

LA ACTUAL IDENTIDAD DEL FRANCÉS-LENGUA INTERNACIONAL: SU REPERCUSION EN LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO

María Luz Carballo VICENTE
Escuela Universitaria de Magisterio de Lugo

0. Introducción

La simple suposición acerca de la necesidad de reflexionar en torno a la identidad del francés en las Escuelas de Magisterio era impensable hace tan sólo un par de décadas, cuando, en las entonces «Escuelas Normales», esta lengua-asignatura gozaba de una serie de consideraciones académicas y sociales que hoy se echan de menos en gran medida. Las razones que en la actualidad nos llevan a considerar, con cierta profundidad de pensamiento, la crisis que atraviesa el aprendizaje y la enseñanza del francés en España son varias y de muy diversa naturaleza. En los puntos que siguen he pretendido revisar algunas de estas razones desde una triple perspectiva: el estudio del francés en el pasado, la actual identidad de esta lengua y la concepción de la misma como asignatura en los curricula educativos básicos, y las posibilidades que ofrece la consideración del «problema del francés» como un componente más dentro del amplio marco del «problema lingüístico» en la construcción de la nueva Europa.

1. El pasado: refinamientos en las aplicaciones didácticas

Es un hecho sobradamente conocido que la identidad del francés como lengua-asignatura en los países occidentales, donde mantuvo durante largas décadas el rango de L2 por excelencia y de «lingua franca» de comunicación internacional, pasa en el momento presente por una transición inter-paradigmática en la que se sale de un estado de cosas dominado por una concepción lingüística mediatizada por la influencia anglosajona (escuela norteamericana de Bloomfield-Pike-Harris-Lado y Escuela de Londres en la tradición Malinowski-Firth-Halliday), una concepción metodológica poco definida que ha estado dependiendo de la tenaza impuesta por el estructural-conductualismo (de origen sajón) y el estructural-globalismo (de origen centroeuropeo), y por una filosofía sociopolítica determinada por el poderío expansionista del inglés-americano en el mundo..., para asistir a la formación de un nuevo paradigma que ha de centrarse más en otros aspectos que configuren mejor el propio papel sociolin-

güístico que le corresponde jugar al aprendizaje y a la enseñanza del francés en el mundo como lengua de ámbito internacional en legítima competencia con otras lenguas que, en su momento histórico, alcanzaron el rango de «lingua franca europea» (alemán y español) y con la todopoderosa lengua-autopista del inglés-americano.

Este estado de cosas del que se sale en estos años se caracteriza, a mi juicio, por una excesiva ponderación del refinamiento metodológico-didáctico de la enseñanza del francés como lengua segunda. Un primer impulso de esta orientación sigue, como sabemos, los derroteros que entonces se impusieron —casi sin excepción— las didácticas de todas las denominadas «lenguas extranjeras modernas». En efecto, el período inmediatamente anterior a la primera guerra mundial, así como el período entre ambas guerras y, más aún, la etapa que sigue al final de la contienda se caracterizan por la sucesiva implantación de nuevas técnicas didácticas que afectan por un igual a unas lenguas y a otras. No existe en este momento una particular configuración para la enseñanza del francés en relación a lo que se hace con el inglés o el alemán o el español. La preocupación del lingüista aplicado, del psicopedagogo y del profesor de francés coincide en la potenciación de los resultados, el «éxito» en el aprendizaje del idioma, por medio de una denodada sofisticación del «cómo» se aprende una L2. De los métodos pre-lingüísticos, gramática-traducción y directo, se evoluciona hacia métodos con un firme planteamiento lingüístico basado en el moderno estructuralismo y con una férrea disciplina psicoeducativa derivada de los principios conductistas del estímulo-respuesta (1).

Un segundo golpe de péndulo situará al francés y a su didáctica en el marco de una nueva identidad, una personalidad más definida que llegará incluso a ejercer su influencia, en buena medida, sobre los propios modelos anglosajones y europeos en general. A partir de los años sesenta se pone seriamente en tela de juicio la validez del modelo universal, «científico», desarrollado por la filosofía estructural-conductista para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas modernas. La «fascinación por la tecnología» que en forma de ingenios adaptados a la enseñanza programada, magnetófonos, laboratorios de idiomas, etcétera, había sido el furor de la década anterior deja paso progresivamente a otro tipo de implantación didáctica: la «fascinación por los sentidos» (2). La patente del nuevo recurso es típicamente francesa y su adaptación al campo de la didáctica lingüística aplicada del país vecino: Saint-Cloud, C.R.E.D.I.F., B.E.L.C., etcétera.

La audiovisualología, como fundamento pedagógico, combina muy bien con los principios psicolingüísticos estructural-conductistas y su integración en la explotación de la unidad didáctica aporta al desarrollo metodológico de la didáctica del francés-L2 (3) un nuevo componente ausente en la atapa anterior: el «contexto». La utilización de situaciones con apoyo A.V. supone, por un lado, que el «uso» de la lengua en situaciones artificiales como es el aula de idioma, adquiere un cierto grado de realismo y coherencia ya que es la situación la que, en circunstancias ordinarias, crea el uso del lenguaje y no al revés. Por otra parte, la utilización de contextos situacionales sirve para el propósito de la introducción en el marco de las unidades didácticas de valiosos elementos de la cultura y civilización francesa (4).

La «fascinación» creada por los éxitos parciales obtenidos en períodos breves de tiempo y la alta motivación percibida tanto en aprendices adultos como en niños debutantes logran convencer a una extensa generación de profesores de francés en el mundo que utilizan con gran confianza las célebres series que van desde *Voix et Images*

de France, *De Vive Voix* y *Bonjour Line* a *Interlignes*, etc., pasando por las propias adaptaciones que en muchos países se hacen de las series francesas, tal como es el caso de *Sonimage* en España, etcétera (5). El sello francés se aplica, además, a otras lenguas, inclusive el inglés, y así son numerosos los cursos audiovisuales de corte situacional que Didier distribuye a la lo largo de los años sesenta en el mundo (*British by the audio-visual method*, *Passport to English*, etcétera). Otras firmas comerciales de Gran Bretaña, Alemania, Italia y España contribuyen con sus propias ediciones para otras lenguas a la identidad y relieve que adquiere en estos años la didáctica del francés como L2 de rango internacional.

2. El presente. Hacia una Europa «in linguis multis»

La década que transcurre desde los años setenta hasta principios de los ochenta establece la marca de identidad del francés y su didáctica en tres frentes que desarrollan sus posiciones casi de forma simultánea. Las implicaciones que se derivan de cada uno de ellos tienen importantes repercusiones para el tema que aquí nos ocupa y, en particular, han venido afectando estos últimos años al clima de opinión en las Cátedras de Francés de nuestras escuelas Universitarias de Magisterio en lo que hace referencia a la proyección de la asignatura tanto en el propio estamento de la formación inicial del profesorado como en la orientación didáctica de los cursos de la E.G.B.

Un primer frente viene determinado, a mi juicio, por la continuada búsqueda de nuevas categorías en torno al «cómo» se aprende mejor el francés. Mientras, por un lado, se perfecciona el aspecto situacional de las tiras didácticas de los llamados «métodos audiovisuales», por otro se avanza en la concepción estructuro-globalista que da al traste con gran parte de los viejos dogmas de la lección audio-visual en cuatro fases. La nueva orientación (6) define la metodología estructuro-global audio-visual como una aproximación global al lenguaje a partir de la percepción del habla en un contexto situacional, lo que puede considerarse un sistema total de comunicación y expresión. De acuerdo con este punto de vista, la asimilación del habla que se percibe globalmente se lleva a cabo de forma gradual y mediante fases sucesivas, potenciando todos aquellos recursos que facilitan la participación espontánea y la creatividad lingüística por medio de un acceso independiente y controlado al «habla» en situación. Un claro exponente de esta filosofía psicolingüística es, sin duda, la orientación que subyace en las series *Interlignes* y que aparece, también, en los dos cursos *All's Well* para la enseñanza del inglés (7). Una vez más nos encontramos ante un tipo de proyección suficientemente significativa que incide en la progresiva evolución de la identidad del francés como lengua competitiva dentro del panorama actual de las lenguas internacionales y sus respectivas didácticas.

Un segundo frente abarca, igualmente, aquellas competencias que atañen directamente a la secular problemática en torno a «cómo» se aprende mejor y de forma más rápida la lengua francesa. A diferencia de las categorías del apartado anterior, las proposiciones de este segundo grupo tienden a un abandono consciente de la vertiente netamente lingüística para concentrarse más intensamente en la orientación metodológica. Todas las alternativas que cabe encuadrar en este frente poseen en común el hecho de favorecer una orientación comunicativa en la enseñanza del francés. Lo «communicatif» se sustantiviza y de la mano del inglés se proyecta mundialmente como la «nouvelle approche» en la enseñanza del francés-lengua internacional (8). La onda expansiva del nuevo golpe de péndulo en la didáctica del francés afecta en profundidad al profesorado de las Escuelas Universitarias de Magisterio que descubre en los

principios latentes de esta aproximación una nueva motivación para orientar a los futuros profesores de E.G.B. en el área filológica-francés y, al mismo tiempo, para llamar la atención del profesorado de francés en ejercicio sobre la necesidad de un «recyclage» en torno a la filosofía, las estrategias y la evaluación de la práctica comunicativa del idioma.

Pero mientras algunas de las metodologías acuñadas bajo el principio general de la orientación metodológica de raíz comunicativa poseen un origen y una difusión que afecta, en la práctica, a todas las lenguas internacionales que compiten con el inglés —el Suggestopedia de G. Lozanov, la orientación humanística y psicológica del «Community language learning» de Charles A. Curran y el «Silent Way» de Caleb Gattegno, por un lado (9), y la orientación individualizada del «aprendizaje autónomo» de G. E. Logan (10), por otro—, existe un movimiento que cabe clasificar en este mismo grupo que, al contrario de los demás, posee una identidad netamente francesa: «pour une pédagogie de l'autonomie». Todas las «modalités d'apprentissage autonome» se diferencian de la llamada «enseñanza individualizada» en su matización de enseñanza no directiva. La «autonomie de l'apprentissage» (11) representa un experimento de cómo el aprendizaje puede ser liberado de las limitaciones de las instituciones: los alumnos establecen sus propios objetivos, determinan su modo de aprender la lengua así como los materiales que han de usar y el ritmo que han de seguir, y controlan su propia evaluación. De igual forma que vimos que sucedía con otras «patentes» didácticas francesas la actividad de la «pédagogie de l'autonomie» se proyecta también en la enseñanza de otras lenguas vivas. El Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.) dependiente de la Universidad de Nancy II goza actualmente de un gran prestigio en la enseñanza del inglés a adultos que siguen una orientación «autonomista» (12) y esta evidencia pone de manifiesto el enorme valor de los esfuerzos de los centros franceses de lingüística aplicada especializados en la investigación y divulgación de la didáctica de una lengua internacional.

El tercer frente que se desarrolla simultáneamente a los anteriores a lo largo de esta década se caracteriza por una clara desviación de la atención de «cómo» se debe aprender el francés para centrarse más en la preocupación de «qué» es lo que se debe conocer de esta lengua, en virtud de aquellas necesidades potenciales que condicionan las estrategias de su aprendizaje, y «qué» cosas es necesario hacer en la lengua de acuerdo con aquellas funciones ideales que se espera satisfacer en la práctica comunicativa de la misma en el momento real de su uso. La incidencia de lo «notionnel-fonctionnel» (13) sobre los programas de enseñanza/aprendizaje del francés como lengua internacional resulta ser la tónica general de esta década. Como se sabe, en estos años se acaban de establecer tanto los inventarios acerca de las «funciones» que realizan los actos de habla como los inventarios que intentan clasificar las diferentes «nociones» que un sujeto puede desear expresar por medio de la L2, unos y otros patrocinados por el Consejo de Europa en su Proyecto de Lenguas Modernas cuyo objetivo ha sido desarrollar un sistema de créditos por unidades que posibilitara la homologación del aprendizaje y la enseñanza de todas las lenguas en la comunidad europea (14). La consecución de un «nivel umbral» para las lenguas más destacadas de Europa supone el establecimiento de un elemento central en una serie de objetivos diseñados para el aprendizaje lingüístico en general. Su aplicación al francés corresponde, como es bien conocido, a la iniciativa de un equipo dependiente del C.R.-E.D.I.F. que establece la especificación de objetivos en francés para un primer nivel de competencia mínima en esta lengua. La particularidad «un niveau seuil» con respecto a

«the threshold level» para el inglés u otros niveles umbrales en otras lenguas está en el hecho de que el modelo francés se extiende hasta incluir un inventario de actos de habla y una gramática comunicativa (15).

La identidad de la lengua francesa y su didáctica experimenta en los años 80 un nuevo giro que se orienta fundamentalmente hacia actividades y estrategias de un marcado carácter sociolingüístico. Sin duda no pasa desapercibida a la hora de perfilar este cambio la influencia de una nueva generación de lingüistas aplicados que orientan más su atención hacia temas en los que el aspecto psicoeducativo del lenguaje («cómo», «cuándo» y «qué» aprender de una lengua viva) resulta más periférico y lo nuclear para a potenciarse en torno a otros aspectos que se derivan de los actuales conflictos lingüísticos de las grandes y de las pequeñas comunidades lingüísticas (16). Europa, «una in linguis multis», camina hacia un macrotipo de identidad comunitaria que pasa por el reconocimiento de una «lingua franca» de comunicación internacional e intranacional que no tiene por qué ser necesariamente el inglés. Ante los marcados efectos de la multinacionalización y ante la nueva configuración triglósica que adquiere el conflicto lingüístico en Europa (lengua minoritaria localista, lengua oficial del Estado y «lingua franca-inglés») el propio Consejo de Europa toma conciencia de la necesidad de arbitrar medios que potencien el plurilingüismo y salvaguarden la identidad comunitaria de los Estados miembros. Así el 7 de octubre de 1981 se da un paso definitivo en este sentido al aprobarse una recomendación institucional del Consejo por la que se defiende el derecho al respeto y al desarrollo equilibrado de todas las culturas europeas y, muy en particular, de las identidades lingüísticas. Esta recomendación al Comité de Ministros urge a la puesta en marcha de medidas necesarias en el nivel científico, en el nivel humano, en el nivel cultural y en el nivel político que tiendan a la erradicación de los viejos planteamientos, tales como las situaciones de lenguas a la defensiva (el alemán en el alto Adigio), o al ataque (el galés en Gales) o situaciones de poca flexibilidad (el caso suizo del Jura y el caso de Bélgica, etcétera), en favor de un plurilingüismo equilibrado.

Una de las más recientes y brillantes aportaciones a este tipo de reacción en cadena que potencia la «lealtad lingüística» frente a las lenguas-autopista ha sido, sin duda, la celebración del Congreso de Meran(o) sobre «Unidad Europea y Problemas Lingüísticos» (Italia, noviembre 1981). Entre las diversas tesis presentadas al Congreso acerca del tema del reforzamiento de las lenguas europeas destaca la defendida por el profesor Van Deth, presidente del Centre d'Information et de Recherche sur l'Enseignement et l'Emploi des Langues de Paris, para quien aquellas grandes lenguas de esplendor y poderío lingüístico en tiempos pasados en Europa (italiano, español, francés y alemán) deberían constituir un frente común de alianzas a fin de mantener la Europa Sur fuera del campo de la amenaza de la lengua inglesa-americana. Según Van Deth, este frente común situaría al francés como «lengua abanderada» al disponer del mayor peso demográfico específico dentro de la comunidad europea.

Todos estos factores son, a mi juicio, simples indicios —entre otros muchos— de los cambios en profundidad que en el momento actual inciden en la transformación de la pretendida unidad europea. Juntos en el carro del progreso asistimos al incipiente desarrollo de una «educación permanente» de todos los futuros comunitarios en la que el factor lingüístico está llamado a desempeñar un rol de la máxima significación (17). En una sociedad tecnológica, basada en el índice de prosperidad económica, donde el estatus social de la persona se adquiere por la actividad que se desempeña, en la que la especialización profesional conlleva la fragmentación de la personalidad de los indivi-

duos de esta sociedad a través de los diferentes roles que éstos deben asumir..., en una sociedad como la que muchos aspiran a construir son múltiples y muy poderosos los factores que incitan a sus miembros a aprender varios idiomas ya sea para la satisfacción de necesidades socio-profesionales o bien por razones de tipo socio-cultural. En un mundo dominado por la interdependencia económica y cultural de todos los países, por la educación, por la especialización profesional y por el ocio, el conocimiento de más de una lengua viva será muy pronto una absoluta necesidad.

Todas estas razones nos obligan moralmente a reflexionar sobre la tremenda responsabilidad de los que tienen a su cargo la formación inicial de los futuros educadores de los niños de todos los pueblos de España que desde su nivel básico de estudios están sentando las bases de una personalidad que les permita, en el futuro, poder sentirse —sin complejos— ciudadanos del mundo. Nuestros alumnos de las Escuelas Universitarias de Magisterio son voluntariamente por sí mismos los que voluntariamente eligen el estudio del francés como lengua moderna. Si bien en el presente son cada año menos los que, en competencia con el inglés, se inclinan por esta opción no existen diferencias cualitativas en cuanto al proceso a seguir en el aprendizaje de una u otra lengua: igual que cualquier alumno de inglés nuestros alumnos de francés son adultos que disponen de poco tiempo para dedicarle al estudio de una lengua viva y sobre todo después de una temporada en que tal dedicación no ha sido lo suficientemente intensa. Nuestros alumnos de francés desean, como los que estudian cualquier otra lengua, aprender el nuevo sistema lingüístico rápidamente y con evidencias tangibles de su progreso. En su mayoría tienden a creer que aprender francés significa aprenderse listas de palabras, reglas gramaticales, conjugaciones y una forma de pronunciar diferente. Es normal que en su precipitación por la búsqueda de resultados tangibles confundan la adquisición de un conocimiento lingüístico con sus aplicaciones prácticas. Mientras su motivación inicial, cualquiera de que se trate, se mantiene firme el primer curso los años siguientes experimentan un notable declive con el consiguiente efecto adverso en el aprendizaje lingüístico. La interferencia con su/s lengua/s nativa/s ayuda, por su parte, a aumentar el ya de por sí suficiente número de dificultades que estos alumnos encuentran en su proceso de aprendizaje del francés. Pero, si como dije más arriba, todas estas dificultades en el proceso de aprendizaje de una L2 son comunes tanto al francés como al inglés, y si los dos tipos de razones (socio-profesionales y socio-culturales) que pueden favorecer a cualquiera de ambas opciones iniciales a menudo se funden para dar respuesta a una misma necesidad —la de potenciar la personalidad y permitir desarrollarla mejor en una sociedad en la que el éxito social se adquiere mediante el esfuerzo individual...— cabe preguntar ¿qué sentido tiene continuar contemplando pasivamente la crisis de identidad del francés en nuestros Centros que resulta, simple y llanamente, de una superpotenciación artificial del inglés/americano como lengua-autopista del mundo?, ¿es posible recrear una alternativa a esta situación que posea una cierta vigencia lingüística y cultural y responda plenamente a las más depuradas razones educativas? La respuesta está, sin duda, en la orientación que queramos darle a la enseñanza y aprendizaje del francés-lengua internacional en el futuro.

3. El futuro. Plurilingüismo funcional y el concepto de «lingua franca»

A menudo se oyen serias llamadas de atención a la actual incomunicación en el mundo. Caminamos juntos por la vida, se dice, en medio de una semioscuridad en la

que ninguno de nosotros puede distinguir claramente la silueta de su vecino. Pero los problemas de la falta de comunicación entre los individuos y entre los pueblos no pueden encontrar una vía de solución en la creciente potenciación de una lengua autopista como el inglés que sirva tan sólo para que las demás lenguas acaben desembocando en ella. Si la bienintencionada idea de romper la incomprensión en el mundo por medio de una «lingua franca» internacional empleada a escala masiva no deja de ser una de tantas ancestrales quimeras del ser humano no lo es menos la esperanza supuesta en la educación de individuos plurilingües que sean capaces de manejar dos lenguas internacionales además de su lengua nativa. Durante los últimos 150 años se han dedicado ingentes esfuerzos humanos y económicos a la posibilidad de que la humanidad, o al menos la humanidad civilizada, rompiera sus barreras interculturales con la posesión común de la lengua inglesa como herramienta de comunicación. Este grandioso esfuerzo no ha logrado superar en el presente la cifra de 600 millones de usuarios de esa lengua de los cuales la mitad la poseen como lengua nativa. Si la consecución del ideal democrático de culturizar a todos los pueblos del mundo, los ricos y los pobres, en lengua inglesa resulta un esfuerzo económicamente y educacionalmente imposible no cabe pensar que sea factible la potenciación de un plurilingüismo inglés-francés a escala masiva.

De lo expuesto hasta aquí cabe destacar una inmediata conclusión: no siendo posible la enseñanza general, *masiva*, de dos ni de una lengua internacional, hagámosla factible para aquéllos que tengan acceso a ello. Aunque tal sugerencia parece haberse adoptado ya casi de manera espontánea, y prueba de ello es el crecimiento del consumo por los idiomas en las últimos años, no se justifica éticamente el argumento del plurilingüismo internacional para aquellos ciudadanos cultos que moran en la torre de marfil. Una alternativa más coherente y con mayor peso específico es la que ofrece, tal vez, el plurilingüismo funcional. Es un hecho indiscutible que en la actualidad los individuos que aprenden una o varias lenguas lo hacen así movidos por propósitos especiales y puntuales. La reciente orientación de los estudios psicolingüísticos y sociolingüísticos en torno al sujeto de aprendizaje lingüístico ha puesto de relieve el hecho de que no todos los «consumidores» de francés-lengua internacional poseen las mismas necesidades (18). A unos y a otros les gusta y motiva el francés en función de distintos propósitos. En términos generales podemos distinguir dos tipos de consumidores: aquéllos con un interés por el francés y los valores culturales asociados a esta lengua, y aquéllos otros que desean aprenderlo con algún fin específico (el turismo, la cultura, la música, la ciencia, el arte, motivaciones de tipo académico, etcétera). En términos generales cabe afirmar que empieza a sentirse que la demanda del francés en el mundo es cada vez menos generalizada en cuanto a su naturaleza y cada vez más relacionada con las necesidades y deseos particulares del individuo. Así, mientras en la última década la gran mayoría de cursos de francés seguían fieles al modelo del «francés como una manifestación más de «la educación en las artes liberales», los próximos años verán la sustitución de esta filosofía lingüística por una demanda del francés más «selectiva» en la forma de «français fonctionnel» (19).

Si consideramos ahora el hecho de que la metodología —el proceso de ejecución de la didáctica lingüística— debe ser sensible a las circunstancias y derivarse de los aspectos prácticos de la situación particular de cada caso en vez de ser impuesta desde el exterior; si consideramos, también, que en la actualidad la metodología parece estar dominada por el plano de los contenidos, y si por «contenidos» entendemos aquellas características propias del sistema de la lengua y de los *propósitos* (20) que animan el

aprendizaje de tal sistema..., entonces habremos de admitir que la sugerencia de orientarnos de manera funcional en la dirección que debiera adoptar el plurilingüismo merece una particular consideración. Puesto que para la mayoría de los estudiantes los estudios son un medio para la obtención de una cierta cualificación y esta cualificación un medio para la obtención de un empleo que les reportará una posición social y económica, etcétera, la motivación extrínseca está evidentemente en relación con el calor que «los consumidores de idiomas» den a los variados usos y fines del aprendizaje lingüístico. Estoy personalmente convencida de que si la motivación no se potencia a base de una modificación del plano de los obtenidos en la dirección funcional propuesta, entonces el argumento en pro de una «economía lingüística» —que es central en la tesis del plurilingüismo funcional— no puede defenderse.

Todo esto no quiere decir que haya que abandonar las posiciones tradicionales en torno a la adopción sistemática de cursos de «francés general». Se trata de una diferenciación —por niveles— de los objetivos hacia los que debemos orientar nuestra perspectiva. Si la fuerza lingüística con mayor potencial social en este momento es el inglés, no resulta fácil pretender suponer que esta situación va a cambiar en las décadas siguientes. Pero sí es factible de cambio el concepto de «lingua franca» única que normalmente se asocia con la desmesurada potenciación de esta lengua-autopista que, hoy por hoy, supone el principal inconveniente para el normal desarrollo del aprendizaje y enseñanza del francés. En la difícil competencia que nos deparan los próximos años sobre los «prestigios sociales» de unas lenguas y otras, la lucha entre las grandes y las pequeñas lenguas, la conquista de una única lengua-autopista, etcétera cabe suponer que la motivación inicial de los que estudien un idioma internacional jugará un papel determinante a la hora de establecer la oferta y la demanda. Es, precisamente, en las reglas del juego de esta oferta y demanda inicial donde, a mi juicio, se trata de llevar a cabo la negociación que devuelva al francés su identidad perdida.

Mientras los niveles universitarios en que se imparten cursos generales de lengua y literatura francesa poseen motivaciones muy particulares que no se ven afectadas por el tema que aquí se trata es en los niveles medios y básicos donde cabe esperar que se produzca el cambio. En este sentido, considero que la planificación lingüística (21) del nivel educativo básico debe experimentar un cambio radical que se transmita luego por la propia interrelación de los niveles, al ámbito de las enseñanzas medias. Nos encontramos, sin duda, ante todo un proyecto de innovación educativa y, como tal, precisa para su realización de un tratamiento en dos frentes diferenciados: por un lado, es preciso adoptar medidas de concienciación en el «frente social»; por otro, es necesario buscar alternativas en el «frente académico». En el primer caso es preciso tener en cuenta el hecho lingüístico como factor social. Las actitudes y la propia eficacia lingüística del niño están condicionadas por las actitudes y conductas lingüísticas de su grupo social (22). Así el «frente social» debería atender a la innovación en las actitudes, creencias, tradiciones y motivaciones insertas en la comunidad a la que pertenezcan los alumnos. Esta innovación atendería, básicamente, a una toma de conciencia generalizada en torno al hecho de que el concepto de «lingua franca» en el mundo está experimentando un cambio profundo que surge como consecuencia de la revalorización de las lenguas minoritarias y el plurilingüismo. Si bien existen áreas en las que una lengua en particular resulta determinante a la hora de la comunicación inter-cultural, digamos el inglés en relación a la actividad tecno-económica, no es posible ni deseable que una sola lengua abarque todas las áreas en que cada una de las grandes lenguas internacionales es expresan y comunican con mayor potencial social. Qué duda cabe

que, sentada esta premisa, la necesidad del conocimiento del francés en nuestro contexto europeo como lengua de múltiples recursos interculturales sería ampliamente aceptada como materia obligatoria de estudio en el currículum general básico junto a las demás lenguas nacionales e internacionales.

En el segundo caso, el «frente académico», la atención debe dirigirse no sólo a las autoridades responsables de la toma de decisiones en el terreno de la política educativa, sino también, muy particularmente, a todas las Cátedras de las Escuelas Universitarias de Magisterio que proyectan su actividad en el área lingüística. Se trataría aquí de buscar la cooperación departamental que haga posible una auténtica planificación lingüística para el nivel básico en España de forma que en un futuro cercano sea posible que la enseñanza obligatoria de nuestros niños incluya, además del español, y las lenguas propias de las nacionalidades históricas, una competencia mínima tanto en francés como en inglés. Esta planificación lingüística de los contenidos de la E.G.B., que situaría al francés en el mismo nivel de oportunidades que hoy tiene el inglés y le devolvería su plena identidad como lengua internacional, habría de contar necesariamente con algunos cambios en profundidad respecto al actual armazón de los programas vigentes. Sin entrar a opinar aquí sobre la importancia de estos cambios en las consideraciones metodológicas —baste recordar el enorme auge y aceptación que están teniendo las primeras experiencias llevadas a cabo en nuestro país sobre una «didáctica lingüística integrada» aplicable a todas las lenguas con las que un alumno entra en contacto en su vida real y su medio educativo (23) sí diré algunas cosas sobre uno de los cambios que sería obligatorio introducir.

Desde hace un par de años asistimos a uno de los fenómenos lingüísticos más curiosos y trascendentales de los últimos tiempos. La propia diversificación y demanda de la lengua inglesa en el mundo ha traído como consecuencia una multiplicación funcional de los «propósitos» hacia los que unos y otros orientan su aprendizaje y su enseñanza. Esta superpotenciación de la demanda de esta lengua-autopista ha hecho reflexionar a algunos lingüistas aplicados acerca de las consecuencias de la consideración de las necesidades de los «consumidores» de una o varias lenguas internacionales modernas. Una de estas consecuencias de la consideración es el desafío que presenta la consecución de un nivel umbral a escala masiva en el conocimiento de una de estas lenguas. En el caso del inglés el tema se viene planteando a partir del recurso a las simplificaciones en los campos léxico-semántico, fonológico y sintáctico. Este recurso a las simplificaciones, del que ya existen algunas propuestas teóricas (24), posee una base racional y lingüística y se llevaría a cabo mediante la potenciación de los núcleos gramaticales, fonológicos, etcétera relevantes a la propia «médula espinal» del sistema lingüístico del inglés. Desde esta perspectiva, creo que cabe considerar la posibilidad de un cambio de orientación similar en los contenidos de los programas básicos del francés de tal manera que, aparte del carácter que se le dé a la/s lengua/s nativa/s del alumno de E.G.B., se abra una avenida de *acceso inicial* a las dos lenguas internacionales por excelencia por medio de una alfabetización lingüística general, por un lado, particularizados en los *núcleos* más relevantes a cada sistema lingüístico, por otro, que permita a nuestros niños sentirse ciudadanos del mundo ya desde un primer momento de la formación sistemática de su personalidad.

Las posibilidades que ofrece el proyecto de una «nuclearización» de los idiomas francés e inglés en la E.G.B. son fáciles de imaginar. La propuesta de elaboración de un «francés nuclear» que estaría destinado al ciclo superior de enseñanza básica, más fácil y más rápido de aprender que cualquier otra variante de la lengua francesa común, con

plena adecuación comunicativa y factible de ampliación a niveles lingüísticos superiores («francés funcional» y «francés general») en el curso del posterior desarrollo educativo o profesional..., supone en la actualidad una alternativa digna de ser tenida en cuenta que posibilita, esencialmente, la indispensable orientación de una «didáctica lingüística integrada» (25) para los *niveles de iniciación*. Una orientación así favorecería, sin duda, una reintegración del francés-lengua internacional en el marco de escolarización obligatoria de tal manera que se aminorase la irracional potenciación actual de una lengua-autopista (hoy el inglés) y se dirigiese la atención hacia un plurilingüismo funcional equilibrado. No cabe duda de que una alternativa de este tipo inclina el peso de su orientación didáctica y lingüística hacia una delimitación más profunda entre el aprendizaje y uso del francés como «instrumento lingüístico de comunicación intercultural» y el conjunto de valores literarios, estéticos, socio-culturales, etcétera asociados normalmente con el uso de esta lengua por parte de sus hablantes nativos en el mundo. No entiendo, sin embargo, que una eventual demora (hasta la enseñanza media) en la introducción temprana del bloque temático dedicado a los aspectos socio-culturales del idioma, en favor de una mayor potenciación del valor de la lengua como instrumento lingüístico de comunicación intercultural en el mundo moderno, suponga una alteración profunda de los parámetros que tienden cada vez más a implantarse en la carrera sociolingüística en pro de la conquista e imposición de una «lingua franca» única que sirva de autopista en la que las demás lenguas tengan su entrada y salida. En efecto, como se ha señalado recientemente en algún documento de amplia trascendencia «la enseñanza de las lenguas se encuentra determinada en la medida en que una lengua viva es un producto sociológico...» (26). La cuestión, a mi juicio, radica fundamentalmente en saber determinar si en este caso se trata de un producto sociológico vinculado en exclusiva a las comunidades lingüísticas que tradicionalmente poseen el francés como L1 o como L2 o si el *patrimonio lingüístico* del francés se extiende hoy a grandes masas de población que poseen múltiples y respectivos patrimonios socio-culturales con valores muy diferentes (27).

En cualquier caso la «nuclearización» exige una cierta cautela a la hora de establecer límites a las necesarias simplificaciones. Si el objetivo consiste en la obtención de una mayor competencia en un período más corto (con relación a los alumnos que siguen cursos convencionales de francés) en el mismo nivel el énfasis debería situarse, a mi juicio, en las destrezas receptivas (escuchar y leer la lengua de manera comprensiva) de forma que los alumnos fuesen capaces de reconocer un buen número de elementos distintivos del idioma sin que se espere de ellos que sean capaces de producirlos. Los alumnos de nivel básico estarían satisfechos —*inicialmente*— con una cierta competencia comunicativa (oral y escrita) que les serviría para poder expresarse en un buen número de situaciones comunicativas con un mínimo de ambigüedad. De hecho, todos somos conscientes de que resulta posible alcanzar un alto nivel de eficiencia en la comunicación ordinaria cotidiana con un vocabulario limitado y un elemental dominio sintáctico siempre que los interlocutores compartan una serie de elementos fonológicos comunes.

La cuestión no es, ciertamente, nueva. Muchos de los supuestos de esta argumentación fueron esbozados ya hace muchos años por los introductores del Esperanto y, más recientemente, hace 25 años por «le français fondamental» en el intento por reducir la lengua francesa —desde un punto de vista didáctico como lengua extranjera— a sus fundamentos básicos: sus lexemas más frecuentes y las estructuras gramaticales esenciales (28). El tema se encuadra, sin duda, en la reciente orientación en el ámbito

de la lingüística aplicada hacia una manipulación del medio —la lengua— por oposición a una manipulación del individuo que aprende un idioma (orientaciones psicológicas, humanísticas, etcétera). No obstante, el «français fondamental» estaba basado en la propia esencia de la lengua francesa y mucho más relacionado con las propiedades naturales del francés general de los que se pretende aquí para un «francés nuclear» cuyas propiedades gramaticales serían un *sub-conjunto* de las propiedades generales de la esencia fundamental del sistema lingüístico del francés general.

4. Conclusión

La propia «economía» (regulación) lingüística que aquí proponemos es parte de la necesaria integración curricular y didáctica del francés con otras lenguas. Insisto en que estoy convencida de que la enseñanza/aprendizaje del francés-lengua internacional recuperará su identidad en la E.G.B. desde el momento en que su nivel de competencia deje de situarse «contra» el inglés y se oriente más hacia un auténtico plurilingüismo planificado no sólo «con» el inglés sino también con las otras lenguas nacionales. En resumen, se trata de alcanzar un nivel de innovación educativa en la enseñanza básica que a la vez que desarrolla y perfecciona el conocimiento y uso de la lengua o lenguas naturales del entorno sociolingüístico del niño sirva, también, para alcanzar una competencia inicial en el lenguaje universal por medio de *un doble medio nuclear francés-inglés*, según el uso internacional que se hace de la lengua francesa e inglesa, basado en las fuerzas lingüísticas con mayor potencial social en el momento, y *adaptado* a partir de las dos lenguas naturales más leídas y habladas hoy en el mundo.

La condición exigida de una adecuación comunicativa inicial proporciona a la propuesta aquí establecida el carácter de «objetivo terminal» para un nivel educativo específico. A la vez es susceptible de ser extendido a otros objetivos más codiciosos (francés funcional o general) en el desarrollo de los respectivos niveles de las enseñanzas medias. Conviene resaltar, finalmente, que la planificación lingüística sugerida debería entenderse como la equilibración entre dos fuerzas lingüísticas con el mayor impacto social en el mundo cuyas propiedades respectivas —como sub-conjuntos de los sistemas de que se derivan— deberían estudiarse obligatoriamente y, a la vez, encuadrarse de manera integrada en el conjunto lingüístico mayor que supone la especialización filológica en la educación básica junto al español y otra lengua nativa en aquellas comunidades con una lengua propia diferente a la del Estado. No cabe duda acerca de la necesidad de una profunda revisión de esta filosofía lingüística en el seno de las propias Cátedras de contenido lingüístico de las Escuelas Universitarias de Magisterio. Por experiencia sabemos que cualquier innovación en el nivel básico está llamada a un fracaso rotundo si no está articulada con la «formación inicial» proyectada desde las respectivas Cátedras en el nivel universitario. Si consideramos, por último, que la aspiración fundamental que mueve al empuje experimentado hoy por la actividad lingüística, ¿no es cierto que la demolición de este «umbral» debiera comenzar por una mayor tolerancia y cooperación departamental de aquéllos que, de una u otra forma, estamos implicados en el nivel de las responsabilidades? Si la crisis de identidad que hoy afecta en nuestro país al proceso de enseñanza/aprendizaje del francés-lengua internacional resulta en sí misma un desafío no lo es menos la repercusión que tal crisis ejerce sobre las Cátedras de las Escuelas Universitarias de Magisterio en su responsabilidad acerca del establecimiento de salidas alternativas al conflicto.

BIBLIOGRAFIA

- Abbou, André (1980a). «La didactique de IIIe génération» en *Etudes de Linguistique Appliquée* n.° 37; pp. 5-21.
- Abbou, André (1980b). «Approche ethnométhodologique des échanges langagiers en situation de face-à-face» en *Etudes de Linguistique Appliquée* (Paris), n.° 37; pp. 61-79.
- Abe, D., et al. (1978). «Apprentissage de l'expression orale en autonomie. Implications de l'approche fonctionnelle» en *Mélanges Pédagogiques* (Nancy II); pp. 1-14.
- Aupécle, Maurice et Gerardo Alvarez (1977). *Français instrumental et français fonctionnel*. Strasbourg: AUPELF.
- Baltzer, François et al. (1978). «A propos de matériel complémentaire aux méthodes audio-visuelles; approche de textes authentiques» en *BULAG* (Besançon), n.° 6; pp. 4-25.
- Bertrand, Yves (1979). «Remarques sur l'étude des méthodes de langue» en *Langues Modernes*, v. 73, n.° 1; pp. 19-40.
- Besse, Henri (1978). *Remarques sur des pratiques fonctionnelles*. multiq. CREDIF-E. N. S. Saint-Cloud.
- Bourgain, Dominique (1979). «De quelques aspects psychologiques de l'apprentissage des langues chez les adultes» en *Le Français dans le Monde*, n.° 149; pp. 25-28.
- C.E.L.A. (1976). *Sonimage*. Madrid: S.M.-Mangold-ENOSA.
- Cembalo, M. et H. Holec (1973). «Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie» en *Mélanges Pédagogiques*.
- Conseil de l'Europe-Conseil de coopération culturelle (1970). *Les langues de spécialité; analyse linguistique et recherche pédagogique* (Actes du stage de Saint-Cloud, 23-30 Nov. 1967), présentés par J.-L. Descamps et M. Hamon; Strasbourg: Aidel.
- Coste, Daniel (1977). «Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes: à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques» en *Etudes de Linguistique Appliquée*, n.° 27; pp. 51-77.
- Coste, Daniel (1977). «Quelques remarques sur la notion de situation en linguistique appliquée à la didactique des langues» en *Studies in Second Language Acquisition* (Bloomington, Ind.), v. 1, n.° 2; pp. 117-128.
- Coste, Daniel (1979). «Le linguistique et le reste dans la conception des matériaux pédagogiques pour l'enseignement scolaire des langues secondes» en *Bulletin CLA* (Neuchâtel), n.° 29; pp. 100-101.
- Coste, Daniel (1980). «Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres» en *Le Français dans le Monde*, n.° 153; pp. 25-34.
- Coste, Daniel et al. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- C.R.E.D.I.F. (1962). *Voix et Images de France*. Paris: Didier.
- Chaurand, J. et P. Lerat (1981). «Français fondamental et français d'aujourd'hui» en *Le Français dans le Monde*, n.° 159; pp. 20-25.
- Chiclet-Rivenc, M. M. (1982). «Evolution des pratiques pédagogiques communicatives SGAV au cours des vingt dernières années» en *Revue de Phonétique appliquée*, n.° 61/2/3; pp. 25-42.
- Christ, Herbert (1978). «L'enseignement de la civilisation dans la cadre de la classe de langue» en *Etudes de Linguistique Appliquée* n.° 31; pp. 78-83.
- Danelon, L. (1972). «Le "scénario" dans l'enseignement des langues selon la méthodologie SGAV» en *Revue de Phonétique Appliquée*, n.° 1; pp. 55-70.
- Debyser, F. (1974). «Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes» en *Le Français dans le Monde*, n.° 104; pp. 6-10.
- De Grève, M., et F. Van Passel (1970). *Linguistique et enseignement des langues étrangères*. Paris-Bruxelles: Labor et F. Nathan.
- Dickinson, A., et al. (1975). *All's Well*. Paris: Didier.
- Duda, R., et al. (1976). «Documents non didactiques et formation en langues» en *Mélanges Pédagogiques*.
- l'Escarpit, Robert (1979). «Le français langue étrangère ou langue étrange?» en *Le Français dans le Monde*, n.° 142; pp. 14-16.
- Ferenczi, Victor (1976). «Les besoins langagiers comme représentation des pratiques sociales d'intercommunication» en *Revue de Phonétique Appliquée* (Univ. de Mons), n.° 38; pp. 81-94.
- Gougenheim, G., et al. (1964). *L'élaboration du français élémentaire*. Paris: Didier.
- Gremmo, M. J. (1978). «Apprendre à communiquer: compte rendu d'une expérience d'enseignement du français» en *Mélanges Pédagogiques*; pp. 17-52.
- Guberina, Peter (1965). «La méthode audio-visuelle structuro - globale» en *Revue de Phonétique Appliquée*. (Univ. Mons), num. 1.
- Henner-Stanchina, C. (1985). «Autonomous learning as a strategy for adult learners» (AILA Conference, Stuttgart) mimeo, Université de Nancy II: CRAPEL.
- Holec, Henri (1981). «A propos de l'autonomie: quelques éléments de réflexion» en *Etudes de Linguistique Appliquée*, n.° 41, pp. 7-23.
- Lehman, Denois (1978). «Pour une lecture fonctionnelle des textes spécialisés en BULAG (Besançon), n.° 6; pp. 26-52.

- Martins-Baltar, Michel (1977). «La notion de besoin, étude sémantique et application à la description linguistique» en *Langue Française*, n.º 36.
- Michea, R. (1966-67). «La notion de situation en linguistique appliquée» en *Etudes de Linguistique Appliquée* n.º 3 et n.º 5.
- Moirand, Sophie (1981). «L'enseignement de la langue comme instrument de communication: état de la question» en *Bulletin of the CAAL* (Montreal), v. 3, n.º 2; pp. 11-34.
- Moget, M. et al. (1976) *Interlignes*. Paris: Didier (CREDEF).
- Papen, Robert A. (1980) «L'individualisation de l'enseignement des langues secondes: 10 ans d'expérience américaine» en *Bulletin of the CAAL* (Montreal), v. 2, n.º 1; pp. 15-37.
- Pieron, C. (1978). «Français fonctionnel et travailleurs étrangers: expériences d'oral avec des débutants» en *Mélanges Pédagogiques*; pp. 105-138.
- Poirier, F. et Rosslin (1982) «Civiliser l'enseignement» en *Langues Modernes*, v. 76, n.º 2; pp. 177-188.
- Porcher, Louis (1976). «Approches d'un français fonctionnel» en *Etudes de Linguistique Appliquée*, n.º 23.
- Raasch, A. (1978). «Objectifs d'apprentissage et inventaires linguistiques» en *Etudes de Linguistique Appliquée*, n.º 31; pp. 29-43.
- Renard, R. (1975). *La méthodologie SGAV. Une problématique de l'apprentissage de la parole*. Paris: Didier.
- Richterich, René (1979). «L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique» en *Le Français dans le Monde*, n.º 149; pp. 54-58.
- Riley, P., et M. Sicre (1978). «Une expérience d'auto-enseignement de groupe» en *Mélanges Pédagogiques*; pp. 141-158.
- Rivenc, Paul (1979). «Le français fondamental vingt-cinq ans après» en *Le Français dans le Monde*, n.º 148; pp. 15-22.
- Roe, Peter J. (1981). «Fundamental principles of ESP methodology» en *Le Recherches et Echanges* (Partos), v. 6, n.º 2; pp. 1-10.
- Roulet, Eddy (1972). *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris-Bruxelles: Labor-F. Nathan.
- Roulet, Eddy (1976). «L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés» en *Etudes de Linguistique Appliquée*, n.º 21; pp. 43-80.
- Roulet, Eddy (1977). *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Roulet, Eddy (1978-79). «Vers une pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes» en *FIPF Bulletin* (Sèvres), n.º 18-18; pp. 43-54.
- Servicio de Publicaciones-M.E.C. (1981). «Programas Renovados en EGB. Idiomas Modernos-Francés», en *Vida Escolar*, n.º 214.
- Trim, John L. M. (1979). «Le rôle des connaissances de langue dans la société d'aujourd'hui» en *Le Français dans le Monde*, n.º 149; pp. 15-18.
- Trim, John et al. (1973). *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Trocme, Hélène (1978). «L'Education de la perception sensorimotrice: un pré-requis de l'apprentissage de la langue» en *IUT. Bulletin Pédagogique, Langues Vivantes*. Instituts Universitaires de Technologie (Nancy), n.º 53; pp. 11-12.
- Vigner Gerard (1980). *Didactique fonctionnelle du français*. Paris: Hachette.
- Veiz Jeremias, J. M. (1983a). «El ámbito de la LA: de la didáctica lingüística a la política lingüística para las pequeñas comunidades» en *Actas del I Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, Murcia, 14-17 abril 1983. Murcia: AESLA.
- Veiz Jeremias, J. M. (1983b). *Aplicación de módulos nocionales en las clases de gallego, castellano e inglés en la EGB: una aproximación triglósica*. Proyecto de innovación educativa de los Programas Anuales de Desarrollo de la Investigación Educativa; M.E.C.-I.C.E. de la Universidad de Santiago.
- Veiz Jeremias, J. M. (1983c). «The teaching of English on a mass scale: a challenge» en *Glottodidactica* (Polonia), v. XVII.
- Watzlawick, P. et al. (1982). *Une logique de la communication*. Paris: Edition du Seuil.
- Zachariev, Z. (1978). «Droits linguistiques et droits à l'éducation dans les sociétés plurilingues». en *International Review of Education* (The Hague), v. 24, n.º 3; pp. 263-272.

NOTAS

- (1) La historiografía en torno a este tema ha saturado de artículos durante décadas las revistas profesionales especializadas. Cfr., a modo de recordatorio, De Greve. Van Passel (1970), Roulet (1972) y Bertrand (1979).
- (2) Entre la enorme variedad de posiciones adoptadas en Francia acerca del impacto de lo audiovisual quisiera destacar un trabajo original y de enorme influencia en la expansión de los métodos audiovisuales del C.R.E.D.I.F. y otros Centros de lingüística aplicada. Cfr. Trocme (1978).
- (3) Destacaré, por su capital importancia, una de las obras primeras que han inspirado toda la filosofía audiovisual de docenas de cursos de idiomas. Cfr. Guberina (1965).
- (4) Cfr., entre muchos otros, Michea (1966-67), Danelon (1972) y Debyser (1974).
- (5) Recuérdese C.R.E.D.I.F. (1962), C.E.L.A. (1969), etc.
- (6) La crítica desarrollada en torno a la primera generación de métodos audiovisuales estuvo influida, sin duda, por el rápido progreso experimentado en la evolución de las teorías lingüísticas y psicolingüísticas. Acerca de la revisión de los principios S.G.A.V., Cfr. Renard (1975), Baltzer et al. (1978) y Chiclet-Rivenc (1982).
- (7) Cfr., a este respecto, Moget et al. (1976) y Dickinson et al. (1975).
- (8) Son varias las vertientes que inciden en el plano comunicativo de la didáctica lingüística. Cfr., a modo de ilustración, Watzlawick et al. (1972), Coste (1978), Abbou (1980a) y Moirand (1981). En el aspecto práctico, véase Gremmo (1978).
- (9) Cfr., a este respecto, Coste (1979) y Bourgain (1979).
- (10) Sin duda la enseñanza individualizada ha tenido su impacto más acusado en USA. Sobre su aplicación a la enseñanza del francés-L2 véase Papan (1980).
- (11) Cfr., a este respecto y en términos generales, Holec (1981).
- (12) Algunos ejemplos de la actividad desarrollada en el C.R.A.P.E.L. pueden verse en Cembalo, Holec (1973), Henner-Stanchina (1975), Duda et al. (1976), Abe et al. (1978) y Riley, Sicre (1978).
- (13) Cfr. Vigner (1980).
- (14) Entre algunos tratados sucintos sobre el tema, véase Trim et al. (1973) y Roulet (1976).
- (15) Para una iniciación no excesivamente técnica se recomienda cfr. Coste et al. (1976), Roulet (1977) y Coste (1980).
- (16) Un claro exponente de este nuevo tipo de actividad en el ámbito de la lingüística aplicada se refleja en Vez (1983a).
- (17) Acerca de algunos de estos roles, cfr. Trim (1979).
- (18) El tema de las «besoins langagiers» posee en los trabajos de autores europeos una rica muestra. Cfr., fundamentalmente, Roulet (1976), Ferenczi (1976), Coste (1977), Martins-Baltar (1977), Richterich (1979) y Abbou (1980b).
- (19) La multiplicidad de trabajos teóricos y cursos de francés orientados a este fin desborda cualquier intento de referencia bibliográfica. Recordaré, simplemente, entre otros a Conseil de l'Europe (1970), Porcher (1976), Aupèle, Alvarez (1977), Besse (1978), Lehmann (1978) y Pieron (1978).
- (20) El parámetro «propósitos» ha venido a unirse recientemente a las otras consideraciones tradicionales del aprendizaje lingüístico (motivación, actitud, etc.). Cfr. Roe (1981).
- (21) Cada día son más numerosas las voces que se escuchan acerca de la necesidad de considerar la «planificación lingüística» como parte integral de la planificación económica y social de las comunidades. Cfr. Zacharief (1978).
- (22) El tema de las actividades lingüísticas sigue ocupando un lugar preponderante en las publicaciones de carácter sociolingüístico. Cfr. Escarpit (1979).
- (23) Existen algunos proyectos de innovación educativa sobre la integración didáctica de varias lenguas en el nivel de E.G.B. en distintas comunidades de España. Para un conocimiento más directo del tema, cfr. Vez (1983b).
- (24) Algunos de los supuestos que a menudo se manejan en el marco de estas propuestas presentan un cierto interés para la proyección del francés como «lingua franca» en el mundo. Véase, a título de ejemplo reciente sobre esta temática, Vez (1983c).
- (25) Para indagar sobre algunos conceptos básicos, cfr. Roulet (1978/79).
- (26) La cita está tomada del bloque temático 6.º sobre «aspectos socio-culturales» del documento para lengua francesa que se incluye en los Programas Renovados para la E.G.B. Cfr. Servicio de Publicaciones-M.E.C. (1981), pág. 67.
- (27) Una descripción de tendencias pasadas y actuales sobre la introducción de la civilización en los cursos de francés puede verse en Christ (1978). Algunos argumentos recientes a favor de la inclusión de los temas propios de la «civilización» aparecen en Poirier, Rosslin (1982).
- (28) El tema es harto conocido entre los profesores de francés. Desde las primeras publicaciones, como es Gougenheim et al. (1964), se han divulgado docenas de libros y artículos sobre el particular. Entre algunos trabajos recientes véanse Raasch (1978), Rivenc (1979) y Chaurand, Lerat (1981).