, qué efecto pragmático pretende producir o conseguir, y por otra parte, qué medios lingüísticos ha de utilizar en la producción de ese acto discursivo.

ha recopilado. Concretamente tres. Primero, una distinción muy conocida y utilizada es la que distingue entre necesidades individuales y sociales o institucionales⁴; la segunda discrimina entre necesidades subjetivas y objetivas (o previsibles e imprevisibles)⁵; y finalmente una tercera clasificación que se sustenta en necesidades expresadas, es decir, aquellas necesidades de las que es consciente el individuo que aprende, y necesidades no expresadas que, como se puede deducir son aquéllas que no son detectadas por el individuo.

Por lo que se refiere a los procedimientos para la determinación de dichas necesidades, existen en la didáctica del francés dos grandes modelos para la identificación de las mismas. Uno promovido por el Consejo de Europa y que se concreta, entre otras obras, en el trabajo titulado *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, cuyos autores son R. Richterich y J.-L. Chancerel (1977). Y el otro es el modelo de R. Richterich del año 1973. No vamos a profundizar en ninguno de los dos por la densidad y complejidad que comportan, pero sí reproducimos el acertado compendio definitorio que realiza D. Coste (1977: 56) al respecto: «Qui a besoin de quelle langue pour effectuer quelle opération par rapport à quel interlocuteur, dans quelles circonstances, dans quel but, à propos de quel objet, à l'aide de quels moyens et de quelles formes linguistiques?». Pese al optimismo pedagógico que ha venido acompañando a este componente, pueden destacarse, no obstante, ciertas críticas. Ya en uno de los trabajos al que nos hemos referido, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue*

⁴ «Cette opposition renvoie à ce qui manque à un individu ou groupe d'individus à un moment donné par rapport aux usages qu'il est censé faire d'une langue étrangère dans sa vie socio-professionnelle et socio-culturelle ou, de façon plus diffuse, aux représentations qu'il peut se faire, plus ou moins explicitement, de ces usages et de leur enseignement/apprentissage» (1985: 93).

⁵ «Elle porte sur ce qui peut être décrit à l'avance des usages d'une langue, parce que stable et généralisable à tel ou tel type de situation, et ce qui ne le peut pas, parce que dépendant des circonstances particulières qui rendent le déroulement de toute communication incertain» (1985: 93).

étrangère, se cuestionaba claramente la pertinencia pedagógica de la identificación *a priori* de las necesidades de comunicación, y se abogaba por convertirla en un medio didáctico dinámico y de actuación permanente y no exclusivamente de identificación previa. Así lo señalan también J.-L. Chancerel y R. Richterich (1977: 8). Otro tipo de críticas son producto como dice R. Richterich (1985: 98) de «la réduction de la notion aux besoins objectifs, c'est-à-dire aux seuls usages langagiers prévisibles (...)». Este aspecto es, a nuestro entender, la confusión más grave que ha producido la didáctica funcional del francés: a fuerza de querer adaptar las necesidades de comunicación a determinados tipos de intercambios o producciones lingüísticas y a supuestas situaciones comunicativas, se ha producido una reducción peligrosa e indiscriminada de las necesidades y por ende de los contenidos, centrando el interés pedagógico casi exclusivamente en las necesidades de naturaleza objetiva, es decir, previsibles. Esta parcelación y reducción excesivas de las necesidades empobrece drásticamente los objetivos lingüísticos a alcanzar así como los contenidos, e impide cualquier posibilidad de ampliar el campo temático al estudio de la dimensión discursiva, en beneficio de una enseñanza / aprendizaje basada en listados lexicológicos, expresiones estereotipadas, estructuras sintácticas más usuales, aptitudes lingüísticas de aplicación excesivamente constreñida, etc.

Así determinadas las necesidades lingüístico-comunicativas es lícito interrogarse sobre su rentabilidad y pertinencia. D. Lehmann (1993: 120-123), es absolutamente claro sobre este aspecto: según él, el análisis de las necesidades constituye un paso ineludible en el proceso de formación de los públicos especializados, pese a las múltiples insuficiencias que comporta. Quizá el mayor problema que la identificación de las necesidades ha ido arrastrando consigo desde los años setenta, en que se creía que una perfecta delimitación de las mismas supondría el final de todos los problemas pedagógicos, ha

sido el haber privilegiado los contenidos sobre los demás aspectos. Unos contenidos que, por otra parte, sólo respondían sesgadamente a las necesidades de comunicación de los distintos tipos de estudiantes. Las investigaciones en la materia estaban centradas sobre todo en el objetivo lingüístico. Este monolitismo científico dejó sin abordar, al menos no con la convicción que hubiera sido deseable, otros aspectos cruciales como son, por ejemplo, el cómo enseñar los contenidos y el cómo incentivar el aprendizaje. Coincidiendo con muchas de las conclusiones pioneras al respecto de la didáctica británica, especialmente Hutchinson y Waters, D. Lehmann manifiesta la improcedencia de la univocidad de las necesidades y argumenta con mucha razón la conveniencia de no asociar exclusivamente las necesidades de los estudiantes a las situaciones de comunicación en las que previsiblemente éstos tendrán que poner en práctica sus habilidades comunicativas en francés. Éstas son las palabras con las que lo expresa D. Lehmann (1993: 131): «Il est naïf de faire reposer l'élaboration d'un cours que sur les objectifs terminaux (cibles), exactement comme il est naïf de penser qu'on peut organiser un voyage en ne prenant en compte que le point de départ et le point d'arrivée».

Además de las necesidades comunicativas ligadas a los hipotéticos usos discursivos, existe todo un catálogo de necesidades implícitas, no objetivas desde la perspectiva del estudiante, pero sí explícitas desde el punto de vista del proceso de enseñanza / aprendizaje. Es necesario pues conciliar estos dos tipos de necesidades que nunca debieron escindirse: las lingüístico-comunicativas y las derivadas del aprendizaje, y reconocer que dos nociones básicas de las enseñanzas especializadas, la de las necesidades y la de los objetivos a alcanzar, no tienen por qué coincidir ni confundirse.

3. Los objetivos lingüístico-comunicativos de la enseñanza / aprendizaje

Los objetivos lingüístico-comunicativos a alcanzar conforman sin duda alguna otro de los elementos más destacados del entramado didáctico de las lenguas para fines específicos. El carácter funcional de la enseñanza de las lenguas para fines específicos hace que esta noción disfrute en este contexto pedagógico de una mayor relevancia. En teoría, los estudiantes de francés especializado aprenden esta lengua de acuerdo con unos objetivos precisos, la estudian para hacer uso de ella en determinadas situaciones comunicativas. En estos contextos la enseñanza del francés está supeditada por lo tanto a otros objetivos tales como conseguir un empleo, alcanzar una mayor eficacia profesional, la promoción laboral, una más completa especialización científica, etc. Desde este punto de vista, como argumenta F. Mariet (1977: 6): «La détermination des objectifs est le résultat d'un rapport social»⁶. En cualquier caso, la cuestión de los objetivos es un elemento que afecta a todas las enseñanzas sin excepción.

La definición de los objetivos presenta un desarrollo epistemológico similar al que hemos trazado para el de las necesidades comunicativas. Si hasta no hace mucho parecía que los objetivos podían ser concretados sin grandes problemas y de una vez por todas al principio del proceso de enseñanza / aprendizaje, en la actualidad es frecuente y acertado un cuestionamiento de dicho procedimiento desde

⁶ Es importante este trabajo de F. Mariet por las consideraciones de tipo sociológico que hace el autor en relación al problema de los objetivos. Asimismo advierte de los riesgos que comporta una asimilación de los objetivos tanto como ocurría antes a los cuatro usos de la lengua (expresión escrita y oral, comprensión escrita y oral), como más tarde a las situaciones de comunicación. F. Mariet (1977: 6) resuelve esta dicotomía diciendo que «(...) la construction d'une typologie des objectifs se pose de tout autre manière: il n'est plus question de constituer intuitivement un inventaire raisonné. (...) mais au contraire de combiner deux sortes de caractéristiques: les pratiques liées habituellement à l'usage d'une langue (lire, écrire, écouter, parler) d'une part et les types de situation de communication d'autre part».

el punto de vista didáctico. Una definición detallada de los objetivos al principio del recorrido pedagógico corre el riesgo de empobrecer los resultados finales, en la misma medida que una identificación *a priori* de las necesidades de comunicación. Según F. Mariet (1977: 6) la solución a este problema pasa indefectiblemente por «la négociation coup par coup des programmes et des objectifs avec les adultes concernés eux-mêmes».

Como en el caso de las necesidades lingüístico-comunicativas, la noción de los objetivos ha sido también estudiada largamente por el Consejo de Europa. En *Un niveau-seuil* D. Coste (1977: 17) reúne las variables pertinentes para identificar los objetivos de la enseñanza / aprendizaje, que recogemos a continuación: «Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère?. Avec quels types d'interlocuteurs (statut, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer? Quels actes de parole sera-t-il en mesure de réaliser et en réaction à quels autres actes? Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes?. En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils?».

Los objetivos lingüístico-comunicativos son indisolubles de los otros componentes capitales del proceso de enseñanza. Como se puede presuponer, un primer tándem pedagógico prioritario es el que forman las necesidades y los objetivos. En ese sentido, es preciso insistir en que no podemos fijar de ninguna manera los objetivos sin antes haber considerado las necesidades de comunicación, sin que esto implique por supuesto que los objetivos sean análogos a las necesidades. Una segunda combinación es la de dichos objetivos pedagógicos y la evaluación. Éste es un problema controvertido pues no todos los objetivos lingüístico-comunicativos son identificables ni

⁷ Para una definición quizá más precisa de los objetivos de enseñanza / aprendizaje consúltese la elaborada por R. Richterich (1985: 35).

presentan un mismo nivel de complejidad y de importancia. Por lo tanto, si en principio la evaluación de los contenidos tiene como principal propósito medir el nivel de adquisición de dichos objetivos lingüístico-comunicativos por los estudiantes, la evaluación habrá de ser en este contexto flexible. Y finalmente, el tercer binomio radica en asociar los objetivos con los contenidos. En este caso nos encontramos con los mismo interrogantes que veíamos en el caso de las necesidades lingüístico-comunicativas, es decir, los contenidos habrán de estar obligatoriamente al servicio de las necesidades y de los objetivos, aunque sin que esto comporte una total definición de los mismos, totalmente acotada y determinada por las que se suponen serán las situaciones de comunicación en las que habrán de intervenir los estudiantes como locutores.

Por otro parte, no podemos dejar de asociar los objetivos con la perspectiva comunicativa. Ésta, como hemos visto, ocupa un lugar destacado en la enseñanza funcional, si tenemos en cuenta que el fin de éstos es posibilitar que los estudiantes comuniquen con suficiente agilidad en situaciones de comunicación muy específicas. Partimos, como es lógico, de una concepción plural de la competencia comunicativa, es decir, una competencia comunicativa que abarca no sólo los aspectos lingüísticos, sino también extralingüísticos o pragmáticos. Widdowson (1981: 8-21), entre otros muchos, advierte del contrasentido pedagógico que se origina de una definición exhaustiva de los contenidos a partir de una identificación previa de los objetivos comunicativos. Este comportamiento pedagógico reduce la habilidad comunicativa a su mínima expresión, puesto que sólo se tendería al aprendizaje de los contenidos verbales, en perjuicio de todos los aspectos pragmáticos que también componen el proceso comunicativo. El uso instrumental de una lengua no debe en cualquier caso solapar pedagógicamente ni el contexto de realización de la comunicación ni la dimensión cultural.

Por lo demás, insistiremos en que identificar los objetivos de aprendizaje es una tarea imprescindible en las enseñanzas que nos ocupan por una razón que se sostiene por propia lógica: porque en el contexto didáctico en que nos movemos, una definición elástica de los objetivos consiste fundamentalmente en responder a unas determinadas necesidades de comunicación mediante la adquisición de determinados contenidos lingüístico-comunicativos. En cualquier caso, tales objetivos de aprendizaje, como muy bien señalan C. Hedgesheimer y J.-P. Lagarde (1978: 149), deben a un mismo tiempo adaptarse a la tipología de las necesidades así como ir más allá de las mismas con el objeto de que puedan ser transferidas y utilizadas en contextos comunicativos de distinta naturaleza.

3. La tipología de los estudiantes. El profesor de francés para fines específicos. Los contenidos

Estos tres componentes pedagógicos no se caracterizan obviamente por ser aspectos exclusivos de la didáctica funcional del francés. No obstante, a nuestro juicio, presentan en este marco matizaciones dignas de ser destacadas. De estos tres elementos, desde la óptica del francés para fines específicos, los estudiantes y los contenidos son los que han gozado de una mayor atención.

En consonancia no sólo ya con los preceptos de las enseñanzas especializadas sino también con los de la didáctica de las lenguas en general, los procedimientos pedagógicos giran fundamentalmente en la actualidad en torno a las particularidades, a las necesidades idiomáticas y a las expectativas del estudiante. El estudiante es en consecuencia quien marca una parte esencial del perfil formativo, es decir, a qué carencias lingüístico-comunicativas hay que dar respuesta, cuáles son las situaciones de comunicación en las que éste como locutor se verá involucrado, con qué tipo de funciones comunicati-

vas habrá de enfrentarse, de cuánto tiempo dispone o está dispuesto a otorgar a su formación, o cuánto tiempo ofrece la institución encargada de proporcionar dichas enseñanzas. Según una encuesta confeccionada por el Ministerio de Asuntos exteriores francés en 1989 y de la que tenemos constancia a través del trabajo de J. Couillerot y H. Fariol (1990: 30-31) existen cuatro grandes tipos de públicos distintos, cada uno de éstos a su vez muy heterogéneo como comprobaremos seguidamente: «Le premier type de public, Public étudiant, reçoit un enseignement de français de spécialité dans le cadre universitaire, d'instituts ou d'écoles spécialisées (...). Le deuxième type de public est le Public d'agent de l'État; il comprend des employés, des fonctionnaires, des cadres, des enseignants, des médecins, des journalistes, etc. (...), demandeurs d'un enseignement spécialisé en relation avec leur champ d'activités. (...). Le Public du secteur privé constitue le troisième type de public qui tire ses fonctions professionnelles d'organismes nationaux ou étrangers privés, hôtels, compagnies aériennes, agences de voyages, banques, (...). Enfin, l'enseignement du français sur objectif spécifique s'adresse à un quatrième type de public que nous appellerons Public composite. (...) Ce type de public est généralement désigné dans le questionnaire sous l'appellation adultes, étudiants, employés».

Las formaciones de francés para fines específicos dispensadas desde los departamentos universitarios de Filología Francesa se encuadran en la primera de las cuatro categorías inventariadas en la cita. Se trata de un público estudiantil que recibe una enseñanza de francés de especialidad dentro del marco universitario. Las necesidades lingüístico-comunicativas, por lo tanto, más urgentes en este caso por parte de nuestros estudiantes son de orden académico, en la medida en que el estudio de la lengua extranjera forma parte de su plan de estudios. Las necesidades ligadas a la utilización de determinadas habilidades lingüístico-comunicativas futuras no son en muchos casos

percibidas. No obstante, el número creciente de estudiantes que participa en los intercambios promovidos desde la Unión Europea impregna de un pragmatismo cada vez más intenso las enseñanzas de idiomas para fines específicos en nuestras aulas. Esto conlleva que necesidades académicas y necesidades reales de comunicación especializada y cotidiana se den la mano incluso antes de que los estudiantes finalicen sus estudios y empiecen a buscar su primera ocupación laboral⁸.

En lo que se refiere al enseñante de francés para fines específicos, a pesar del papel tan fundamental que desempeña, pues no olvidemos que es quien establece los métodos de trabajo, quien fija la progresión pedagógica y quien identifica realmente las necesidades y los objetivos de enseñanza / aprendizaje, es a la vista de nuestras investigaciones el gran olvidado. Escasas referencias le dedican los autores de *Un niveau-seuil* (1976) o R. Richterich y J.-L. Chancerel (1977) en *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, u otra vez R. Richterich (1985) en *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. En raras ocasiones, el enseñante de francés encargado de la impartición de un registro especializado ha sido formado concretamente y previamente para tal función. Las respectivas filologías, volcadas prioritariamente sobre la vertiente lingüística y literaria, han venido considerando tales enseñanzas como menos relevantes. Esto se debe probablemente a que la aplicación didáctica del francés a los campos científicos y profesionales, tanto a nivel preuniversitario como universitario, en una parte muy decisiva constituyó una respuesta didáctica e institucional, consistente principalmente en frenar el declive del francés frente al auge imparable y

⁸ Existen otros relevantes aspectos relacionados con los diversos públicos que componen la demanda plural de francés instrumental que no vamos a tratar. Consúltese el trabajo de S. Eurin y M. Henao (1992).

lógico del inglés que, en cambio, sí abrazó estas enseñanzas con mayor entusiasmo y convencimiento.

Otras dos particularidades merecen ser comentadas en relación a la figura del profesor. La primera es que el enseñante de francés es, salvo honrosas excepciones, un profano en las disciplinas que enseña. Sus conocimientos sobre economía, derecho, turismo, arquitectura, etc., en general, no van mucho más allá de lo leído en artículos de prensa o de las conclusiones a las que haya podido llegar a través de comentarios escuchados en informativos de radio o de televisión. En registros con menos repercusión social —en arquitectura, por ejemplo— tales contenidos previos pueden incluso no existir, originándose así una realidad en el aula totalmente atípica si tenemos en cuenta las tradicionales relaciones didácticas entre profesor y alumno. En este inusual marco didáctico, el profesor de francés de especialidad ha de renunciar al privilegio de comportarse como el detentador único de los conocimientos y reconocer, por un lado, que él es sin duda quien mejor domina todo lo relacionado con la lengua francesa y su enseñanza, y por otra, que los estudiantes poseen inexorablemente mayores niveles de conocimiento en la especialidad de referencia. Sin embargo, no debemos olvidar que se trata de enseñanzas lingüísticas y no exclusivamente científicas, como afirma y nos lo recuerda con acierto D. Lehmann (1980: 140) cuando dice que «(...) tenant compte de la réalité telle qu'elle est dans le monde du français langue étrangère: il ne se trouve pas de scientifiques pour assurer ces cours, (...) et même si tel était le cas, le remède engendrerait un autre mal, double celui-ci: risque d'incompétence en matière didactique des langues; risque consécutif, et sans doute le plus redoutable, de voir le cours de français pour scientifique se transformer en cours de sciences».

La otra particularidad estriba en los condicionantes pedagógicos que comportan estas enseñanzas para el enseñante. Las característi-

cas de los discursos de especialidad y la tipología de las necesidades de comunicación obligan al enseñante de francés para fines específicos a basar sus enseñanzas en unas pautas pedagógicas que han de ser flexibles y cambiantes, pero existentes. Por un lado, no nos cabe la menor duda de que el carácter instrumental de las supuestas necesidades de comunicación sólo es transferible al proceso pedagógico si al menos una parte importante del material de trabajo se extrae directamente del campo en cuestión, es decir, si se trata de discursos, escritos u orales, auténticos. Existen, por otro lado, interesantes libros de texto que de hecho auxilian al enseñante; éstos, no obstante, son realmente útiles en niveles de iniciación en los que es aconsejable un recorrido pedagógico y un método de trabajo preestablecidos a los que pueda aferrarse el estudiante. En los niveles sucesivos o a partir de un determinado número de horas de clase, más que de un libro de texto, más que seguir un único itinerario metodológico, el enseñante habrá de confeccionar paulatinamente su propio material de trabajo que tendrá una génesis muy variada. El procedimiento de creación de material de trabajo es casi siempre el mismo: extracción ecléctica de textos o de actividades varias del conjunto de manuales de francés específico disponibles para el enseñante, que no pueden ser muchos ni tampoco de alta calidad, puesto que el mercado editorial ha respondido parcamente a esta demanda, reproducción mediante fotocopias de documentos auténticos relativos a la especialidad⁹, de artículos procedentes de revistas especializadas o de la prensa en general.

Finalmente, las heterogéneas características léxicas y discursivas de los registros especializados así como los innumerables usos y situaciones de comunicación requieren una pedagogía basada prin-

⁹ Por ejemplo en francés comercial es frecuente trabajar con letras de cambio, cheques, facturas, nóminas, cartas comerciales, modelos de *curriculum vitae*, conversaciones telefónicas, etc.

cialmente, en nuestra opinión, en un conocimiento pormenorizado de la epistemología de los discursos especializados. No se trata en ningún caso de enseñarles una determinada disciplina científica o técnica en francés ni de explicarles en qué consiste una determinada profesión. La función del docente consiste preferentemente en proporcionar a los estudiantes los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos precisos para comunicar en francés, acceder semánticamente a textos especializados o desarrollar cualquier otra tarea dentro de un contexto francoparlante. En consonancia con lo dicho, al enseñante, más que de preocuparse en adquirir un gran volumen de información teórica relativa a la especialidad, lo que en la mayoría de los casos es imposible, le es más rentable conocer lo mejor posible aspectos como los que siguen y basar su pedagogía en los mismos: cómo se estructuran los discursos científicos, por supuesto relacionándolos con los particulares modos de pensamiento científico, técnico y profesional del francés, qué estructuras discursivas son las más profusas en el tipo de registro de que se trate, cómo funciona dicho discurso desde el punto de vista enunciativo, sociolingüístico y pragmático, qué combinaciones sintácticas son las más frecuentes, y finalmente, cuál es el nivel de especialización de su léxico.

En última instancia, intentaremos destacar algunos de los perfiles más destacados del problema de los contenidos. En un primer momento parece obvio argüir que los contenidos a asimilar por los estudiantes irán establecidos, al menos en una parte importante, a partir de lo que presumiblemente éstos habrán de comprender y producir en francés en relación con su especialidad científica o profesional. En consecuencia, la enseñanza deberá integrar ejemplos de funcionamiento lingüístico que recojan los distintos planos en los que se manifiesta la lengua, es decir, lexicológico, morfosintáctico, discursivo y pragmático. Así pues, dichos planos abarcan tanto la dimensión formal de la lengua como su proyección discursiva.

Uno de los procedimientos pedagógicos más destacados y rentables consiste en el estudio de discursos extraídos del campo de especialidad en cuestión. El trabajar sobre los textos ofrece una amplia gama de posibilidades de explotación, y por ende, un amplio espectro de contenidos es objeto de posible adquisición. Desde este enfoque podemos abordar el material textual de muy diversas maneras, permitiendo la explotación de contenidos que pueden ir desde los tradicionalmente gramaticales (cuestiones morfológicas y sintácticas), hasta contenidos de tipo discursivo (aspectos macrolingüísticos como la articulación de las distintas partes de un texto, los tipos de articuladores o los procedimientos enunciativos), pasando por los pragmático-culturales, cuya incidencia en este tipo de discursos ha sido generalmente desoída. Paralelamente a esta explotación de los contenidos lingüístico-pragmáticos, basada en el criterio temático o campo especializado de referencia, otra opción también muy utilizada como consecuencia de su valor sociolingüístico y del efecto realista que conlleva, es aquella que parte de los distintos tipos de documentos especializados que se utilizan cotidianamente en los diversos contextos científicos o profesionales: por ejemplo, en el sector del francés de los negocios podrán utilizarse pedagógicamente desde contratos, facturas, cheques, hasta conversaciones telefónicas, un simple fax o la transcripción de una entrevista laboral.

Los contenidos, dicho esto, no podrán definirse obviamente al pie de la letra y previamente, pues la aparición de los mismos depende en gran medida del tipo y de las características de los documentos elegidos y de la identificación más o menos afinada de los tipos de intercambios comunicativos, orales y escritos. Los criterios para la selección de los contenidos serán más de índole funcional y temático que lingüístico. Lo normal es que el carácter realista del documento nos empuje a centrar el análisis preferentemente en los aspectos macrolingüísticos o discursivos (la organización del discurso, la

modalidad enunciativa o las connotaciones culturales). También es posible y pertinente, sin embargo, abordar aspectos microlingüísticos como el estudio de determinados problemas gramaticales, de algunas estructuras sintácticas recurrentes, así como insistir en el perfeccionamiento de la pronunciación. No nos olvidamos del léxico especializado que constituye la principal característica diferencial de los discursos en cuestión, además de manifestarse como uno de los escollos pedagógicos más importantes en el aula.

Es asimismo interesante poner de relieve otra consecuencia que se deriva de la naturaleza realista de los textos y documentos en general, seleccionados para estas enseñanzas. El propio perfil de las necesidades de comunicación, el requerimiento de consolidar una enseñanza del francés en respuesta a unos objetivos de comunicación especializados, precisa de un material pedagógico auténtico que contenga toda la fuerza pragmática de los intercambios lingüísticos en los que presumiblemente se verán involucrados los estudiantes. Esto es importante porque no es de recibo basar inicialmente estas enseñanzas en un catálogo cerrado de contenidos lingüístico-gramaticales que intentaremos aplicar posteriormente a textos de especialidad. El procedimiento debe seguir un desarrollo inverso, es decir, serán unos contenidos especializados los que pondrán de manifiesto la necesidad de reconocer unas particulares formas discursivas, unas determinadas construcciones sintácticas, un léxico especializado, o una determinada inclinación hacia un cierto tipo de verbos, a la utilización de unos tiempos verbales, al uso de determinadas manifestaciones enunciativas, etc. Lógicamente, la comprensión, la adquisición y la reproducción escrita y oral de estos contenidos llevará aparejada el aprendizaje de innumerables contenidos lingüístico-gramaticales.

Los contenidos culturales son, finalmente, otro tipo importante de contenidos de fuerte incidencia en los discursos de acción, es

decir, en los discursos profesionales. En los discursos expositivos o científico-técnicos, en cambio, las implicaciones semánticas originadas por este tipo de contenidos se aprecian bastante menos pero existen. Cada sociedad estructura las relaciones personales y profesionales, la visión de la realidad sobre esquemas culturales propios (Hall, 1990), en los que conviene incidir pedagógicamente. La presentación de éstos en forma de contenidos no acostumbra a ser fácil, pues las premisas que originan y explican las distintas formas de actuar e interpretar han sido raramente enunciadas, por lo menos desde el terreno lingüístico. En todo caso, de lo que no hay duda es de que para responder verdaderamente a las necesidades reales de comunicación de nuestros estudiantes, éstos han de asimilar contenidos de este género que les permitan comprender mejor a su interlocutor extranjero y evitar de este modo posibles malentendidos en el intercambio comunicativo, provenientes de la esfera extraverbal.

A modo de conclusión, decir que para que estas enseñanzas surtan los efectos más positivos no es suficiente nuestro deseo de perfeccionar constantemente tanto nuestros métodos de enseñanza como nuestro conocimiento lingüístico del discurso especializado en lengua extranjera que nos ha tocado enseñar. En ese sentido hacemos nuestras estas palabras de Ph. Carré (1991: 27): «Si l'urgence, l'impérieuse nécessité de communiquer forment le socle sur lequel s'installe la performance linguistique, nous pouvons d'ores et déjà poser que l'enjeu de la formation linguistique professionnelle ne se situe pas seulement du côté des «méthodes» plus ou moins miraculeuses, ni du brio des animateurs ou de la bonne volonté du responsable de la formation ... mais (plutôt) du côté de l'apprenant et de ses raisons d'apprendre».

OBRAS CITADAS

- Besse, H.** 1980. *Polémique en didactique*. Paris: Clé Internationale.
- Carré, Ph.** 1991. *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Chancerel, J.-L. and Richterich, R.** 1977. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg: Hatier / Didier.
- Coste, D.** 1977. «Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes: à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques». *Études de linguistique appliquée* 27: 51-77.
- Coste, D.** et al. 1976. *Un niveau-seuil*. Paris: Hatier.
- Couillerot, J. and Fariol, H.** 1990. «Français sur objectif spécifique». *Le français dans le monde* 235: 30-31.
- Eurin, S. and Henaou, M.** 1992. *Pratiques du français scientifique*. Paris: Hachette.
- Hall, E.-T. and Hall, M.-R.** 1990. *Guide du comportement dans les affaires internationales*. Paris: Éditions du Seuil.
- Heddesheimer, C. and Lagarde, J.-P.** 1978. *Apprentissage linguistique et communication*. Paris: Clé International.
- Lehmann, D.** 1980. «Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français». *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Lehmann, D.** 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Mariet, F.** 1977. «A propos d'une typologie des objectifs possibles d'un enseignement du français aux adultes en formation». *Langue française* 36: 4-13.
- Richterich, R.** 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Widdowson, H.G.** 1981. «Les fins et les moyens d'un enseignement de l'anglais en vue d'objectifs spécifiques». *Études de linguistique appliquée* 43: 8-21.