

ASPECTOS LÚDICOS EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS, LENGUA EXTRANJERA

M^a ÁNGELES GIL-CEPEDA PÉREZ

Universidad de Castilla-La Mancha

I. Justificación del título

Para empezar habría que preguntarse:

- a) ¿Qué significa aprender actualmente una lengua extranjera y, más concreto, el francés?
- b) ¿Cuáles son nuestros objetivos? ¿Y los del alumno?
- c) En qué consiste nuestro papel como profesores? ¿Debemos proporcionar al alumno una información sobre la lengua extranjera ciñéndonos a los programas o bien guiarle para que adquiriera su propio aprendizaje?

Los objetivos que nos debemos plantear deben ser claramente comunicativos, cambiando la «información» por la «formación», es decir, por el descubrimiento de las capacidades del alumno para que se pueda expresar oralmente y por escrito.

Estos objetivos (considerar que la lengua es «producción» ante todo y nuestra tarea no es enseñarle, sino ayudar al alumno a descubrir él mismo la gramática) eran, para muchos de nosotros hace unos años, la consecuencia de un pragmatismo consumista llevado a cabo por los profesores demasiado innovadores. Creíamos que existía (hablo de los 70 y de los 80) una obsesión tecnicista por los «mass-media», una cristalización pedagógica de los mitos de mayo del 68 y que uno de ellos, el de la espontaneidad, llevado a las aulas, causaba el empobrecimiento de la cultura.

Los profesores «innovadores» ensalzaban la creatividad frente a la pasividad (el alumno debía crear elementos personales de comunicación aunque no fuesen buenos) y parecían obsesionados por los aspectos lúdicos de la enseñanza pretendiendo transformar el aula en una sala de juegos.

Actualmente los nostálgicos de mi generación hemos comprendido que hay que «aggionarse» no por luchar contra el inglés sino porque la línea didáctica adoptada en todas las materias educativas está centrada en el *sujeto* no en el *objeto*; en el alumno, no en la lengua.

Nadie duda ya de la importancia del aspecto oral del lenguaje ni del pragmatismo pedagógico al que nos ha elevado la sociedad consumista. Pero, aunque resignados, tenemos que reorientar los objetivos de la enseñanza considerando globalmente cuatro niveles que corresponden a las cuatro destrezas lingüísticas:

1º) Nivel de la *recepción oral* (escuchar la radio, canciones diálogos auténticos ...etc.).

2º) Nivel de la *recepción escrita* (textos literarios, poemas, publicidad, etc.).

3º) Nivel de la *producción oral*. El más importante: el que dará confianza a los alumnos. Ellos deben expresar lo que quieren, desde el principio. Es algo parecido a lo que ocurre con la enseñanza de la Música en los Conservatorios a niños de 8 ó 9 años. Si sólo se les enseña a solfear las claves de Sol en 2º, Fa en cuarta, el valor de las notas, a hacer dictados musicales en los exámenes etc., lo más probable es que abandonen los estudios de Música (como ha sucedido a menudo) al cabo del primer año. Si, por el contrario, colocan sus manos en el instrumento elegido desde el primer día y tocan unos acordes, oyen un trozo adaptado para ellos, realizan movimientos rítmicos o aprenden a reconocer el sonido de cada instrumento en una orquesta, acabarán por adquirir la «competencia», solfeo, teoría, etc. más fácilmente después de haber logrado su «performance» o producción con un instrumento.

4º) Nivel de la *producción escrita*. Demasiado abandonado ahora y privilegiado antes cuando la mayoría de los profesores utilizaba solamente el Método tradicional.

La comunicación no es sólo oral, también es escrita y el escrito aparece en todas partes: textos publicitarios, carteles, señales de tráfico, etc. Además escribir un telegrama, una carta, un anuncio, es una «producción» algo que nuestros alumnos tendrían que realizar tan a menudo o más que un diálogo oral con un grupo de nativos.

Además de estos replanteamientos cargados de «buenas intenciones» y ya convencidos de la necesidad de estimular la «producción» sin abandonar la competencia nos surgen nuevas preguntas sobre cómo debemos dirigir el aprendizaje de una lengua extranjera:

a) ¿Cómo motivar al alumno a empezar y a continuar este aprendizaje?

b) ¿Hacia dónde debemos guiar sus intereses y esfuerzos?

En lo referente a la capacidad de motivación del alumno por parte del profesor supone por nuestra parte una habilidad y dotes de persuasión innatas que no se adquieren con las clases de didáctica sino que son reflejo de la personalidad de cada uno. La Didáctica ayuda, orienta pero no convierte a alguien en un buen profesor; sólo sirve para los que ya tienen las capacidades necesarias para saber transmitir algo.

En cuanto a la segunda pregunta, la respuesta depende del alumno. Es necesario negociar con él, puesto que cada acto pedagógico es la consecuencia de un pacto pasivo entre profesor y alumno. Nuestro primer objetivo debe ser conocerle y convencerle de que es él quien debe desempeñar el papel de protagonista en la tarea educativa.

Lo más importante entonces es conocerle a fondo: sus intereses, sus capacidades, sus formas de aprendizaje. «Para enseñar las matemáticas a John, decía Stuart-Mill, es necesario, en efecto, saber matemáticas pero es mucho más necesario, en cualquier caso, conocer a John».

Esta afirmación está de acuerdo con las nuevas tendencias de las didácticas en general que nos conducen a centrarnos en el alumno y no en la enseñanza. El auto-aprendizaje y la autoformación están de moda pero en la gran mayoría de los casos los profesores no disponen del tiempo necesario, por culpa del horario, de la programación, del número de alumnos por clase etc. para conocer bien a los alumnos antes de «pactar» con ellos, los objetivos que quieren alcanzar durante el curso.

B. La lengua surge de la necesidad de comunicarse: subordinación de la gramática a la expresión oral y escrita

La metodología tradicional ignoraba casi por completo las estrategias de comunicación, puesto que solamente se ocupaba de la gramática explícita y de la lengua escrita. Pero esta gramática perdió gran parte de su prestigio pedagógico cuando los teóricos de la didáctica de la lengua extranjeras se dieron cuenta de que los niños, los emigrantes y los hijos de padres de diferente nacionalidad utilizaban con cierta corrección una segunda lengua sin conocer las reglas de su funcionamiento.

Surgieron entonces varios métodos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras que trataban de copiar las mismas pautas que sigue un niño cuando aprende su lengua materna. La primacía de la comunicación, del intercambio de mensajes es indiscutible y las razones son evidentes:

- a) Todo el mundo empieza hablando su lengua materna antes de escribirla.
- b) No existe ninguna lengua que haya sido escrita antes de ser hablada.
- c) La forma escrita de una lengua es la transcripción más o menos fiel, de su forma oral.
- d) La lengua oral es de uso universal y hasta los analfabetos la hablan, mientras que sólo unos pocos utilizan correctamente la escrita.
- e) Incluso los que utilizan con corrección la lengua escrita hablan mucho más a menudo que escriben.

Sin embargo, en toda lengua existen dos códigos: uno oral y otro escrito, y el aprendizaje de la *lengua total* (código oral más código escrito) es indispensable para poder asimilar la civilización y la cultura del país donde se habla esa lengua. La mejor manera de conseguirlo es practicar las cuatro destrezas que seguimos en el aprendizaje de nuestra lengua: oír, hablar, leer y escribir.

II. La importancia de los aspectos lúdicos del lenguaje para potenciar el protagonismo de los alumnos en el aula

Hasta hace poco los alumnos eran seres pasivos, apáticos y la pasividad es, si observamos las nuevas tendencias metodológicas, uno de los aspectos más negativos, para el aprendizaje de cualquier materia. El alumno, en general, se limitaba a oír y a responder si se le preguntaba, pero su pasividad generaba apatía y desinterés por lo que le imponían. Esta actitud, no era general; algunos de ellos por afición, deseo de obtener buenas notas, mantener la auto-estima ... etc., se interesaban por lo que el profesor decía, pero la mayoría hacía caso omiso de lo que oía como en el famoso poema «Le cancre» de Prévert. Esta actitud sigue manteniéndose, pero es nefasta, especialmente en la enseñanza de idiomas.

Si estamos convencidos de que el protagonismo de la enseñanza debe recaer en los alumnos, ¿qué podemos hacer para lograr motivarles y despertar su interés?

El primer paso es humanizar la relación profesor-alumnos para poder lograr saber lo que les gusta, lo que puede suscitar su afán por aprender y no sólo por aprobar el examen final.

Los alumnos esperan de nosotros que les ofrezcamos actividades atractivas, agradables y variadas, juegos, en una palabra. Estamos en un mundo dominado por los «mass-media», el

culto al ocio y los videojuegos, hay que utilizar por lo tanto otros recursos distintos a los empleados anteriormente si queremos lograr nuestros objetivos como profesores. Nuestra tarea es sugerir, ayudar, sostener, rectificar y, sobre todo, armonizar sonidos, simples animadores de juegos («meneurs des jeu»).

Pero ¿por qué el juego? ¿Qué es el juego? Según la célebre definición del filósofo holandés *Hinzinga*¹ es «una acción o *actividad voluntaria* realizada dentro de ciertos límites fijos de tiempo y de espacio, según una *regla libremente consentida* pero *completamente imperiosa* provista de un *fin en sí misma* y acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría.»

Esta definición podría servirnos también para precisar nuestra tarea. El hecho de aprender es también una *actividad voluntaria* que se realiza en un *tiempo fijo*: el período escolar, y en un *espacio fijo*: el aula. La *regla libremente consentida* sería el pacto con los alumnos sobre los temas y la forma de evaluarlos. *El fin*, por supuesto: el aprendizaje de una lengua extranjera. El sentimiento de *tensión* y de *alegría* puede ser el placer de participar activamente en algo agradable y más aún, el de comprobar que se puede aprender jugando.

Los juegos deben ser variados y hay que tener en cuenta que cada alumno posee su propia personalidad y, por lo tanto, diferentes necesidades y formas de comunicación. Unos alumnos querrán cantar, otros hablar, y otros, más tímidos, se atreverán a actuar pero con una marioneta en las manos. Incluso algunos querrán escribir, tener una gramática como guía, responder a un test por escrito... etc.

Debe haber también una toma de conciencia por parte del profesor de sus propias necesidades y capacidades y de sus posibilidades como comunicador. No se trata sólo de motivar a los alumnos sino de motivarse uno mismo. El profesor que aburre a los alumnos es porque él también se aburre; si disfruta con lo que hace y participa ayudando y animando logrará que los alumnos se interesen y aprendan.

III. La dramatización de textos, de situaciones y de poemas

A los niños y a los adolescentes les gusta recitar y actuar. Algunos pueden mostrarse cohibidos al principio, pero una vez que han superado el primer momento todo les parece fácil y natural.

En España, en general, los profesores no somos muy aficionados a enseñar a nuestros alumnos el arte de leer bien en voz alta ni el de hacer aprender de memoria fragmentos adecuados de poesía o prosa para ser recitados en clase o en público.

Nuestros planes de estudio están tan abarrotados de materias que creo que no prestamos la debida atención a medios de enseñanza que en otras naciones son considerados de gran valor educativo.

El arte de recitar cuidadosamente extractos de carácter literario es considerado por los profesores británicos y franceses un ejercicio muy fructífero. Todos los profesores de lenguas modernas deberíamos prestarle atención, no sólo por lo que respecta a la pronunciación y enriquecimiento del vocabulario sino por la meta, todavía más importante, que es

1 Hinzinga, «Homo ludens» pp. 57-58.

la formación del gusto de nuestros alumnos enseñándoles a hablar en público y ayudándoles a formar su propia base literaria.

La enseñanza de las técnicas teatrales a los futuros profesores en las Escuelas Universitarias tiene como objetivo el que ellos sepan utilizar el lenguaje teatral en su futura actividad.

Esta enseñanza no debe ser esporádica sino repartida a lo largo de los tres años de su formación.

Algunos profesores de Escuelas Universitarias realizan aisladamente esta preparación durante las clases de Didáctica de la Lengua y la Literatura Española, y más especialmente, con los alumnos de Educación Infantil.

La introducción a estas técnicas permitirá a los futuros profesores el poder explorar y descubrir sus propios canales de comunicación con miras a poder discernir, más tarde, los de sus alumnos.

Además les preparará para una enseñanza globalizada que les permitirá estudiar al alumno en su totalidad: su cuerpo, su voz y sus dimensiones afectivas, imaginativas y estéticas.

La preparación teatral puede y debe constituir una asignatura aparte, una materia optativa de libre elección de carácter interdisciplinar para los profesores de Lengua Española y Lenguas Extranjeras. El mimo, la expresión corporal, el ritmo y la construcción de marionetas serían tareas propias de los profesores de Educación Física (en las Escuelas Universitarias) y de Manualidades. Si estas clases previas no existieran podríamos, en clase de Idiomas, consagrar las primeras sesiones del curso a esta tarea durante 20 minutos dos veces por semana utilizando, por supuesto, el idioma extranjero.

Durante la primera sesión cada alumno debe subir al estrado y presentarse a sus compañeros: decir su nombre, apellidos, dirección, gustos... etc. Más adelante uno de ellos debería adoptar un nombre y una identidad supuestos (de un personaje conocido, real o imaginario) y ser entrevistado por los demás, que le harán preguntas relativas al personaje que interpreta.

Durante otra sesión, disponiendo con anterioridad las sillas en forma de círculo o herradura, utilizarán los «jeux de rôle» para reintegrar de una manera ficticia a los alumnos a situaciones que presenten contenidos de civilización en el más amplio sentido de la palabra. Como posibles «jeux de rôle» pueden servirnos estos ejemplos: 1) Un turista que llega a una ciudad y solicita información en la calle; 2) un alumno que quiere matricularse en una academia; 3) un viajero que quiere entablar conversación sobre las costumbres de un lugar; 4) un político que expone su programa ecológico y pide opiniones... etc.

Las respuestas pueden ser pactadas de antemano y los que actúan deben respetar la opinión general. Los «actores» deben serlo de forma voluntaria y si no es así el profesor debe elegirlos teniendo cuidado de estimular a los más tímidos o retraídos.

En clase de Didáctica de Lengua Extranjera pueden realizarse juegos escénicos con marionetas utilizando las aulas de las Escuelas Anejas donde haya alumnos pequeños. También se pueden escenificar cuentos aunque es una actividad que requiere mucho tiempo de preparación.

Hace tres años, tres alumnas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Toledo escogieron una fábula de La Fontaine, «Le loup et l'agneau», para iniciar al

francés a los alumnos de 4º y 5º curso de un centro escolar donde ellas realizaban su período de prácticas. Al principio me pareció que su elección no era apropiada y les sugerí un cuento infantil. Insistieron con la fábula con el pretexto de que tenía más personajes y, por lo tanto, más posibilidades de incorporar a más niños en la escenificación.

Su primer paso fue hacer oír varias veces una cinta grabada con la voz de un actor de la Comedia Francesa. Más tarde, siguiendo el método estructura global de Guberina preguntaron a los niños sobre el número de voces que distinguían y los tonos de voz del único personaje al interpretar el personaje del lobo y del cordero.

Como los alumnos no sabían más que algunas palabras previas de francés para presentarse y saludar tuvieron que explicar con mímica que se trataba de un lobo y de un cordero. Gracias a sus esfuerzos los niños pudieron contestar en castellano a la siguiente pregunta ¿cual es el tema de la disensión?

Más adelante recurrieron al «comic» dibujando ellas mismas las viñetas sin rellenar los «bocadillos». Escribieron en el encerado esa primera parte en francés fragmentada en frases para que los alumnos pudieran escribir una frase de cada «bocadillo». Después, los niños dibujaron el «comic» completo a medida que iban comprendiendo el significado.

La memorización de la fábula fue el paso siguiente y, al final, como examen de prácticas, la representación teatral; primero ante los profesores del centro y compañeros del Ciclo Medio y, más tarde, ante los padres y todo el alumnado del Centro en el salón de actos durante la fiesta de fin de curso.

IV. Posibilidades didácticas de la canción, aspectos fonéticos, lúdicos y de civilización

En un mundo dominado por la cultura anglosajona y especialmente por su música nuestros adolescentes y jóvenes con sus cascos (para aislarse de los mayores, quizás) tienen un idioma universal: la música. Y en muchos casos la melodía de una canción que han oído sin aprender el texto, les anima y motiva para aprender el idioma en que está escrita.

Además, la definición de Gougenheim: «Una lengua es un conjunto de sonidos emitidos por la boca y percibidos por el oído» puede aplicarse a la canción.

Esta definición, que ha marcado una importante toma de conciencia en la enseñanza de las lenguas vivas, viene a colocar en primer plano el aspecto audio-oral de la canción.

Ahora se habla mucho del aprendizaje precoz de las lenguas extranjeras. En las clases de Didáctica de la Lengua Francesa, en la Escuela Universitaria de Toledo, hemos utilizado como «conejillos de Indias» a los alumnos de preescolar en varias ocasiones, y lo que más les gustaba, lo que recordaban incluso de un año para otro, eran las canciones. Todos nos acordamos de las que aprendimos cuando éramos niños: la música, nuestra receptibilidad a todo lo nuevo nos hacía «absorber» el texto y la melodía para el resto de nuestra vida. Un ejemplo claro: los adultos que han sido monaguillos en su infancia, cuando las misas se oficiaban en latín, son capaces de repetir sin esfuerzo las partes cantadas de la Misa gracias a la melodía y a la solemnidad del momento.

Por otra parte, la pronunciación de un idioma, apoyada en la melodía, es mejor cuando cantamos que cuando hablamos. El esfuerzo por imitar al intérprete de una canción y la mayor lentitud con que nos llega su mensaje (¡exceptuando los ritmos modernos!) mejora nuestra capacidad auditiva y de producción oral.

Muchos profesores, sin embargo, piensan que la canción no debe formar parte de la clase y ponen reparos a su utilización como instrumento pedagógico.

Pero la dicotomía trabajo/distracción no afecta específicamente a la canción, sino a una concepción de la pedagogía ya totalmente superada. La mayoría de los libros de texto incluyen canciones con su cassette correspondiente alterando, deliberadamente, la seriedad de una clase. Uno de los más modernos: «Diabolo Menthe» contiene canciones totalmente nuevas y del gusto de los adolescentes a partir de los 11 años.

Además, como afirmaron Molière y Racine, aún respetando, especialmente el segundo, las reglas de las tres unidades (acción, lugar y tiempo) la regla más importante era la de agrandar: «L'important c'est de plaire». Esto también es algo fundamental en la enseñanza. Los profesores saben cuándo conviene dejar de hacer ejercicios aburridos o estructuras machaconas y realizar algo más gratificante y creativo con sus alumnos.

Algunos detractores de la canción dicen que es: «algo que pasa de moda, que envejece rápidamente...» Esto es fácil de rebatir. «Moda» y «cultura» son conceptos difíciles de precisar. Las modas pasan pero constituyen también, a veces, la cultura del mañana. Se considera, en general, que la canción moderna comienza en Francia a partir de Charles Trenet. Sus canciones llenas de poesía («Douce France», «La mer», «Longtemps, longtemps après que les poètes ont disparu») siguen siendo tarareadas por franceses y no franceses y algunas de ellas son, a los ojos de todos, el símbolo de París.

Las canciones de Trenet son clásicas, han resistido el paso del tiempo y son espejo de cultura y civilización. En una palabra: no están pasadas de moda.

Igual ocurre con las canciones de Edith Piaf, («La vie en Rose», «Milord», «Non, je ne regrette rien») interpretadas con fuerza y emoción y que vuelven a ser lanzadas este año por todo el mundo en compactdisk.

Y más adentrados en los 60, ¿qué diremos de Aznavour («La Bohème», «Que c'est triste Venise», «La Mamma»), de Gilbert Bécaud («Et maintenant», «Nathalie»), Juliette Greco, Yves Montand («Les feuilles mortes»), Jacques Brel («Ne me quitte pas»), Marie Laforêt, Moustaki o Brassens? siguen vivos y cantando sus éxitos de siempre al igual que el resto de los cantantes de los años 60 en Inglaterra (Bob Dylan, los Beatles, los Rolling Stones), Italia o España.

Otros menos conocidos como Leo Ferré, Sylvie Vartan, Françoise Hardy, Barbara o Mireille Mathieu, tienen también fieles seguidores de sus canciones, que se escuchan aún en la radio con bastante frecuencia.

Y ¿por qué son clásicos estos cantantes? Creo sencillamente que en los 60 la canción era el reflejo de la poesía; no era un género menor ni un simple «divertimiento». Era algo más, hacía llegar la cultura al pueblo, constituía un vehículo de las emociones de los poetas.

Georges Brassens deseaba ser enterrado en Sète, igual que Paul Valéry, en el cementerio marino, «ce toit tranquille où marchent des colombes», y los dos, el cantante poeta y el poeta músico descansan juntos «entre los pinos, entre las sombras». Los dos son inmortales en la memoria de la gente. La fusión canción-poesía era completa.

Lo que sí es cierto es que la canción altera la fonología del francés. La «e» muda, problema de la ortografía francesa, aparece pronunciada en ciertas canciones. Por ejemplo, en la célebre canción «Au clair de la lune» la melodía ha cambiado la lengua, «lune» y «plume» en francés sólo tienen una sílaba cada una. Pero en la melodía estas palabras están

en el pentagrama en dos notas y se transforman, como consecuencia, en dos sílabas. Fonéticamente [lyn] y [plym] se convierten en [lyno] y [plymo]. Igual ocurre con el himno nacional «La Marsellesa», «Frère Jacques», «Ne me quitte pas» de Jacques Brel... etc.

Los fonetistas están divididos en esta cuestión; unos afirman que la canción puede ser un buen método auxiliar de la fonética correctiva, y otros, por el contrario, opinan que puede ser perjudicial, a no ser que los alumnos posean ya un alto grado de competencia fonológica. Personalmente creo que es fácil hacer comprender a un alumno, aunque posea pocos conocimientos, que no es igual, ni en francés ni en ningún idioma, hablar que cantar y que Gilbert Bécaud necesitaba pronunciar la «e» muda en «Et maintenant» (mōýna) aunque hablando no se haga nunca.

Además los lexicólogos y los gramáticos (y así se observa en casi todos los libros de texto) tienen estos problemas en cuenta y proponen ciertas canciones diferentes según los niveles a que se dirijan.

¿Qué canción escogemos para nuestros alumnos? ¿Qué podemos hacer con esas canciones que a nosotros (hablo de mi generación) nos entusiasmaron, cuyo texto era un poema y que, a veces, eran el «leitmotiv» de una película? ¿Han envejecido y sólo permanecen en nuestros recuerdos? ¿Debemos intentar rescatarlas del olvido?

Recuerdo mi fracaso, hace ya algunos años, intentando hacer escuchar a alumnos de 3º de BUP la canción «Aranjuez mon amour» interpretada por Richard Anthony y basada en el famoso Concierto de Aranjuez de Joaquín Rodrigo.

Mis alumnos se aburrían (especialmente los chicos) y no tenían ningún interés en oírla. Igual me ocurrió con la canción de Brassens «Au bois de mon coeur» que René Clair introdujo en su película «La porte des Lilas» y, lo que más me sorprendió, con la canción de Jacques Brel «Ne me quitte pas» que sólo parecía gustar a las alumnas. ¿Falló la canción o mi forma de presentarla?

Al intentar sacar todo el partido posible a una canción podemos estropear involuntariamente lo más importante de todo: el simple placer de escucharla.

Ante todo es necesario que ellos tengan la posibilidad de escoger. Debemos siempre tantear sus aficiones, preguntar si tienen interés por una canción determinada, hacerles escuchar fragmentos de canciones o pedirles que consigan la cassette que ellos quieren escuchar. Y esto no solamente con la canción sino también con los temas que, presumiblemente, pueden afectarles directamente: la adolescencia, la escuela, la ecología, la guerra ... etc.

Una vez que dispongamos de estos elementos el problema se complica, ¿qué hacer con cierto tipo de canciones que son del agrado de los alumnos y que no nos gustan a los profesores? ¿Cómo conciliar la «marcha» de una canción (como «voyage, voyage» por ejemplo) con el interés pedagógico, lingüístico o de civilización?

Normalmente ocurre que, a mayor ritmo hay menos posibilidades didácticas y es el profesor quien tiene que pactar y «regatear» con los alumnos hasta encontrar la solución que satisfaga a ambas partes.

Si nos interesan las palabras, el texto de la canción o su contenido siempre podemos encontrar algo que les guste a ellos y nos convenza a nosotros. Siempre hay buenas canciones que aunan los dos intereses y es fácil encontrarlo con canciones actuales de Nino Ferrer, Maxime le Forestier y otros muchos.

A veces serán los propios alumnos los que, al imponer sus preferencias, nos harán salir de los caminos trillados del comentario y nos obligarán a crear otros centros de interés además del propiamente lingüístico. Hablar de la angustia existencial de Jacques Brel, de la influencia de Apollinaire en las canciones de Leo Ferré o del humanitarismo y ternura en las de Brassens no tiene sentido para ellos aunque sea nuestro primer impulso.

Los adolescentes están acostumbrados a oír canciones con melodías acompasadas, cadenciosas y aunque sean ellos los que elijan finalmente lo que quieren oír, deberíamos tener en cuenta ciertas pautas indispensables con el fin de que la canción pueda servirnos para el aprendizaje de la lengua y la civilización:

1º. La canción debe ser corta, nunca debe sobrepasar tres minutos de audición para poder mantener la atención.

2º. Es preferible que tenga un estribillo para facilitar no sólo la memorización de la melodía y del tema sino también de fijación de las estructuras gramaticales que aparecen a intervalos regulares.

3º. El intérprete de la canción debe tener una voz agradable y un dicción clara.

4º. La música, aunque con ritmo acusado, no debe ser demasiado fuerte para no tapar la voz del intérprete y que las palabras resulten inteligibles.

5º. Aunque en francés el pronombre de conjugación es obligatorio en todos los tiempos conjugados (menos los del modo imperativo), cuando el sujeto no figura expresamente junto al verbo, en la canción (especialmente en la popular) es relativamente frecuente la omisión de este pronombre de conjugación por lo que se deberá hacerlo notar e incluso indicar a los alumnos que lo escriban correctamente.

6º. En muchas ocasiones figuran palabras regionales que servirán para adquirir nociones de civilización pero sólo deben escoger las más representativas.

7º. Es frecuente la elisión en circunstancias en que la gramática y el buen uso no lo permitirían (por ejemplo, la palabra «petit» siempre está escrita «p'tit») lo que nos ofrece una buena ocasión para explicar su correcta utilización.

8º. Cuando la canción va dirigida a los más pequeños se debe recurrir a la expresión corporal (jugar al corro, señalar las partes del cuerpo con canciones como «Sur le pont d'Avignon» o «Alouette»... etc.).

Una vez escogida la canción y teniendo en cuenta estas consideraciones los caminos de explotación pedagógica son muy diversos.

La forma más tradicional sería la de un comentario de texto. Presentaríamos primeramente al autor (que puede ser el cantante, los cantautores abundan en el tipo de canciones que los alumnos aprecian) a partir de artículos de prensa, fotos, trozos de sus canciones más conocidas, etc.

En segundo lugar y después de una preparación previa, pasaríamos a escuchar la canción. A continuación intentaríamos comprobar qué es lo que han captado y explicaríamos las palabras o giros que ofrezcan alguna dificultad. Por ejemplo, si con los más pequeños queremos escuchar «Frère Jacques» tendremos que explicarlos antes la palabra «matines» y las onomatopeyas que representan el ruido de las campanas. Para los mayores las explicaciones serían sobre el léxico, el argot, los anglicismos o la famosa «liaison» de «La Marseillaise»: «Sang(k)impur».

La canción debe escucharse varias veces para que los alumnos se «impregnen» de ella, la

captan y podamos verificar lo que han retenido. Para ello se pueden escribir fragmentos en el encerado con espacios en blanco que los alumnos deben completar. Después es indispensable darles el texto entero que el profesor debe tener preparado de antemano. Afortunadamente ya hay cassettes que incluyen los textos de las canciones; ya que resulta trabajoso oír la canción varias veces para poder escribir todo el texto.

De todas formas las colecciones para niños presentan la letra y la música de las canciones casi siempre.

En cuanto a los llamados «clásicos» como Anne Sylvestre, Guy Béart, Jacques Brel, Georges Brassens, Charles Aznavour y Ferdinand Leclere, existen libros en la colección «Poètes d'aujourd'hui» (Seguers) que contienen la letra de las canciones más conocidas de estos autores.

La siguiente etapa plantea problemas a ciertos profesores. Después de oír la canción y tener el texto delante, el paso siguiente es, naturalmente, cantarla. Algunos piensan que su trabajo consiste en enseñar lengua y no en cantar. Otros, tratan de implicar en este intento al profesor de música o creen que se armará un gran revuelo en el centro si se ponen todos a cantar. Pero, de cualquier forma, la estrecha relación entre la palabra y la lengua que es característica de la canción no podrá lograrse más que en la emisión; al cantar los alumnos captarán el vínculo entre el ritmo, la melodía y el texto. Y el profesor debe cantar con ellos sin miedo a hacer el ridículo. En cuanto a los alumnos si la canción está bien seleccionada y si el tema y la música les gusta es seguro que la cantarán ya sea en el patio, en clase, en su casa o en el autobús.

La fase final sería el comentario propiamente dicho, si la canción se presta a ello. Con las canciones clásicas, de los años 60 ó 70 se puede establecer un debate a partir del tema central. Por ejemplo, sobre la soledad en «Et maintenant» de Gilbert Bécaud, los viajes en «Dimanche à Orly», del mismo autor, el racismo en «Le méthèque» de G. Moustaki, el servicio militar o la guerra en «Le déserteur», Boris Vian, etc.

Todas las actividades de las que he hablado exigen un trabajo indudable por parte del profesor y nos obligan poco a poco a cambiar nuestra forma de enseñar.

Pero si al hacer balance descubrimos que nuestros alumnos están contentos, han aprendido a tener más confianza en sí mismos, en sus capacidades y en la utilización práctica de la lengua extranjera podremos sentirnos satisfechos de nuestra labor y volver a comenzar con más ánimo.

Referencias bibliográficas

- AUGE, H. y al. (1981): «Jeux pour parler, Jeux pour créer». París: Clé International.
- BAILLY, D. (1984): «Eléments de didactique des langues». Col. Les Langues Modernes.
- BARBIER, J. y LESNE, M. (1984): «L'analyse des besoins en formation». París.
- BESSE, H. (1980): «Enseigner la compétence de communication». Le français dans le monde, n. 153.
- BOARDS (1984): «Attitudes et motivations: quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère». Le français dans le monde, n. 185.
- BOLTON, S. (1987): «Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère». París: Hatier, CREDIF.

- BOUCHER, A. M., DUPLANTIE, M. y LEBLANC, R. (1988): «Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère». Bruselas: De Boeck Wesmaes.
- BOURDIER, P. (1982): «Ce que parler veut dire». París: Fayard.
- BUNSCHWIG CHANTALL et autres, (1980): «100 ans de chanson française». París: Seuil.
- CALVET, L. J. (1985): «Des Jeux et des mots». Le français dans le monde, n. 192.
- CHAMBERLAIN, A., (1977): «Stratégie pour une étude de la chanson française». Le français dans le monde, n. 123.
- COSTE, D. (1984): «Note sur le notion d'interaction, activité langagière et apprentissage des langues». Revue E.L.A. n. 55.
- DABÈNE, M. (1981): «Introduction: La didactique du français». «Recherches en didactique du français». Publications de l'Université de langues et lettres de Grenoble.
- DAMOISEAU, R. (1971): «La classe de conversation». «Guide pédagogique pour le professeur de française langue étrangère. París: Hachette.
- DUPUY, M. P. (1985): «Produire pour une formation». «Études de Linguistique Appliquée», n. 58.
- EDELHOFF, C. (1985): «L'apprentissage des langues aux fins de communication: rôle, besoins et problèmes des enseignements. Symposium sur «La formation initiale et continue des enseignants de langues vivantes» (Delphes). Consejo de Europa, Strasbourg.
- GRISAY, D, DELANDSHERE, G. y BOUSMAN, H. R.: «Trente situations de communication pour l'apprentissage de l'expression orale». Volumen I (7-13 ans). Volumen II (10-16 ans). Bruselas: Labor.
- HOLEC, M. (1979): «Autonomie et apprentissage des langues étrangères». París: Hatier.
- HYMES DELL, H. (1984): «Vers la compétence de communication». CREDIF. París: Hatier.
- IBRAHIM, A. (1977): «Les professeurs face à la chanson». Le français dans le monde, n. 131.
- MARC, E. (1972): «La chanson française». París: Hatier.
- MIALARET, G. (1965): «Psychopédagogie de l'enseignement des langues vivantes». Le français dans le monde, pp. 12-15.
- MOIRAND, S. (1982): «Enseigner à communiquer en langue étrangère». París: Hachette.
- RICHTERICH, R. (1985): «Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage». París: Hachette.

