EL FRANCÉS BUSCA SU «TEMPS PERDU» EN EUROPA

Luisa Armán Lomba

Universidad de Vigo

INTRODUCCION

Una reflexión se impone al comienzo de este artículo y que deseo evocar a partir de otra, que, un defensor de la lengua francesa y del plurilingüismo europeo como Claude Hagège, resume como conclusión de su obra *Le souffle de la langue*:

Du fait qu'elle est diverse par ses langues, L'Europe donne vocation à ceux qui l'habitent d'êtreindre la diversité du monde. Les Européens devraient être en mesure d'échapper, par là, aux dangers de l'unilingüisme, menace sérieuse pour les Etats-Unis, à cause de la fermeture aux besions de l'autre, que peut entraîner l'attachement exclusif à l'anglais. Citoyens d'une terre multilingue, les Européens ne peuvent qu'être aux écoutes du cri polyphonique des langues humaines.

Si bien parece hoy un poco ilusorio mantener la ficción de dos códigos lingüísticos concurrentes y universales en el siglo XIX: uno inglés y otro francés, si por el contrario parece posible una solución intermedia en la que el francés puede tener un papel destacado. Como veremos, algunas puertas permanecen abiertas para esa lengua, de gran esplendor en épocas pasadas, que sin duda atraviesa momentos difíciles hoy pero que puede ser contextualizada dentro de una *koiné* simultánea y posible entre lenguas romances que supondría prolongar la tradición de ser comprendida por italianos españoles y portugueses al tiempo que se establece una reciprocidad real que evitaría, en simultáneo, que la lengua francesa pudiese aparecer como representante de un nuevo imperialismo lingüístico y cultural europeo que la conduciría al fracaso, como alerta, entre otros, Dunetton [1]:

Sincèrement, je pense que la langue française disparaîtra. Mais rassurez-vous, ce ne sera pas douloureux, ce sera progressif, vous vous en apercevez à peine – à la limite vous ne le saurez pas. Car elle ne disparaîtra jamais pour vous qui me lisez. Vous, vous mourrez avec, comme votre nombril, ou votre cor au pied. La langue vous suivra dans la tombe.

Ya desde los tiempos en que Rivarol pronunció su famoso discurso de elogio de la lengua francesa no han cesado las voces que alertan sobre el paulatino desprestigio de la lengua francesa, si trata de caminar en solitario. Esta afirmación de Dunetton y otras como *Le français se meurt*, Beaucé [2] son la letanía cotidiana, tremendismos sin esperanza que no pueden desanimarnos en la búsqueda de posibles alternativas.

Para poder llevar a buen término una conjunción de alternativas de promoción lingüística, y todavía más si se trata de la lengua francesa, territorial o extraterritorialmente habría que tener en cuenta, según constata Patrick Chardenet, Agregado de Lingüística de Unión Latina, varios factores:

- La interacción entre las distintas lenguas

- Los derechos lingüísticos de los ciudadanos
- La dinámica interna y externa de la propia lengua.

Reconocer estas premisas supone, al mismo tiempo, adoptar una serie de medidas que dependen a su vez de otros factores como:

- Las consecuencias lingüísticas derivadas del *Nuevo Orden Internacional*
- La búsqueda de la unificación lingüística bajo «nuevas formas» políticas
- La expansión cultural hacia territorios latinoamericanos y la francofonía
- Nuevas perspectivas lingüísticas en el conjunto europeo: un marco intercomprensivo.

En este sentido y como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, la dominación política y económica de los EEUU crea una nueva dinámica en la dirección de las lenguas, no ya reinscribiéndose como referentes culturales de las elites europeas y mundiales, como ha sido el caso de la lengua francesa, sino en la dirección de masas y del mundo cada vez más consumista y cada vez también más migratorio, con el recurso creciente al inglés, relegando paulatinamente al francés.

Desde una perspectiva histórica, observamos cómo ya, a partir del siglo XVIII comienza la búsqueda de la uniformidad en la comunicación bajo formas políticas, con el desarrollo del principio de dominación por el país económicamente más poderoso: la lengua nacional de ese país pretende ser lengua universal pasando primeramente por lengua de cultura, lengua de civilización. Si bien estas circunstancias se han dado ya con anterioridad en los distintos imperios que en el mundo han sido, es en esta etapa cuando se traspasan fronteras hacia otros continentes que condujo, como señala Vez, citando a C. Alptekin y M. Alptekin (1984), al colonialismo cultural:

La enseñanza masiva del Inglés en países del tercer mundo podría fácilmente conducir (o realmente condujo) a una neocolonización cultural en la medida que se pone en contraste, y se proyecta socialmente, una cultura muy superior a otra en determinado tipo de valores.

Ha sido en esta misma dirección, cómo la lengua francesa se ha beneficiado desempeñando un importante papel en la preparación de la clase social más elevada de los países colonizados al mismo tiempo que ampliaba sus dominios en la francofonía: en Asia, América, África instalando en aquellos continentes colonos que llevaron las lenguas europeas del siglo XV al XX: español, portugués, francés, inglés. Tal vez resulte paradójico que, producto de estas expansiones colonialistas, antiguas colonias europeas, por azares del destino, puedan constituir hoy, renovadas rutas de expansión lingüística desde Europa.

En la necesaria adecuación a nuevos contextos históricos y culturales para las necesidades comunicativas en el momento actual, creo que cualquier tentativa de promoción del francés en contextos multilingüísticos y multiculturales, debería tener en cuenta una serie de estrategias tanto nacionales como supranacionales con la implicación de:

- Las instituciones y organizaciones tanto francesas como europeas.
- La misma institución lengua francesa.
- Las demás lenguas románicas

Ilustrando con algunas cifras lo que significó, y quizás signifique todavía hoy, el francés en el mundo, conviene señalar que esta lengua posee un gran número de hablantes que supera los 100 millones con una gran repartición en el mundo. Por otro lado, existe actualmente un doble movimiento migratorio. Por un lado hacia Quebec de habitantes de Líbano, Haití, Francia Vietnam y Marruecos y por otro hacia ese otro polo de atracción que es Europa, (provenientes de Africa, principalmente) que puede darnos una idea fiable del referente interlingüístico e intercultural como aglutinadora de nuevos intereses que puede resultar esta lengua. Como señala Chardenet:

En premier lieu, le français peut encore exploiter un capital hérité du passé, capital que la France essaye de préserver, voire de diversifier: on peut estimer à quelque 25 millions les allophones de tous pays capables de lire le français. Des dizaines de milliers de professeurs, des centaines de lycées et d'écoles s'efforcent de maintenir cette diffusion mondiale.

A todas estas potencialidades cabe añadir que las circunstancias históricas han cambiado. Que no se trata ya tan solo de conformarse con soñar o vivir de la herencia del siglo XVIII y XIX. Necesitará reforzarse, en un nuevo espacio cultural y social plurilingüe, con las aportaciones de sus lenguas hermanas capaces de proyectarse hacia los territorios comunes a todas ellas en la Unión y fuera de ella.

Este tipo de estrategias pueden verse favorecidas por cuestiones históricas coyunturales derivadas de la contienda mundial. Esos países y, en mayor grado, sus excolonias, a la diferencia de Francia, Reino Unido, la propia Alemania y otros centroeuropeos, han entrado más tardíamente en la sociedad de consumo americano-japonés y permanecen, como consecuencia, menos colonizados lingüísticamente, una manera indirecta de resistencia a la nivelación cultural. El español, el italiano, el francés y el portugués pueden facilitar el acceso a culturas ricas y diversas. Y acercarse es progresar.

En consecuencia, como muestra de sus deseos de renacimiento, según señala Hagège [3], después del desembarco de Normandía, Francia parece que despertó de un sueño que consideraba en unos primeros momentos como reparador de la miseria económica en que había quedado sumergida pero que produjo, en simultáneo, el renacimiento de una serie de sentimientos opuestos y generadores de patriotismo chauvinista que tomando la forma de antiamericanismo ha sido alimentado, por no pocos intelectuales (escritores, historiadores, pensadores), en parte, por los recuerdos de aquella *grandeur* del pasado en los ambientes burgueses.

Y así comienzan a surgir las continuas alertas propiciadas desde esos mismos círculos políticos o intelectuales en la dirección de acentuar el alcance de las consecuencias de la invasión lingüística que propician, por una parte la pérdida de identidad cultural y, en consecuencia, un proceso de aculturación glotofágica, imperceptible, en una primera fase con la intromisión de americanismos en el lenguaje científico para extenderse en etapas posteriores a otros ámbitos más accesibles y cotidianos que giran en torno a bienes de consumo.

Señalado esto, cualquier política a favor del francés debería tener plenamente en cuenta la diversidad cultural y lingüística y desarrollar la comunicación entre las diferentes lenguas de la Unión Europea sacando el mayor partido como beneficiaria de una gran lengua de comunicación internacional y base de la francofonía.

Cabe preguntarse si resulta tardía esa reacción. Hasta qué punto Francia, inmersa en una política de apertura hacia la francofonía no descuidó su lengua. En dónde radican algunos de los «males» actuales que ocasionaron su desprestigio en el mundo. En definitiva, si la mundialización hoy hace correr el riesgo de una uniformización de modelos, el preservar la diversidad lingüística es un medio esencial para salvaguardar la expresión plural de culturas polifónicas en donde el francés estaría llamado a ser, como señala Hagège, una lengua «federadora» que restablezca un equilibrio de fuerzas entre el inglés y el alemán por una parte, y entre éstas y las demás lenguas románicas por otra.

A estos interrogantes me referiré en el presente artículo, siendo consciente del largo camino por recorrer pero recordando, con Leonardo Da Vinci, que *Le poids d'un petit oiseau qui s'y pose suffit à déplacer la terre*.

La luz de la luciérnaga

Todo proceso que no implique abrirse a culturas próximas, sin intentar salir del egocentrismo y del etnocentrismo como parece ser al que ha llegado la lengua francesa, desencadena hoy, tal vez con mayor aceleración que en épocas pasadas debido a mayores exigencias en la comunicación transnacional, un proceso de esterilización de su potencial creador, una espiral de *clochardización* que la puede convertir en una simple luciérnaga de la cultura anglosajona.

Las posibilidades derivadas de la propia dinámica y situación geográfica de los países de Europa y las estrechas relaciones políticas, económicas y culturales entre ellos abren un amplio abanico de ofertas lingüísticas susceptibles de operar como freno natural a cualquier intento que permita un solo sistema de referencias a una única lengua de comunicación. El conocimiento mutuo compartido impide que clichés y estereotipos perturben esas relaciones.

En primer lugar porque, desde una perspectiva individual del francés, cualquier actuación sobre esa lengua presupone varias condiciones, cada una de ellas necesaria en sí misma, para restituir a Francia en cabeza del pelotón de las naciones industriales europeas y para el mantenimiento de la lengua francesa como una *inter totas* de las lenguas de referencia en las instituciones de la Unión, al objeto de que, una vez cumplidas éstas, recomponer su presencia y *exportar* su influencia hacia toda la francofonía, Africa, Asia, América tan seriamente amenazadas por el avance del inglés.

En segundo lugar, señalar la necesidad de reforzamiento de una política lingüística común en Europa con diseños que potencien contenidos actitudinales en los alumnos hacia un espíritu y sensibilidad compartidos. Como señala Vez):

La introducción y desarrollo de la dimensión (inter)cultural en el currículum de las lenguas extranjeras precisa de estrategias eficaces sobre la base de una profesionalización de esta área curricular en el ámbito de la DEL.

La historia de la didáctica de las lenguas pone en evidencia la estrecha conjunción de «intereses» que se mueven en torno a los especialistas de tal o cual lengua y un campo de investigación centrado en la enseñanza/aprendizaje de éstas pero muy raramente de otras lenguas. Como señala Chardenet, la didáctica de las lenguas se ha constituido mediante enfoques metodológicos derivados de las exigencias o intereses del mercado normalmente entre lengua materna y lengua extranjera o a la inversa:

Ceci se concevait aisément tant qu'il s'agissait de répondre à des demandes d'enseignement et d'apprentissage fondées sur des besoins linguistiques (ou des représentations de ces besoins) qui relevaient d'une perception bjective des échanges: d'une langue source vers une langue cible.

Pero hoy la aceleración de las transformaciones socioeconómicas exige otra serie de ambigüedades en el tratamiento lingüístico que oscilan entre la representación de lo que se considera útil y las prácticas concretas habida cuenta de que las políticas lingüísticas actuales que observamos en los sistemas educativos de muchos países, siguen enfocando los problemas del tratamiento lingüístico de lenguas extranjeras en términos fijos: una lengua después de otra, sin pautas concretas y con un objetivo escolar preferentemente. A pesar de que se observan intentos de aplicación de didácticas globalizadoras, éstas parecen una adición a planteamientos tradicionales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Sin embargo, conviene señalar que a través de las investigaciones actuales que enfatizan el papel de la complementariedad lingüística como paso previo, enmarcándolo en tareas de intercomprensión oral durante el desarrollo curricular, las lenguas ya por sí mismas, reflejan las exigencias y problemáticas de la integración. Como sigue señalando Chardenet:

- En tant que moyen d'appréhender le monde à travers des activités d'apprentissage.

- Comme objets de transaction (objets d'apprentissage et d'enseignement)

Sin embargo, parece una visión miope de la realidad lingüística actual, el explicar la problemática del francés por la simple oposición al angloamericano. Si bien la lengua es una institución y debe ser salvaguardada, esos guardianes del buen uso (la Academia, las Organizaciones, las Instituciones) a menudo encerrados en sus jaulas puristas, como señala Duneton (*op. cit.*, pág. 145).

Où trouver l'aide? Je vous demande...L'Académie française, malgré la pathétique bonne volonté de certains de ses membres, est trop englutée dans une gangue «puriste» d'arrière-terrain pour s'ouvrir à la recherche des remèdes [...]. Le Ministère est cerné par les «Savants de l'Education». Du reste, dans sa captivité, il trouve plus simple de sortir de la cage pour crier: «Passons `a l'anglais!, place à l'anglais!».

han propiciado, hasta cierto punto este estado de cosas, distanciándose del lenguaje cotidiano de los ciudadanos, observando impasibles cómo los científicos franceses publican cada vez más en inglés, o en su «franglais» particular, y, en definitiva, a nivel curricular, no estimulando una política real de diversificación que posibilite una proyección más inmediata a un entorno románico, con el que precisamente establece sus contactos culturales y económicos.

Tal vez ello nos demuestre hasta qué punto se sigue considerando que la yuxtaposición de lenguas en los nuevos espacios sociales y culturales europeos, en los

que, como acabo de señalar, los niveles de interacción (lengua estándar / lengua culta / lengua franca / lengua extranjera / plurilingüismo) son débiles y en simultáneo constituyen el reflejo más evidente de una desvalorización o infravaloración, cuando menos, de la «mezcla» de lenguas.

Al igual que la moneda acuñada por Roma circulaba para pagar los impuestos a César, así circulan hoy palabras como *casting, tour operator, mailing, panel, data survey* por la Unión Europea, el equilingüismo como objetivo, se fundamenta en un modelo de hablante ideal que es capaz de separar perfectamente varias lenguas, varios códigos, varios registros.

Aún así, si los préstamos constituyen un proceso lógico en la evolución de toda lengua, (como inversamente ya ocurrió en el siglo XI con la invasión de Gran Bretaña por los normandos que permitió que la lengua inglesa se enriqueciese de gran cantidad de neologismos de raíz latina), parece que actualmente lo que está en juego no es tanto la demanda de esos neologismos que representan un *bien público mundial*, como la oferta, que podríamos etiquetar como política y de medios por la cual la representación de las lenguas, instrumentalizadas a causa del libre mercado, se encuentra descontextualizada e imposibilita, en buena medida la producción de valores como función de la política lingüística de cualquier país o de la Unión Europea.

Parece no obstante que el francés sigue padeciendo las consecuencias de aquel momento, a tal ritmo, que la buena acogida del angloamericano en el mundo de la romanía se ve extraordinariamente «favorecida» como consecuencia de aquella invasión. El inglés, sobre todo desde el punto de vista léxico, de amplia base románica, es lo suficientemente dúctil y «hábil» como para saber adaptarse sin suscitar las más mínimas sospechas.

Como tentativa de respuesta, las lenguas románicas, tratan de redimir de alguna manera su «culpabilidad». Si bien hoy la búsqueda de valores se fundamenta en criterios logocéntricos pero desde perspectivas y concepciones diferentes a aquellos otros imperialismos culturales, ya no podrán caminar solas y, a pesar de que todas ellas, Francia a la cabeza, son grandes consumidoras de angloamericano, las actuaciones en materia de plurilingüismo parecen orientarse en la dirección de contrarrestar esa influencia que pasa, como ya señalé anteriormente, por articular medidas encaminadas a la potenciación de una oferta lingüística plural razonable en el campo técnico y científico, en los medios audiovisuales, en la planificación curricular de cada país miembro de la Unión etc.

En las redes del chauvinismo. El peso de la *norma*.

«Enseigner la norme? Comment simultanément prendre en compte les aspects normatifs de l'écrit et l'évolution de la langue?» [4].

Si bien las dificultades derivadas de la desproporción entre código oral y código escrito que observo en mis clases cada día, dan lugar a graves e insalvables problemas

de comprensión, el rendimiento lingüístico del francés puede ser explotado a dos niveles dentro de la planificación académica.

Uno que podríamos denominar *tradicional* y que se movería dentro los límites del propio sistema lingüístico francés generando pautas de actuación adecuadas a la correspondencia entre registros hablados o escritos.

Otro más *innovador* que traspasaría esos límites y trataría de obtener un mayor rendimiento de la evidente desproporción entre ambos registros partiendo del hecho de que es precisamente el código oral el que, paradójicamente, desempeña un doble papel hasta cierto punto antagónico.

Por un lado, aproxima la lengua francesa a la realidad lingüística de las otras lenguas romances, a nivel intercomprensivo, como oral que evoluciona de modo similar y libre.

Por otro, la diferencia entre esa misma lengua oral estándar y la lengua hablada que solemos llamar «cultura» rígida y normativa, deja abierta, como señala Hagège en su obra *Le français et les siècles* (1987) una fisura que permite la intromisión de lo que él denomina *un modelo lingüístico oral intermedio* y cuyo manejo recomienda únicamente en *caso de necesidad* por ser un potencial canal de introducción del inglés.

L'oral public doit être présenté aux écoliers comme un registre tout à fait différent de leur oralité spontanée, et dont ils doivent apprendre à se servir en cas de besoin

Como señalé anteriormente, la cuestión lingüística en materia de plurilingüismo gira en torno a la producción de valores determinantes de las políticas lingüísticas. Acercar estos valores implica un replanteamiento en los enfoques didácticos en cuanto a registros, códigos etc que permitirían dar respuesta a los retos que las lenguas románicas en Europa tiene planteados y que conjugarían dos factores:

- La permeabilidad de la norma
- La coexistencia lingüística

En una de mis visitas a un liceo francés, desde la óptica de observador con formación en lingüística románica, he sido testigo de la dificultad que los propios alumnos franceses tienen por adecuar su código oral al código escrito y de las innumerables faltas de sintaxis y ortografía que cometen. Coinciden casi en su totalidad con las mismas dificultades que nuestros alumnos, con lengua materna gallego o español experimentan al intentar superar la asignatura de francés cuando interaccionan tres registros: lengua hablada estándar, lengua hablada culta, lengua escrita académica y purista.

Esta serie de circunstancias conducen a preguntarse sobre qué modelo o modelos lingüísticos aplicar en las clases y cuál podría ser el «modelo» de francés que pudiera articular en torno a sí a las demás lenguas románicas. Son cada vez mayores mis dudas y las dudas de mis alumnos cuando se lamentan de la gran desproporción entre el lenguaje cartesiano y rígido...que aprenden- y tengo que afirmar que *inevitablemente* - en mis clases teóricas enfocado a los Estudios de Traducción y el que aprenden en sus clases prácticas con Lectores nativos.

A este respecto, resultan significativas algunas de las preguntas de mis alumnos:

¿Cómo debo formular la interrogación? Con inversión, con est-ce que, con las dos fórmulas, con todo ello mas un interrogativo o sin nada?

O esta otra:

Por qué esta frase: «est-ce que tu ne viens pas» tiene tantas palabras escritas y solo escucho «viens pas».

O todavía más :

Por qué el presente de indicativo tiene cuatro formas personales que se pronuncian igual y se escriben de modo diferente y que sin embargo comprendo porque me basta con escuchar el pronombre personal que va antes?

Mis esfuerzos por tratar de buscar una posible explicación resultan inútiles. En su estrategia comprensiva, han sido capaces de discriminar que, en efecto, el número, el género y las concordancias a nivel escrito son redundantes y que el mensaje puede ser aprehendido sin gran esfuerzo. En simultáneo, esa misma ausencia de redundancias, en el código oral, facilita en alto grado, como veremos a continuación, la comprensión oral, lo que conduce a los alumnos a sacar la siguiente conclusión: *para mí, es más fácil de comprender la lengua oral que escucho en mis clases prácticas que la lectura de cualquier texto que escucho en mis clases teóricas.*

La «incomprensión» de la ortografía.

A la hora de establecer estrategias de comprensión oral y todavía más en comprensión escrita, tenemos necesariamente que referirnos a la ortografía. El número 122 de «LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI» titulado *Des conflits en orthographe* se refiere a la complejidad de la ortografía francesa y de su aprendizaje y cómo la divergencia entre el código oral y el escrito obliga a los alumnos al empleo de estrategias adecuadas para el buen desarrollo de su competencia comunicativa, circunstancias éstas que no suelen darse, en igual proporción, en las otras lenguas románicas en las que no se manifiesta tanto desajuste.

Y es que, tal vez, la especificidad de la ortografía francesa esté en su morfografía, como señala Jaffré:

Le décalage entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit rend nécessaire la construction d'une compétence métalinguistique qui excède largement l'explication d'une grammaire de la langue parlée.

Cabe suponer que frente a la dinámica de conflicto entre las diferentes componentes ortográficas de la lengua escrita francesa, una didáctica globalizadora en la que estarían implicadas las lenguas románicas debería:

- Poner en práctica estrategias de resolución de problemas enfatizando la competencia en el razonamiento
- Sistematizar conocimientos lingüísticos en la línea de la simplificación formal.

- Nuevas estrategias curriculares de diversificación del aprendizaje de la lengua francesa y otras lenguas extranjeras hacia ámbitos intercomprensivos.

La «comodidad» derivada del propio sistema a la hora de la evaluación, por ejemplo, «pactada» y aceptada por docentes y alumnos que refleja la valoración de los ejercicios escritos, casi siempre fundamentada en criterios «medibles» y objetivos, ese tradicional peso y respeto de la norma de la lengua de cada país, cual «reliquia» a conservar, prima sobre otras opciones relegando a un segundo plano cualquier conocimiento razonado de un plurisistema multicultural como se establece en el *marco común europeo de referencia* mediante el cual la oferta lingüística de la Unión, lenguas hermanas, portugués, español, italiano y francés logren acercarse mediante sistemas seminaturales, considerando lo que tienen en común y adecuando sus estrategias según recogen las investigaciones actualmente en curso en el campo de la intercomprensión.

Abundantes investigaciones, entre las que destacan las que se desarrollan en torno al grupo Galatea, Degache [5] recogen estos mismos postulados y tratan de elaborar materiales específicos y estrategias en la dirección de eliminar el mayor número de obstáculos, lingüísticos como primer objetivo que propicien otro de mayor proyección intercultural mediante pautas que favorezcan la intercomprensión contrastiva entre las lenguas románicas:

Une deuxième étape d'analyse contrastive, pour chaque couple langue source-langue cible, de façon à dresser l'inventaire des obstacles linguistiques à la compréhension (telle ou telle règle de grammaire peut constituer une difficulté pour s'exprimer mais pas forcément pour comprendre)

A la construcción del sentido por la reformulación.

Pero comprender significa «reformular», interiorizar un mensaje poniendo en práctica una serie de competencias particulares y personales de «renuncia» a su propio código lingüístico y cultural. Como señala Frédéric François (en Martinet):

Ce qui rend possible cette intercompréhension c'est que chacun s'adapte à un grand nombre de traits phonologiques, syntaxiques ou lexicaux de son interlocuteur, que cependant il n'utilise pas lui même.

Si bien los obstáculos a la comprensión e intercomprensión son diversos: sociológicos, culturales e incluso psicológicos, en lo referente a los lingüísticos, suelen resolverse a menudo por estrategias de inferencia y fenómenos de «transfert» tanto dentro de una misma lengua como de una lengua a otra lexicales, gramaticales, extralingüísticos (socioculturales) conviene, en primer lugar, antes de comenzar cualquier modelo de exploración, sobre todo si se trata del campo semántico, iluminar *zonas de resistencia a la comprensión* que dejen el camino expedito para un acercamiento «real» entre lenguas románicas.

a) A nivel semántico:

Los *faux amis* o transferencia de LM a LE. En ese sentido, en el interesante estudio de Masperi (1998) [6] se realiza un inventario, desde el punto de vista sincrónico partiendo del ángulo de la competencia comunicativa escrita, a nivel comprensivo, de aquellos diversos casos en los que evidencian aspectos de «verdadera o falsa amistad».

En dicho análisis acerca de la dificultad que existe a nivel comprensivo entre el francés y otras lenguas romances (se centra más bien en el italiano) establece algunas equivalencias:

- Zonas de coincidencia morfo-semántica total o parcial: *reportage, soprano*
- Zonas de conservación de la ortografía latina: *observer/observar/osservare*
- Por mediación interlingüística de los alomorfos que pertenecen a la misma familia: de italiano a francés: *stella stellai étoile*. Del italiano a español: *cane canino*> *perro*
- Por segmentación del significado en LE y por recomposición morfológica de la derivación en LM: *allegria*> *allegresse*

b) A nivel morfosintáctico:

En este punto conviene destacar que aún cuando las investigaciones en el campo de la intercomprensión otorgan un tratamiento prioritario a los aspectos semánticos y consideran la morfosintaxis únicamente soporte de los anteriores y únicamente como último recurso cuando estos no dan los resultados esperados [7], un análisis contrastivo (comprensión oral/escrita entre las diferentes lenguas romances, según he señalado [8] refiriéndome al caso del francés y el español, puede resultar clarificador.

En el ejemplo que expondré a continuación, partiré de estas premisas con el objeto de poner de relieve las principales dificultades que, en mi observación diaria, presentan mis alumnos como *resistencias* más comunes en el desarrollo de sus habilidades comprensivas en lengua francesa, en primer lugar, y entre francés, español y gallego como práctica de intercomprensión.

Enmarcada en una situación comunicativa planteada en clase, he observado que una frase, determinante para la comprensión global, revestía especial dificultad. Su contenido fonético – semántico – sintáctico se ha revelado como ilustrativa de aquellas dificultades que los alumnos tienen para inferir significados y aplicar sus estrategias de comprensión entre L1/L2/LE. Pretendemos aclarar las zonas oscuras para el esclarecimiento conceptual en alumnos adultos, principiantes de francés y con conocimiento de varias lenguas románicas: español, gallego, portugués.

Compte rendu de una experiencia pedagógica.

Como acabo de señalar, se tendrán en cuenta, en primer lugar, aspectos morfosintácticos, rentantabilizando como estrategia, sin embargo una de las «desventajas» a las que me he referido anteriormente, cual es la rigidez formal de la lengua francesa.

A nivel oral, hemos constatado que la constancia de su estructuración intrínseca que se fundamenta en el llamado *orden lógico*, racionalista y cartesiano, con abundantes redundancias nos ha resultado «útil». La disposición de elementos formales, el encadenamiento de marcas orales por el cual un solo indicio o marca del código oral

(estratégicamente «situada» en cabeza de frase) nos ha demostrado que es suficiente para comprender la totalidad del enunciado. Se han empleado dos tipos de técnicas enfocadas hacia la comprensión oral y escrita:

- Técnicas de autonomía
- Técnicas de verificación

Las primeras se verán favorecidas por criterios de inferencia fonético-estructurales. Las segundas por criterios morfo-semánticos pero considerando la complementariedad de ambos, como veremos más adelante.

A partir de aquí, elaboramos una serie de ejercicios para la puesta en práctica de tareas de intercomprensión entre español y francés que se han visto favorecidas con conocimientos de gallego y portugués. Esta actividad, sin duda novedosa para los alumnos acostumbrados a ser evaluados por sus éxitos o fracasos en las destrezas escritas, supuso para los agentes implicados un doble estímulo:

Para el alumno el descubrimiento de que la lengua consiste en algo más que un sistema de signos que él puede estructurar a su manera. Para el profesor constatar, como señala Vez [9] que *nuestro intelecto es el auténtico asiento de la comprensión*.

Conviene señalar, por otra parte, que los alumnos, a los que va dirigida esta práctica poseen, ya de antemano, algunos, más bien pocos, conocimientos de la lengua escrita básica, orientados a otros ámbitos lingüísticos (filológica) pero muy deficiente competencia comunicativa oral. Poseen, sin embargo, conocimientos «rentabilizadores» de su(s) lengua(s) materna(s) gallego/español y de portugués.

Como punto de partida, como he señalado, se les facilitó un texto, del que hemos entresacado una frase determinante para la comprensión del conjunto, ilustrativa y significativa en cuanto a la dificultad que supuso su comprensión oral y escrita.

La peculiaridad de esta frase, y de ahí su elección, radica en su aparente sencilla estructura superficial y que sin embargo está repleta de elementos «distractores» y otros «pseudo- «facilitadores» que ocultan en cierto modo su estructura profunda. Una serie de estrategias metalingüísticas en conjunción con suministro de materiales adecuados serán imprescindibles para la resolución de la tarea siguiente:

Planteamiento y fases de resolución

Ejemplo: «Garçon, ne travaille pas. Menage ton épusement»

1ª FASE: Audición de una grabación con soporte escrito

Realizada por profesores nativos y a velocidad normal, tratamos de evitar recomendando la no traducción en LM por el establecimiento de estrategias de transferencia entre LM y LE a causa de las representaciones mentales del oral o del escrito.

En este primer intento comprensivo, se ha constatado un fenómeno esperado y previsible. El alumno «visualiza» de lo que escucha y pronuncia mentalmente lo que lee. El apoyo y construcción de herramientas y metodologías específicas en el ámbito de la intercomprensión, como señala Hediard [10] resulta necesario.

Le problème qui se pose est de savoir le rôle que jouent d'une part l'image visuelle du signifiant dans la compréhension écrite, d'autre part l'image visuelle de la compréhension orale et cela en vue de mettre au point une méthodologie qui puisse faciliter la compréhension entre langues voisines.

Una de las habilidades empleadas, como veremos, consiste en la técnica de «espacios en blanco». En un folio aparte, a medida que el alumno escucha el mensaje, trazará una línea que representa el o los grupos fónicos correspondientes. Deberá para ello, prestar especial atención a la prosodia, al lugar e intensidad del acento empleando sus particulares estrategias metalingüísticas o pragmáticas con el objetivo de identificar *pistas* que puedan conducir a la captación de la comprensión global. Hay que señalar que, en este sentido, nos han sido de gran utilidad los conocimientos de transcripción fonética que, a modo de especie de *boîte à outils* se les ha facilitado previamente.

He aquí algunas de sus respuestas representadas en varias fases y distribuidas a su vez en dos segmentos o grupos fónicos. Reproducimos en términos fonéticos, siguiendo el esquema desarrollado con un retroproyector en el aula.

Respuestas:

Primer intento:

/gaRsõ pa/ zona opaca ausencia total de respuesta

Un grupo de alumnos identifica un sujeto. Sabe, con certeza, que se trata de una oración negativa porque discrimina el segundo elemento de la negación Cree percibir, por otra parte, aunque muy ligeramente, un «*faux amis*» desde el momento en que la identifica con una palabra que recuerda en su LM, *menaje* pero es incapaz todavía de sistematizar nada.

Segundo intento:

lə gaRsõ trav pa / nas tõ mã

Otro grupo de alumnos discrimina el artículo pero no consigue establecer con claridad la oposición fonológica, marca singular/plural, entre /ə/, singular, /e/, plural. Habida cuenta de la particularidad fonética de la lengua francesa caracterizada por la ausencia de marcas de número en el código oral, el primer segmento ha sido percibido tanto como singular o plural. Sin embargo, dentro de este grupo de alumnos, algunos optan por la solución singular al haber podido establecer las oportunas referencias al posesivo /tõ/ francés, y sus equivalencias /tu/ español, /teu/ gallego – portugués.

Tercer intento:

Una tercera audición, realizada con un intervalo de varias semanas, después de ejercicios intensivos de comprensión oral, ofrece nuevos logros y debo reconocer que sorprendentes e inesperados, en cierto modo, por las habilidades que han desarrollado los alumnos que han permitido unas adecuadas estrategias metalingüísticas.

gaRçʒ trav pa / mənəs tʃ / pʷisómã

En esta fase, que ofrece una mayor complejidad fónica organizada en torno a tres grupos fónicos, los conocimientos de gramática proporcionados a los alumnos le facultan para aplicar reglas de estructuración sintáctica. Y es que en francés, según acabamos de ver, por efectos de neutralización fonética final de palabra como resultado del debilitamiento de vocales, es imprescindible la presencia de la determinación. Sin embargo, se observa que el alumno aplica una gran dosis de «creatividad» onomasiológica personal, en la dirección ya señalada por Gremmo.

Pero en este caso, y creo que acertadamente, en la dirección apuntada por Hediard (*op. cit.*), si bien no se puede minimizar el papel que desempeña el modelo citado, no podemos descartar otros referentes. Tal es el modelo semasiológico que concede prioridad a la percepción de las formas lingüísticas presentes en su estructura superficial: (estructuras prosódicas, como veremos decisivas en francés, lexicales, sintácticas). Como consecuencia de todo ese proceso, el significado se construirá por la interacción entre la información aportada por el oyente y la información que se desprende del texto.

Pero aún así, y a pesar de las habilidades desarrolladas por los alumnos en este sentido, se ha constatado que, el desequilibrio entre estas dos fases produce un efecto inesperado: induce a menudo al error en francés. Tal vez se produzca precisamente por la puesta en práctica, como en este caso, de *hipótesis formales de interpretación* debidas a una insuficiente competencia lingüística que podríamos situar a nivel de su LE o LM, y que producen, en simultáneo, en el alumno la sensación de un discurso «hueco», vacío de significado, en definitiva, conducentes a unas estrategias de comprensión mediante «adivanzas». No quiero decir con esto, por otra parte, que pretendamos aquí minimizar los efectos beneficiosos para la comprensión global que el fenómeno supone, en primer lugar y rentabilizadoras posteriormente de la comprensión específica.

Centrándonos con mayor precisión en esta «productiva» etapa comprensiva, algunos alumnos, en efecto, han colocado, con precisión, un determinante artículo recurriendo al «orden lógico»: (DET.) S V C. Sin embargo, y por haber semiidentificado la marca de la negación por excelencia en el código oral, /pa/, y no así la primera parte de la negación / n / por ser marca de código escrito pero marca «cero» en el código oral, transforma esa oración negativa en «afirmativa». Prueba, una vez más del desequilibrio al que hacía referencia más arriba.

Pero este ejemplo nos va a demostrar, como vamos a comprobar, que los errores en la comprensión se producen a varios niveles, derivados principalmente de ausencias en la percepción que siempre precede a la comprensión, o, dicho de otro modo, de estrategias

adecuadas en la escucha: ausencia de lo que podríamos denominar del «paisaje sonoro de la comprensión» [11], y, en simultáneo de reformulaciones intuitivas del mensaje encaminadas a tratar de resolver el problema en la dirección «conveniente» para el locutor.

Siguiendo nuestro análisis, pasamos al segundo grupo fónico.

En esta tercera audición, el alumno escucha la palabra *menaje* y la asocia a utensilios del hogar (según la acepción del diccionario). En realidad sucede con frecuencia que esos falsos «*faux-amis*», aún siendo menos numerosos que los «*vrais-amis*» [12] actúan de dos maneras hasta cierto punto equívocas. Por una parte pueden facilitar la comprensión pero, por otra, la dificultan en la medida en que el alumno opta a menudo por parónimos y en aquellas circunstancias en que no encuentra ninguna correspondencia entre los fonemas del francés y el

español: *menaje* o *menaza* / *menasa* / *amenaza* no discriminando con claridad los fonemas /ʒ/ /s/ /θ/, lo que a su vez crea una grave zona de resistencia por la confusión entre sustantivo y verbo. De ahí nuestro interés, como ya he reflejado en otro de mis artículos, por hacer hincapie en la primera toma de contacto con el aprendizaje de la Lengua Francesa, en la profundización y adecuación de contenidos fonéticos facilitadores para la discriminación y percepción de los sonidos.

En realidad, como acabo de exponer, el alumno ya ha creado una *zona de resistencia* opaca a la comprensión y para las secuencias siguientes no hallará una cómoda solución. Concentrado ya de antemano en una identificación lo más «lineal» posible de cada forma lingüística con criterios semasiológicos, y ante la dificultad señalada para la discriminación de sonidos, opta por re-crear una imagen sonora y visual tratando de identificar cualquier acción que sea capaz de articular el mensaje que trata de aprehender.

Tal vez, al ser, casi siempre, la categorización de las unidades la principal preocupación de los alumnos, al conceder prioridad, de manera bastante sistemática y absoluta, al verbo (Degache) y, ante la incapacidad en la identificación del imperativo, y la vacilación entre sustantivo y verbo, el aprendiz necesita tal vez en este momento de manera imperiosa, aquella forma verbal que articule en torno a sí la acción requerida como procurando detener esa dimensión, «fugitiva» como el tiempo, de todo momento comprensivo y que a su vez lo condiciona en el espacio [13].

Respecto al tercer grupo fónico, es conveniente comenzar su análisis partiendo de esa referencia siempre constante en la lengua francesa cual es el orden de aparición y disposición de los elementos ya sea en la frase o, como en este caso, en la palabra.

Y es que la palabra *épuisement* propicia un calco de la LM, que transcribimos en términos fonéticos para una mejor identificación: : «*e pui se/sə mā*», es decir «une certaine manière d'écouter et de voir la langue», según sigue señalando Lhothe (*op. cit.*). porque, como han señalado otros autores, en el aprendizaje de la intercomprensión de lenguas extranjeras próximas, resulta probado que el estudio de la carga semántica de los *congénères vrais-amis* (Hediard, *op. cit.*) en francés (el caso de *menager/menaje* ambos del latín de un derivado de «mansione», y el de *ton/tu*) facilita, en gran medida, el acceso al sentido de otras lenguas románicas.

Sin embargo, llegados a este punto, conviene destacar, un aspecto que creemos de gran trascendencia e importancia en la comprensión de la lengua francesa y que resume tal vez uno de los objetivos de este artículo.

Se trata, una vez más, de la necesidad de tener siempre presente que, cuando hablamos de desarrollo de competencias comprensivas en francés, se trate o no de contextos unilingües o plurilingües, debemos identificar previamente a qué nivel lingüístico nos estamos refiriendo.

La respuesta a este interrogante tal vez se desprenda, a modo de conclusión, del desarrollo mismo del proceso comprensivo y de la solución aportada al sencillo problema que hemos planteado y que entronca, asimismo, con otro de nuestros objetivos, sin necesidad de caer en tremendismos sin esperanza en la línea de los «plaidoyers» tan a la moda como los Hagège [14] o Dunetton [15].

Coincido en este punto con Fintz (1998) [16] en el sentido de que la comprensión no se ve en gran medida afectada por el no respeto de la norma como observamos a menudo en nuestras clases. Los casos realmente resistentes suelen ser bastante reducidos y subsanables mediante *feedback* o materiales específicos. De ahí los problemas con los que nos encontramos cada día a la hora de valorar los logros en la comprensión, por sus faltas de coherencia sintáctica, por ejemplo, o por su capacidad para significar y nivel comprensivo.

Por otra parte, resulta ilustrativo en este sentido, el acercamiento que se está produciendo, y hay que señalar que cada vez más creciente, entre modelos lingüísticos, en el lenguaje cotidiano entre el código oral y el código escrito «oralizado», como se observa en el lenguaje infantil, repleto de analogías y en hablantes pertenecientes a estratos sociales con más bajo nivel cultural como se demuestra en las formas *t'amie*, por «ton amie» *t'es* por «tu es» *les chevals* por «les chevaux» siguiendo la gradación *ton/t'*, *tu/t'-al/als*, que representado en términos fonéticos viene a ser /tõ/ /t/, /ty/ /t/, /al/o/, es decir, eliminando vocales fuertes como son la «o» nasal, la «u» larga, la «o» cerrada (diferenciación *al/o*), contrariamente al registro oral culto, semejante al español en donde esas vocales, si bien no han pasado por un efecto tan fuerte de sonorización que conduce incluso a la desaparición de consonantes y vocales, son débiles: *tuamiga*, *tueres*, *caballos*, que representado igualmente en términos fonéticos: /twamiga/ tweres/kabaλos.

2ª FASE: Cuando el oral se escribe

Contrariamente a lo que puede desprenderse de la similitud gráfica entre las lenguas romances, el francés es una lengua más difícil de escribir de lo que pueda parecer a primera vista. Aún a pesar de que su «*air de famille*» sea una gran ventaja, a veces, como hemos comprobado, conduce a menudo a cometer errores en la comprensión oral y todavía más en la escrita por la excesiva reformulación de hipótesis deductivas que posibiliten la comprensión de mensajes en el oyente.

En realidad, como señala Gremmo y Holec [17]:

D'abord, l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose [...]. Ces hypothèses sémantiques s'établissent à différents niveaux: elles anticipent la signification du message (ce dont il est question) aussi bien au niveau global du message tout entier, et

sont dans ce cas imprécises, «floues», qu'au niveau plus restreint [...] représentées en» surface» par des unités formelles telles que le tour de la parole, l'énoncé, la proposition, le groupe de mots...

a lo que cabría añadir en este caso un rasgo suprasegmental determinante: la entonación como rasgo «facilitador» de la comprensión oral.

Como acabo de señalar, cuando un alumno escucha cualquier mensaje en lengua extranjera, en realidad contempla y percibe un personal *paisaje sonoro*, en términos de Lothe, cuyos elementos acústicos no significan nada. Surge inmediatamente una imperiosa necesidad de apoyo y recurso a la imagen visual, a la representación mental de la escritura [18], a la materialización gráfica de la imagen sonora del significante para lo cual, del anterior proceso de discriminación de sonidos, pasamos ahora al método fonográfico (de la fonía a la grafía) al objeto de establecer similitudes fonico-semánticas entre lenguas románicas próximas al alumno.

Si bien entre lenguas vecinas los rasgos semánticos comunes y las connotaciones culturales facilitan, en gran medida, el acceso al sentido, ciertas estrategias como una adecuada disposición y distribución en clase de los alumnos, por niveles de conocimiento en LE, puede resultar una eficaz ayuda a la puesta en común y negociación de significados y a la estructuración de lo que ha sido aprehendido después de cada audición.

Otro de los objetivos de esta experiencia no está exento de crítica a planteamientos y enfoques didácticos tradicionales muy en la línea estructuralista y behaviorista que en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras, -y concretamente en el caso de la Lengua Francesa por tener el «privilegio» de gozar de mayor tradición didáctica-, preconizan, todavía hoy un aprendizaje que se asienta en la manipulación oracional de estructuras lingüísticas estereotipadas y a menudo descontextualizadas, en definitiva, una primera exposición a la lengua comenzando por «lo»escrito.

De ahí que hayamos insistido en mostrar las dificultades que puede presentar la lengua francesa si se comienza el aprendizaje por las destrezas escritas: comprensión y expresión, continuando en la dirección de métodos de aprendizaje de las lenguas clásicas, observación que hago extensible a tareas de intercomprensión mediante el recurso a una gramática «particular» a cada sujeto con su propio sistema de apropiación de la comprensión oral por «descubrimiento».

Concretando estos resultados, en efecto, ese ejemplo *ad hoc* demuestra que, si los alumnos comienzan por la lectura, vemos que, por una parte, es incapaz de apreciar que se trata de un imperativo y, por otra, nos revelan hasta qué punto son eficaces» esos métodos que proclaman el inicio del aprendizaje comenzando por la gramática, prueba que los conocimientos gramaticales no permiten al alumno un asentamiento e interiorización intelectivas adecuadas que permitan y potencien el desarrollo de la comprensión.

En ese sentido, comenzar por tareas de comprensión oral favorece la puesta en práctica de estrategias de comprensión, de fenómenos de transferencia de las lenguas latinas conocidas. Y es así, precisamente, cómo, con el recurso a estrategias metalingüísticas favorecidas por la entonación, por ejemplo, el alumno «descubre» y reconoce la forma de imperativo en el registro oral.

La aportación de instrumentos y materiales lingüísticos se hace en este punto imprescindible: Preferimos el recurso a los instrumentos tales como transcripciones fonéticas, es decir, representación de los sonidos, que el alumno trata de identificar por la escucha, en términos de representación fonemática. Será en la etapa última de todo el proceso, que denomino de «verificación» cómo se resolverá el problema. De ahí la necesidad de establecer siempre un corpus de material común de referencia previo.

Interferencias en la descodificación de mensajes orales.

Las interferencias en la descodificación oral, y a veces en la escrita de un enunciado suelen producirse a tres niveles distintos:

- A nivel cultural
- A nivel fonético
- A nivel sintáctico.

A nivel «cultural», observamos que, en esta frase la palabra *garçon* ha sido rápidamente identificada a lo que ha contribuido, sin duda, el rasgo suprasemántico de la entonación. Además, algunos alumnos han dado respuestas como «a veces oigo llamar a los camareros así», o, «cortar el pelo a lo *garçon*». Ese grupo de alumnos discrimina con claridad /gaRsõ/.

Sin embargo, la comprensión presenta de nuevo ciertos niveles de resistencia fonética si ese mensaje es pronunciado a velocidad normal porque «oculta» la negación de la frase ya que, como es sabido, a nivel hablado la marca de la negación por excelencia en todas las lenguas romances ya no es en francés el monosílabo átono /n\ / sino /pa/ y es precisamente esa «desproporción» cada vez mayor, entre la lengua oral y la escrita lo que arrastra al alumno a la incapacidad para inferir la *prise d'indices permettant de confirmer ou d'infirmar ses attentes formelles* [19].

En efecto, sin /nə/ no existe /pa/. La negación es esperada oralmente en un «pas», pero que a su vez es polisémico en francés y que se presta a confusión toda vez que los significados en una lengua suelen ser empleos de términos en combinaciones sintácticas ligadas a circunstancias, es decir, en frases, y, esas circunstancias, como en este caso, pueden variar.

En cuanto a la palabra *travaille*, han percibido —y así lo han reproducido por escrito cuando les ha sido requerido—, solamente «traba», es decir, la raíz de un verbo con una terminación «universal» que desconocen. Y es que como señala Walter [20], el francés lengua etimológica, plantea, a pesar de todo, más problemas de comprensión a sus lenguas románicas hermanas que al revés debido a la imposibilidad de deducir qué tipo de consonantes o vocales han sufrido un proceso más intenso de sonorización que las ha hecho desaparecer, todo ello con otra dificultad añadida como puede ser, por ejemplo, el hecho de la división silábica de palabras co-genéricas que poseen sonidos «bárbaros» para el oyente que enmascaran la comprensión como son la yod o incluso los sonidos

nasales. El material complementario de ayuda será en este caso un completo manual de conjugación a utilizar en la etapa que he denominado de verificación.

Idéntico planteamiento para la palabra *menage*, si bien, en este caso, el alumno se forma una imagen auditiva y visual concreta en torno a terminaciones que considera «muy» francesas, aunque menos nítida que en el caso de la palabra *travail*. Me refiero al caso, casi siempre problemático en su tratamiento, de la terminación /ə/.

Ambas circunstancias unidas en este caso a una hipótesis de salida formulada *a priori* por semejanza con el español *menaje* desequilibra sus estrategias desde el momento en que éstas son *maximalistas*, como señala Gremmo-Holec (*op., cit.*) porque el alumno trata de *comprenderlo todo*, descuida sus estrategias metalingüísticas y como consecuencia olvida que:

Le critère de réussite de sa compréhension est la réalisation de son objectif et celui-ci ne requiert pas toujours une compréhension exhaustive, voire une écoute détaillée. Cette attitude de sur-correction, [...] lui fait perdre son initiative d'auditeur.

A diferencia de ciertos criterios, la comprensión normal no implica más que en muy raras ocasiones la comprensión exhaustiva, perfectamente descodificada y segmentada, palabra a palabra, del mensaje. De ahí tal vez deriven las interferencias erróneas señaladas porque la imagen acústica no permite alcanzar la imagen visual equivalente del significante entre español y francés en la medida en que el alumno no domina el sistema fonográfico de la lengua extranjera.

Por ello descodifica la palabra *épuisement* en tres segmentos que representados en lengua escrita serían *et...puis... se...* mediante la correspondencia española «y...después... se...» a lo que añade otra palabra polisémica «oscura» «man». El alumno encuentra en este momento una serie de segmentos opacos derivados de esa microestructura creada anteriormente. Por ello, la descomposición de la palabra *épuisement* no le ha resultado operativa, como bien ha demostrado Masperi [21] en experiencias llevadas a cabo para iluminar lo que él denomina *zonas de resistencia a la comprensión y tratamiento por análisis sintáctico* poniendo de relieve que, o bien se trata simplemente de un reflejo condicionado por ciertas prácticas escolares y en qué medida la «necesidad» de identificación de la acción mediante un verbo (esperado en este caso) resulta beneficiosa, rentable e imprescindible para el proceso de descodificación hasta producir un cierto efecto «halo»y, por otra parte, si en realidad esta práctica constituye en si misma una «inversión productiva,

[...] de quels moyens le lecteur dispose-t-il pour repérer le noyau verbal à l'intérieur d'un segment opaque?

El ejemplo anterior nos demuestra pues que la categorización gramatical, si bien en algún momento puede resultar de utilidad para la comprensión oral, debe sustentarse en una reflexión autónoma y en la toma de conciencia de las herramientas y estrategias metalingüísticas de las que disponga el alumno, estrategias que Masperi denomina de «alto nivel» basadas en esquemas convencionales. Estos esquemas, en nuestras experiencias están fundamentadas en la elaboración de fichas que recogen aspectos contrastivos fonéticos y morfosintácticos además del recurso a corpus específicos de vocabulario y a diccionarios correspondientes en la etapa última de todo nuestro proyecto comprensivo.

Ello significa que el análisis microestructural que impone la descomposición sintáctica debe interaccionar con el cuadro macroestructural del texto y, en todo momento, a escala superior de la construcción semántica.

3ª FASE : Resolución de problema mediante recurso a lenguas romances próximas:

Segmento nº 1:

Optamos en este punto por el recurso a la comprensión escrita como estrategia para la comprensión oral.

1. Comprensión escrita como recurso didáctico. Grafías «posibles». Sin descartar errores.

Respuestas:

Garçon

ne (no)

travaille (gallego «traballa», español «trabaja», portugués «travahla», italiano travaglia).

pas.

2. Comprensión oral

Estrategia: Deducción de elementos lingüísticos y sintácticos

Ayuda: Entonación enfatizando orden y la palabra «pas»

Resultado: Dudoso

Algunas respuestas por el número de logros:

a) «Trabaja» *No sé qué significa la primera palabra. Escucho otra que se parece a trabajo pero desconozco el tiempo».*

«trabaja» *Escucho trabaja y algo antes que debería ser un sujeto.*

b) «non traballa» *Es una oración negativa porque escucho un «pa» y la palabra traballo en gallego.*

c) «Chaval no trabaja» *Identifico tres palabras clave: «garçon», «trabaja» y «pas» pero en francés necesitaría un sujeto por lo que la respuesta correcta sería: «el chaval no trabaja»*

d) «Chaval no trabajes» *Por la entonación y por el «pa» deduje que se trataba de un imperativo negativo del verbo trabajar».*

Comentario:

Dos elementos han sido determinantes en la comprensión oral de este primer segmento: el parentesco de la palabra *travaille* (más concretamente la raíz *trabaj-* con lenguas próximas conocidas (sobre todo gallego, portugués y castellano, por este orden) y la marca por excelencia de la negación a nivel oral: /pa/ a pesar de tratarse de una palabra que no es monosémica en francés.

Sin embargo, no percibe la negación en francés porque espera encontrarla como en español delante del verbo. Por lo que respecta a la palabra *garçon* ha sido considerado por algunos alumnos como término opaco puesto que esta palabra ha sido introducida en nuestro país hace décadas ,«cortar el pelo a lo garçon».

Si partimos, como sostienen algunos autores, del papel de la lengua materna en fenómenos de «transfert» de competencias, podemos afirmar con S. Moirand en su obra *Une grammaire des textes et des dialogues* (1990), que, frente a cualquier situación de comunicación, el oyente tiene que recurrir a un doble sistema de referencias: externas (formales y de contenido cultural y vivencial) y otro de referencias internas (anáforas, reglas, esquemas etc.).

Segmento nº 2:

1. Comprensión y representación escrita

Respuesta:

«menase», «menace», «menaza», «meaza», «menaje», «amenaza»

«comprendo la primera parte de la palabra mena pero no la última que se parece a menaje o al verbo amenazar».

En líneas generales estas han sido las respuestas más frecuentes.

Estrategia: deducción de elementos fonético- gráficos fundamentalmente. Recurso a la analogía: *menace*> *menaje*> > *amenaza*

2. Comprensión oral.

Ayuda: fonológica. Oralización de la terminación.

Resultado: cero

Para evitar entorpecer el proceso de aprendizaje entre lenguas latinas, a pesar de la facilidad aparentemente compleja debido las polivalencias semánticas, resulta interesante y es de gran utilidad el estudio de los con- géneres heterófonos para establecer aquellos lazos pertinentes entre las representaciones fonológicas y ortográficas en el seno de todo repertorio lexical [22].

Segmento nº 3

1. Comprensión y representación escrita:

Respuestas:

- a) «Et» «puis» «se» «man»,
- b) « et» «puis» «c'est» « man»,
- c) «et» « puis» «se» «ment»,

Estrategia:

El alumno llega a un callejón sin salida debido a una descomposición silábica errónea. Imposibilidad de categorización semántica y gramatical. Falsa analogía en *puis/depuis* > *pues, después* que desencadena la atribución de significados a significantes opacos o inexistentes: *se, ce, c'est man, ment* cero.

2. Comprensión oral. Ayuda:

Entonación, intensificando sílabas fuertes (inicial y final) que propicia el oscurecimiento de /se / pero, además, una señal determinante: la percepción en el alumno de que se trata de una sola palabra. La siguiente pista será pues la identificación de la palabra en un diccionario en etapas de comprobación con material.

Resultado: cero

4ª FASE . Etapa de verificación

Comprobación con material. Diccionarios, corpus específicos de vocabulario, gramáticas, soportes audiovisuales etc.

Como he venido señalando, en la competencia comunicativa oral, y también en la escrita, la recomposición del significado de una lengua es a menudo un proceso en el que están implicadas una serie de combinaciones lingüísticas sujetas a su vez a otra serie de combinaciones circunstanciales representadas por medio de frases.

Hemos observado cómo la segunda secuencia ha puesto de relieve que, cuando el alumno percibe un cierto sentido en una frase, establece un cierto tipo de sinonimias, de antonimias, de equivalencias lingüísticas entre lenguas próximas, eficaces en mayor o menor grado, pero que simultáneamente necesitan el apoyo de material específico conceptual.

Rematada la fase de escritura, o de pre- escritura, es decir, la etapa que he denominado como «probable», y si partimos del hecho de que nuestro objetivo final es siempre la comprensión y no el respeto ciego de la norma con la interpretación de un «francés posible», en una primera fase, resulta imprescindible alcanzar un logro aceptable de comprensión global del mensaje escuchado mediante la reformulación de

hipótesis conceptuales susceptibles de propiciar una aproximación a la comprensión específica.

En la progresiva reconstrucción de la totalidad del enunciado, una determinada hipótesis de salida, algunos alumnos ponen inmediatamente de relieve la palabra *menage*. Según la definición del diccionario [23]: «gobierno de la casa» y otras acepciones relacionadas con el hogar además de «ahorrar», «administrar», «emplear bien», «no abusar» (ambas más confusas para el alumno todavía, a las que siguen otras que consideran de «difícil» traducción al español).

Se hace necesario en este momento suministrar ayuda indicando el valor genérico de ese verbo que no es otro que «cuidar», «mirar por» ya se trate del hogar, de la salud etc, que, trasladado al texto, realidad significa «evitar el agotamiento».

Dificultades de este tipo de trabajo lingüístico con lenguas románicas revelan la necesidad de nuevos materiales de apoyo a la comprensión con el desarrollo de fuentes de información lingüística que posibiliten el tratamiento automatizado de datos, servicio de búsqueda «inteligentes», un corpus lingüístico variado para elaborar aquellos materiales de apoyo en el aula que están ligados al tratamiento informático del lenguaje y que, en simultáneo, ayude a los docentes en sus planificaciones curriculares orientadas a la formación plurilingüística y pluricultural.

En cuanto al tema que nos ocupa, ¿no sería conveniente un diccionario multilingüe basado en *predicados*, es decir, en los significados que tienen que ver con la palabra «evitar? En varias lenguas románicas?

Los trabajos existentes en este campo como el de Wierzbicka acerca del inglés con 300 verbos, constituyen un material imprescindible y gran ayuda a la intercomprensión de lenguas romances que permitiría, en gran medida, la permeabilidad de la opacidad propiciando la manipulación de estrategias al mismo tiempo que una gran dosis de seguridad y pistas de reflexión frente a una lengua desconocida.

Por otro lado, la comprensión es, ante todo, energía vital y los mecanismos de apropiación se verán estimulados y favorecidos en la medida en que exista un input, que, siendo primeramente incomprensible es susceptible de dejar de serlo mediante un completo trabajo de búsqueda a nivel personal o de grupo. La experiencia en este terreno nos ha demostrado que las tareas de intercomprensión se revelan como un eficaz método de potenciación de la interacción entre grupos de alumnos y el profesor.

Hemos elaborado y utilizado un sistema de fichas en dos niveles distintos pero complementarios

- a. A nivel morfológico estableciendo las distintas correspondencias entre artículos, pronombres, adjetivos, exceptuando el verbo que requiere un tratamiento especial.
- b. A nivel semántico una especie de «boîte à outil» específico para cada texto pero que puede ser aplicado y reinvertido en otros contextos.. Como he venido señalando, un diccionario unilingüe y otro bilingüe resultan indispensables para enfrentarse a potenciales zonas de resistencia en semi-autonomía.

Contemplando de cerca los predicados de palabras en una determinada lengua encontramos, por ejemplo, verbos en francés como «ordonner», «suggérer», «demander» pero también sustantivos y expresiones como «poser une question», «mitrailler quelqu'un de questions», y adjetivos.

Conclusión.

Contribuir a iluminar zonas de opacidad mediante el recurso a comparación e intercomprensión de lengua románicas, ayudará a mejorar la competencia comunicativa en francés por una parte, y a propiciar una reflexión sobre su función en la reorganización para la igualdad lingüística en Europa por otra, desde el momento en que la transferencia de conocimientos de esa lengua puede ser aplicada a otra

En segundo lugar cabe una reflexión sobre la lengua en cuanto sistema e institución con la formulación de nuevas hipótesis e interrogantes acerca del progresivo distanciamiento entre lengua normativa, lengua coloquial, que nos hace ser cada vez más conscientes de que las lenguas románicas, a pesar de las aportaciones que cada comunidad ha incorporado a lo largo de la historia de cada lengua, continúan siendo hoy depositarias de aquel latín vulgar que unificó buena parte de Europa, y que podemos acortar zonas opacas que solo en apariencia dificultan la intercomprensión, que las investigaciones que se realizan actualmente (Eurom4, Galatea etc) tratan de esclarecer.

La comprensión oral y escrita constituye hoy en día un amplio campo de experimentación en la perspectiva creciente de sectorización de la enseñanza. Con la experiencia que acabo de exponer he tratado de mostrar cómo con la explotación del lenguaje oral estándar del francés, mediante estrategias adecuadas para la intercomprensión orientada a un público hispanófono adulto se enriquece la comprensión en francés y se propicia, en simultáneo, la comprensión multilingüe.

Aún cuando el camino a recorrer parece largo, podemos afirmar, sin embargo, como también señala C. Dégache y M. Maspieri (1988) que el camino está abierto en ese campo y que ya contamos con una didáctica de la intercomprensión. Añadir que la elaboración de programas y materiales específicos, como los que ya se están llavando a cabo, permitirán una verdadera comunicación plurilingüe en el marco de la construcción lingüística de la Unión Europea beneficiándose de la proximidad lingüística de las lenguas del arco románico. La lengua francesa y la lengua española están llamadas a intercomprenderse y caminar de la mano en esa nueva aventura.

NOTAS:

[1] Cl. Duneton, *La mort du français*, Plon, París, 1999.

[2] T. Beaucé, *Nouveau discours sus l'universalité de la langue française*, Gallimard, París, 1988.

[3] Cl. Hagège, *Le français et les siècles*, Odile Jacob París, 1987.

- [4] Cl. Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur: Bricolage ou rénovation*, L'Harmattan, Paris, 1988.
- [5] C. Degache, «Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman: le programme Galatea/Socrates». Assises de l'enseignement du et en français, Séminaire de Lyon, 23-25 septembre 1997, Aupelf-Uref.
- [6] M. Masperi, *Etude exploratoire des conditions d'automatisation de lecteurs francophones débutants en italien*, Université Stendhal, 1998.
- [7] C. Degache, *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*, Université Stendhal, 1996.
- [8] L. Armán, «La percepción de los sonidos: metodología aplicada al francés segunda lengua extranjera en enseñanza universitaria», *Analecta Malacitana*, 1999.
- [9] J. Vez, *Le vehicule de culture de proximité en Comprendre les langues aujourd'hui*, La Tilv, 1995.
- [10] M. Hediard, «Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français: expériences menées auprès d'un public italoophone», en M Maillard et L. Dabène (coord.), «Vers une métalangues sans frontières?», *Lidil*, 14, Grenoble, págs. 145-154
- [11] E. Lhote, «A la découverte des paysages sonores des langues», *Annales littéraires de l'Université de Besançon*, 1987.
- [12] C. Licari, *I veri amici, lessico comune francese, inglese, italiano*. Pitagora Editrice, Bolonia, 1992.
- [13] A. Millet, «Oral-écrit: zones de perméabilité». *Lidil: Des Lettres et des sons*, 113-132, 1992.
- [14] Cl. Hagège, *Le français, histoire d'un combat*, Edit. Michel Hagège, Paris, 1996.
- [15] Cl. Duneton, *La mort du français*, Plon, Paris, 1999.
- [16] Cl. Fintz *La didactique du français dans l'enseignement supérieur: Bricolage ou rénovation?*, L'Harmattan, Paris, 1998.
- [17] M. Gremmo, H. Holec, (1994) «La compréhension orale: un processus et un comportement», *Le Français dans le Monde*, 30-40, 1994.
- [18] F. Wioland, *Le rôle de l'écrit en didactique de la prononciation du français langue étrangère. L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et propositions*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1994.
- [19] M.Gremmo, H. Holec, *La compréhension orale: un processus et un comportement en Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Rennes, Hachette, 1990.
- [20] H. Walter, *Le français dans tous les sens*, Laffont, Paris, 1988.
- [21] <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/mm1994b.htm>
- [22] H. Séguin, *Les congénères anglais-français. Etude de leur similarité graphique et suggestions d'exploitation pédagogique. L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et propositions*. Presses Universitaires de Strasbourg, 1994.
- [23] *Diccionario Langenscheidt*, Heroes, Madrid, 1973.