



DUFFÉ MONTALVÁN, AURA LUZ
(UNIVERSITÉ RENNES 2, FRANCIA)

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE LANSAD EN LA UNIVERSIDAD EN FRANCIA

*Esta investigación estudia la formación de los profesores en Lengua a nivel universitario en Francia, especialmente en lo que concierne la formación **LANSAD** (**LANgue pour Spécialistes D'Autres disciplines**). Después de describir esta formación (objetivos, estudiantes, metodología y enseñanza) concluimos que se requiere, por parte del profesor, conocer y saber poner en práctica sus saberes en relación con los intercambios interculturales y psicopedagógicos.*

Palabras clave: didáctica de lenguas, formación, LANSAD, profesor, universidad.

INTRODUCCIÓN

Con esta cita:

On conviendra que le contexte nécessairement groupal dans lequel s'effectue tout enseignement exige une formation spécifique des enseignants relativement aux effets et processus de groupe, et singulièrement sur eux-mêmes [1].

queremos enfocar el tema de nuestro artículo que es la formación del profesor de lenguas, en nuestro caso del *ELE* (*Español Lengua extranjera*) a nivel universitario en Francia, y esto motivado por nuestra reflexión y experiencia como profesora del *ELE* dentro del contexto *LANSAD* (*LANgue pour Spécialistes d'Autres Disciplines*), desde hace varias décadas.

La enseñanza del *ELE* se encuentra dentro de la enseñanza obligatoria en Europa — en este caso en Francia —, a nivel universitario, de un idioma extranjero para todas las disciplinas académicas (*Ciencias de la Educación, Artes Plásticas, Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA), Psicología, biología, química*, etc.), y esta exigencia se aplicó unos años después de la creación del *Marco Común Europeo para las Lenguas* en el año 2000, bajo el acrónimo *LANSAD* (*LANgue pour Spécialistes d'Autres Disciplines*).

En este artículo nos preguntamos si, desde el punto de vista de la enseñanza, esta formación requiere ciertas capacidades, por parte del profesor, para poder cumplir, primero, con los objetivos generales de *LANSAD* que son desarrollar las competencias lingüísticas de la comprensión y expresión oral y escrita y de la interacción oral. Segundo, si se requiere una formación específica, siempre por parte del profesor, para llevar a cabo convenientemente el desarrollo de los objetivos específicos vinculados directamente con las exigencias y necesidades de cada disciplina académica en la cual se imparte esta formación *LANSAD* [2].

Para responder a esta pregunta, hemos estructurado nuestra reflexión en cinco puntos:

- la formación del profesor en Lengua extranjera en Europa y en Francia
- la enseñanza de las lenguas en la Universidad
- la enseñanza *LANSAD* en la Universidad
- La formación del profesor en *LANSAD*
- Hacia una formación del profesor en *LANSAD*

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN LENGUA EXTRANJERA EN EUROPA Y EN FRANCIA

Desde hace casi diez años, la Unión Europea se interesó en la promoción de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras en Europa y, esto, desde los primeros años de escolarización, es decir, desde el párvulo hasta el nivel superior. El objetivo principal de tal ambición era poder construir una comunidad en la cual los ciudadanos pudiesen comprenderse y comunicar sus valores, sus creencias, su cultura, entre otros aspectos, gracias a las competencias lingüísticas y culturales desarrolladas en su formación de lenguas. El informe establecido en 2004 que trata sobre el *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères — cadre de référence*, y que se dirige a la Dirección General de la Educación y de la Cultura de la Comisión Europea precisa:

(...) la Commission reconnaissait le rôle central joué par les langues dans la construction d'une unité européenne et soulignait l'importance pour tout citoyen européen de pouvoir parler au moins deux langues communautaires en plus de sa langue maternelle. (...) Dans le cadre de cette stratégie, l'amélioration des compétences linguistiques des citoyens européens occupe une place majeure. La formation des enseignants de langues étrangères, en particulier, peut-être perçue comme un élément essentiel de ce processus [3].

Apoyándonos en este informe y en los datos de nuestra investigación sobre los criterios y las condiciones de la formación del profesor en lenguas extranjeras en Europa, destacamos los siguientes aspectos:

- La necesidad de una formación que permita al profesor convertirse en un profesional competente en su materia. Esto debería traducirse en la capacidad del profesor de proponer programas y sesiones didácticas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y de los establecimientos en los cuales se integra [4].
- La necesidad de desarrollar sus competencias en materia de *saberes, saber hacer y saber ser*, con el objetivo de adquirir la competencia intercultural necesaria para establecer una comunicación adecuada entre los estudiantes. Así, su formación debería abordar la problemática psicológica de la enseñanza y la reflexión sociológica, política y cultural; no solo de la lengua enseñada, sino del contexto en el cual se encuentran reunidos el profesor y el estudiante [5].

Basándonos en este hecho, la formación del profesor no debería solamente focalizar el conocimiento de la estructura de la lengua, sino ser capaz de crear y desarrollar un contexto que ayude al alumno “à s'ouvrir à la différence et à sa négociation” (G. M. Willems, 2002) [6: 10].

Ahora bien, si damos un vistazo a los programas que se proponen para la formación y la selección de los profesores en Francia, tanto en la escuela primaria, en el colegio o en el instituto, se observa inicialmente que el aprendizaje de una lengua extranjera constituye una de las exigencias en su trayectoria académica. Esto va en paralelo con el dominio de otras materias como las matemáticas, la literatura, la Educación física y deportiva, etc. Pero, paradójicamente, como lo observa Nadina Legros (s.d.) en su artículo “*La formation des enseignants et l'Education bilingue en France*”, la formación de los profesores en lengua extranjera continúa siendo le “*maillon faible*” (el punto débil) para la Educación Nacional:

Les professeurs de langue reçoivent une insuffisante formation commune en matière d'éducation linguistique transversale et ne sont pas à même d'aider l'élève à installer son bilinguisme (L. Dabène).

(...) Il serait nécessaire de créer pour les futurs enseignants (...), des cursus ‘lettres-langues’ ou ‘histoire/géographie — langues’ ou ‘sciences-langues’ qui leur permettraient de se familiariser avec la didactique de la discipline qu'ils se destinent à enseigner, mais aussi avec celle des langues [7].

Esta constatación que corresponde a los años 90 (lo suponemos) [8], muestra un análisis crítico sobre la Educación Nacional en Francia y representa el pedido de varios cambios a nivel de la enseñanza en lenguas extranjeras.

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN LA UNIVERSIDAD

Los finales de la década de los sesenta constituyó para las universidades un período importante en lo que se refiere las formaciones propuestas a los estudiantes. A partir de estas fechas, las universidades se ven obligadas a diversificar sus salidas profesionales para intentar responder a las necesidades de los alumnos en función de las exigencias del mercado laboral. La enseñanza de las lenguas que, hasta junio 1968, se estructuraba según el modelo clásico del estudio literario de textos, estará en la obligación de presentar a los alumnos otros documentos diferentes a los clásicos como *hebdomadarios*, *textos históricos*, *artículos de prensa*, etc., con el objetivo de adaptarse a las nuevas formaciones creadas : *LEA* [9], *AES* [10] *MST*[11], *MSG* [12], etc., Sin embargo, en diciembre 1996, el debate sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras organizado por los Directores, de lo que antes era el *IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres)*, hoy en día, *l'ESPE, (Ecole Supérieure du professorat et de l'Éducation)* [13], daba una severa crítica una vez más a la formación de lenguas en la Universidad. Estos afirmaban:

(...) le caractère encore très ‘littéraire’ des études de langue aux concours et en amont de ceux-ci, (...) la ‘civilisation’ fait encore figure de parent pauvre (...). De plus (c’est nous qui le soulignons), (...) le cloisonnement des sous-disciplines ne favorisent pas une approche plus globale des interactions entre la langue et la culture au sens large; (...) il manque aux nouveaux professeurs la maîtrise d’outils d’analyse diversifiés, en particulier d’outils linguistiques, psycholinguistiques et sociologiques pour pouvoir analyser les erreurs des élèves, leurs difficultés par rapport à la langue maternelle et au domaine interculturel [14].

Casi veinte años después, esta problemática sigue existiendo. La tendencia, cada vez más exigente, es poner todas las carreras universitarias al mismo nivel de profesionalización, incluido las lenguas.

La ley de orientación del 23 de abril 2005 del *Ministère de l'Éducation Nationale* busca, en teoría, aumentar el nivel de calificación de los profesores. Por esta razón, los antes, *IUFM*, hoy en día, *ESPE*, se han integrado a las universidades y participan en la formación que se conoce bajo el acrónimo *MAS-TER MEEF (Les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation)*. Según la contribución de la Conferencia de 2012 de los Directores, de los antes *IUFM*, sobre la *Réflexion sur l'évolution de la formation des enseignants*, esta nueva disposición (la creación del *Master MEEF*) quiere responder directamente

aux nouvelles exigences de la société civile et permettre à l'école d'évoluer vers ses nouvelles missions : rendre possible et reconnaître la diversité des parcours des élèves, mieux les préparer à la professionnalisation, s'adapter aux normes européennes et internationales [15].

Frente a esta profesionalización, ¿Cuál sería el lugar que ocuparía la enseñanza de las lenguas extranjeras principalmente de *LANSAD*?

LA ENSEÑANZA LANSAD EN LA UNIVERSIDAD

Con la reforma *LMD* [16] en 2002, el aprendizaje de las lenguas extranjeras se vuelve obligatorio para todas las disciplinas universitarias. Así, la enseñanza *LANSAD (Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines)* comienza a tener una posición en las universidades en Francia. De hecho, para la enseñanza de las lenguas, como el español, será necesario prever cursos en los cuales los profesores estén en contacto con los estudiantes de diferentes disciplinas con el objetivo de desarrollar sus competencias lingüísticas, profesionales y culturales en la lengua meta. Esta enseñanza se imparte según los principios del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CERL)*, como lo señalamos más arriba.

Además, los Diplomas de lenguas como el *CLES (Certificat de Langues de l'Enseignement Supérieur)*, puesta en vigor en 2000 para los estudiantes no especialistas en lenguas, encontrará, en la formación *LANSAD*, su centro de apoyo para la difusión de ese Diploma. Así, el profesor tendrá que cumplir con los objetivos generales que exigen desarrollar las competencias lingüísticas, como la comprensión y expresión orales y escritas y la interacción oral. Sin embargo, debe saberse que esta enseñanza transversal,

bajo otra perspectiva como la de fines específicos, ya existía en Francia con otra apelación conocida como *Lenguas de especialidad* [17].

Jean-Louis Trouillon en su obra *Approches de l'anglais de spécialité* (2010) [18] sitúa el desarrollo de este tipo de enseñanza en los años 60–70. Desde entonces, numerosos coloquios y jornadas de estudios se han organizado sobre esta formación. Podemos citar uno de los primeros grandes encuentros mundiales organizado en 1967 por el *Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe* y al cual asistieron 18 países [19]. El título de este encuentro “*Les Langues de spécialité. Analyse linguistique et recherche pédagogique*”, y muchos otros que se enmarcan dentro de este campo de estudio, demuestran que la investigación en la *Lengua de especialidad* está vinculada, entre otros aspectos, con el eje-didáctico [20], sin el cual estaría desprovisto de todo sentido práctico.

Ahora bien, si hasta los años 70–80, la especificidad de la investigación en *Lengua de Especialidad* resultaba evidente (responder a una necesidad específica de la lengua extranjera a nivel profesional como la traducción técnica, el aprendizaje de tomas de notas, la presentación oral de una exposición, la negociación dentro del marco del ejercicio de una profesión, etc.), la apelación *LANSAD*, hoy en día, no suscita la misma reacción entre los profesores. Para varios colegas que ejercen actualmente en la Universidad, esta denominación todavía resulta desconocida. Por esta razón, convendría aclarar su especificidad con respecto a lo que se entiende por *Lengua de especialidad*.

La definición propuesta por Pierre Lerat presenta un esfuerzo notorio para determinar de una manera precisa el dominio de *Lengua de Especialidad*. Este autor afirma:

(...) une langue en situation d'emploi professionnel (...) mais au service d'une fonction majeure : la transmission des connaissances (...) Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement des connaissances spécialisées (...) [21].

La enseñanza *LANSAD* en inglés en las universidades se ubicó, desde siempre, dentro de esta perspectiva señalada por este autor. Sin embargo, en el caso de otras lenguas, como el español, nuestra experiencia nos permite afirmar que su enseñanza comprende diversos campos de acción para el profesor, sin considerar el aprendizaje puntual de un aspecto profesional de la lengua meta. En realidad, se trata de un contexto en el cual el profesor se confronta con la heterogeneidad a varios niveles.

Primero, la heterogeneidad se encuentra a nivel de los estudiantes. Como se ha indicado *in supra*, los cursos reúnen a grupos de estudiantes de diferentes disciplinas. Frente a esta situación, el profesor se enfrenta a varios niveles de competencias y objetivos lingüísticos y culturales [22], de necesidades, lo que dificulta la tarea del profesor.

Segundo, como resultado de esta diversidad, el profesor se ve obligado muchas veces a transmitir contenidos transversales que puedan interesar a la mayoría de los estudiantes. La búsqueda de temas de sociedad en relación con la especificidad de las diferentes disciplinas constituye una de las preocupaciones mayores para el profesor.

La diversidad se observa igualmente en las estrategias didácticas. ¿El profesor puede concebir su curso basándose en un sólo tipo de material, tal como el análisis de textos escritos, como se realiza para un curso de *T. D.* [23], o un curso magistral en la Universidad en Francia? “*Todo depende de la habilidad del profesor, de la manera como éste llega a mantener la atención de los estudiantes con un texto escrito*”, dirán algunos colegas.

Por otra parte, en la era digital en la que nos encontramos, resulta inconcebible, en nuestra opinión, que el profesor en *LANSAD* pueda hacer caso omiso de esos recursos. Internet, como los otros medios digitales, otorgan al profesor una numerosa variedad de recursos muy útiles para sensibilizar y acercar a los estudiantes al estudio de la lengua, de la cultura y del contexto profesional. Además, ya se han realizado varias investigaciones que demuestran que los espacios numéricos constituyen una mina de informaciones para explorar los diferentes materiales susceptibles de ser utilizados en el curso [24].

Finalmente, en *LANSAD*, como en todos los contextos de enseñanza-aprendizaje, se establecen relaciones interpersonales a medida que crece el acercamiento entre el profesor y el alumno. Este factor podría convertirse en una fuente de conflictos, si el profesor no posee los conocimientos psicológicos y didácticos necesarios para establecer relaciones empáticas.

El contexto particular que se destaca de todos los hechos arriba mencionados necesita ser definido con el objetivo de examinar los parámetros que están en juego. Con el objetivo de colaborar a su definición, presentamos más abajo lo que para nosotros constituye la enseñanza LANSAD:

Enseñanza que comprende el análisis cultural, lingüístico y profesional de una lengua extranjera. Contexto en el cual el profesor se enfrenta a una diversidad de objetivos, de necesidades y dentro de los cuales tendrá que hacer uso de sus *saberes*, de sus *saberes prácticos* y de su *saber ser* apoyado principalmente en sus conocimientos psicopedagógicos.

Ahora bien, la pregunta que se plantea es saber si esta especificidad requiere una formación particular del profesor. ¿La formación recibida durante la preparación de las oposiciones como el *CAPES* (*Certificat d'aptitude au professorat du second degré*) o la *Agrégation* [25], están en adecuación con la especificidad de la enseñanza LANSAD? Trataremos de responder a esta pregunta más abajo.

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN LANSAD

La selección de los profesores titulares en la Universidad en Francia, en este caso seleccionar a un profesor en lengua, se efectúa mediante un concurso. Los candidatos deben justificar su formación académica, sus experiencias de enseñanza y sus responsabilidades administrativas. Sin entrar en la explicación de los diferentes grados que existen dentro del cuerpo docente (profesores *agrégés*, *Maître de Conférences*, *Professeurs des Universités* [26]), nuestro interés se focaliza en los dos criterios que guardan relación con la formación académica y las experiencias en la enseñanza.

Con respecto al primer punto, se sabe que durante la obtención del concurso como el *Capes* o la *Agrégation*, los candidatos han seguido efectivamente cursos en Didáctica, cursos impartidos generalmente por los docentes de *l'ESPE* (*Ecole Supérieure du professorat et de l'Education*), pero, como se ha señalado *in supra*, esta formación sigue siendo el punto débil de la Educación Nacional en Francia. Efectivamente, aunque los profesores se impliquen de una forma rigurosa y exhaustiva en la investigación disciplinaria de la lengua que enseñan (literatura, historia, lingüística, etc.), les resultará difícil adaptarse a la especificidad de la enseñanza LANSAD, por su desconocimiento tal vez del contexto de esta formación. Sin embargo, pensamos que el problema mayor viene de su formación en Didáctica, puesto que ésta no contempla los diversos contextos que existen a nivel de la enseñanza-aprendizaje a nivel universitario. En 1998, Mariane Frenay, Bernadette Noël y Philippe Parmentier hicieron esta observación en cuanto a la formación de profesores en la Universidad:

Depuis quelques années, la formation pédagogique des professeurs d'université suscite réflexions et initiatives diverses. Les besoins en la matière sont maintenant clairement établis car chacun s'accorde à considérer qu'un enseignement de qualité réclame des compétences d'ordre disciplinaire mais aussi d'ordre didactique : il s'agit à la fois de maîtriser le contenu enseigné et la manière de l'enseigner. A l'université, le degré de maîtrise du contenu à enseigner est le plus souvent très élevé. Par contre, le degré de maîtrise des compétences didactiques (à savoir, des compétences reliées à la fois aux techniques de communication, à la gestion d'un groupe et à la connaissance des théories de l'apprentissage et de l'évaluation) présente beaucoup plus de variabilité (...). En ce sens, il paraît indispensable d'encourager la recherche en pédagogie universitaire, sous forme de mémoire de fin d'études ou de thèses de doctorat, notamment en didactique d'une discipline universitaire (...) [27].

En febrero 2011, el comentario siguiente, sin adherirnos a la posición política señalada por los autores, resalta un punto de vista actual y se aúna a los otros puntos de vista mencionados más arriba sobre la formación pedagógica del profesor:

(...), en supprimant l'entrée progressive dans le métier pendant l'année suivant la réussite au concours, le gouvernement a massacré la formation des enseignants (...) avec l'accord à peine voilé des tenants d'une formation strictement académique. (...) l'élévation de la formation et du recrutement à bac+ 5 ne sert qu'à rendre "présentable" une régression sans précédent : le gouvernement a en réalité fait le choix de confier des classes à plein

temps aux enseignants débutants dès leur réussite au concours, sans leur assurer au préalable la formation nécessaire à l'exercice d'aussi lourdes responsabilités [28].

Así, podemos suponer que, si a la formación pedagógica no se le otorga un lugar preponderante en la formación de profesores, a los nuevos profesores de la enseñanza superior, les faltará sin duda alguna conocimientos y práctica en el “*arte de enseñar*”. Asimismo, refiriéndonos al segundo criterio para justificar su contrato como profesor en la universidad — la *experiencia en la enseñanza* —, éste será tal vez sinónimo de haber realizado simplemente algunas prácticas (para aquéllos que ya la hayan adquirido), careciendo de conocimientos teóricos para establecer una seria reflexión sobre lo que concierne enseñar y aprender.

Ahora bien, con el objetivo de dar a conocer hechos concretos sobre este punto (*la experiencia en la enseñanza*), quisimos interrogar a nuestros diferentes colegas que intervienen en la enseñanza LANSAD en la Universidad Rennes 2. Para esto elaboramos un cuestionario que se presentó a 20 colegas de diferentes lenguas como el italiano, el sueco, el chino, el español y el inglés. Las preguntas fueron cortas y se dividieron en dos grupos:

1. Dos preguntas relativas a su experiencia:
 - las dificultades en la enseñanza LANSAD;
 - la adquisición de una formación antes de enseñar en LANSAD
2. Dos preguntas de opinión:
 - si ¿En LANSAD se da la prioridad a la transmisión de contenidos disciplinarios, lingüísticos y profesionales?
 - sobre la formación LANSAD y sus recomendaciones para reforzar la calidad de esta enseñanza.

Obtuvimos un 60% de respuestas, puesto que tan sólo respondieron 12 de las 20 personas a las cuales dimos el cuestionario [29].

Las respuestas en cuanto al primer punto (*sus experiencias sobre las dificultades en la enseñanza LANSAD*) dan a conocer que los problemas más recurrentes son la falta de aulas equipadas con instrumentos digitales, el número reducido de horas de curso, la heterogeneidad de disciplinas, de niveles lingüísticos y la falta de implicación de los estudiantes [30]. En nuestra opinión, estos dos últimos aspectos están en relación directa con el dominio propiamente pedagógico y didáctico [31]. Efectivamente frente a la heterogeneidad y la falta de implicación de los estudiantes, el profesor deberá poner en práctica *sus saberes, su saber hacer y su saber ser*. Marie-Françoise Narcy-Combes afirma “*Sans motivation il n’y a pas d’apprentissage* [32]” y continúa diciendo:

Lorsque les besoins des apprenants ne sont ni urgents, ni très exigeants, c’est donc sur l’affectivité qu’il va falloir jouer dans un premier temps, de façon à créer l’intérêt et par là même la motivation. Il va (...) falloir créer chez l’apprenant un sentiment de satisfaction, de jubilation même lors de l’apprentissage. Il est important qu’apprendre soit gratifiant [33].

Así, durante “*l’acte de motivation*”, se crean varios vínculos entre el profesor y los estudiantes y se tendrá que conocer ciertos principios psicológicos para no ir contra el establecimiento de una relación empática. Por ejemplo, resulta interesante conocer, aunque sea ya más de medio siglo, las investigaciones realizadas por Elias Porter [34] sobre las diferentes actitudes que se puede tener con los estudiantes para evitar conflictos [35]. Asimismo, frente a la diversidad, los conocimientos sobre las teorías de aprendizaje (constructivista y cognitivista, por ejemplo) pueden ayudar al profesor a estructurar las etapas del aprendizaje dentro de los diferentes grupos (ej.: estructurar las tareas didácticas en relación con las etapas de compromiso-determinación, exploración e intentos, tratamiento de la información, etc. [36].

En cuanto a sus opiniones sobre *la adquisición de una formación antes de enseñar en LANSAD*, las respuestas indican que la formación de los profesores corresponde solamente a la formación dada en los concursos u oposiciones. Algunos profesores confiesan no haber tenido suficientes cursos en *Didáctica* durante su formación en la *ESPE (Ecole Supérieure du professorat et de l’Education)*; dos colegas formados en el *IUFM*, lo que hoy es la *ESPE*, confiesan:

J’ai passé 2 mois à l’IUFM avant d’intégrer l’Université comme ATER. Je n’ai reçu quasiment aucune formation pédagogique ! Je le regrette d’ailleurs. (...)”;
Absolument pas. Il s’agissait au départ de répondre à une demande sans savoir exactement comment et quoi faire [30].

El tercer punto que busca saber si *en LANSAD se da la prioridad a la transmisión de contenidos disciplinarios, lingüísticos y profesionales*, la mayoría de los profesores declaran que, en *LANSAD*, hay que ir más lejos de la simple transmisión de conocimientos, es decir, trabajar la relación *lengua-cultura*, por ejemplo. Frente a esta observación nos preguntamos, si lo que ellos consideran enseñar *lengua-cultura*, ¿corresponde simplemente enseñar la cultura de forma teórica o enseñarla a través de situaciones concretas de aprendizaje en el cual se observen los intercambios culturales? Esta última posibilidad no ha sido puesta de relieve por ningún profesor, lo que puede indicar que la pregunta no ha sido bien planteada o se ha comprendido siempre desde el punto de vista de una simple transmisión de conocimientos.

Finalmente, para el cuarto apartado destinado a recolectar opiniones sobre *formación LANSAD y las recomendaciones para reforzar la calidad de esta enseñanza*, entre las respuestas dadas, una colega afirma que la formación *LANSAD* es menos prestigiosa a los ojos de los profesores, a causa del bajo nivel de los estudiantes en la lengua meta. Los deseos del conjunto de colegas son que *LANSAD* pueda gozar de una estructura administrativa adecuada para que el profesor cumpla convenientemente sus objetivos pedagógicos y didácticos.

HACIA UNA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN *LANSAD*

De acuerdo a nuestra experiencia y de lo que se ha expuesto *in supra*, pensamos que es necesario interrogarse sobre la formación del profesor en *LANSAD*.

Si la diversidad existe a nivel de los estudiantes, de los contenidos, de las estrategias didácticas, etc., pensamos junto con Marie J. Myers (2009) que una formación sobre la manera de gestionar esta diversidad sería necesaria. Esta autora precisa :

Il est [...] important de former des enseignants de langue seconde qui soient à même de gérer le savoir-faire et le savoir-être. Nous cherchons à former des enseignants qui possèdent les qualités personnelles souhaitées pour ce métier, et qui ont, en plus, une expérience internationale et l'habitude de gérer la diversité [37].

Desde el punto de vista de la diversidad de las estrategias didácticas (*cf.: supra*), el profesor podrá deleitarse en clase si posee los conocimientos y la práctica de los diferentes recursos y de los diferentes métodos para llevar a cabo su trabajo. Las observaciones de H. Durand y V. Berceanu (1967) resumen perfectamente nuestro punto de vista:

Il est bien évident que dans l'enseignement, et j'en suis convaincue, doivent être conjugués plusieurs procédés, la variété étant de toutes façons un élément fondamental de toute bonne pédagogie (...) [38].

Il est à mon avis essentiel que les professeurs enseignant une langue étrangère à des spécialistes soient, sinon pleinement compétents dans le domaine des spécialités scientifiques et techniques concernées, du moins suffisamment réceptifs et ouverts pour être en mesure de comprendre des problèmes qui s'y rattachent.(...) Il faut (...) veiller tout particulièrement à ce que le corps enseignant soit effectivement constitué de professeurs spécialement formés chaque fois que l'enseignement poursuit un but autre que l'étude traditionnelle des langues et de la littérature étrangères [39].

Además, si, en *LANSAD*, no se puede omitir el uso de los recursos digitales, una formación sobre el conocimiento y la manipulación de esos instrumentos resulta indispensable. De hecho, como lo afirma Sonner Yildirim, Chronis Kynigos et al. (2005), estos instrumentos constituyen útiles preciosos en la medida que el profesor haya llegado a manipularlos correctamente [40].

Finalmente, en lo que concierne la comunicación en lengua extranjera y las relaciones interpersonales, una formación sobre los principios psicológicos y culturales es necesaria. Esto permitirá crear un espíritu de apertura sobre la cultura del otro y acostumbrar al alumnado a “*ne pas juger les conduites des autres à travers le filtre de [leurs] propres jalons culturels* [41]”.

Gérard M. Willems (2002) aboga por una formación del profesor en lengua en el aspecto intercultural porque, según él, se trata de preparar a los estudiantes a la verdadera comunicación que consiste en abrirse a la diferencia y a la negociación. El afirma:

L'étude de la communication interculturelle rassemble naturellement tous les professeurs de LVE et devrait à ce titre faire partie d'un programme européen (voir mondial) de formation pédagogique [42].

CONCLUSIÓN

Enseñar en *LANSAD* (*Langue pour spécialistes d'autres Disciplines*) en la Universidad en Francia puede significar, ya sea enseñar una *Lengua de Especialidad* o enseñar una *Lengua extranjera a especialistas de diferentes disciplinas*. En este artículo, se ha enfocado este último contexto.

Primero, hemos estudiado las características de esta enseñanza, sus especificidades, para examinar y reflexionar, luego, sobre la formación que se requiere por parte del profesor para enseñar en *LANSAD*. Entre los criterios mencionados, figura la formación en psicología, en didáctica y en lo intercultural. Estos tres puntos constituyen, para nosotros, los ejes prioritarios para remediar los problemas relacionados con la motivación de los estudiantes y la gestión de los grupos heterogéneos.

En este estudio se presentan reflexiones preliminares sobre las condiciones requeridas del profesor para enseñar *ELE* en la formación *LANSAD* en Francia y éstas se profundizarán en las próximas investigaciones. Sin embargo, este análisis refleja el deseo profundo de dar a conocer esta enseñanza y otorgarle el lugar que le corresponde en la enseñanza universitaria en Francia.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Jean-Pierre, Vidal (2001). "Penser le groupe: une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants", in : *Clinique de la formation des enseignants. Pratiques et logiques institutionnelles*, Ramonville Saint-Agne, Editions Erès, p. 42.
2. La explicación de estos objetivos serán detallados más tarde en el artículo
3. Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza, William McEvoy (2004). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères — un cadre de référence. Informe dirigido a la Dirección general de Educación y de la Cultura de la Comisión Europea*, septiembre. En línea: <URL>: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_fr.pdf, p. 11.
4. Gérard M. Willems (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'Education plurilingue. Etude de Référence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 14. En línea in : <URL> : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>
5. *Ibid.*, p. 14 e idea sacada de <URL>: <http://archive.ecml.at/mtp2/lccinte/results/fr/index.htm>
6. Gérard M. Willems (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'Education plurilingue. Etude de Référence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p. 10/ p. 6–14. En línea : <URL>: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>
7. Nadine Legros (s.d.) "La formation des enseignants et l'Education bilingue en France", p. 19. En línea : <URL> : userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP6NatRepFR.doc
8. Este artículo no posee fecha, pero después de los hechos citados en el artículo, pensamos que ha debido ser redactado alrededor de los años 90. Ya hace más de quince años, pero como lo veremos, más tarde, por la encuesta hecha a profesores en el 2011, esta constatación es de actualidad.
9. *Langues Etrangères Appliquées*
10. *Administration Economique et Sociale*
11. *Les Maîtrises de Sciences et Techniques*
12. *Les Maîtrises de Sciences de gestion*
13. Informe de la *Inspection Générale de l'Education Nationale* sobre la formación en los *IUFM* (*Institut universitaire de formation des maîtres*), 1996.
14. Contribución de la Conferencia de los Directores del *IUFM* en el debate sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras (1996). *La formation des enseignants de langues vivantes étrangères dans les IUFM*, Diciembre, p. 19, 20.
15. Contribución de la Conferencia de los Directores del *IUFM* sobre la "Réflexion sur l'évolution de la formation des enseignants". Aviso con destinación a los partidos políticos en vista de las elecciones presidenciales de 2012, p. 3. En línea: <URL>: <http://cdiufm.amue.fr/wp-content/uploads/2011/03/Note-aux-partis-politiques-2012.pdf>

16. Reforma universitaria en la que se quiere homogenizar las formaciones en Europa al reconocer tres niveles universitarios: la Licenciatura, el Master y el Doctorado.
17. En este artículo, en lo que se refiere al español, nos situamos dentro de una enseñanza transversal dada a diferentes disciplinas, es decir, dentro de la enseñanza *LANSAD*.
18. Jean-Louis Trouillon (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, p. 11, 12.
19. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (1967). *Les langues de spécialité. Analyse linguistique et recherche pédagogique*, Strasbourg, AIDELA (Association Internationale des Editeurs de Linguistique Appliquée), Actes du stage de Saint-Cloud, 23–30 novembre.
La lista de países que participaron en este encuentro es: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá (Quebec), España, Finlandia, Francia, Irlanda, Israel, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Rumanía, Suecia, Suiza, Checoslovaquia (hoy República Checa).
20. Si bien los especialistas reconocen que existe una diferencia entre pedagogía y didáctica (la primera designa la formación en Educación y la enseñanza dentro de la relación profesor-alumno; la segunda tiene una relación directa con la enseñanza-aprendizaje de una disciplina escolar), pensamos que el tema de este estudio abarca estos dos dominios. Se trata, por un lado, de la disciplina de Lenguas, y, por otra parte, de la investigación de parámetros que abordan todas las cualidades requeridas por el profesor para transmitir un saber disciplinario, cultural y profesional. Por consiguiente, los términos pedagógicos y didácticos se utilizarán de una manera conjunta en este artículo (Duffé Montalván, 2010: 37–41).
21. Pierre Lerat (1995). *Les Langues spécialisées*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 21.
22. En la Universidad Rennes 2, no existe aún una prueba de entrada que permita clasificar a los estudiantes según su nivel de competencias lingüísticas.
23. Los cursos de T. D. (*Travaux dirigés*) difieren de los cursos magistrales (éstos se imparten en anfiteatros) en el número de alumnos. En los T. D., en la Universidad Rennes 2 en Francia, se reúnen un máximo de cuarenta estudiantes por clase, en un aula de dimensión mediana.
24. La investigación de Anna Koenig-Wisniewska sobre la utilización del bloque numérico representa un ejemplo de lo que un profesor podría proponer para establecer una comunicación a nivel intercultural: Anna Koenig-Wisniewska, *Le blogue, un espace numérique d'apprentissage collaboratif*, in: <http://www.scribd.com/doc/13596472/LE-BLOGUE-UN-ESPACE-NUMERIQUE-DAPPRENTISSAGE-COLLABORATIF>.
25. El *Capes* es un Diploma para enseñar a nivel secundario y la *Agregación* da la posibilidad de enseñar, ya sea en la secundaria o en la universidad. Estos dos Diplomas son requisitos importantes para poder contratar a un futuro profesor en Lengua en la Universidad en Francia.
26. Los profesores *agrégés* son los que han obtenido el concurso de la *Agrégation*, *Los Maîtres de Conférences*, los que han preparado un doctorado y muchas veces obtenido la agregación y *los Profesores des Universités*, los catedráticos que preparan a los doctorantes.
27. Mariane Frenay, Bernadette Noël, Philippe Parmentier et al. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*, Paris, Bruxelles, de Boeck & Lacier, p. 154.
28. Sgen-CFDT, *Profession Education* (2011), n°200, février, p. 13.
29. Se presenta en anexo el cuestionario dado a los profesores con las preguntas y el número de las respuestas obtenidas.
30. Las respuestas completas de los profesores se presentan en anexo.
31. Referirse a la nota n°20.
32. Marie-Françoise Narcy-Combes (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, Ellipses, Editions Marketing, p. 49.
33. *Ibid.*
34. Aunque estas investigaciones se sitúen en medio del siglo XX, su aporte sigue siendo útil y de actualidad para establecer una relación empática con los estudiantes.
35. Elias H. Porter (1950). *Introduction to therapeutic counseling*, Boston, Houghton Mifflin Company.
36. Consultado en línea: <URL>: <http://www.ac-nice.fr/pacte/Filieres/Dijon/Travailler%20en%20groupes.htm>
37. *Ibid.*, p. 597.
38. H. Durand (1967). “Cours spéciaux et enseignement du français aux étudiants étrangers préparant un doctorat en sciences économiques”, in : *Les Langues de Spécialité. Analyse Linguistique et Re-*

cherche Pédagogique, Strasbourg, AIDELA (Association Internationale des Editeurs de Linguistique Appliquée), Actes du stage de Saint-Cloud, 23–30 novembre, p. 247.

39. V. Berceanu (1967). “Aspects linguistique et pédagogiques de la langue scientifique et technique moderne en Roumanie, in : *Les Langues de Spécialité. Analyse Linguistique et Recherche Pédagogique*, Strasbourg, AIDELA (Association Internationale des Editeurs de Linguistique Appliquée), Actes du stage de Saint-Cloud, 23–30 novembre, p. 286.
40. Sonner Yildirim, Chronis Kynigos, Dan Potolea, Bernard Dumont et Stefan Aufenanger (2005). “La formation des enseignants et leur rôle dans la société de communication”, in *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Editions Conseil de l’Europe, 2005, p. 226.
41. Marie J. Myers (2009). “Contrastes entre les formations des enseignants de langues seconde pour le secondaire et l’élémentaire : situation actuelle et nouvelles tendances”, in : *Approches comparées de l’enseignement des langues et de la formation des enseignants*, Paris, L’Harmattan, p. 597.
42. Gérard M. Willems (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l’Education plurilingue. Etude de Référence*, Conseil de l’Europe, Strasbourg, p. 10. En línea : <URL> : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>

ANEXO CUESTIONARIO

Preguntas	1	2	3	4
	<i>Avez-vous eu des difficultés de tout genre : transmission des contenus, manque de ressources pédagogiques, travail des étudiants, communication professionnelle, etc.,... dans l’enseignement LANSAD ?</i>	<i>Avant votre première expérience en LANSAD, avez-vous suivi une formation spécifique pour exercer cette activité ?</i>	<i>A votre avis, l’enseignement de LANSAD peut-il rester seulement au niveau de la transmission des contenus ?</i>	<i>Quel est votre avis sur cette formation et quels sont vos souhaits pour que LANSAD puisse jouir d’un enseignement de qualité ?</i>
Puntos destacados	<p>8 respuestas :</p> <ul style="list-style-type: none"> — La heterogeneidad de las clases, — Falta de salas equipadas, de manuales, — Falta de implicación de los estudiantes (falta de motivación) <p>2 respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Número reducido de horas de curso. — casos raros de Indisciplina. 	<p>9 respuestas:</p> <p>no. Solamente la formación recibida durante la preparación de las oposiciones</p> <p>3 respuestas:</p> <p>formación FLE, experiencia collège-Lycée.</p>	<p>9 respuestas:</p> <p>éstar dan importancia a la manera de presentar los contenidos</p> <p>2 respuestas:</p> <p>reconocen la implicación de la relación contenido y cultura.</p> <p>1 Sí: trabajar los contenidos lengua-cultura.</p>	<p>— “Vu le niveau des étudiants, la formation LANSAD est moins valorisante que les cours pour spécialistes”.</p> <p>— “Il n’y a pas une formation LANSAD, il y a en a autant que d’enseignants et d’étudiants”.</p> <p>Los profesores desearían:</p> <ul style="list-style-type: none"> — La constitución de equipos pedagógicos específicos, — Formación para ser profesores competentes en lengua y cultura, — Aumentar el número de horas de curso. — tener aulas equipadas. — Bajar el número de estudiantes por clase de 40 a 30 ó 20 personas.

Preguntas	1	2	3	4
				— Considerar LANSAD como una enseñanza específica y no como el pariente pobre de las formaciones de las diferentes carreras.

AURA LUZ DUFFÉ MONTALVÁN

TRAINING OF LANSAD TEACHERS IN FRENCH UNIVERSITIES

This study is focusing on the Language training of the teachers in French universities, and especially on the LANSAD training (foreign languages for students studying other subjects). After a description of this training (objectives, students, methodology and pedagogy), our conclusion is that teachers have to know how to put into practice their knowledge in connection with the intercultural and psychological exchanges.

Keywords: *language teaching, language training, LANSAD, teacher, university.*

Aura Luz Duffé Montalván es Doctora en Estudios Hispánicos por la Universidad Montpellier III en Francia, docente investigadora y profesora titular de Español en la Universidad Rennes 2 en este mismo país. Es miembro permanente y corresponsable del eje de investigación DILEM (Didactique des Langues et Multimédia) del equipo de investigación LIDILE EA 3874 (Linguistique et Didactique des Langues).