

4

La enseñanza del francés en la Educación General Básica

Por Francisco NAVARRO DE DIEGO

1. Función de las lenguas extranjeras

Nos parece necesario recordar, en primer lugar, la función de las lenguas extranjeras en el curriculum de estudios de alumno en la Educación General Básica y, posteriormente, en las enseñanzas medias (ya sea en Bachillerato o en Formación Profesional). Esta función es triple:

A) Este primer aspecto es obvio —y muchas veces, por desgracia, la valoración de la asignatura por parte del profesor termina aquí—: el conocimiento de una lengua extranjera es un factor de promoción socio-económica, que permitirá en el futuro obtener, en algunos casos, mejoras salariales y, en otros, alcanzar puestos vedados a los que no conocen idiomas.

En los últimos quince años el desarrollo de las comunicaciones internacionales, de los contactos, de los congresos profesionales, etc., hace que, en algunos sectores punta, sólo pueda estar el especialista al día si conoce

idiomas (asistencia a coloquios, seminarios, etc.; lectura de revistas y publicaciones especializadas, etc.).

Recordemos que los trabajos realizados por organismos internacionales, tales como la UNESCO y el Consejo de Europa, nos indican que los actuales alumnos de E. G. B. no podrán ocupar un puesto relevante en nuestra sociedad si no conocen, por lo menos, *dos lenguas extranjeras*.

B) En realidad, este primer aspecto que acabamos de mencionar, por mucha importancia que tenga, quizá no justificara, por sí solo, la inclusión de las lenguas extranjeras en los programas oficiales.

La UNESCO recomienda el estudio de las lenguas modernas, ante todo por su función educativa: respecto al ser humano, integrante de los distintos grupos nacionales; enriquecimiento del sentido crítico y de tolerancia al apreciar las diferencias y semejanzas de los distintos pueblos; conciencia de la inserción en una realidad so-

cial, política y cultural distinta y afín, al mismo tiempo, lo que permite la ponderación relativa de la cultura propia.

La formación humanística que, en su día, vino desempeñando la enseñanza de las lenguas clásicas debe hoy asumirla, en gran parte, la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Sin entrar en polémicas o rivalidades anticuadas y que el propio desarrollo de las relaciones internacionales tiende a superar, conviene tener presente que la lengua francesa ocupa un puesto importante entre los idiomas utilizados en España para las relaciones con el extranjero (comerciales, técnicas y culturales) y, sobre todo, que en los estudios ocupa un lugar privilegiado no sólo por ser Francia puente obligado para Europa, sino por ser un país fronterizo —cuya lengua y cultura han dejado su impronta en la cultura española desde el siglo XVIII principalmente—, lo que hace posible completar la enseñanza escolar con viajes, estancias, contactos personales, etc...

C) Finalmente, y éste es el aspecto primordial: "el aprendizaje de, por lo menos, un idioma es elemento indispensable para la formación de la personalidad" (UNESCO, coloquio de Hamburgo sobre la enseñanza de los idiomas).

Este papel asignado al idioma necesita de una reflexión y de un intento de sistematización, viéndose entonces que más que de barreras el aprendizaje del idioma necesita de estímulos. En efecto, nadie discute hoy la necesidad de practicar la gimnasia y los deportes (cosa todavía discutida no hace mucho por ciertos "pedagogos") para el desarrollo armónico del cuerpo. Nos atrevemos a decir que la enseñanza de una lengua extranjera consiste en la práctica de una verdadera gimnasia mental con la que no se puede equiparar ninguna de las demás actividades propuestas al alumno.

Si pensamos en faltas de alumnos españoles que estudian francés (oídas muchas veces, incluso en boca de alumnos "adelantados"), por ejemplo:

—*Qui est dans la classe?*

—**Dans la classe sont les élèves avec son professeur*, en lugar de:

—*Dans la classe il y a les élèves avec leur professeur*. y las comparamos a diálogos "parecidos" en español:

—*¿Quién está en el aula?*

—*En el aula están los alumnos con su profesor*.

Observamos que pasar de un idioma a otro supone no sólo usar vocablos distintos, sino, y sobre todo, relaciones entre los elementos constitutivos de la frase distintos y construcciones diferentes.

Hay que cambiar: *aula* por *classe* (*clase* en español no suele tener este sentido); *están por il y a* y no *por sont; su por leur*.

Podríamos multiplicar los ejemplos, la "orientación" misma de los vocablos (su organización: de la izquierda hacia la derecha, conforme escribimos) se ve alterada, como en el caso siguiente:

—*Qui parle?*

—**Parle le professeur*, en lugar del correcto:

—*C'est le professeur qui parle*.

Las capacidades de automatización, memorización y de combinación se ponen permanentemente a prueba en el ejercicio de una lengua extranjera.

2. Problemas metodológicos de la enseñanza del francés en la E. G. B.

2.1. Teorías lingüísticas y métodos

Antes de llegar a consideraciones más específicas nos parece conveniente examinar a grandes rasgos las principales tendencias metodológicas de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Conservando la terminología empleada generalmente, aunque la consideramos poco clara e inadecuada, hablaremos del método tradicional, del método directo, del método audio-oral, del franelógrafo y el dibujo, y de la metodología estructuro-globa l audio-visual.

2.1.1. El método tradicional

Los instrumentos de este método son conocidos: un li-

bro de texto con largas listas, reagrupadas en centros de interés, de sustantivos, de verbos, de adjetivos..., normalmente con su traducción en español al lado. También encontramos en este libro un resumen gramatical en el que el alumno encuentra las reglas y las explicaciones gramaticales siguiendo una concepción normativa. Y, en medio, una serie de textos para traducir directa o inversamente (dichos textos son, generalmente, literarios, casi desde los primeros momentos del aprendizaje).

Los ejercicios de traducción directa e inversa, las respuestas escritas a preguntas escritas, las aplicaciones de reglas previamente buscadas en el libro de gramática son demasiado conocidas para que tengamos que insistir en ello.

Igualmente, la importancia acordada a la lengua escrita, el peso de las actividades metalingüísticas, la preocupación de apoyar el aprendizaje más sobre una explicación y una memorización de reglas gramaticales que no sobre la práctica de la lengua, nos muestran las implicaciones y los presupuestos teóricos de esta forma de enseñanza, aunque los profesores partidarios de este "método" no se han preocupado demasiado en explicitar sus fundamentos didácticos.

Queremos insistir en el hecho de que el método tradicional tiene la vida dura y que, en la mayoría de las situaciones escolares de la E. G. B. y del Bachillerato conserva un lugar demasiado importante, lo que no debemos olvidar ni dejar de combatir.

2.1.2. El método directo

El método directo, como indica su nombre, se caracteriza, ante todo, por el rechazo de este ejercicio "indirecto" que es la traducción.

El método directo pretende situar al alumno en un "baño de lenguaje" y reproducir en clase las condiciones de adquisición de forma tan "natural" como sea posible. Se cree que, de la misma manera que el niño aprende su lengua materna a fuerza de estar inmerso en ella, igualmente el alumno al estudiar una lengua extranjera sólo conseguirá sus fines si la enseñanza le proporciona la ocasión de una práctica constante, prefiriéndose la llamada "espontaneidad" a una progresión pedagógica coherente. El método es aparentemente sencillo: el profesor, al mostrar un objeto o al realizar una acción, propone simultáneamente un enunciado en lengua extranjera. Así el profesor de francés abre la puerta de la clase y dice: "*J'ouvre la porte*".

Sin que tengamos que llegar a caricaturizar el método, señalando lo difícil que resultaría introducir un elefante en clase, podemos afirmar que el acento puesto en los ejercicios de nominación y de descripción de lo real, si, por una parte, aseguran una comprensión más rápida, por otra nos conducen a considerar y a presentar la lengua extranjera como una serie de significantes cuyos significados habría que buscarlos en la realidad que se muestra, y a que estos significantes, implícitamente, equivaldrían a los de la lengua materna, dado que

el significado permanecería idéntico e inalterable. Teniendo en cuenta la teoría de la significación y las características del signo lingüístico, esta hipótesis, que nos lleva, en la práctica, a la supresión del significado de los signos de la lengua extranjera estudiada, nos parece todavía más discutible que la que parece fundamentar los ejercicios tradicionales de traducción. Y, en cuanto a la práctica pedagógica, podríamos preguntarnos si el método directo no nos conduce a la traducción aun pretendiendo rechazarla.

Resumiendo, si este procedimiento pedagógico podría incluirse, en el mejor de los casos, dentro de los métodos activos de enseñanza, la forma en que se propone ser directo y natural plantea graves dificultades teóricas en lo que se refiere al modelo lingüístico y a la concepción del aprendizaje.

2.1.3. El método audio-oral

Vamos a señalar y a comentar los puntos que caracterizan el método audio-oral, según Leon A. Jakobovits ("Physiology and Psychology of Second Language Learning", artículo publicado en "The Britannica Review of Foreign Language Instruction", núm. 1), que nos parecen resumir perfectamente los principios metodológicos de este método:

1. El aprendizaje atraviesa varias etapas: a) audición y comprensión; b) expresión oral; c) lectura (bastante tarde); d) redacción...
2. No se hace referencia a

la escritura en las primeras etapas.

3. La enseñanza de la pronunciación exige una exposición auditiva intensa de los sonidos nuevos que se perciben; éstos son opuestos, preferentemente, a los sonidos vecinos de la lengua extranjera o de la lengua materna; el entrenamiento auditivo es seguido de ejercicios de producción, cuidadosamente elaborados y practicados.
4. Las "oraciones-patrón" ("Pattern sentences") u "oraciones modelo" sirven para introducir y para practicar la lengua hablada. Cada "pattern" contiene una estructura productora, en otros términos, una estructura que, en cuanto es adquirida, permitirá generar nuevos enunciados por sustitución lexical... Estos "patterns" son empleados en ejercicios ("drills") concebidos para evidenciar los cambios de formas o de organización que se producen en las estructuras; estos ejercicios se llaman "pattern - drills" o ejercicios estructurales ("structure-drills").
5. Las oraciones-modelo se presentan, en primer lugar, en un diálogo o bien fuera del diálogo.
6. Practicadas hasta un "superaprendizaje", las oraciones modelo llegan a convertirse en hábitos casi reflejos.
7. Se limita estrictamente la cantidad de vocabulario introducido, hasta el momento en que un nú-

mero suficiente de estructuras ha sido adquirido por el alumno.

8. Se evita la traducción (tanto si se trata de ir de la lengua extranjera hacia la materna, como de lo contrario).

Constatamos que, contrariamente a los métodos tradicional y directo, el método audio-oral parte explícitamente de teorías lingüísticas y de hipótesis sobre el aprendizaje. Numerosos ejercicios que se proponen a los alumnos como "drills" de conmutación se basan directamente en las técnicas del análisis distribucional. Por otra parte, al ser concebida la lengua como un comportamiento hecho de hábitos y de automatismos, su aprendizaje se basa en el modelo psicológico de Skinner (estímulo - respuesta - fuerza). Podemos añadir que el aprendizaje se realizará mejor si evitamos que el alumno cometa errores y si la materia que se enseña se presenta en unidades mínimas, "paso a paso" ("step by step"), de forma tan programada como sea posible.

Por razones, tanto lingüísticas como psicológicas, se concede una gran importancia a la comparación con la lengua materna: los dos sistemas tienen una organización estructural diferente y las interferencias aparecerán durante el aprendizaje. Así pues, hay que comparar cuidadosamente ambos sistemas lingüísticos para determinar las zonas de interferencias; después, en la elaboración de un curso y en los ejercicios que el alumno tendrá que realizar, se tendrá muy en cuenta estas comparaciones para evitar los erro-

res que puedan perjudicar una buena adquisición de la lengua extranjera.

Sin embargo, el método audio-oral parece plantear varios problemas:

1. Los medios de franquear el foso que existe entre "manipulación" y "comunicación".
2. La enseñanza del significado y el empleo de la lengua materna en clase.
3. La adquisición de un vocabulario más extenso en las fases posteriores del aprendizaje.

Está claro que, en casos extremos, los cursos audio-orales se presentan como una serie continua de ejercicios para trabajar la mecánica del funcionamiento lingüístico y únicamente destinados a la adquisición de reflejos verbales. La voluntad de eliminar al máximo las dificultades y la tendencia a considerar la lengua como una construcción compleja, pero perfectamente desmontable en "patterns" elementales, conduce a acordar al "comportamiento" un sentido muy limitado. La elección hecha por Bloomfield, que elimina la significación del campo de sus estudios, da lugar a ciertos abusos de interpretación entre algunos "lingüistas aplicados", que también influyen en las teorías de Skinner (cuyos fundamentos psicológicos han sido violentamente atacados por N. Chomsky en su "Crítica del Comportamiento Verbal de B. F. Skinner"). Algunos autores y pedagogos han llegado hasta a considerar que, en las etapas iniciales del aprendizaje, era necesario suprimir el significado por-

que podría complicar o hacer más lenta la adquisición de los "patterns". Por otra parte, el esquema estímulo-respuesta se reduce a realizaciones pre-determinadas y perfectamente mecánicas, en el laboratorio de idiomas o en clase, por lo que no es extraño que el "paso de la manipulación a la comunicación" se realice con grandes dificultades en la metodología audio-oral.

2.1.4. El franelógrafo y el dibujo

El que tratemos del franelógrafo y del dibujo en este apartado no es porque los consideremos como "métodos", ni muchísimo menos, sino porque una hábil campaña comercial de alguna importante editorial europea así ha querido hacérselo creer al profesorado español.

Vamos a intentar examinar los inconvenientes que plantea este "método barato" y las ventajas que, a pesar de todo, podemos sacar de estos instrumentos de trabajo.

De la introducción del método "Frère Jacques" entre-sacamos las siguientes líneas:

"Hemos suprimido la traducción. Pero las situaciones no se encuentran en un aula. Hay que sugerirlas y para ello hemos recurrido al franelógrafo..., que permite introducir en el aula la vida y sus múltiples situaciones. Sólo presenta escasas imágenes al mismo tiempo, ilustrando el sentido de las palabras y de las estructuras gramaticales enseñadas y no dispersa la atención de los alumnos...

... el profesor anima las figurinas en la pizarra de

fieltro. Decimos "anima" a propósito, pues éste es el instante en el que el profesor tiene que ser expresivo, demostrativo, en una palabra, actor".

Desde los trabajos de Glanzer (1962) sabemos que cualquier percepción presupone una verbalización, y que la imagen de los métodos de idiomas no elimina en absoluto la traducción, es decir, el empleo del idioma materno, sino que, por el contrario, la provoca inmediatamente: por el hecho de no realizarse con emisión de sonidos, esta verbalización implícita, esta voz interior no es menos evidente. El condenar la traducción del método tradicional no deja de ser un deseo piadoso: la "lectura" de la imagen depende del propio idioma del alumno.

Aclarado este punto, ¿en qué consiste la aportación del franelógrafo a la didáctica de los idiomas? En el momento de su aparición ya es conocida la necesidad de la introducción de muchas situaciones en el aula, acompañadas de un diálogo; la necesidad, en suma, de realizar en el aula una simulación de la vida real. Frente al material audio-visual aparece "... esta técnica poco costosa, ... por preocupaciones de facilidad, de flexibilidad de uso y de economía..."

¿En qué medida unas "figurinas" más o menos simbólicas pueden dar cuenta de una situación de comunicación que es siempre un acto concreto, efectivo y accidental? ¿No se corre el riesgo de una enseñanza apoyada en una percepción sensorial descarnada por la falta de concreción única e

irrepetible de los elementos de la comunicación?

¿En qué medida una situación esquematizada puede dar cuenta de los matices y de la complejidad de una realidad cultural distinta, en la que cualquier situación refleja no solamente la realidad física exterior en el momento de la comunicación, sino también lo "presupuesto" por los hablantes, es decir, sus conocimientos previos, que explican su comportamiento social, sus creencias y sus valores? ¿No se corre el riesgo, sobre todo en el caso de una cultura con bastantes apariencias de similitud como la francesa, de sugerir al alumno la identidad de los significados de los signos, reduciendo así el aprendizaje a un cambio de significantes? ¿No sería continuar el juego de etiquetas del método llamado directo?

El propósito consciente de *ilustrar* el sentido de las palabras y de las estructuras gramaticales *conduce*, en realidad, a manipular la imagen para obligarla a decir lo lingüístico: como la lengua, la imagen tiende aquí a ser unívoca ("no distrae la atención de los alumnos") y se presenta de forma *lineal*, sucediéndose los elementos visuales en el mismo orden y con la misma estructura que las *unidades lingüísticas*. ¿No se corre el riesgo de reducir muchas veces la comprensión o la producción del mensaje lingüístico a una búsqueda meramente lexical, dando hecho de antemano al alumno el recorte de la cadena sonora o la producción de su organización, que es, precisamente, la esencia de la facultad de lenguaje y el principal objeto de la enseñanza de idiomas?

¿Cuál puede ser el "grado de implicación" del alumno locutor delante del material presentado? No nos referimos aquí solamente a la motivación que puedan despertar o no las siluetas y los elementos del decorado, sino a la "necesidad" de la emisión del mensaje en función de la totalidad de los elementos situacionales, *poniendo en juego* estados emocionales complejos que afectan en más o menos grado toda conducta verbal. Un ejemplo: con la misma sonrisa fija en los labios, la madre evoca un accidente que puede haber sufrido su hijo (lección 38, imagen 9 del método "Frère Jacques").

El protagonismo del profesor que "anima las figurinas", "que tiene que ser expresivo, demostrativo, en una palabra, actor" plantea diversos problemas:

— ¿Cómo afecta tal comportamiento del profesor a la relación profesor-alumno?

— ¿Cómo afecta a la dinámica interna del grupo de alumnos?

— ¿Hasta qué punto un profesor de E. G. B. no nativo puede hacer de modelo lingüístico, gestual y cultural? Esta misma pregunta podríamos planteárnosla, por otros motivos, sobre un profesor nativo.

El dibujo, cuando sigue las mismas pautas y pretende también ilustrar las palabras y estructuras, esgrime los mismos argumentos: "Estas historias dibujadas evitan a los principiantes el problema de invención..., los alumnos pueden dedicar toda su atención a la movilización de los medios de expresión" (G. Rollet, "Parler et écrire avec

la bande dessinée”) y, de la misma manera compromete de antemano casi todas las condiciones del acto elocutorio: para ejercer su función condicionante, los elementos extra-lingüísticos deben acercarse al máximo a la realidad concreta y única.

¿Qué opinión nos merece el argumento de material “poco costoso”? Creemos que este material, aun con las limitaciones señaladas, puede tener su utilidad en algunas zonas del continente africano (para donde fue creado), zonas en las que hasta se carece de instalaciones eléctricas. Su utilización como “método” fuera de este contexto nos parece hacer verdadero el dicho español “de que lo barato es caro”.

Sin embargo, el dibujo, cuando no pierde los caracteres propios de cualquier imagen (significado plurívoco, presentación global), puede cumplir un papel importante en la didáctica de los idiomas: el de visualizar los datos kinestésicos y físicos, y el de sugerir algunos datos no físicos, sin los cuales la comunicación no tiene razón de ser.

La técnica del franelógrafo puede tener alguna utilidad en las fases en que se puede mecanizar en algo el aprendizaje (fase de explotación gramatical, que veremos posteriormente). Pero no olvidemos que la sistematización y la automatización de ejercicios es cada vez más discutida.

2.1.5. La metodología estructuro-global audio-visual

Los inicios de la metodología estructuro-global audio-

visual corresponden a los del método audio-oral. Ambos han tenido que enfrentarse con las enseñanzas más tradicionales y distinguirse del método directo, pero no por ello deben confundirse.

Si consideramos el primer curso audio-visual “Voix et Images de France”, elaborado por el C. R. E. D. I. F. a finales de los años 50, en el mismo momento en que aparecen en los Estados Unidos los pattern-drills, encontramos semejanzas importantes (idéntica insistencia sobre la expresión oral, rechazo de la traducción y de las presentaciones explícitas de gramática, limitación estricta del vocabulario introducido, preocupación por fundamentar la progresión en una descripción lingüística coherente), pero aparecen, sin embargo, diferencias fundamentales:

1. En un curso audio-visual se insiste más en la comunicación que en la manipulación de la lengua. Es decir, la manipulación se practica en condiciones de comunicación, nunca “en vacío”.

2. Los ejercicios estructurales fuera de situación son rechazados y nunca se deja de lado el significado del mensaje.

3. No se concede tanta importancia a la programación en etapas mínimas.

Leamos unos fragmentos de la Introducción del Libro del Profesor del método “Voix et Images de France” (1962):

“... hemos procurado enseñar, desde el principio, la lengua como un medio de expresión y de comunicación acudiendo a todos los recursos de nuestro ser: actitudes, gestos, mímica, entonaciones

y ritmo del diálogo hablado...

... es indispensable presentar al alumno personajes franceses viviendo y dialogando en francés ante sus ojos...

Estas situaciones presentadas en imágenes constituirán, pues, el punto de partida: el primer período de la comunicación que es el tomar conciencia de una realidad diferente, que se va a intentar comprender y asimilar, antes de identificarse, parcialmente, con ella.”

Como vemos, desde los primeros momentos del aprendizaje, comunicación y significado son presentados íntimamente unidos a las situaciones y a los locutores.

Los fragmentos que hemos citado encontrarían difícilmente su equivalente en los autores americanos de los métodos audio-orales. A fin de cuentas las concepciones de la lengua y del aprendizaje no son las mismas en ambos casos. Para el método audio-oral, la lengua es una construcción mecánica de elementos interdependientes, pero separables los unos de los otros e igualmente aislables de sus condiciones de empleo en el discurso: las oraciones - modelo pueden aparecer en los diálogos, pero lo esencial será su manipulación hasta la saturación, fuera de contexto.

En el caso de la metodología estructuro-global audio-visual, se intenta que el alumno llegue a dominar progresivamente el sistema y las reglas de la lengua, pero el lenguaje sigue siendo concebido como algo orgánicamente inseparable, en todo el proceso del aprendizaje, del individuo y de la situación.

2.1.5.1. **Prioridad a la lengua oral.** **Lengua oral y lengua escrita**

En la afirmación de Georges Gougenheim ("Système grammatical du français") "una lengua consiste ante todo en un sistema de sonidos emitidos por la boca y percibidos por el oído" encontramos la primacía otorgada a la lengua hablada, común a toda la metodología moderna de enseñanza de lenguas extranjeras. Esta misma idea es expresada muy claramente por Péter Guberina en su artículo "La méthode audiovisuelle structuro-globale", publicado en la "Revue de phonétique appliquée, n.º 1: "La pronunciación es el elemento esencial de la enseñanza de una lengua extranjera... Si se iniciara la enseñanza del idioma por la escritura y la lectura, jamás se podría asimilar la entonación, el ritmo ni las intensidades. Siguiendo ese camino, el estudiante no lograría nunca hablar corrientemente. Por el contrario, cuando el alumno ha asimilado el conjunto acústico del idioma, se le puede enseñar la escritura y la lectura".

Igualmente esta primacía de la lengua oral implica la necesidad de eliminar los hábitos fonéticos y estructurales de la lengua materna, y cuando decimos eliminar no queremos decir olvidar, pues el profesor deberá realizar un estudio contrastivo de las posibles interferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera que esté enseñando. También coincide en esto Guberina: "La enseñanza de una lengua extranjera debe utilizar las situaciones en las que se encuentra el hombre

moderno. Hay que utilizar la lengua hablada, ya que no sólo contiene los sonidos del lenguaje, sino que ella misma es todo el lenguaje."

La lengua escrita no es, pues, sino la representación gráfica de la lengua oral (André Martinet llegará a decir en su artículo "Langue parlée et code écrit": "En algunas comunidades lingüísticas, no en todas ni mucho menos, existe, si se quiere, un código gráfico, la escritura. Frente a este código, no hay otro código. Está la lengua."). Sin embargo, y a pesar de nuestra reiterada insistencia sobre la prioridad de la lengua oral, no debemos descuidar la enseñanza de la lengua escrita en el curso de nuestra enseñanza. Saber leer y escribir el francés no sólo permitirá a nuestros alumnos hacer uso de todas las posibilidades de la lengua y utilizar el francés en condiciones en que la lengua oral no puede funcionar (cartas, prensa, libros, anuncios, avisos, etc.), sino que también en el proceso de aprendizaje la lengua escrita desempeña otras funciones capitales:

- como ejercicio de análisis (al escribir el alumno tiene que dividir la frase, la "cadena hablada" en los elementos que la componen: palabras, marcas gramaticales, fonemas, etcétera),
- como ejercicios de fijación (al ver escrita una palabra el alumno está uniendo a la memorización auditiva la memorización visual.)

De lo que acabamos de decir se deduce que la ense-

ñanza de la escritura y de la lectura debe iniciarse cuando el alumno ya sepa pronunciar y que la transcripción de la lengua oral según el código ortográfico constituye un ejercicio importante para fijar los conocimientos.

2.1.5.2. **Las fases de la unidad didáctica en la metodología estructuro-global audio-visual**

Podemos distinguir dos grandes fases, que se desarrollan siempre según el orden siguiente:

1. Exploración del diálogo con vistas a su comprensión y a su memorización.

2. Explotación de las construcciones y del vocabulario comprendidos y memorizados con vistas a su fijación y a ayudar al alumno a utilizarlos correctamente fuera de la situación escolar.

La primera fase puede ir precedida de un pequeño control de los conocimientos anteriores. La segunda irá seguida (a partir de un cierto nivel de conocimientos) de una serie de actividades diversas: dictado, lectura, iniciación a la expresión escrita, estudio de textos, etc.

1. **Explicación-repetición-corrección fonética-memorización**

Esta primera fase se subdivide en varios períodos: la *explicación* en la que el profesor intentará hacer comprender a los alumnos las significaciones de los signos de la lengua extranjera, y la *repetición*, cuyo fin es que los alumnos aprendan de me-

moria estos signos y que los aprendan según la fonética propia de la lengua extranjera.

En resumen, un período se esfuerza en conseguir la adquisición del significado de los signos lingüísticos y el otro, su significante. Y según la importancia acordada al aspecto semántico o al aspecto fonético, la explicación precede a la repetición o la repetición precede a la explicación.

La solución de que la repetición preceda a la explicación es preconizada por la Universidad de Mons (Bélgica) y por el Instituto de Fonética de Zagreb (Yugoslavia). La razón esencial invocada es que el alumno al no tener que preocuparse del significado de los signos, puede concentrarse mejor en sus aspectos propiamente fonéticos. Pero nos parece arriesgado pretender que un alumno pueda repetir los sonidos sin tratar de atribuirles un significado por analogía a los de su lengua materna (sobre todo en el caso de un hispanohablante que estudie francés, debido a la proximidad de ambas lenguas).

Así pues, vamos a desarrollar el esquema metodológico teniendo en cuenta que la explicación va a preceder a la repetición, orden empleado más corrientemente y del que el C. R. E. D. I. F. ha sido el máximo defensor argumentando, entre otras razones, el hecho de que a los alumnos les gusta comprender lo que dicen.

La explicación se articula en *presentación* (la filmina y la cinta magnética son presentadas dos veces —una, posteriormente—) y en *explicación propiamente dicha*.

Esta es dirigida por el profesor quien, apoyándose en las imágenes (elementos denotados por ciertas palabras del grupo sonoro, datos situacionales del diálogo: ¿quién habla?, ¿a quién?, ¿en qué circunstancias?, ¿en qué momento?...) y apoyándose igualmente en las adquisiciones anteriores de los alumnos, en las variaciones morfológicas y sintácticas, en la presentación de otros contextos o de otras situaciones en las que pueda volver a emplear las formas estudiadas, se esfuerza en ayudar a los alumnos a analizar correctamente el conjunto sonoro presentado por el magnetófono, en asignar a cada unidad un significado preciso y en hacer comprender lo que este conjunto de unidades significa dentro del contexto y de la situación.

Luego el profesor hace repetir a algunos alumnos y cuando el grupo sonoro presenta dificultades, se verifica su comprensión por medio de alguna pregunta indirecta (naturalmente, la pregunta *Vous avez compris?* no puede proporcionarle ninguna información válida).

Cuando se ha terminado de explicar el diálogo (o un fragmento de este diálogo) empieza el momento de la repetición para corregir la pronunciación de los alumnos y para permitirles memorizar todas las réplicas. Este trabajo puede hacerse delante de las imágenes o sin ellas. La repetición y la corrección deben ser individuales. Esta primera fase se termina generalmente en una dramatización del diálogo (se proyectan las imágenes sin dar el grupo sonoro y el alumno debe encontrar el

diálogo ya comprendido y memorizado, repitiéndolo con la entonación adecuada).

2. Explotación

Toda la fase de explicación que acabamos de ver tiene por fin el llegar a la fase de explotación (1), que es la fase en que el profesor debe conseguir la mayor participación activa de los alumnos y, una vez que éstos dispongan de las "armas" lingüísticas que han ido adquiriendo en la fase precedente, puedan dar libre curso a su imaginación y a su creatividad.

"Explotar" quiere decir volver a emplear y hacer variar las estructuras lingüísticas. El profesor debe hacer ver a sus alumnos el papel que desempeñan, en el acto del lenguaje, los elementos extralingüísticos, y debe pretender poner de relieve la originalidad de las construcciones estudiadas, pero no sólo mostrando las posibilidades de variación interna, sino también confrontándolas con otras, a fin de mostrar que la carga expresiva del lenguaje se encuentra en la adecuación entre los elementos lingüísticos y la situación. Solamente cuando un gran número de situaciones y de transformaciones hayan permitido al alumno tomar conciencia de la estructura gramatical estudiada, podrá em-

(1) Disculpen los galicismos "explotación" y "explotar". No encontramos palabras españolas que puestran "traducirlos". Antonio Rojo Sastre, coautor del método audiovisual de español "Vida y Diálogos de España" justifica estas palabras afirmando que ésta es la fase en la que la lección debe "explotar" en el sentido propio de la palabra, tal y como lo haría una bomba.

plearla con éxito y terminará fijándola con seguridad.

Esta fase se subdivide en varios periodos:

A. Explotación de las imágenes

Según los casos, el profesor deberá trabajar con una imagen o con una serie de imágenes.

El fin primordial de este período es plantear los fundamentos de la explotación gramatical que seguirá inmediatamente después. Durante este primer período, que es un constante diálogo entre el profesor y los alumnos (o mejor todavía, entre los propios alumnos), es necesario:

a) Repasar las construcciones y el vocabulario de las unidades precedentes, empleándolos de nuevo en la situación del día.

b) Hacer resaltar, por medio de estas construcciones y de este vocabulario, ciertos aspectos de la situación de la unidad estudiada que no se encuentran presentados explícitamente y conseguir que los mismos alumnos expresen las particularidades.

c) Hacer emplear las construcciones esenciales de la unidad sin variación de estructuras.

d) Pasar al discurso indirecto.

e) Integrar en las nuevas construcciones las construcciones y el vocabulario adquirido anteriormente.

B. Explotación gramatical

El profesor deberá comenzar con las imágenes que correspondan a las estructu-

ras que quiere explotar. Este período se desarrollará de acuerdo con una progresión establecida por el profesor.

a) Progresión en las estructuras que quiere explotar, es decir, que el profesor deberá establecer un orden en la presentación de sus preguntas según la dificultad de las diferentes realidades morfológicas, sintácticas o lexicales que haya decidido explotar.

b) Progresión en la explotación de una misma estructura.

c) Progresión en la elección de las situaciones utilizadas para las variaciones:

— utilizando las situaciones de la unidad,

— recordando las situaciones de las unidades anteriores,

— imaginando (y haciendo imaginar a los alumnos) situaciones ajenas al método.

C. Transposición

El profesor deberá jugar en este período el papel de un animador de grupo e intentar que los alumnos "olviden" su presencia para que puedan dar libre curso a su creatividad. La transposición es la síntesis de las dos explotaciones anteriores y la culminación de la unidad audio-visual. Este período puede presentar formas muy diversas según el nivel de aprendizaje y según la imaginación del profesor y de los alumnos. El profesor cuidará de que los alumnos, sin introducir construcciones ni vocabulario nuevo, utilicen al máximo las posibilidades sin-

tácticas y léxicas que ya han adquirido. El profesor procura que se desarrolle, por ejemplo:

— La transposición en la vida de los alumnos de uno de los temas abordados en la unidad didáctica.

— La dramatización de una de las transposiciones.

— Preguntas sobre los temas de la lección que conduzcan a los alumnos a reflexiones personales.

— La conversación entre los alumnos sobre un tema próximo al de la unidad didáctica o sobre un tema que haya aparecido espontáneamente durante la explotación.

2.1.6. Tendencias metodológicas actuales

La evolución que ha sufrido la metodología de la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos ha sorprendido a más de un observador. En el mismo momento en que la renovación de la enseñanza de las lenguas extranjeras conocía un gran éxito y en la época en que los profesores creían descubrir las verdades intangibles de la lingüística aplicada y de la psicología del comportamiento que fundamentaban los métodos audio-orales, los trabajos que hemos citado de Chomsky derrumbaban los cimientos de los pedagogos que pensaban que Bloomfield y Skinner habían trazado la vía única de la enseñanza de los idiomas.

Los presupuestos teóricos atacados por Chomsky, como hemos visto en las páginas anteriores, no eran los

de la metodología estructuro-global audio-visual. Esta última, gracias sobre todo a los constantes trabajos de Paul Rivenc, antiguo director adjunto de C. R. E. D. I. F. y actual director del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad de Toulouse; de Péter Guberina, director del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb, y de Raymond Renard, director del Centro de Fonética Aplicada de la Universidad de Mons, se ha preocupado en estudiar las relaciones entre gramática estructural y gramática generativa y en ir introduciendo las aportaciones teóricas tanto lingüísticas como psicopedagógicas más recientes en la continuación de sus trabajos.

La metodología estructuro-global audio-visual se ha transformado, poco a poco, en una problemática que podríamos sintetizar de la siguiente forma:

1. El aprendizaje se centra en el habla

La noción de habla se ha enriquecido considerablemente en relación con la definición de Saussure. El habla implica todos los imperativos de la comunicación.

La acción de centrar el aprendizaje en el habla lleva consigo:

- la prioridad de la lengua oral,
- la prioridad de la lengua de comunicación fundamental,
- una metodología situacional, que exige la participación del alumno y desarrolla su creatividad.

2. Un fundamento psicolingüístico coherente, basado en la jerarquía de los niveles de percepción

— El aprendizaje es considerado como una actividad estructuradora.

— La programación se realiza por aproximaciones sucesivas; el proceso de adquisición lingüística necesita su maduración, de lo que se desprende la necesidad de una progresión que implica cierta lentitud, lentitud inicial que, a la larga, será muy beneficiosa para el alumno.

3. Enseñanza de una lengua no aséptica

— Debemos tener en cuenta que la lengua está en nosotros, lo que implica que, desde el principio, la lengua enseñada no sea aséptica, sirviendo únicamente para informes técnicos.

— Asimismo tiene que permitir la comunicación salvando las deficiencias iniciales de conocimientos lexicales.

— La progresión vendrá determinada, en el método, por el grado de dificultad que presente la lengua extranjera, dificultad condicionada siempre por la lengua materna de los alumnos.

En el caso concreto de los hispanohablantes que estudien el francés hay que tener presente que una de las principales dificultades consiste, precisamente, en la aparente semejanza del francés y del español, por lo que se debe optar por aquellas expresiones específicas del francés y, por tanto, difíciles de traducir. Podemos esquematizar las opciones que preconiza-

mos para una progresión coherente de la siguiente manera:

- De lo afectivo a lo descriptivo.
- De lo global a lo analítico.
- De lo situacional a lo contextual. (De lo deíctico a lo nombrado.)
- De lo implícito a lo explícito.
- De lo específico a lo analógico. (De lo "específicamente francés" a lo "parecido español".)
- De los valores extremos del sistema a los matices intermedios.

4. Una metodología integrada, flexible y abierta

— La metodología estructuro-global audio-visual ha desarrollado una dinámica de la clase abierta y que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones de comunicación.

— Esta metodología ha revalorizado el papel del profesor, quien debe abandonar su actitud magistral para llegar a ser un auténtico animador de la clase.

Para conseguir mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los alumnos, aplicando esta metodología que preconizamos, sería necesaria la realización de programas de formación del profesorado que tuviesen en cuenta tanto la formación lingüística de los profesores como una auténtica formación psicológica en relación con el papel que deben desempeñar en la clase.