

La metodología del francés intensivo en la Universidad de Puerto Rico: treinta años de evolución metodológica

Agnes Bosch Irizarry

Resumen

El *francés intensivo* es la metodología de enseñanza/aprendizaje del francés utilizada desde hace treinta años en la Universidad de Puerto Rico. Creada por un grupo de profesores de la universidad para satisfacer las necesidades de los estudiantes puertorriqueños, esta metodología constituye, sin duda alguna, un éxito para el Departamento de Lenguas Extranjeras. En este artículo trazaremos la historia de la metodología intensiva desde sus comienzos hasta el día de hoy: veremos el método en contexto, con sus motivaciones, sus objetivos particulares y sus logros. De igual manera, analizaremos cómo se articulan y combinan los elementos constitutivos del mismo (el profesor, el laboratorio vivo, el libro de texto, los estudiantes) para formar un todo metodológico que garantiza el funcionamiento de los cursos intensivos. Finalmente, presentaremos las limitaciones actuales del francés intensivo, que son tanto de orden metodológico, como geográfico, político e institucional y esbozaremos algunas sugerencias para hacerles frente.

Descriptores: Departamento de Lenguas Extranjeras, Didáctica de lenguas, Francés intensivo, Metodología intensiva, Metodologías de FLE, Tecnologías educativas

Abstract

The *Intensive French* courses represent the teaching/learning French methodology used at the University of Puerto Rico for over thirty years. Developed by a group of university professors to address the particular difficulties of Puerto Rican learners, the Intensive French methodology certainly represents a success for the Foreign Language Department. In this article, we will trace the history of the intensive methodology from its beginnings to this day; we will present the context in which the method evolves, the method's specific goals and objectives and its outcome. We will also analyze how all the elements of the course (the teacher, the "live laboratory", the textbook and the students) are articulated and combined to form a methodological ensemble that assures its coherence. Finally, we will study the present methodological, geographical, political and institutional limitations of the Intensive French courses, as well as some recommendations to take them in hand.

Keywords: Department of Foreign Languages, Language Teaching, Advanced French, Advanced Methodology, FLE Methodology, Educational Technologies

Introducción

El programa intensivo de la Universidad de Puerto Rico nació en 1968, por iniciativa de un grupo de profesores del entonces Departamento de Lenguas y Literatura del Recinto de Río Piedras, motivados por la necesidad de renovar el contenido y la metodología de los cursos de lengua para principiantes. Su objetivo era crear un programa de enseñanza centrado en el aspecto oral y comunicativo de la lengua, a diferencia del método utilizado entonces, basado en la explicación gramatical y la traducción. Además, querían poner al alcance de los estudiantes un instrumento que correspondiera a sus necesidades e intereses específicos como universitarios hispanohablantes y puertorriqueños. El resultado fue una metodología nueva e innovadora, la metodología intensiva (MI), vigente en la UPR hasta ahora, entrado el siglo XXI.

En este artículo estudiaremos MI a fin de apreciar cuáles han sido sus mayores aportaciones y cuáles son, después de treinta años de servicios continuos, sus limitaciones y sus expectativas para el futuro. En efecto, la MI, tal y como la conocemos, podría sufrir cambios significativos a corto o a largo plazo. Dentro del contexto del Nuevo Bachillerato, del Auto-estudio de la Middle State Association, de la conversión del laboratorio de lenguas en la Mediateca Adela Gerardino y de los esfuerzos de diferentes sectores académicos y administrativos de realizar la evaluación y el avalúo de los programas de estudio del Recinto de Río Piedras de la UPR, debería estudiarse a fondo este logro indiscutible de dicha institución, por cuanto constituye un programa único en su clase a nivel institucional y nacional y podría servir como modelo para la enseñanza de lenguas a otros niveles y en otros contextos.

Contextualización histórico-social y enseñanza de lenguas en Puerto Rico

Con la llegada de los Estados Unidos a Puerto Rico en 1898, el estatuto del español, hasta entonces única lengua oficial, y de su enseñanza sufrieron trastornos significativos, que recoge la literatura investigativa (Torres González, 2002 y Negrón de Montilla, 1975). Desde entonces, la didáctica de lenguas en Puerto Rico ha pasado por tres etapas principales (David, 1991, p. 10): 1898-1948: la política lingüística es inestable; la enseñanza se hace en inglés y/o en español según los intereses de los secretarios de instrucción nombrados por los EEUU. 1948-1988: con la Circular de 1948 del Secretario de Instrucción, nombrado por Luis Muñoz Marín, la política lingüística se estabiliza al declararse el español lengua oficial de la enseñanza y el inglés

una disciplina especial o lengua segunda. 1988- presente: con la reforma educativa comenzada por el Partido Popular Democrático (PPD) a mediados de los ochenta, la enseñanza de idiomas se vuelve un punto político neurálgico; si bien en 1991, se declara el español única lengua oficial, en 1992 el inglés pasa a ser segunda lengua oficial, estatuto que persiste hasta hoy.

Esto demuestra que en Puerto Rico, desde hace más de un siglo, el idioma es un asunto de primera importancia a nivel político y que cada partido utiliza la política lingüística para satisfacer sus propios intereses. La incertidumbre e inestabilidad que caracterizan el debate político y las políticas lingüísticas en el país, se dejan sentir en la manera en que los puertorriqueños conciben las lenguas y, por tanto, la didáctica de lenguas. Así pues, “la relación entre el español y el inglés en Puerto Rico se ha caracterizado por un fuerte contenido político-ideológico que, en muchas ocasiones, ha impedido que se discuta de forma racional y reflexiva.” (Torres González, 1999, p. 34).

A raíz de esta situación, sobre todo en lo que concierne la lucha de poder entre el español y el inglés, cabría preguntarse: ¿qué papel desempeña el francés en este contexto? ¿Y para qué o por qué se enseña? A diferencia del inglés, el francés siempre ha disfrutado de una apreciación positiva por parte de los puertorriqueños por varias razones (Villanua, 1998, p. 1): primero, porque no representa una amenaza ni se relaciona de manera controversial con el español; segundo, por la importante ola de inmigración proveniente de Haití y de Córcega a fines del siglo XIX, que hizo aumentar la población francófona en la isla; tercero, por el prestigio del que disfruta el francés desde la época en que era la lengua de la diplomacia; y finalmente, porque hasta mediados del siglo XX, no era raro que los hijos de las familias adineradas se fueran a Francia a estudiar. Por otro lado, el francés tiene una buena “imagen de marca”, en la medida en que representa la cultura “cultiva” (historia, literatura, arte, etc.) de un país como Francia.

Por esto, hasta finales de la década de 1960, el francés se enseñaba en las escuelas públicas y privadas, así como en las universidades del país, enseñanza que correspondía en realidad a la ideología y a los intereses de una elite social e intelectual. Pero la situación cambió dramáticamente a partir de los años setenta: después de la victoria electoral del Partido Nuevo Progresista (PNP), el francés dejó de ser una prioridad cultural y desapareció de la educación pública. Desde entonces, sólo se enseña en la UPR, en la Alianza Francesa y en algunos colegios privados.

Paradójicamente, es en éste contexto que nace el método de francés intensivo en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Cabe señalar que el contexto socio-político e intelectual de dicha institución siempre ha sido favorable para el desarrollo de esta lengua (Álvarez, 2000, p.

3). En primer lugar, a nivel universitario los estudiantes suelen estudiar el francés voluntariamente y no obligatoriamente como el inglés. Por esto, la ansiedad (inquietud, bloqueo, incapacidad para comprender) que produce el aprendizaje de este último y que contribuye a crear un “filtro afectivo” que impide aprenderlo efectivamente, disminuye significativamente frente al francés. En segundo lugar, el francés no compite con el español ni representa una amenaza para la identidad de los estudiantes. Sus representaciones con respecto al francés desempeñan también un papel clave en la motivación para el aprendizaje: éste se percibe como una ventana hacia otras culturas, un medio para viajar y para tener una cultura general más amplia, mientras que el inglés no es más que un instrumento económico de movilidad, necesario por razones prácticas evidentes. Finalmente, no podemos olvidar el factor de la formación de los profesores de francés y la metodología de enseñanza. Es este último aspecto – el metodológico – el que nos concierne principalmente en el marco de este artículo.

Orígenes del francés intensivo

Hasta la década de los cuarenta, el Departamento de Lenguas Extranjeras ofrecía cursos de lengua y literatura francesas y un curso de latín. Una década más tarde, proponía cursos de alemán y, esporádicamente, griego. Desde los años cincuenta hasta la década de los ochenta, el Departamento contó, por fin, con los recursos necesarios para ofrecer sistemáticamente esos cursos, a los que se le añadieron italiano, portugués y ruso. Excepto por este último, el Departamento de Lenguas Extranjeras ofrece actualmente todas las lenguas antes mencionadas.

En la década de 1960, el Departamento de Lenguas y Literatura (antes Departamento de Lenguas Extranjeras), cuya misión era “contribuir a la creación de una sociedad intelectual multilingüe en consecuencia con las exigencias del mundo moderno y dotar al estudiante con las destrezas lingüísticas necesarias para la investigación” (Departamento de Lenguas y Literatura, 1977, p.1), se dividió en dos secciones – la Sección de Literatura, para los cursos de literatura general y comparada a nivel de bachillerato y de maestría; y la Sección de Lenguas y Literatura, encargada de los cursos básicos y avanzados de lenguas. Fue en el seno de este Departamento que se creó el “programa intensivo”, durante un periodo de cuestionamiento general de la educación superior que dio origen a un proyecto de reevaluación académica, motivado por dos razones principales: los cambios estructurales del mundo contemporáneo [de fines de los sesenta] y los cambios en la sociedad puertorriqueña de la época, que exigían un mayor rendimiento académico a nivel universitario, para facilitar el acceso a mejores condiciones de trabajo.

Así pues, el Departamento de Lenguas y Literatura se ocupó de evaluar la política establecida para los cursos de lenguas. Uno de los objetivos primordiales de la revisión era “liberar al máximo los cursos de dos años para dar cursos más avanzados” (Pérez Marchand, 1968, p. 2), para lo cual se consideró la propuesta de ofrecer cursos intensivos, a fin de reducir los cuatro semestres a tres, y mejorar la calidad de los cursos con un acercamiento más moderno. Así fue que, paralelamente a los cursos “tradicionales” de tres horas por semana, se crearon los cursos intensivos, de cinco horas por semana y 15 minutos de laboratorio diarios.

Para administrar los cursos intensivos, se creó el Instituto de Lenguas, bajo la dirección de Adela Gerardino. Su creación provocó debates internos ligados, sobre todo, a los aspectos metodológicos e ideológicos de la didáctica de lenguas. Al principio, el Instituto sólo ofrecía los cursos de francés, italiano y alemán, con la nueva metodología desarrollada in situ, orientada a desarrollar las destrezas comunicativas (orales) de los estudiantes, mientras que la Sección de Lenguas y Literatura, seguía ofreciendo los cursos tradicionales de francés, italiano, alemán, portugués, ruso y latín, utilizando la metodología tradicional, basada en el análisis gramatical y en la traducción, cuyo objetivo principal era desarrollar las destrezas de lectura, la lógica, la memoria y la facultad de asociación y deducción de los estudiantes.

Los profesores de estos cursos “tradicionales” utilizaban como libro de texto un manual francés llamado *Le Mauger Bleu*. Este correspondía en Francia a la metodología activa ¹, que se oponía en sus principios y en su paradigma metodológico a la metodología tradicional. No obstante, a falta de una coherencia metodológica en el seno del Departamento, los profesores de la UPR lo utilizaban siguiendo un acercamiento tradicional: traducción del vocabulario y de las expresiones idiomáticas, explicación de la gramática en español con un método comparatista (francés/español). Pero esta metodología no se adaptaba a los problemas propios de los estudiantes puertorriqueños, por ser universalista y generalizada. Además, presentaba una visión del mundo limitada: la exportación del mito francés, la Francia colonial, sin consideraciones ideológicas ni sociales. En el caso de Puerto Rico, esta visión se adecuaba a la ideología de una elite, y la lengua francesa era un vehículo que transmitía los valores de la clase dominante.

A fin de contrarrestar las insuficiencias metodológicas mencionadas y, al mismo tiempo, satisfacer las nuevas exigencias institucionales, la Dra. Gerardino y tres profesoras – Julita Cardona (alemán), Ruth Hernández (francés) y Marie-Hélène Rodríguez (italiano) –, se dieron a la tarea de desarrollar cursos de idiomas basándose en una metodología innovadora para la época: la metodología audio-oral (MAO) desarrollada en Estados Unidos.

Esta se derivaba del llamado “Método del Ejército”, creado en la década de los cuarenta para formar rápida y efectivamente a los jóvenes militares al uso de lenguas extranjeras en tiempos de guerra, que evolucionó en la década de 1960 para adaptarse mejor a las necesidades de un público nuevo: los estudiantes. El objetivo de este método era trabajar las cuatro competencias lingüísticas: comprender, hablar, leer y escribir. El fundamento teórico de la MAO era, por un lado, el behaviorismo y, por otro, la lingüística estructural: acorde con esta base teórica, los puntos fuertes de la misma eran los ejercicios estructurales (de repetición escrita y oral) y el laboratorio de lenguas. El laboratorio ya existía en el Método del Ejército; en éste, los estudiantes trabajaban con un locutor nativo de la lengua extranjera, que servía de modelo y de repetidor para presentar y practicar los diálogos. En la MAO, el locutor nativo fue reemplazado por grabaciones de los diálogos en los primeros magnetófonos, lo que dio paso al laboratorio electrónico. Este se convirtió en el instrumento privilegiado para la repetición intensiva típica de esta metodología.

Las profesoras Cardona, Hernández y Rodríguez participaron en talleres de capacitación para utilizar esta nueva metodología. Además, trabajaron directamente con Robert Lado, Director de la Escuela de Lenguas Romances de la Universidad de Georgetown y uno de los precursores de la conversión del Método del Ejército en la MAO, y con Dwight Bolinger, Director del Programa de Lenguas de la Universidad de Harvard. La adaptación del método a la enseñanza de lenguas en la UPR resultaba muy difícil ya que, a diferencia de las instituciones norteamericanas, ésta no contaba con los recursos económicos y tecnológicos necesarios para implantarlo. Así pues, el Dr. Lado sugirió que se adaptara uno de los manuales utilizados en EEUU a las particularidades de los estudiantes puertorriqueños, mientras que el Dr. Bolinger les recomendó que crearan ellas mismas el material necesario. Esto constituyó un gran desafío, pues las autoridades universitarias estimaban que se trataba de un proyecto demasiado ambicioso y que ellas no tenían ni la formación ni el tiempo necesarios para llevarlo a cabo. Sin embargo, estas profesoras, alentadas por la Dra. Gerardino, no se dieron por vencidas: finalmente, crearon un manual para francés y otro para alemán y adaptaron uno del inglés al italiano, que luego sustituyeron por un manual creado por ellas también.

En cuanto al laboratorio, las precursoras de los cursos intensivos de la UPR prefirieron el locutor nativo, en lugar del laboratorio electrónico. Desde entonces, el “laboratorio vivo” es uno de los elementos principales de la metodología intensiva y, de igual manera, uno de los puntos neurálgicos de la discusión en torno a la evolución futura de los cursos de francés del Departamento de Lenguas Extranjeras. No obstante, éste cuenta también con

un laboratorio electrónico, para complementar los cursos llamados “experimentales”. Estos cursos surgieron a mediados de los años setenta porque los profesores de los cursos “tradicionales” quisieron cambiar de método para hacerse más atractivos ante los estudiantes de lenguas y para competir con los nuevos cursos intensivos. Con este propósito, transplantaron la MAO americana, con todo y laboratorio electrónico, a la enseñanza de francés en la UPR. Para ellos, se trataba de una metodología que había que “experimentar”: de ahí el nombre de francés experimental.

Desde entonces, coexisten los dos programas de enseñanza de idiomas: el intensivo y el experimental, cuyas diferencias aparecen descritas por primera vez en el Informe Anual del Departamento de Lenguas y Literatura para el año académico 1979-1980:

El Instituto de Lenguas [...] ha desarrollado técnicas innovadoras para la enseñanza de idiomas especialmente diseñadas para estudiantes hispanoparlantes. Al programa de enseñanza del Instituto se le conoce como “programa intensivo”. El cuerpo de profesores cuenta con un grupo de “informantes”, personas cuya lengua materna es el alemán, francés o italiano y que se desempeñan como “ayudantes de cátedra”. [...] El programa llamado “experimental” utiliza técnicas más tradicionales en la enseñanza de lenguas y cuenta con un laboratorio electrónico completamente equipado con modernos recursos audiovisuales el cual funciona bajo la coordinación de un profesor del programa. (p. 4).

Resulta irónico afirmar que los cursos “experimentales” usan técnicas más tradicionales, si consideramos que en esa época la MAO no solamente empleaba la tecnología de punta (el laboratorio electrónico), sino que proponía un paradigma metodológico completamente innovador al articular y combinar los métodos imitativo, oral y repetitivo, en oposición al acercamiento tradicional gramática/traducción. Paradójico resulta también si tomamos en cuenta que los cursos experimentales se crearon justamente para modernizar los cursos “tradicionales”. Finalmente, no hay que olvidar que el punto de partida de la metodología intensiva lo fue también el paradigma metodológico de la MAO. En realidad, estas ambigüedades responden más a un deseo de valorizar los cursos intensivos, producto local y orgullo del Departamento, que a un verdadero análisis metodológico, conceptual y terminológico.

La metodología intensiva

El francés intensivo surgió bajo la égida del Departamento de Lenguas y Literatura como respuesta a la necesidad de renovar el contenido y el acercamiento de los cursos de lengua para principiantes. Al principio, las investigaciones iban dirigidas a adaptar la MAO utilizada en EEUU a las

particularidades de los estudiantes puertorriqueños. No obstante, muy rápidamente el francés intensivo se constituyó en una metodología *sui generis*, la metodología intensiva (MI), elaborada en el campo de trabajo, adaptada a las necesidades de los estudiantes y completamente original y única. En efecto, la experiencia del francés intensivo constituye una ruptura metodológica con respecto a la metodología “tradicional” gramática/traducción de la UPR y con respecto a la metodología que le sirvió de modelo. Pero antes de ver las características de esta ruptura, veamos los elementos que tienen en común ambas metodologías.

Para empezar, la MI retoma de la MAO su eje metodológico – los métodos oral, repetitivo e imitativo –, puesto que los objetivos del curso son muy similares: “enseñar a entender, hablar, leer y escribir en esa lengua; es decir, desarrollar, en ese orden, comenzando por los aspectos orales, las cuatro destrezas (skills) sin las cuales no podemos pretender poseer verdaderamente una lengua.” (Besse, 1985, p. 35). Además, los cursos siguen un programa específico: el diálogo de base, que hay que aprenderse de memoria antes de estudiar el funcionamiento de la gramática, seguido de la traducción en español, así como de preguntas de comprensión y contextualización. Estos diálogos forman parte integral de los cursos intensivos, ya que son el texto de base para presentar el vocabulario, las expresiones idiomáticas del francés contemporáneo y finalmente, las estructuras gramaticales que se trabajarán en la unidad.

Luego, los ejercicios estructurales: de repetición, de sustitución, de transformación y de concatenación, destinados a hacer trabajar a los estudiantes, oralmente y por escrito, las estructuras gramaticales presentadas en los diálogos de base. El objetivo de estos ejercicios se inscribe en la lógica de la MAO, cuyo bagaje teórico está constituido por la lingüística estructural y la psicología behaviorista. Henri Besse (1985) afirma que:

“Estos ejercicios, gracias a las repeticiones rápidas que exigen, están destinados a reforzar las estructuras aprendidas con los diálogos de base, es decir a “fijar” y “automatizar” las operaciones de sustitución y de transformación, que (una vez convertidas en nuevas costumbres, en comportamientos automáticos) le permitirán al estudiante aplicar su aprendizaje más allá de lo que ha aprendido.” (p. 36)

Otro elemento de la MAO es la utilización del análisis contrastivo entre la lengua extranjera y la materna, que establece la progresión a seguir en la explicación de la gramática. Así pues, aprovechando la cercanía entre el francés y el español y la homogeneidad lingüística de los estudiantes, se revisó el contenido lingüístico de los métodos americanos para encontrar una progresión gramatical “paso a paso” apropiada para los estudiantes hispanoparlantes. En lo que a la explicación gramatical se refiere, tanto la MI

como la MAO recurren a la gramática inductiva implícita: es decir, no se explica la gramática, ni se le pide a los estudiantes que hagan un análisis reflexivo de los puntos gramaticales que están trabajando, sino que se estima que a partir de los ejercicios practicados intensivamente, ellos podrán inducir o generalizar las reglas gramaticales.

La MI conservó también el carácter intensivo de los cursos (5 horas por semana más y hora de laboratorio); el modelo de la reacción (esquema behaviorista “pregunta-respuesta”), destinado a crear los automatismos mencionados; y el modelo de la inmersión o “baño lingüístico”, en el que el salón de clases y el laboratorio constituyen un espacio donde el estudiante está “inmerso” en la lengua que estudia y sólo puede comunicarse usando la misma. El último elemento en común entre la MI y la MAO es el laboratorio: “vivo” en la MI y electrónico en la MAO, distinción que da lugar a una serie de consideraciones metodológicas.

Ahora veamos las diferencias entre una metodología y otra. La evolución de la MI se hizo en dos etapas: la primera generación, de 1968, fecha en la que comenzó el proyecto del Instituto de Lenguas, a 1971, marcada por la creación del primer manual, Francés para puertorriqueños; la segunda generación, que incluye el periodo de experimentación y conceptualización (1971-1980, fecha de la publicación de *Le français vécu*), y de ahí hasta el presente. Aún estamos en la segunda generación de la metodología pues, aunque ésta ha evolucionado para irse adaptando a los intereses y necesidades de los estudiantes, sus principios de coherencia no han cambiado.

La MI, primera generación

Cada etapa de la evolución de la MI la aleja más de la MAO. A pesar de las similitudes antes mencionadas, los intensivistas se las ingeniaron para crear un método nuevo claramente diferenciado de su modelo conceptual. La primera diferencia es el papel que desempeñan los ejercicios estructurales: si bien constituyen la actividad privilegiada en ambas metodologías, los intensivistas quisieron contrarrestar su carácter exclusivamente mecánico. Además, utilizan otros ejercicios como traducir al español el diálogo o resumirlo para practicar el discurso indirecto, y hacer preguntas generales sobre la lección, el vocabulario y las experiencias personales de los estudiantes, para que estos pasen de la repetición automática al reemplazo “espontáneo” de las estructuras aprendidas. Según Ruth Hernández, Carmen Lugo Filippi y Dolores Román (1970):

Mediante la repetición y la práctica ordenada dentro de una metodología significativa para el alumno (no es mera repetición mecánica), éste fija patrones básicos del idioma que se van afianzando aún más con los diversos ejercicios cuyo fin es lograr el

dominio de las estructuras esenciales de la lengua estudiada. [Énfasis suplido] (s.p.)

Otra diferencia esencial entre la MI y la MAO es la aplicación del laboratorio de lenguas: los intensivistas decidieron conservar el locutor nativo del “Método del Ejército”, modificando su función – de un simple repetidor del diálogo y de las estructuras de base, pasó a ser un interlocutor que permite al estudiante expresarse libremente y no sólo producir respuestas memorizadas. El lector tiene que hacer “vivir” el idioma, lo que implica la introducción de elementos socio-culturales del lenguaje (expresiones idiomáticas, lenguaje no-verbal, etc.), pues el objetivo primordial es que el estudiante se exprese en situaciones reales de comunicación.

El laboratorio vivo, así como la creación de materiales nuevos constituyen seguramente, sobre todo en la primera fase del método, la principal ruptura metodológica con respecto a la MAO. Por varias razones, los creadores del método intensivo se negaron a utilizar y adaptar los manuales de los EEUU. Primero, los manuales americanos presentaban la gramática siguiendo el principio de la gramática contrastiva: es decir, siguiendo las dificultades del público anglófono. Así pues, se detenían en puntos que no presentaban ninguna dificultad para los estudiantes hispanoparlantes (como la noción de género) y, sin embargo, no atendían más a fondo otros problemas. Segundo, en un contexto socio-político e ideológico de afirmación nacional, resultaba difícil acogerse a los métodos impuestos por la metrópolis, si era posible crear uno nuevo en la Isla. Finalmente, salía muy caro importar y traducir o adaptar los materiales americanos.

En consecuencia, hubo que hacerlo todo desde cero: al principio, la profesora Ruth Hernández comenzó a crear lecciones semanales que eran mimeografiadas y distribuidas a los estudiantes. Con la llegada de la profesora Carmen Lugo Filippi, en 1969, y la ayuda de la primera asistente de francés, Dolores Román, se publicó el primer manual del curso intensivo: Francés para puertorriqueños. En éste se contemplaba la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (psicología cognoscitiva), así como la forma de contrarrestar los puntos débiles de la MAO, como el aburrimiento y la dificultad de pasar de la etapa de manipulación automatizada de las estructuras, a la reutilización espontánea de las mismas. Así pues, el Francés para puertorriqueños fue el primer intento serio de elaboración de un texto adaptado a las necesidades de los estudiantes puertorriqueños: “Se ha tomado en consideración los intereses y las necesidades particulares del estudiantado puertorriqueño, dándosele énfasis a aquellos aspectos morfológicos y sintácticos del francés que por nuestra condición de hispanohablantes nos ofrecen mayor dificultad.” (Hernández, et. al., 1970, s.p.).

No obstante, en esta primera generación de la MI, el nivel de integración didáctica era muy fuerte: el trabajo estaba centrado en el diálogo de base. Los ejercicios estructurales, así como todas las actividades de la clase giraban en torno al léxico y a las estructuras gramaticales presentadas en el diálogo. Ruth Hernández (Breve panorama histórico, s.f, s.p.) reconoce que el libro desempeña un “rol monárquico”: “El uso del texto se considera en este primer tiempo primordial y la clase se ve regida por una programación exacta que deja poco espacio a la espontaneidad”. Además, afirma que a pesar de los esfuerzos por darle la prioridad al estudiante presentándole contenidos y contextos mas afines a sus intereses, el acercamiento no deja de estar centrado en el profesor y en los métodos repetitivo e imitativo, característicos de la MAO: “La limitación de las estructuras enseñadas, el control absoluto del grupo y el proceso de aprendizaje por el maestro caracterizan este enfoque [...]”

La progresión léxica y gramatical del Francés para puertorriqueños (véase Figura I) constituye otra diferencia con respecto a la MAO. Por un lado, seguía el principio del “paso a paso” preconizado por ésta para presentar la gramática según las dificultades de los estudiantes, pasando de los puntos mas sencillos (el presente del indicativo de los verbos del primer grupo, los pronombres personales y posesivos), a aspectos más complejos (el “partitivo”, los complementos de objeto directo e indirecto y el *passé composé*). No obstante, la presentación del léxico se acercaba más al enfoque utilizado por la metodología directa francesa ², que seguía una lógica temática particular: iba desde el entorno conocido del estudiante (la universidad, la playa, el arroz con habichuelas...) hasta un contexto desconocido (los cafés parisienses, el metro, la estación del tren...), para facilitar la comprensión del vocabulario.

El laboratorio de lenguas era quizás el único espacio que escapaba a esta fuerte integración didáctica regida por el manual. Si bien el monitor tenía que trabajar en estrecha colaboración con el profesor, sin alejarse demasiado del campo léxico ni de las estructuras morfosintácticas de la lección, también tenía cierta flexibilidad con respecto al texto para motivar a los estudiantes a expresarse “espontáneamente”. Además, la introducción del elemento cultural, estrechamente ligado a la lengua, permitía acercar a los estudiantes a una cultura desconocida, lo que aumentaba la curiosidad, la motivación y la sensación de libertad al momento de expresarse.

Sin embargo, muy pronto los intensivistas se toparon con las limitaciones de la MAO, a saber: el hecho de que la mera imitación/repetición no garantizaba la capacidad de reutilizar las estructuras aprendidas y de producir enunciados espontáneos; el cuestionamiento de la base teórica de la MAO (el behaviorismo y la lingüística estructural) con el surgimiento de

corrientes teóricas nuevas (el cognoscitvismo y la lingüística generativa); el principio de la progresión paso a paso, que desemboca en una superposición de automatismos; la dificultad de pasar de la etapa inicial del aprendizaje a etapas sucesivas, como por ejemplo la comprensión y la expresión escritas, el enriquecimiento léxico y la enseñanza de la cultura; y, finalmente, la dificultad de conciliar la práctica de lo oral con la escritura. Por esta razón, a principios de los años setenta, comienza el proceso de transición entre la metodología intensiva de primera generación y la metodología intensiva de segunda generación. En esta transición no hubo rupturas metodológicas significativas, sino más bien una evolución progresiva, pero existen diferencias evidentes entre la primera etapa de la puesta en práctica de la MI, lo que pasó a ser e, incluso, lo que es hoy.

La MI, segunda generación

A la llegada, en 1971, de Ana Lydia Vega y Robert Villanúa, como profesora y lector de francés, la coyuntura para implantar la nueva metodología era más favorable: por un lado, el equipo de profesores estaba unido por lazos profesionales, personales e ideológicos. Por otro, las autoridades universitarias habían aumentado la cantidad de cursos de francés porque, a raíz de una evaluación por un comité ad hoc de la Facultad de Humanidades, el programa intensivo se había convertido en uno de los programas oficiales del Departamento. Así pues, los intensivistas abandonaron el Francés para puertorriqueños, volviendo a los cursos mimeografiados, en lo que revisaban la metodología y concebían un nuevo instrumento de trabajo. Este periodo de reflexión duró nueve años y el resultado fue la publicación del segundo manual en 1980: *Le français vécu*.

La intención era desarrollar un método menos mecánico que la MAO, más abierto a la creación y a la improvisación y más cercano a la vida de los estudiantes. Así, querían transmitirles una visión crítica de la realidad partiendo de una perspectiva global, presentar la mayor cantidad de aspectos de la vida cotidiana, formar individuos más abiertos a la comunicación y a los intercambios internacionales e iniciar a los estudiantes a la complejidad cultural francófona, presentando regiones como Québec y las Antillas, más cercanas al universo puertorriqueño. (Villanua, et. al., 1981, p. ii). Esta visión del francés y de la francofonía responde también a los nuevos objetivos del Departamento de Lenguas (1981) que concebían la enseñanza de las lenguas no sólo proveer las competencias lingüísticas necesarias para su desarrollo intelectual y profesional de los estudiantes, sino también para brindarles “los conocimientos literarios y culturales que son patrimonio del Occidente y de nuestra región caribeña” (s.p.).

Para la revisión del manual, los profesores estudiaron otros manuales y textos utilizados en otros países, como el *Niveau Seuil*³, así como los acercamientos didácticos que existían en aquella época con respecto a la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE), por ejemplo el enfoque comunicativo⁴. Este último resultó de vital importancia para el desarrollo conceptual y metodológico del francés intensivo, en la medida en que tomaba en consideración los procesos de reflexión y de aprendizaje de los estudiantes. La integración del enfoque comunicativo (EC) contribuyó significativamente a la diferenciación entre la primera y la segunda generación de la metodología intensiva.

Del EC, los intensivistas retuvieron varios elementos. Primero, el objetivo general de enseñanza, que ya no era dominar las destrezas lingüísticas (comprender, hablar, leer, escribir), sino permitirle a los estudiantes expresarse en situaciones cotidianas de comunicación. Segundo, las teorías de base: la lingüística generativa y el cognoscitivismo, que toma en consideración los procesos cognitivos del estudiante, en oposición al behaviorismo de Skinner y a la lingüística estructural. En este contexto, los profesores le daban mayor importancia a las explicaciones gramaticales y a las preguntas de los estudiantes, porque entendían que estos tenían que responsabilizarse por su propio aprendizaje. Además, el concepto de "error" evolucionó para convertirse en un elemento del aprendizaje, al mismo nivel que la propia adquisición. Tercero, los cursos estaban orientados hacia los estudiantes y no hacia el profesor, quien asumía más bien un rol de facilitador o de provocador dentro del grupo. Cuarto, aunque no se recomendaba, se toleraba la traducción al español cuando era absolutamente necesario.

Sin embargo, los intensivistas no retuvieron elementos como la eliminación de los ejercicios estructurales o la progresión gramatical en función de las necesidades comunicativas de los estudiantes. Más bien, siguieron usando los ejercicios estructurales, aunque de forma menos mecánica para facilitar el paso de la repetición a la reutilización espontánea, y la progresión paso a paso, articulada con la progresión en espiral (que retoma sistemáticamente en lecciones siguientes, las dificultades presentadas en lecciones precedentes). El objetivo era enriquecer su metodología de enseñanza con elementos nuevos, generalizando así una práctica más bien ecléctica de tomar aquí y allá los elementos que funcionaban bien dentro del contexto y no de encerrarse en metodologías pre-fabricadas e inflexibles.

Uno de los principios innovadores fue la integración sistemática en el proceso de enseñanza/aprendizaje del elemento lúdico, combinado con el trabajo interdisciplinario (teatro, música, creación artística o literaria, entre otros), en la producción de los estudiantes. A través de la originalidad y la

creatividad, del juego y la espontaneidad, los profesores le dieron un carácter más vivo a la enseñanza del francés, que permitía a los estudiantes aprovechar a cabalidad la experiencia de aprendizaje, en la medida en que fomentaba la participación individual a diferentes niveles. Así pues, los cursos de francés se convirtieron en un espacio donde el estudiante podía enriquecerse a nivel personal, cultural y, por supuesto, lingüístico y percibir su entorno con una mirada diferente, a través del filtro de la lengua extranjera.

La evolución del método se reflejó en la presentación de los contenidos en el manual de la clase. Así, del acercamiento nacionalista que colocaba a Puerto Rico en el centro y al principio del viaje de descubrimiento del extranjero, característico del Francés para puertorriqueños, se trató de pasar, en *Le français veçu*, a una visión nacionalista, cierto, pero contenida en un marco internacional más amplio, empezando por el Caribe francófono, para seguir hacia Francia y hacia el resto del mundo francófono. De igual manera, los contenidos se diversificaron para acercarse más a los intereses de los estudiantes: los diálogos y los ejercicios de la clase estaban más orientados hacia el debate y el cuestionamiento de la realidad y las situaciones presentadas en los textos, a fin de que los estudiantes tuvieran más oportunidades de expresarse libremente sobre temas con los que podían identificarse, intelectual y afectivamente.

Uno de los cambios principales concierne la presentación del léxico, en la que trataron de hacer coincidir el vocabulario con los puntos gramaticales discutidos en cada lección. Los relatos de infancia y los cuentos, por ejemplo, permiten presentar las diferencias entre el imperfecto y el *passé composé*, el vocabulario de la comida sirve para trabajar el partitivo, los viajes para presentar el futuro y el condicional. Evidentemente, no siempre coincide el léxico con la gramática, pero resulta interesante el intento de facilitar el aprendizaje del vocabulario, que es siempre una dificultad en didáctica de lenguas, al asociarlo con estructuras gramaticales. (Para el detalle de la progresión léxica y gramatical, véase la figura II).

Dada la complejidad de las situaciones de enseñanza/aprendizaje, los intensivistas prefirieron seguir una práctica más bien ecléctica, retomando elementos de diferentes métodos, práctica que caracteriza los cursos intensivos hasta el día de hoy. Si bien es cierto que la metodología intensiva postula ciertos principios de coherencia que hay que seguir al pie de la letra, por otro lado no es una metodología cerrada en sí misma. Al contrario, permite tomar en cuenta cada situación de aprendizaje y explotarla al máximo, haciendo que cada clase evolucione a su propio ritmo y según sus propios intereses y necesidades. En efecto, según Ruth Hernández (s.l., s.p.), cada profesor puede “incorporar, eliminar, modificar y ampliar constantemente”.

Esa ha sido, de hecho, la práctica desde entonces. Tan es así que, siguiendo el espíritu de ampliación, incorporación, eliminación y modificación del método y del manual, en 2001 se publicó un nuevo libro: *Le nouveau français vécu*, con un formato mucho más agradable que su precursor, más textos e imágenes, explicaciones gramaticales revisadas y reorganizadas para hacerlas más accesibles, una presentación del léxico más reducida, diálogos actualizados, etc. El manual sigue siendo un instrumento sólido de conocimiento y de comunicación, complemento de una clase viva. A pesar de los cambios sufridos por el manual para hacerlo más agradable y más interesante, hay que reconocer que no presenta cambios significativos en la metodología, puesto que los diálogos, si bien actualizados y cada vez más cercanos a un lenguaje corriente, no dejan de ser fabricados (no auténticos), ni dejan de ser el texto de base para el trabajo en clase. La integración didáctica sigue siendo muy fuerte, centrada en el diálogo de base que presenta las estructuras gramaticales y la temática que sirve para agrupar el léxico. Aunque se han añadido ejercicios de redacción, que pretenden también ejercitar la imaginación de los estudiantes y sus destrezas de escritura, los ejercicios clave son todavía los famosos ejercicios estructurales.

Después de analizar todos estos elementos, podemos afirmar que los cursos intensivos constituyen una verdadera metodología, según la define Christian Puren (1988):

un conjunto coherente de procedimientos, técnicas y métodos que tiene la capacidad, dentro de un periodo histórico específico y con usuarios diferentes, de generar cursos relativamente originales con respecto a los cursos anteriores y equivalentes entre ellos en cuanto a las prácticas de enseñanza/aprendizaje que promueve. (p. 17)

En efecto, la MI cuenta con una serie de elementos que caracterizan su originalidad, coherencia y efectividad, a saber: 1) su origen mismo, partiendo de una necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza existentes, primer paso hacia la constitución de una metodología; 2) la diferenciación progresiva con respecto a la metodología de base, la MAO, tanto en el aspecto teórico como práctico, que dio origen a una metodología nueva y original; 3) la singularidad del método con respecto a otros métodos existentes, tanto en la UPR, como en EEUU y Latinoamérica; y 4) la coherencia interna propia, elemento indispensable de toda metodología, garantizada por los objetivos de enseñanza, por las prácticas de los profesores y por la aceptación evidente por parte de los estudiantes durante más de treinta años. Esta coherencia se debe en parte a los aspectos pragmáticos de la enseñanza (diálogos de base, trabajo intensivo, ejercicios estructurales, inmersión, laboratorio vivo, etc.), pero también, al componente psicológico y afectivo (la integración sistemática

del elemento lúdico, la pedagogía del error, la abolición de las distancias entre el profesor y el estudiantado, etc.) [Para una descripción más detallada de los aspectos metodológicos y “espirituales” que caracterizan la MI, véase la Figura III].

Los desafíos de la enseñanza/aprendizaje del francés intensivo: presente y futuro

Hasta ahora hemos analizado la evolución de la metodología intensiva (véase el cuadro sinóptico de la evolución de los cursos de francés intensivo en la UPR en la Figura IV) y hemos demostrado que los cursos intensivos ponen en práctica una serie de principios metodológicos que garantizan su coherencia interna como metodología y que han servido para asegurar su éxito. No obstante, como toda metodología, la MI tiene sus limitaciones. En el marco de este artículo, discutiremos las limitaciones principales y presentaremos recomendaciones para hacerles frente.

Para empezar, el Departamento de Lenguas Extranjeras se enfrenta a la situación de los egresados de sus programas de estudio. En efecto, ¿qué hacer con un bachillerato en lenguas o en francés? Desafortunadamente, al día de hoy no hay muchas alternativas para los estudiantes que quieren especializarse en estas disciplinas, excepto para los que siguen estudios graduados en la materia, ya sea en universidades norteamericanas, en Québec o en Francia. En los años sesenta, la situación era diferente, pues el francés se enseñaba en las escuelas públicas del país; en ese contexto, la UPR era el principal centro de formación de maestros de lengua en Puerto Rico y los egresados tenían una salida. Actualmente, sólo pueden dirigirse a algunos colegios privados o a la Alianza Francesa, tomando en cuenta que el mercado de trabajo es muy limitado.

Por otro lado, el francés tampoco tiene mucha demanda en el mundo profesional, ni en empresas privadas (con la excepción reciente de Ondeo...), ni públicas. Tanto a nivel nacional como internacional, el inglés predomina como lengua extranjera. Así pues, la utilidad del francés en el contexto puertorriqueño se limita al campo del turismo, que tampoco está tan desarrollado, y de la traducción, para la cual el mercado del francés es bastante reducido.

Otro aspecto que dificulta el progreso de los cursos intensivos es que los precursores de la metodología intensiva se han ido jubilando. Por esto, el reclutamiento de profesores es indispensable. En este renglón el Departamento se ve limitado por la burocracia y las exigencias institucionales que imponen, entre otras cosas, que los candidatos tengan un doctorado para obtener una plaza, lo que reduce la cantidad de candidatos que solicitan.

Además, el hecho de que los profesores reclutados no estén formados para trabajar con la MI, presenta una dificultad suplementaria para ellos al llegar a la UPR. Anteriormente, el Departamento ofrecía seminarios de capacitación para los profesores y asistentes de lenguas, pero esa práctica se ha suspendido.

La metodología en sí tiene ciertos puntos débiles: en primer lugar, no promueve la autonomía del estudiante porque, en la práctica, los cursos son bastante dirigidos. El seguimiento constante del estudiante por parte del profesor y del asistente, así como el ritmo intensivo del curso, hacen que gran parte del aprendizaje se dé en el contexto salón-laboratorio, lo que no exige demasiados esfuerzos individuales por parte de los estudiantes. En segundo lugar, la utilización de los ejercicios estructurales: los estudiantes pueden, por ejemplo, contestar los ejercicios de sustitución o de concatenación sin comprender el funcionamiento de las estructuras que están practicando (¡de hecho, ese es el objetivo de los ejercicios estructurales, generar automatismos!). Para evitar este riesgo, el ambiente de comunicación en clase resulta esencial al aprendizaje, pero coarta la autonomía del estudiante. En tercer lugar, la importancia del aspecto oral (enfoque comunicativo), en detrimento de la escritura. Este último aspecto ha cambiado bastante, sobre todo con la publicación del nuevo manual, que ha integrado ejercicios de redacción sencillos desde el principio del proceso de aprendizaje. En cuarto lugar, a pesar de su apertura y de su tendencia hacia el eclecticismo, la rigidez de la coherencia interna de la MI dificulta la integración de nuevos elementos al curso, como es el caso de las nuevas tecnologías. De hecho, los intensivistas no parecen estar listos para modificar el concepto de los cursos, por considerar estas tecnologías como una amenaza al laboratorio vivo.

Finalmente, la dificultad propia de toda enseñanza en un contexto exolingüe de integrar el elemento cultural: la escasez de recursos actualizados, el alejamiento geográfico y psicológico del contexto francófono, la falta de intercambios, etc. En este sentido, el Seminario Multidisciplinario Josemilio González, con sus recursos bibliográficos y su centro de informática, y la Mediateca Adela Gerardino, con su Festival de cine y música y otras iniciativas interesantes, están realizando esfuerzos encomiables para contrarrestar esta situación.

Se están haciendo muchas cosas para subsanar estas limitaciones, que son tanto de orden metodológico, como institucional y contextual. Así pues, los esfuerzos de la directora del Departamento de Lenguas Extranjeras, la Dra. Aracelis Rodríguez, de su equipo de trabajo y de los diferentes comités departamentales, van dirigidos hacia esa dirección. En efecto, el Comité Institucional de Evaluación de Programas Académicos (CIEPA) ya se ha reunido durante varios semestres y ha logrado redefinir el perfil del egresado de lenguas, así como la misión del Departamento y de sus programas de

estudio. Además, el semestre pasado, los miembros del comité trabajaron arduamente en el Auto-estudio de la Middle States Association, en el que salieron a relucir las fortalezas y las limitaciones del Departamento. El próximo paso es redefinir las metas y objetivos, con miras a realizar una evaluación curricular que actualice y mejore los ofrecimientos departamentales y que le permita a los egresados integrarse activamente a la vida social, académica y profesional de la sociedad puertorriqueña contemporánea. En este marco, el uso del antiguo laboratorio electrónico, hoy la Mediateca Adela Gerardino, se está reestructurando, y se está contemplando un cambio de paradigma en lo que a los cursos intensivos y experimentales se refiere.

Pero aún quedan muchas cosas por hacer. Por ejemplo, promover la reinstauración de la enseñanza de lenguas a nivel primario y secundario, para que los egresados del bachillerato en lenguas puedan integrarse como maestros en el sistema de educación nacional. Bajo la iniciativa del Departamento de Lenguas y de la Alianza Francesa, ya se han entablado conversaciones con el Secretario de Educación, pero el proyecto no se ha concretizado aún. Por otro lado, para justificar la enseñanza de lenguas en una isla donde no existen muchas oportunidades de practicarla, habría que fomentar y diversificar los intercambios culturales con países francófonos, empezando por el Caribe, a través de programas de intercambio universitarios, para estudiantes y profesores, que son un medio efectivo y factible para lograr el acercamiento a otras culturas. Para lograrlo, habría que poner la información al alcance de los estudiantes, darles seguimiento en sus planes académicos y crear estructuras de ayuda económica dentro o fuera de la Universidad.

Además, el Departamento de Lenguas podría coordinar internados en empresas públicas o privadas para que los estudiantes tengan oportunidades reales de practicar el idioma que estudian. También debería crearse una base de datos de egresados, para saber quiénes están completando estudios graduados en campos relacionados con las lenguas extranjeras; esto facilitaría el futuro reclutamiento de profesores cualificados. En fin, se podrían reinstaurar los seminarios de capacitación para todos los profesores, no solamente los nuevos, a fin de recrear el ambiente de intercambio y de revisión constante que caracterizó la creación y la puesta en práctica de la metodología intensiva.

Finalmente, para tratar las limitaciones metodológicas de la MI, debería reconsiderarse la integración de las tecnologías educativas: sistemas como Blackboard podrían complementar los cursos de lengua desde el primer año, pues permiten integrar textos y elementos multimedia, acceder a Internet, etc., lo que ofrece una amplia gama de posibilidades educativas y de formación. Sabemos que ninguna máquina reemplazará el elemento humano, sobre todo en la enseñanza/aprendizaje de idiomas: de ahí el éxito del

laboratorio vivo frente al electrónico. No obstante, podrían conjugarse las ventajas de las tecnologías con los beneficios del asistente, para promover la autonomía del estudiante, facilitar el acceso a recursos variados y actualizados y diferenciar la experiencia de aprendizaje.

La metodología intensiva con su enfoque hacia las dificultades e intereses del estudiante, su coherencia metodológica ligada al eclecticismo pragmático, su recurso sistemático al humor, al elemento lúdico y al pensamiento crítico, se ha afianzado en el seno del Departamento de Lenguas Extranjeras y de la Universidad de Puerto Rico en general y ha alcanzado un éxito indiscutible. Cabe señalar que es el único programa en su clase a nivel nacional y que ha funcionado y generado egresados de calidad superior por más de treinta años.

Sin embargo, treinta años no pasan en vano. Así pues, esta metodología podría beneficiarse de elementos que no estaban contemplados al momento de su creación, como las tecnologías educativas, sin por eso sufrir cambios perjudiciales en sus principios de coherencia. El cambio no es cosa fácil, pero la generación actual de intensivistas podría, siguiendo el ejemplo de los precursores y respetando sus postulados metodológicos, emprender el camino. Mientras tanto, el programa intensivo seguirá su curso, formando estudiantes apasionados por el francés, motivados por el espíritu vivido del método y por el acceso a una nueva visión del mundo y de su propia realidad puertorriqueña. Somos nosotros, estudiantes, asistentes, profesores y amantes del francés y de la UPR, quienes podemos garantizar la evolución de esta metodología única, para que pueda afrontar los desafíos que nos depara el futuro y seguir satisfaciendo las necesidades del público puertorriqueño. ¡Quién sabe, quizás asistamos en un futuro cercano a la transición hacia la tercera generación de la metodología intensiva!

Referencias

- Álvarez Aguirre, M. (2000). *Experiences of Puerto Rican Students in Learning English as a Second Language and French as a Foreign Language*. Tesis doctoral inédita. New York : New York University.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. París : Didier-CREDIF.
- Bosch Irizarry, A., Laprea León, Y. y Torrealba, L. (2000, nov-ene). Les élèves et les assistants prennent la parole. *Les langues modernes*, 16-31.
- Boyer, H. et. al. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. París : Clé International.
- CIEPA. (2002-2003). *Documentos sobre la evaluación del Departamento de Lenguas Extranjeras*. Río Piedras: UPR.

- David, S. y Hernández Torres, R. (1987, mayo). *An Integrated Approach to Second and Foreign Language Learning, Workshop # 1*. Río Piedras: UPR.
- David, S. (1993). *Porto Rico : réforme éducative, langue et nation. Essai d'analyse des discours sur l'enseignement des langues de 1988 à 1991*. Tesis doctoral inédita. París : Universidad de París III.
- Decanato de Asuntos Estudiantiles. (1968). *Solicitud para la creación de nuevos cursos - Francés 105 106 : Curso intensivo de francés*. Río Piedras : UPR.
- Departamento de lenguas y literatura. (1986). *Seminario para capacitación de profesores y asistentes de idiomas de los cursos intensivos*. Río Piedras: UPR.
- Departamento de lenguas y literatura. (1967-1984). *Informes Anuales*. Río Piedras: Archivo Central et Decanato de Humanidades, UPR.
- Galisson, R. et Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Liège: Clé International.
- Gerardino, A. (1969). *Instituto de Lenguas : Informe Anual 1968 – 69, Apéndice C*. Río Piedras : UPR, 34-35.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire*. París : Clé International.
- Hernández Rosario, J. (2003). *Del laboratorio como salón de clases a la mediateca como centro de investigación*. Río Piedras: UPR.
- Hernández Torres, R. et. al. (1970). *Francés para puertorriqueños*. Río Piedras : UPR.
- Hernández Torres, R. *Breve panorama histórico del curso intensivo*, s.l., s.d.
- Lugo Filippi, C. (1986). *Seminario para capacitación de profesores y asistentes de idiomas de los cursos intensivos*. Río Piedras: UPR.
- Negrón de Montilla, A. (1975). *Americanization in Puerto Rico and the Public School System: 1900 – 1930*. Puerto Rico: Editorial U. P. R.
- Oreillard, B. (1990). *Conditions d'élaboration d'un cours de civilisation sur les Antilles françaises destiné à des étudiants portoricains*. Tesis doctoral inédita. París : Universidad de París III.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. París : Hachette.
- Pérez Marchand, M. L. (1967). *Bosquejo sobre el proceso de reevaluación académica*. Río Piedras : Archivo Central, UPR.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Nathan - Clé International.
- Puren, C. (1999). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. París : Crédif/Didier.
- Puren, C., Bertochinni, P., et Constanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. París : Ellipses.

- Romary, G. (1970). Présentation de méthodes d'apprentissage du français. *Langue française*, 117-127.
- Sandín Fremaint, P. (2000, mayo). *¡Abajo el terrorismo intelectual!: la experiencia del método intensivo en la enseñanza del francés en el Recinto de Río Piedras*. Conferencia : Colegio Universitario de Bayamón, UPR.
- Tagliante, Ch. (1994). *La classe de langue*. Paris: Clé International.
- Torres González, R. (2002). *Idioma, bilingüismo y nacionalidad: la presencia del inglés en Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial U. P. R.
- Vilar de Kerkhoff, A. M., (2001, junio). *Portofran, Point de rencontre et site de lancement des Coquinautes de la Section de Français*, [Portal internet]. Disponible <http://rrpac.upr.clu.edu:9090/~portofra/depto-lenguas.htm#cours>
- Villanua, R. et. al. (2001). *Le nouveau français vécu*. Río Piedras: Editorial Cultural.
- Villanua, R., et. al. (1981). *Le français vécu*. Río Piedras : Editorial Cultural.
- Villanua, R. (1996, 24 nov.). Una vocación à la carte. *Diálogo*. Río Piedras : UPR
- Villanua, R. (1998). *Le français a survécu*. Taller CUNY, New York.

Notas

¹Metodología implantada en Francia a finales de los años veinte. Por razones históricas y pragmáticas, en Francia la evolución de la didáctica de lenguas se dio mucho más rápido que en Estados Unidos y Puerto Rico, dada la necesidad de enseñar el francés como lengua segunda y extranjera.

²Metodología impuesta oficialmente en la educación secundaria francesa a principios del siglo XX, en oposición a la metodología tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras utilizada hasta ese momento. Su paradigma metodológico es la articulación de los métodos directo, activo y oral (se habla directamente en la lengua meta).

³Manual que recopila las expresiones lingüísticas mínimas que debía poseer un estudiante principiante. Según Coste (citado en Puren, 1988, p. 376), el "nivel mínimo" es el enunciado de los conocimientos y aptitudes que un estudiante debe adquirir para poder manifestarse de forma simple pero eficaz en un entorno extranjero.

⁴Approche communicative: Metodología de enseñanza/aprendizaje del francés desarrollada a partir de 1975, en reacción contra las metodologías audio-oral americana y audio-visual francesa, que preconiza la enseñanza de las destrezas de comunicación, la diversificación de los marcos teóricos en didáctica de lenguas, el análisis de las necesidades de los estudiantes y la integración sistemática del elemento cultural al aprendizaje de la lengua.

Figura I Progresión gramatical y léxica del Francés para puertorriqueños

| <i>Lección</i> | <i>Resumen del vocabulario</i> | <i>Puntos gramaticales</i> |
|----------------|---|--|
| <i>I</i> | <i>Los saludos, la identidad, la universidad</i> | <i>La identificación, las presentaciones</i> |
| <i>II</i> | <i>Las direcciones, la ubicación, los números, el clima</i> | <i>Adverbios de lugar, pronombres personales, (singular/plural), presente del verbo avoir</i> |
| <i>III</i> | <i>Las comidas, los alimentos, las bebidas, la mesa, la cocina</i> | <i>Artículo definido, presente del verbo avoir ; verbos irregulares (prendre, boire, etc.)</i> |
| <i>IV</i> | <i>La playa, la hora</i> | <i>Presente de los verbos del primer grupo (-er) ; presente del verbo être</i> |
| <i>V</i> | <i>Los meses, los colores</i> | <i>Artículo indefinido, adjetivos</i> |
| <i>VI</i> | <i>El ocio : el cine, la discoteca</i> | <i>Negación, partitivo, presente del verbo aller</i> |
| <i>VII</i> | <i>Los lugares : la librería, el restaurante, la panadería, la carnicería, etc.</i> | <i>Adjetivos demostrativos, presente de los verbos irregulares</i> |
| <i>VIII</i> | <i>Las actividades : correr bicicleta, pasear; la familia</i> | <i>Interrogación, partitivo, verbo faire</i> |
| <i>IX</i> | <i>París : la estación de tren/metro, las tiendas, los cafés, etc.</i> | <i>Verbos irregulares, pronombres COD, COI</i> |
| <i>X</i> | <i>Las enfermedades, el cuidado médico, el doctor, etc.</i> | <i>Pasado indefinido con el auxiliar avoir</i> |
| <i>XI</i> | <i>Los deportes, las vacaciones</i> | <i>Pasado indefinido con el auxiliar être</i> |

Figura II

Progresión gramatical y léxica de *Le français vécu*

| Lección | Resumen del vocabulario | Puntos gramaticales |
|----------------|---|--|
| <i>I</i> | <i>Los saludos, la identidad, la universidad, la fecha, algunos adjetivos, los números</i> | <i>Verbos : 1^{er} grupo + aller, être; pronombres personales, adjetivos posesivos (singular), interrogación</i> |
| <i>II</i> | <i>Las direcciones, la localización, la orientación</i> | <i>Verbos: avoir, s'en aller ; adverbios de lugar, indefinido</i> |
| <i>III</i> | <i>Las comidas, los alimentos, las bebidas, la mesa, la cocina</i> | <i>Verbos irregulares (prendre, boire, etc.); partitivo, pronombre adverbial "en"</i> |
| <i>IV</i> | <i>La playa, el clima, las estaciones, los colores, el paisaje</i> | <i>Verbos: 2^{do} grupo + verbos irregulares; pronombre impersonal "on", futuro próximo, adjetivos demostrativos</i> |
| <i>V</i> | <i>El doctor, la consulta médica, los cuidados y remedios, las enfermedades, el cuerpo humano</i> | <i>Verbos : 1^{er} grupo + verbos pronominales, otros verbos irregulares; pasado indefinido con être</i> |
| <i>VI</i> | <i>El ocio: el cine, la discoteca, los espectáculos; la familia</i> | <i>Pasado indefinido de los verbos transitivos e intransitivos, colocación del adverbio, adjetivos</i> |
| <i>VII</i> | <i>La oficina, el trabajo, el teléfono, la tecnología, la confrontación</i> | <i>Verbos : pronominales (presente, pasado), plural de los adjetivos posesivos</i> |

Figura II

Progresión gramatical y léxica de *Le français vécu*

| Lección | Resumen del vocabulario | Puntos gramaticales |
|----------------|--|--|
| <i>VIII</i> | <i>La infancia, los recuerdos, la escuela, los cuentos, los animales, la confrontación</i> | <i>Imperfecto del indicativo, imperfecto y pasado indefinido</i> |
| <i>IX</i> | <i>La disputa y la reconciliación, los viajes, los medios de transporte</i> | <i>Futuro del indicativo, sistemas hipotéticos (presente-futuro), preposiciones</i> |
| <i>X</i> | <i>La agencia de bienes raíces, el apartamento, la casa, la emigración</i> | <i>Condicional, sistemas hipotéticos, discurso directo e indirecto, términos de coherencia</i> |
| <i>XI</i> | <i>La moda, las tiendas, la costura</i> | <i>Pronombres COD, COI, concordancia del pasado con avoir, pronombres adverbiales “y” y “en”</i> |
| <i>XII</i> | <i>La casa, las compras, el aseo, las relaciones entre los patronos y los empleados domésticos</i> | <i>Imperativo: + pron. complementos, + “y” et “en”, orden de los pronombres complementos</i> |
| <i>XIII</i> | <i>El sistema escolar y universitario, las expresiones con el subjuntivo, las cartas</i> | <i>Presente del subjuntivo, utilización del “ne” expletivo, locuciones conjuntivas</i> |

Figura III Aspectos metodológicos y espirituales de la metodología intensiva (Sandín, 2000, pp. 1-3)

| <i>Aspectos metodológicos</i> | <i>Aspectos espirituales</i> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>el recurso al francés como instrumento exclusivo de comunicación (modelo de la inmersión);</i> • <i>los diálogos de base (eje de cada lección);</i> • <i>la presentación del vocabulario (organización temática);</i> • <i>la presentación de la gramática (inductiva, implícita y organizada siguiendo las dificultades de los estudiantes);</i> • <i>la utilización del manual XE “manuel” de base;</i> • <i>el trabajo en pequeños grupos en el laboratorio vivo con un lector nativo;</i> • <i>el ritmo intensivo: 50 minutos de clase, más 30 minutos de laboratorio por día.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>el elemento lúdico y fantástico, que permite crear un ambiente propicio para el aprendizaje neutralizando el miedo de los estudiantes, fomentando la creatividad y facilitando la participación de todos;</i> • <i>el manejo de los errores : pedagogía del error (los errores ayudan a aprender) y la actitud de ayuda en lugar de censura hacia el estudiante ;</i> • <i>la conciencia del destinatario XE “public” , que permite adaptar los materiales didácticos;</i> • <i>el trabajo en equipo en un ambiente donde no existen las jerarquías y la comunicación se establece en todas direcciones;</i> • <i>el entusiasmo de los profesores con relación a su trabajo y hacia los estudiantes, que contribuye a motivarlos.</i> |

Figura IV

La evolución de los cursos de francés intensivo en la Universidad de Puerto Rico
(Según el modelo de tabla propuesto por Ch. Tagliante, *La classe de langue*, p.31)

| | Metodología llamada “tradicional” en la UPR: <i>Le Mauger Bleu</i> | Metodología intensiva, Primera generación : Francés para puertorriqueño | <i>Metodología intensiva, segunda generación :</i> Le français vécu |
|---|---|---|---|
| Periodo | Desde la década de los 30 hasta finales de los 70. Se utilizó paralelamente a la metodología intensiva durante un tiempo. | 1968 – 1971; y luego, periodo de experimentación durante los años setenta. Continuidad hacia > | Metodología establecida a partir de 1981 con la creación del manual <i>Le français vécu</i> . |
| Objetivos generales | Aprendizaje de la lengua para la lectura y la formación del individuo; el perfeccionamiento de las capacidades intelectuales (lógica, poder de asociación, memoria, deducción) prima sobre el aprendizaje de la lengua en sí. | Aprendizaje de las lenguas asociado con el dominio de las destrezas (<i>skills</i>), adquiridas mediante la repetición de modelos; desarrollo de dichas aptitudes en el siguiente orden: comprender, hablar, leer y escribir. | Orientación hacia la comunicación: lograr que los estudiantes hablen y se comuniquen en situaciones de la vida cotidiana. |
| Concepción de la enseñanza/aprendizaje | Concepción tradicional: gramática/traducción (aunque el manual, <i>Le Mauger Bleu</i> , corresponde al método activo). | Orientación del aprendizaje hacia la expresión oral. Orientación del aprendizaje hacia la expresión oral. | Aprendizaje de la lengua: proceso vivido. |

| | Metodología llamada “tradicional” en la UPR: <i>Le Mauger Bleu</i> | Metodología intensiva, Primera generación : Francés para puertorriqueño | <i>Metodología intensiva, segunda generación : Le français vécu</i> |
|--|---|---|---|
| Teorías subyacentes | No hay teoría precisa. | Montaje conceptual de la MAO (teoría comportamentalista y lingüística estructural) | Montaje conceptual: (<i>aproche communicative</i>) Teoría cognitiva y psicopedagógica. |
| Eje metodológico | Método gramática/traducción | Método imitativo, método oral y método repetitivo. El paradigma es esencial. | No existe un “noyau dur” como tal y la práctica es más ecléctica. |
| Formalidades del curso | 3 horas por semana | 5 horas por semana/una hora diaria 15 minutos de práctica oral (laboratorio) por día | 5 horas por semana/una hora diaria; 20 min. de práctica oral (laboratorio) al día. |
| Rol del profesor y del estudiante | Orientado hacia el profesor, poseedor del saber. | Orientado hacia el profesor, a pesar del esfuerzo evidente por atender las necesidades del público. | Orientado hacia el estudiante – más espacio para las explicaciones y el cuestionamiento; el rol del profesor es el de un facilitador. |

| | Metodología llamada “tradicional” en la UPR: <i>Le Mauger Bleu</i> | Metodología intensiva, Primera generación : Francés para puertorriqueño | <i>Metodología intensiva, segunda generación : Le français vécu</i> |
|---|--|--|---|
| Prioridad de lo escrito o de lo oral | Privilegio de lo escrito sobre lo oral. | Privilegio de lo oral sobre lo escrito. | Privilegio de lo oral, pero con un importante esfuerzo de atender lo escrito desde el principio. |
| Gramática | La gramática deductiva ocupa un lugar predominante: aprender pasando de la regla al ejemplo. | Ejercicios estructurales, de sustitución, de transformación o de concatenación, después de memorizar la estructura modelo = fijación mediante la automatización de y adquisición de reflejos. No existe el análisis ni la reflexión. | Aprendizaje inductivo de la gramática: paso de el ejemplo a la regla. Explicación del funcionamiento de la gramática por el profesor o por los estudiantes, según la necesidad. |
| Progresión | | Paso a paso. El nivel de dificultad va aumentando. | Paso a paso, pero más espontánea, dependiendo de las necesidades de los estudiantes. Progresión en espiral. |

| | Metodología llamada “tradicional” en la UPR: <i>Le Mauger Bleu</i> | Metodología intensiva, Primera generación : Francés para puertorriqueño | <i>Metodología intensiva, segunda generación :</i> Le français vécu |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Nivel de integración didáctica | Muy poca integración didáctica: utilización de diferentes actividades de enseñanza/ aprendizaje en un orden aleatorio. | Integración didáctica muy fuerte en función del diálogo de base. Integración didáctica muy fuerte en función del diálogo de base. | Mayor espontaneidad y creatividad en la práctica en el salón de clase; integración didáctica menos fuerte, aunque el diálogo es siempre el punto de partida. |
| Relación lengua-cultura | No existe relación entre la lengua y la cultura; la enseñanza de la lengua se considera ideológicamente neutral, aunque el francés representa en Puerto Rico los intereses de la élite. | La lengua presenta una visión bastante nacionalista; ideología muy marcada (que se puede ver de hecho en el título del manual). | Se mantiene el marco nacionalista, pero inscrito en un marco internacional más amplio, empezando por el Caribe francófono, Francia y finalmente la francofonía en general. |
| Texto | El texto es el instrumento de base para el aprendizaje. | El texto desempeña un “rol monárquico”(Hernández,R.) , esencial para el proceso de enseñanza/aprendizaje. | El texto pasa a ser pre-texto, un instrumento de ayuda y de acceso a la lengua. |

| | Metodología llamada “tradicional” en la UPR: <i>Le Mauger Bleu</i> | Metodología intensiva, Primera generación : Francés para puertorriqueño | <i>Metodología intensiva, segunda generación :</i> Le français véc |
|-----------------------------|---|---|--|
| Concepción del error | “Programada”: las trampas obligan a los estudiantes a atender y a recurrir a las reglas gramaticales de forma razonada. | La corrección es la norma. | Pedagogía del error. |
| Laboratorio | No hay laboratorio. | A diferencia del laboratorio electrónico de la MAO, se recurre a un laboratorio vivo con un lector nativo. | Gracias al éxito probado del laboratorio vivo, este se convierte en un elemento esencial de la metodología. |
| Libro de texto | Manual : <i>Le Mauger Bleu</i> ; acompañado de textos literarios, de otros manuales de gramática y diccionarios. | Manual : <i>Francés para puertorriqueños</i> , y más tarde, materiales fotocopiados y distribuidos a los estudiantes. Textos literarios y de otra índole. | Manual : <i>Le français vécu</i> . Textos literarios y de otra índole, documentos auténticos, materiales audiovisuales, multimedia, trabajos creados por los estudiantes, informes orales, dramatizaciones, etc. |