

Introducción a una pedagogía de la sintaxis comparada francesa y española

María del Carmen Lejarcegui Gutiérrez

El objeto de esta Comunicación es presentar algunos resultados de un estudio sobre morfosintaxis comparada francesa y española, sobre análisis de errores de alumnos de Primer Ciclo, concretamente de Escuela Universitaria de Magisterio. No voy a hablar de las teorías clásicas y generales sobre análisis de errores, ya muy conocidas. Me voy a concentrar rápidamente en el esquema de esta Comunicación, que constará de dos puntos fundamentales.

1. Exposición de los aspectos teóricos siguientes: El papel de la lengua materna como sustrato para la adquisición de la lengua extranjera y la definición del concepto de competencia morfosintáctica.
2. Exposición de algunos resultados del estudio de morfosintaxis comparada francesa y española.

El papel de sustrato de la lengua materna. La interferencia

De la teoría sobre la adquisición de la lengua materna retendré una idea muy clara: El sentido de la frase o de la oración no equivale a la suma del significado de cada una de las palabras que la integran. La sintaxis, es decir, las relaciones de unas palabras con otras y de unas frases con otras, desempeña un importantísimo papel en la interpretación semántica de la oración. Los conectores, los nexos, el orden de las palabras y los elementos suprasegmentales erróneos pueden llegar a desvirtuar y a hacer ininteligible el significado para aquel que lo oye. Es la relación locutor-receptor la que se ve peligrosamente afectada. Cito textualmente de la obra *Eléments de grammaire générative* de Lélia Picabia: «Lorsqu'un énoncé est émis, l'auditeur le «décode», à l'aide des éléments qu'il possède, c'est-à-dire des morphèmes, phonèmes, règles syntaxiques. L'auditeur devenant locuteur à son tour «reproduit» le message avec ces mêmes éléments. Ceci implique que tout sujet parlant doit acquérir, au cours des années d'apprentissage du langage, à reconnaître un ensemble de faits grammaticaux les structures de la langue, ou en d'autres termes, les éléments discrets de la langue et leurs lois de combinaison.»

Hay factores que conspiran contra el éxito de esta condificación-descodificación, que son los siguientes:

1. Que el mensaje no esté bien codificado o no sea suficientemente claro o explícito.
2. Que los comunicantes no empleen el mismo código sociolingüístico.
3. Que el receptor no pueda o no quiera «oír» el mensaje emitido.

Mi hipótesis se centra en el primer supuesto, puesto que en situación escolar o institucional, el código sociolingüístico es homogéneo y los comunicantes normalmente quieren oír el mensaje emitido.

La acción de la lengua materna, considerada como sustrato, sobre la lengua extranjera se manifiesta en todos los momentos del aprendizaje pero muy especialmente en la construcción sintáctica porque ésta traduce estructuras de pensamiento (ver teorías sobre el «thème» ou «topic», «elemento inquirido» de algunas lenguas, por ejemplo, que hace que aquel elemento que lleva la carga semántica afectiva, la intención del locutor u otras causas, vaya en cabeza de la frase).

Por otra parte, la acción de la lengua materna es el denominador común de todos los fenómenos de deformación, cualquiera que sea su manifestación particular. Sin embargo, ocurren casos en los que parece que tal acción negativa se suaviza o incluso desaparece, por ejemplo en el momento de la restitución inmediata. Aquí parece que los factores negativos

de la acción del sustrato de la lengua materna se reducen muy rápidamente entre otras causas porque el profesor «conduce» al alumno a una respuesta considerada como satisfactoria. Pero la acción del sustrato, temporalmente eliminada por la actitud de atención y de esfuerzo, reaparece en el curso del período de asimilación y constituye un fenómeno de interferencia proactiva. El sustrato tiene tendencia a llevar el nuevo comportamiento verbal hacia conductas más sólidas que son las de la lengua materna. Cuanto más próximos son los sistemas de la lengua materna y de la lengua extranjera, la acción del sistema de la lengua materna sobre el de la segunda lengua será más fuerte.

En las situaciones verbales libres, a las que se refiere el corpus sobre el que hacemos este análisis de errores, es decir en las situaciones en las que el sujeto debe organizar su respuesta en función de una intención «de decir» personal y sin poder recurrir a estereotipos verbales, ni a la corrección posterior de lo dicho como ocurre en la lengua escrita, se constata que la acción de reorganización ejercida por los mecanismos de adquisición sobre los dos sistemas es relativamente inestable.

La interferencia es pues, única en su principio y doble en su función. El principio es simple: Toda adquisición pone en juego la totalidad de lo adquirido, de ahí que su mayor campo de acción sea la construcción sintáctica o globalidad, sistematizada en un discurso concreto. Su función, como hemos dicho, es doble. Puede ejercerse en el sentido del tiempo «pro-activa» o en el sentido contrario al tiempo «retro-activa». Proactiva: Una adquisición anterior perturba la adquisición posterior, fenómeno muy frecuente. Retro-activa: Una adquisición posterior perturba las adquisiciones anteriores. Es el caso, por ejemplo, de la excepción estudiada de la regla que puede llegar a perturbar el funcionamiento del micro-sistema.

Competencia de comunicación y competencia morfosintáctica en la lengua extranjera

La noción de «competencia de comunicación» (1970) tiene su origen en la convergencia de dos corrientes distintas: la gramática generativa transformacional y la etnografía de la comunicación (propuesta por Hymes en 1962). Competencia de comunicación fue el término utilizado en Estados Unidos para designar la capacidad de entrar en interacción espontánea en la lengua-meta. Se ha introducido en el uso general, sin que sea necesario atribuirle un autor particular, aunque sea Hymes el más indicado. Después han aparecido especificaciones como «competencia poética», «competencia de comunicación», «competencia sociocultural», «competencia pragmática» o incluso a partir de 1980, «incompetencia de comunicación» (Hudson).

Según Hymes, un modelo de competencia lingüística debe comprender un componente semiótico único, un componente sintáctico único, un componente fonético único y un conjunto de reglas de alternancia generantes de las relaciones entre categorías semánticas y formas morfológicas. Por otra parte, también hay que tener en cuenta que individuos que comparten las mismas reglas de gramática pero no las mismas reglas de conversación no podrán comunicarse, lo que demuestra que una comunidad lingüística tiene una base social, independiente de toda consideración relativa a la diversidad inherente a las competencias e influyendo directamente sobre ellas. Por tanto los miembros de una comunidad lingüística comparten una competencia de dos tipos: un saber lingüístico y un saber sociolingüístico o conocimiento conjunto de normas de gramática y normas de empleo. Este es un saber que adquiere el niño al mismo tiempo que las reglas gramaticales. Adquiere una competencia que le indica cuándo hablar, cuándo no hablar, de qué hablar, con quién, en qué momento, de qué manera, etc.

¿Qué relación tiene esta introducción con el punto concreto de la competencia morfosintáctica? Pues bien, cuando aprendemos una lengua, no aprendemos solamente a formar y a comprender frases correctas, aprendemos también a emplear estas frases de manera apropiada con fines de comunicación. Por ejemplo, según Widdowson, dar una respuesta apropiada consiste en seleccionar un frase compatible con la empleada para formular la pregunta. Es decir que el aprendizaje de una lengua implica también la adquisición de la capacidad de comprender qué frases o qué segmentos de frase son apropiados a tal contexto.

Ahora bien, la capacidad de formas frases correctas depende del conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua estudiada. Se puede demostrar este conocimiento produciendo series de frases fuera de contexto. Serían ejemplos de uso de la lengua, de uso correcto, pero en las circunstancias normales de la comunicación lingüística debemos utilizar nuestro conocimiento del sistema de la lengua a fin de comunicar: tendremos que producir ejemplos de *empleo* de la lengua. La actividad lingüística normal no consiste en producir frases aisladas sino en emplear estas frases para crear discursos. Recordar que cuando un individuo produce una frase en el curso de una comunicación normal hace simultáneamente dos cosas: expresar una cierta proposición y al mismo tiempo efectuar un acto ilocucionario.

Dos conceptos importantes en la competencia morfosintáctica son los de *coherencia* y *cohesión*. La *cohesión* es la relación explícita entre las proposiciones expresadas por las frases. Por otra parte, allí donde reconozcamos la existencia de una relación entre los actos ilocucionarios que las proposiciones realizan, percibiremos la coherencia del discurso. La *coherencia* es pues la adecuación de un ejemplo de empleo de la lengua dada a un conjunto de convenciones comunes a los sujetos y que rigen la manera por la cual los actos ilocucionarios se combinan para constituir unidades discursivas más amplias y de diversos tipos. La cohesión es explícita, la coherencia implícita. Si fijamos nuestra atención en la manera según la cual las frases son construidas para asegurar una unión entre las proposiciones que expresan, estaremos hablando de cohesión. La cohesión remite a la manera por la que las proposiciones están unidas entre ellas por diversas operaciones

estructurales, para formar textos; la coherencia concierne a la función ilocucionaria de estas proposiciones y a la manera por la que ellas sirven para crear diferentes tipos de discurso: descripciones, explicaciones,...

Se puede entender por competencia morfosintáctica la posibilidad que un locutor tiene de hacer una elección consciente entre dos formas, cuando están en oposición, a fin de expresar con precisión su intención de comunicación. ¿Cómo se llega a esta competencia? Hay autores que opinan que podría llegarse a ella recurriendo a un nuevo enfoque del concepto de «regla gramatical» que sería más bien una «regla semántica» que pone en juego los sentidos gramaticales. Puesto que se trata de aprendizaje, estas reglas deben tener dos características, al menos: 1º La economía y simplicidad de la regla puesto que de esta economía depende el grado de comprensión y de memorización de la regla y 2º su ámbito de aplicación, que debe ser lo más amplio posible.

El aprendizaje de las reglas gramaticales tradicionales en morfosintaxis se hace por medio de la memoria, aquí no hay nada que comprender. El aprendizaje de las reglas semánticas se hace por la puesta en relación de una forma lingüística y de su sentido o de su valor, es decir de lo que expresa. Ahí sí hay algo que comprender: Un niño hace faltas morfológicas (*j'ai perdu) pero no hace faltas semánticas en los verbos porque ha aprendido el tiempo verbal al mismo tiempo que su significado.

Resultados del estudio de la sintaxis comparada francesa y española a través del análisis de errores en lengua francesa oral

Para desarrollar este análisis de errores he estudiado producciones orales libres (ejercicios de exposición oral libre sobre un tema y debate del tema entre los alumnos), correspondientes a alumnos de Primer Ciclo, concretamente de Escuela Universitaria de Magisterio.

El estudio de contextos y de discursos, no de frases aisladas supone una dificultad a la hora de analizar el corpus, pero, siguiendo las ideas de Hymes, creo que no se puede descontextualizar el error y abstraerlo de su medio, aunque para el análisis resulte más incómodo. Creo que de los cuatro niveles en los que he dividido este análisis de errores (fonético, léxico, morfosintáctico y producción del discurso), los errores que menos afectan a la inteligibilidad del enunciado son los fonéticos, léxicos y algunos morfosintácticos y los que más los sintácticos que afectan directamente a la organización del discurso, como son el orden de las palabras y la cohesión.

He dividido los errores en la construcción sintáctica en tres grupos:

1. Desplazamiento de un elemento dentro de la frase, por ejemplo: (1) * Je ne comprends pas ce que tu meveux dire
2. Omisión de un elemento dentro de una frase, por ejemplo: (2) * Sera très difficile déterminer la motivation interne...
- 3.- El «calco» sobre la estructura de la lengua materna, por ejemplo: (3) * Le pro' peut dessiner la maison et il va en mettant les noms à côté, (4) * Il dit que les anglais ont pour s' amuser le dimanche autres choses, (5) * La chanson est qu'un jour il n'y a que faire rien.

Dentro de la construcción sintáctica, lo más evidente y fácil de corregir es el error por desplazamiento y el error por omisión, ambos producidos por la inexistencia en la lengua materna del alumno del elemento trasladado y omitido. Estos errores no afectan a la inteligibilidad del enunciado eso sí, producen un cierto «acento» hispánico. Los errores por calco sobre la estructura de la lengua materna afectan a la inteligibilidad y creo que se fundamentan en los siguientes factores:

1.- Desconocimiento de las reglas semánticas, por ejemplo el alumno desconoce el significado del gerundio en francés y lo emplea según la regla semántica del español produciendo ininteligibilidad.

2.- Desconocimiento de la construcción sintáctica básica en francés, sus características de rigidez, lógica, inmovilidad de algunos elementos. Este es un error grave, porque no hay que olvidar que la organización sintáctica traduce organización de pensamiento, traducción que es distinta en las diferentes lenguas. Creo que la utilización desmesurada e incluso exclusiva del parámetro «gramaticalidad» en la corrección de errores es una causante bastante clara del mantenimiento del error de construcción, en detrimento del parámetro «aceptabilidad».

3.- El tercer factor que produce el calco de construcción sintáctica sobre el modelo de la lengua materna, aparte de la influencia de ésta como sustrato, es el desconocimiento del significado y de la construcción de las reglas de cohesión del idioma extranjero y, en algunos casos, me atrevería a decir que del idioma materno. La cohesión produce la «organización» definitiva del discurso y está basada en los siguientes aspectos lingüísticos: la referencia (anáfora y catáfora), la sustitución (nominal, verbal y paráfrasis), la cohesión léxica y la elipsis.

Como hemos dicho, los errores por calco sobre la estructura de la lengua materna suponen desconocimiento de la construcción expresada en la lengua extranjera pero éste es un fenómeno que resulta curioso en estudiantes que han cursado seis y ocho años del idioma extranjero correspondiente, y que son la mayor parte de los alumnos de Primer Ciclo. Podemos hacer varias reflexiones sobre este hecho:



1. El estudiante parece creer que el sentido de un frase es la suma del significado de cada una de las palabras que lo integran.

2. Da por supuesto que las reglas semánticas, el significado de los nexos y el orden de las palabras en lengua extranjera son idénticos a los correspondientes de la lengua materna.

3. Es un estudiante, en general, obsesionado por la gramaticalidad. Consigue que aspectos sintácticos aislados, como por ejemplo la concordancia del partipio pasado, tengan una construcción correcta y sin embargo, construye enunciados incomprensibles.

4. A pesar de ser estudiantes cuyo aprendizaje de la lengua extranjera ha estado muy relacionado con la lengua escrita, desconocen estos aspectos de la construcción sintáctica, lo cual nos lleva a las siguientes reflexiones:

- Que no han redactado suficientemente en lengua extranjera;
- Que sólo han manipulado las frases independientes de los diálogos de los métodos de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera;
- Que no se han ampliado estas frases con otras producciones basadas en los «actos del lenguaje»;
- Que han estado más pendientes del aprendizaje del vocabulario que del de la estructura sintáctica.

El error por calco sobre la estructura de la lengua materna tiene una doble valencia. Por una parte impide al receptor descodificar el mensaje emitido por un locutor que construye por calco y por otra, y muy importante, impide al propio locutor descodificar los mensajes que oye en cuanto a su construcción, porque no tiene datos de descodificación, que son el conocimiento de las estructuras sintácticas de las producciones que oye. Este hecho es de enorme importancia en el trabajo sobre la comprensión oral en idioma extranjero.

A modo de conclusiones generales a lo espuesto, se puede decir que los hispanófonos estudiados no tienen competencia morfosintáctica, puesto que no pueden escoger conscientemente entre dos o más formas sintácticas, simplemente porque carecen de ellas y se ven obligados a «calcar» sobre las estructuras de la lengua materna.

Creo firmemente que el aprendizaje de reglas sintácticas y semánticas de creación del discurso tiene que ser comparado entre la lengua francesa y la española, que es el caso que nos ocupa. La enseñanza/aprendizaje basada en la exposición explícita de las reglas o la «huida» de la traducción hacia una enseñanza implícita de las mismas (pseudo-métodos naturales) sigue produciendo pésimos resultados.

Creo también que una nueva vía en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera debe basarse en un análisis comparado de las estructuras de la lengua materna y de la lengua extranjera correspondiente. Un análisis de errores profundo y coherente puede ser la base de esta nueva pedagogía de la lengua extranjera, cuyo objetivo fundamental en morfosintaxis sería la formulación de las reglas sintácticas y semánticas comparadas entre la lengua materna y la lengua extranjera.

Bibliografía

- BAYLON, Ch.; FABRE, P., (1985), *Grammaire systématique de la langue française*, París, Nathan.
- BEACCO, J. C.; DAROT, M., (1984), *Analyse de discours*, París, Hachette/Laorusse.
- BOUTON, Ch.-P., (1984), *L'acquisition d'une langue étrangère*, París, Klincksieck.
- BUYSSSENS, E., (1975), *Les catégories grammaticales du français*, Editions de l'Université de Bruxelles.
- CALLAMAND, M., (1987), *Grammaire vivante du français*, París, Larousse.
- COURTILLON, J., «Approche de la compétence dans le domaine des temps du passé» *Le français dans le monde* 163 (1982), 59-66.
- GAONAC'H, D., (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, París, Hatier-Crédif.
- GARCÍA, M.; MARTIN MAS, F., (1985), *Elementos de sintaxis comparada francesa y española*, Murcia, Sucesores de Nogués.
- HYMES, D.- H., (1984), *Vers la compétence de communication*, París, Hatier-Crédif.
- LE GOFFIC, P.; COMBE McBRIDE, N., (1975), *Les constructions fondamentales du français*, París, Hachette/Larousse.
- PICABIA, L., (1975), *Eléments de grammaire générative. Applications au français*, París, Colin.
- WIDDOWSON, H.- G., (1984), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, París, Hatier-Crédif.

Ejemplos

- (1): *Je ne comprends pas ce que tu me veux dire
- (2): *Sera très difficile déterminer la motivation interne...
- (3): *Le prof peut dessiner la maison et il va en mettant les noms á côté
- (4): *Il dit que les anglais ont pour s'amuser le dimanche autres choses
- (5): *La chanson est qu'un jour il n'y a que faire rien