



1

IV Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España

Las IV Jornadas Pedagógicas de Francés, organizadas por el I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, con la colaboración de los Servicios Culturales de la Embajada de Francia en Madrid, tuvieron lugar durante los días 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 1979 en Bellaterra. Constaron de tres seminarios temáticos y de varios «talleres» de trabajo. Los temas propuestos para aquéllos fueron:

- Langue étrangère, Langue maternelle.
- Motivation.
- Phonétique.

Cada seminario fue encauzado por una conferencia inicial a la que todos los participantes de las Jornadas tuvieron la posibilidad de asistir, ya que contrariamente a lo ocurrido con los talleres, no se desarrollaron simultáneamente.

CONFERENCIAS

I. «Motivations et Besoins» por F. DEBYSER (B.E.L.C.)

En la presentación del conferenciante se resaltó su participación en experiencias de dinámica de grupos, sus orientaciones sugeridas encaminadas a profundizar en los contenidos del Nivel II, sus investigaciones en el terreno de la fonética correctiva, elaboración de «stages» y se puso de manifiesto, especialmente, su inquietud por todo lo que concierne al tema de la motivación en la clase de lengua francesa.

Acto seguido el ponente enta-

bló una charla animada en torno a este concepto que consideró mal connotado y desatendido en cuanto a su concreción humana. A menudo, subrayó, se ha enmarcado el problema del aprendizaje de una lengua en la racionalización de la noción de «Besoin», relegando a segundo término el interés por lo que debería ser primordial: la trayectoria vital y personalidad del estudiante ligada al cómo hacer que tal materia interese a este alumno.

Cuajó su exposición de anécdotas y casos particulares que referendaban los éxitos o fracasos lingüísticos en función del pasado propio a cada individuo, en relación directa con la motivación que ésta presuponia. Así pues, citó el caso de estudiantes de árabe, la tipología de los resultados determinada por la extracción social o el sexo de los cursillistas, las interrelaciones lengua dominante-dominada en ciertas situaciones de bilingüismo, incluso aludió al caso del esquizofrénico que aceptaba el aprendizaje de una lengua extranjera como escapatoria hacia una nueva comunicación.

El análisis de todas estas experiencias manifiesta la valoración imperiosa de centrarse en el alumno y detectar las motivaciones individuales ocultas que pudieran redundar en beneficio de unos resultados más positivos. Estas son tanto más necesarias en cuanto que nuestros «clientes» de Instituto apenas sienten la necesidad de aprender francés para una utilización inmediata. Somos nosotros, los profesores de francés, los que debemos crear esta noción de uti-

lidad y sobre todo reflexionar sobre el tema de la motivación, ya que ambas propuestas desembocan eficazmente en las prácticas de comunicación.

La conferencia resultó amena, aunque quizá se hubiera deseado centrar el tema en la reflexión del caso concreto de la motivación en grupos de 40 alumnos, que es nuestra realidad cotidiana. Al aludir el Sr. Debyser a las técnicas de motivación para subgrupos lo hizo vagamente, evitando en definitiva abordar el gran problema que concierne a todos los enseñantes de francés en España.

II. Problèmes posés par l'acquisition d'une double compétence de lecture en langue maternelle et en langue étrangère, por M. DABENE (Centre de Didactique du Français. Grenoble).

Su propuesta fue la de rehabilitar el escrito y especialmente el ejercicio de lectura como elemento activo y creativo en la clase de lengua extranjera. Esto presupone una estrategia pedagógica que pone en tela de juicio el aprendizaje del «saber leer» en la propia lengua materna y de ahí que una vez más la perspectiva de investigación sobre este tema desemboque en el protagonismo del educando.

El «saber leer» definido como «la aptitud para construir un sentido a través de actividades perceptivas y cognoscitivas» determina que sea preferible un buen lector con insuficiente conocimiento de la lengua extranjera a un mal

lector con buenos conocimientos de esta última.

La estrategia a seguir para aprehender el sentido del término desconocido por el alumno es la siguiente:

- Localización de la dificultad en el texto.
- Búsqueda de indicios (lo que requiere una metodología específica).
- Formular hipótesis, anticipando el significado y comprobando finalmente si la hipótesis era buena o mala.

Se desprende de todo esto que no es recomendable la lectura analítica con subvocalizaciones y las transferencias de hábitos de lectura propias de la lengua materna, ya que el lector quedaría bloqueado por los indicios a los que no puede hacer frente. Sería recomendable, por el contrario, preparar un filtro tipo cuestionario, previo a la lectura, para aportar pistas que faciliten ésta y ayudar al alumno a sacar el máximo provecho de todo lo que esté en relación con «el área escritural», ya sea a partir de elementos lingüísticos o de elementos paralingüísticos.

Lo expresado por el Sr. Dabé nos recordó la conferencia desarrollada por el Sr. Capelle, «Compréhension écrite et créativité» (28 abril 77 en Madrid). En aquella ocasión el conferenciante prolongó su disertación, resaltando la importancia del estudio de la organización de un texto, haciendo, con este fin, eliminar las frases parásitas y extraer, en cambio, las directrices temáticas.

Lamentamos desconocer la exposición del Sr. Frérot (Bureau Pédagogique del Instituto Francés de Madrid) en su seminario «Les lectures: Parcours sémiologique sur les textes» al realizarse dicha comunicación paralelamente con el seminario de motivación al que yo asistí.

III. Perception et production dans l'intégration phonétique de la langue», por M. GARABEDIAN (C.R.E.D. I.F., Paris).

La fase perceptiva en los inicios del aprendizaje de una lengua es de suma importancia. Para comprenderlo mejor se analizó el proceso que, partiendo de la percepción, desemboca en la integración fonética de una lengua. En primer

lugar se intentó esclarecer las condiciones y técnicas que facilitan la recepción de la forma fónica.

El nacimiento del circuito se origina en el momento de la audición que transmite «l'acte de parole», pasa por un fenómeno de asimilación en el plano cerebral que estructura la percepción, tras haberse operado una selección. Entonces es cuando el profesor debe localizar las deformaciones, dando un compás de espera (fenómeno de acomodación) muy necesario para que los cortocircuitos producidos se resuelvan por sí solos. De esta forma se canaliza la producción de una nueva estructura, sujeta a modificaciones continuas y vinculadas a su vez a las futuras aportaciones semánticas.

De todas esas nociones resulta lo artificial del proceso al realizar ejercicios de repetición de formas fónicas sin sustento semántico. En estos casos se trata de adquirir automatismos y para ello el profesor tendrá que buscar los medios adecuados para que el alumno adquiera el hábito de escuchar.

Los soportes utilizados para estructurar la percepción son de orden auditivo, audio-visual, puramente visual o cognoscitivos. Ocurre que cada individuo potencia uno de estos factores y de ahí la necesidad, por parte del profesor, de descubrir cuál es la mejor estrategia en cada caso para contrarrestar los posibles bloqueos que fueran surgiendo.

Sería recomendable variar el local de escucha, multiplicar los documentos auténticos sonoros que, intencionadamente, no carezcan de elementos sonoros extraverbales, servirse de técnicas que pertenezcan al terreno de lo psicomotriz (comportamiento gestual, ritmo corporal, música, sonido...) trabajar sobre la recepción sensorial a partir de refuerzos visuales, gráficos, etc...

A su vez se tratará de liberar la palabra, ya que el hecho de oír y comprender no implica intrínsecamente la producción de ésta. Ello es debido, quizá, al marco institucional en el que el alumno se desenvuelve y al hecho paradójico de que se le exija representar diálogos en los que no expresa su propia voz, sino la de otros personajes, lo cual es un factor que no hay que infravalorar. El formalizar el reconocimiento del propio yo pareció esencial para la consecución de resultados positivos en este sentido.

La intervención de M. GARABEDIAN fue muy aplaudida.

SEMINARIO TEMÁTICO: MOTIVACION

Exposiciones a cargo de: Ch. ALIX (Institut Français du Frankfurt)

- I. *Expérience précise sur la Réforme de l'enseignement des langues.*
- II. *La formation permanente des Enseignants.*

I. Objetivos de la reforma de la enseñanza de las lenguas en Hesse.

a) Objetivo global: Adquirir la competencia de comunicación.

Componentes de dicha competencia:

1. Contenidos que recubren una realidad socio-cultural muy concreta. Se habla sobre algo y se hace en francés.
2. Componentes socio-afectivos de los interlocutores.
3. Medios lingüísticos.

b) Objetivo concreto: La lengua como instrumento de comunicación y no como sistema lingüístico. Centrarse en el alumno (vivencias, necesidades de comunicación).

II. Materiales didácticos.

1.º y 2.º cursos de lengua extranjera (11 a 13 años). Análisis de manuales y refundición de los mismos.

3.º y 4.º cursos (14 a 15 años). Elaboración de módulos temáticos combinables e inventario de «actes de parole» abiertos. Por ejemplo, los saludos.

III. Formación permanente del profesorado para facilitar el paso, del 1.º al 2.º.

Cursillos para desarrollar la competencia de comunicación.

Fines: Reactivar los conocimientos de la lengua a enseñar y engendrar prácticas de realización con alumnos.

Por ejemplo: Simulación de una mesa redonda (video en torno al tema del Larzac. Sus protagonistas (la diputado, la mujer del campesino, el representante del ejército, el moderador...) son profesores que a partir de un guión reducido

improvisan frente a la cámara sus papeles. Posterior evaluación por parte de los participantes, una vez finalizada la mesa redonda. Los personajes exponen las dificultades de orden lingüístico o meramente de orden interpretativo a lo largo de la experiencia. Técnica de liberación, ya que narrarán las sensaciones que han experimentado a los largo del debate.

De cualquier modo se puso de manifiesto la importancia del valor lúcido en nuestras clases y se enumeraron juegos aplicables en B.U.P. y las posibles adaptaciones que podrían sufrir para mayor adecuación al interés de los alumnos (Por ejemplo el «Boulopolý»).

A. BENGIO (Instituto Français de Madrid): *Pédagogie de la commémoration. Proposition pour un hommage à A. Camus à l'occasion du XXème anniversaire de sa mort.*

Los homenajes de celebridades marcan un hito en nuestra vida cultural. Pero con frecuencia se observa un fenómeno peligroso en dichos actos: sólo se intentan recuperar aspectos conflictivos de los homenajeados que reafirman tesis en boga de marcadas tendencias ideológicas (en el caso de Camus denuncia del estalinismo). Dos cuestiones se plantean: ¿Qué técnicas de motivación emplear que no falseen la identidad del personaje, pero que a su vez lo hagan atractivo para nuestro público? ¿Hasta qué punto estos festejos pueden ser fuente de enriquecimiento para nuestros alumnos de Bachillerato?

De la charla del Sr. BENGIO, y a pesar de su ironía, se desprende la idea de utilidad al realizar este tipo de conmemoración y por ello el interés para su inserción en nuestras clases.

Podrían servir de ayuda para el profesor de francés los contactos con el Institut Français, donde se llevarán a cabo una serie de conferencias, exposiciones o debates, préstamos de películas, discos, libros, etc.... Se apuntaron algunas ideas que pudieran ser trabajadas en los Centros (montaje de fragmentos de obras de Camus, aproximación a aspectos desconocidos por nuestros alumnos —relaciones del autor con España— o lectura de sus obras más clásicas con la presentación por parte de alumnos de instituciones o personajes a los que se aluden en los textos).

De cualquier modo todos deberíamos colaborar para sacar el mayor provecho de estas efemérides.

A. VERJAT (Universidad Autónoma, Barcelona): *Dernières cartouches avant «Cessez-le-feu».*

El tema de la motivación históricamente se ha venido asociando al de castigo como creador de estímulos, al de poder de disuasión, o a la sensación de pánico cuando el saber se convirtió en la panacea de la burguesía.

Hoy, por el contrario, el término «Motivación» preocupa en su acepción positiva a pedagogos, investigadores y enseñantes, pero parece abocado a morir, debido al marco institucional en el que se desenvuelve.

Las razones aducidas que conducen a este pesimismo son de orden sociocultural y pedagógico. En efecto, la escuela se presenta como un compartimento estanco en el que no penetran las técnicas de información que se relacionan directamente con el entorno vivencial del alumno. Incluso cuando la permeabilidad es posible, la incorporación de los elementos externos se realiza con un desfase notorio. De ahí la sensación de frustración experimentada por el profesor que desea conectar su clase con la vida.

La falta de toma de conciencia por parte del alumno de la necesidad de aprendizaje agudiza el problema y por ello el fiel de la balanza se inclina en favor de la civilización del ruido, desprestigiando la pedagogía del silencio en nuestros templos del saber.

Si a esto añadimos el hecho de que los métodos aluden al problema de la motivación, todo ello deriva hacia la búsqueda de un nuevo espacio que rompa con las estructuras vigentes.

¿Y mientras tanto qué hacer?, se preguntaba el público asistente. No se ha formulado una respuesta válida por el momento.

F. DEBYBER, *Motivation et créativité*

Presentación de técnicas aptas para desarrollar una metodología de la creatividad que dinamice las motivaciones en el enseñante. Se basan en dos recursos:

- Canalizar los deseos de aprendizaje que provengan de la toma de conciencia de una carencia, despertando en el alumno el interés por las prácticas de comunicación que actúen sobre el grupo.
- Estimular el placer que pudiera desprenderse, liberando

a la palabra y para ello habrá que rebasar los simples ejercicios de creatividad para insertarlos en un contexto global mucho menos artificial.

Finalizó el seminario con la exposición de juegos que ilustraron, de esta forma, el engranaje de dichos mecanismos («La casa y sus inquilinos», «La isla y sus habitantes»).

TALLER: «POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'IMAGINAIRE SAUVAGE» DANS LA CLASSE DE LANGUE (B.U.P.) Hélène AUGÉ, Michèle VIELMAS (Institut Français, Barcelona.) Me France BORTOT (I.N.B. Narcís i Monturiol, Barcelona).

Duración del taller: 6 horas.

- 1.ª Sesión: unos 50 participantes.
- 2.ª Sesión: 3 subgrupos de unos 10 participantes.
- 3.ª Sesión: Puesta en común realizada por unos 20 participantes.

Algunos participantes se sintieron inseguros al ser tratados como alumnos y por esta razón abandonaron el grupo de trabajo.

Desarrollo de 3 ejercicios prácticos que evidencian 3 facetas imaginativas:

- I. Imaginación práctica.
- II. Imaginación motriz.
- III. Imaginación afectiva.

I. a) Brain Storming. Se recuerdan las reglas del juego antes de lanzarse a presentar enunciados:

- Se prohíbe cualquier tipo de crítica.
- Se admite cualquier idea (cuanto más insólita mejor).
- Emitir el máximo posible de ideas.
- Todo el mundo puede utilizar las propuestas ajenas y prolongarlas.
- Las ideas expuestas son, por lo tanto, patrimonio común de todos los participantes.

b) Tema: Buscar problemas de la vida cotidiana que puedan representar dificultades personales en su rápida solución. (Por ejemplo: «Despertarse sin despertador»).

c) Escoger la frase que resulte más interesante (Se escogió «convencer» a la gente de que fume menos).

d) Resolver el problema planteado a través de ideas emitidas por todos los participantes (Por ejemplo: «Dejar al fumador en un cuarto sin ceniceros y con moqueta». «Culpabilizar al fu-

mador» —la menos votada—. «Apagar el cigarrillo en la palma de la mano del fumador». «Colocar al cigarrillo un preservativo antihumos» —la más votada—).

Apreciaciones sobre las reacciones de los componentes del grupo:

- En primer lugar miedo al ridículo, inseguridad en la propia expresión lingüística.
- Grupo demasiado numeroso para establecer una comunicación espontánea.
- Bloqueos personales y agresividad progresiva en los enunciados.
- Desconcierto a veces debido al desconocimiento de las metas que se perseguían.
- Interpretaciones subjetivas sobre la frase que se eligió (para unos, «convencer» equivalía a «evitar», otros lo interpretaron como «castigar»). Es posible que la idea de imposibilidad de convencer por disuasión al fumador empedernido dominase el subconsciente de los participantes.

La elección de esta frase fue significativa en sí por ser la menos creativa, la que suponía una situación más familiar, y por lo tanto la más motivadora.

II. Juego de las estatuas. Subgrupos de 10 alumnos.

Un escultor transmite sentimientos o sensaciones a la materia que ha escogido (uno de los participantes). El público intenta descifrar lo que el artista está expresando. (Por ejemplo: el humo. Cansancio de una trabajadora, encuentro afectuoso, etc.).

Se crearon canales de recepción con más o menos dificultad (a veces la materia no comprendía lo que quería expresar el escultor). Hay que reseñar la ausencia de inhibiciones en lo que se refiere al contacto físico. En algún grupo se evitó expresar afectos y se ejecutaron en cambio personajes, a

veces bastante estereotipados (el torero...).

III. «La peau dans l'autre».

Tras haber determinado los «roles» dominantes que los participantes asumen en la vida (profesor, esposa, madre...), se pidió que representásemos el papel del oponente (alumno, marido, hijo...) y contestásemos, improvisando las respuestas, a las preguntas que formulaba el público.

Surgieron numerosas dificultades y diferentes grados de implicación en el personaje. El actor a menudo proyectaba sus propios recuerdos, deseos, frustraciones, sobre su personaje, de ahí que lo que era encarnación de «roles» sociales derivase rápidamente hacia el psicodrama. En otros casos el actor controlaba perfectamente su representación y no se sintió desgarrado en absoluto.

De cualquier modo, el juego cumplió su cometido, ya que caló en lo más profundo de la imaginación, definiéndola como redescubrimiento de lo real.

Se puso de manifiesto a través de estos tres ejercicios que imaginación y creatividad pueden y deben insertarse en el marco general de la enseñanza escolar, sin que se las considere patrimonio exclusivo de la clase de lengua extranjera, ya que se potencia una serie de elementos enriquecedores como son:

- Sensibilización a los problemas.
- Fluidez de ideas.
- Tendencia a ideas innovadoras.
- Flexibilidad de espíritu.
- Aptitud a sintetizar y analizar.
- Reorganización y definición nueva de conjuntos organizados.

Bien es verdad que tienen que existir unas condiciones mínimas por parte del profesor para poder fomentarlos. La labor de éste irá encaminada a buscar juegos que puedan desarrollarse dentro de la estructura escolar.

Esta actitud reivindicativa de la imaginación y la creatividad debería desbordar su encasillamiento para abarcarnos en nuestra proyección social, enfocando esta problemática desde una perspectiva global que afectará a todas las instituciones que presiden y dirimen nuestro hacer cotidiano.

ORGANIZACION DE LAS IV JORNADAS PEDAGOGICAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN ESPAÑA

Se ha mejorado considerablemente la difusión de las Jornadas por medio de la prensa, aun cuando se siga observando el predominio numérico de los cursillistas valencianos y catalanes. En total acudieron 210 participantes, a los que cabría sumar los asistentes no inscritos oficialmente. Surgieron problemas de organización: Falta de capacidad de algunas aulas, grupos demasiado nutridos para llevar a cabo los ejercicios propuestos en los talleres vespertinos e incluso en algunos seminarios. La secretaria a su vez funcionó muy mal en la expedición de certificados que acreditasen el haber pagado y asistido al cursillo.

Otro elemento a tener en cuenta para las próximas Jornadas es el retraso en la entrega de la documentación que presenta las comunicaciones y talleres, ya que el folleto informativo que se entregó en el momento de la inscripción no indicaba el autor de cada ponencia, ni sugería la orientación de las comunicaciones. Por todo ello los participantes tuvieron que tomar sus decisiones a este respecto el mismo día de la inauguración de las Jornadas.

El horario pareció en general sobrecargado (permanencia continuada de hasta 3 horas en Bellaterra).

Sin embargo, hay que resaltar la amabilidad de los organizadores y coordinadores de las Jornadas como paliativo a todo lo expuesto con anterioridad.