

Consideraciones sobre la pedagogía de la corrección fonética en el aula de francés

Elisabeth Schousboë Sens-Olive

A lo largo de este último decenio se ha ido confiriendo cada vez menos importancia, en la didáctica del francés lengua extranjera, a las prácticas de corrección fonética. Pariente pobre de la lingüística, la fonética atrae muy poco a los profesores y aun menos a los alumnos, quizás porque evoca la repetición fatigosa de largos ejercicios sistemáticos descontextualizados, que nos han cansado, o han cansado a nuestros alumnos (a pesar de su eficacia en ciertos casos) y que han sido evacuados literalmente de los manuales de los años 80, como si sus autores prefiriesen dejar al libre albedrío del usuario la elección de sus propias estrategias correctivas o confiar en la formación de los profesores a los principios metodológicos que sostienen el corpus didáctico de estos manuales (1). En efecto, pese a las numerosas actividades de impregnación a las que están sometidos nuestros alumnos, la adquisición de una buena pronunciación requiere a veces un trabajo sistematizado muy puntual, bien colectivo bien individualizado, que encuentra difícilmente su lugar en nuestras clases que privilegian hoy la espontaneidad de las interacciones.

Una pronunciación correcta contribuye a la buena comunicación; es un factor de motivación en la liberación de la expresión del alumno que hemos de tener en cuenta en todo proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. El problema es por lo tanto metodológico: si una buena pronunciación facilita la comunicación ¿Qué lugar conviene otorgarle en nuestras programaciones? ¿Cómo han de insertarse en nuestro cursus las prácticas para una mejor integración fonética?

Cabe ante todo preguntarse qué lugar se concede hoy en nuestros manuales a la corrección fonética.

Es lugar común aludir a la importancia que tiene actualmente en la D.L.E la centración de la enseñanza hacia el alumno, la preocupación por diseñar en nuestros proyectos pedagógicos actividades que liberen la expresión concediendo una atención particular a las actividades interactivas, a la expresión de las necesidades y sentimientos del alumno y por ende a la significación del mensaje. En este sentido hemos pasado ciertamente de la enseñanza de una lengua funcional a una lengua relacional. De allí la importancia de sensibilizar pronto al alumno a las particularidades rítmicas y expresivas de la lengua francesa, a otro modo de percepción de la comunicación.

Se sabe en corrección fonética que el ritmo y la entonación son más audibles que los componentes de orden fonológico del mensaje y que su apropiación favorece la integración de los elementos fonemáticos, lo cual puede explicar el hecho de que se conceda hoy, en los materiales pedagógicos, una especial atención al ritmo, a las entonaciones, y que los ejercicios entonativos constituyan lo esencial (cuando las hay) de las actividades denominadas «Correction phonétique» o «Phonétique».

Existe en efecto un cambio de actitud en lo que se refiere a la enseñanza de una correcta pronunciación, nos referimos esencialmente a esa mayor atención, tanto por parte de los fonetistas como por parte de los autores de manuales, a los fenómenos prosódicos, a los ejercicios entonativos de repetición que sustituyen, en el mejor de los casos, los conocidos ejercicios tradicionales para el trabajo puntual de los fonemas, y decimos en el mejor de los casos porque éstos constituyen los únicos ejercicios específicos para la práctica de corrección fonética. Llamamos también la atención las escasas directrices que se dan en las guías del profesor para resolver problemas puntuales en la distorsión de la pronunciación.

Procedimos a una confrontación entre las actividades para la corrección fonética de los manuales *Bonjour Line*, *De Vive Voix*, *La France en Direct* y las de *Archipel*, *Sans frontières*, *Cartes sur Table*, *Plein Vent*, *Le Petit Manuel*. Si bien los ejercicios entonativos y de ritmo favorecen, como se sabe, la adquisición de los fonemas, hemos lamentado la falta de orientaciones claras y de ejercicios o pautas para resolver problemas puntuales, sobre todo en los que no tienen un carácter

universalista y que van dirigidos a un público hispanófono. Todo ocurre como si los autores que se reclaman de los principios del Verbo-Tonal (2) tuviesen por segura la formación de todos los profesores a este método, o como si la adquisición de la pronunciación no exigiese ejercicios específicos de apoyo, por ser considerados éstos inconciliables con una pedagogía de la comunicación. Creemos que se corre un riesgo ante tal vacío: erradicar de nuestras preocupaciones el trabajo fonético y pensar que el aprendizaje de la pronunciación no requiere más trabajo que el de someter al alumno a una pluralidad de actividades de «impregnación», de interacción en la lengua extranjera. Si bien es verdad que en ciertos diálogos didácticos se ha tenido en cuenta la tipología de faltas del alumnado al que va dirigido el material pedagógico al integrar en el corpus lingüístico principios verbo-tonalistas que suplen la práctica de ejercicios puntuales, creemos que el provecho de éstos está muy vinculado a la formación en corrección fonética de cada usuario.

¿Cómo se puede explicar esta desatención actual por la corrección fonética?

Asistimos a lo largo de estos últimos años a un cambio metodológico importante que se inscribe dentro de las nuevas líneas de la D.L.E: el criterio de la conformidad con un modelo de francés correcto, «el francés standard» identificado con la buena norma, es sustituido por el criterio de aceptabilidad máxima de las re/producciones con tal de que no se circuite la comunicación. Con el pretexto de dotar al alumno de una auténtica competencia de comunicación, metodólogos y autores de manuales, de acuerdo con las nuevas tendencias «interaccionales», «interactivas» o «comunicativas», convierten nuestra aula en un lugar de intervenciones -y quizás de experiencia científica- en el que todas las estrategias discursivas son aceptadas en la medida en la que el alumno libera su expresión, adquiere los medios que le permiten hacer frente a lo imprevisible; no obstante la comunicación se hace muy a menudo al detrimento de una buena pronunciación. Y es cuando la falta se ha fosilizado cuando intentamos soluciones tardías.

Se ha pasado evidentemente de un exceso de rigorismo -largos ejercicios de repeticiones de oposiciones fonemáticas- a un cierto laxismo, de un «trop» a un «pas assez», considerando como válida una pronunciación malamente inteligible, invocando la existencia en francés de acentos regionales y el derecho a la diferencia. En consecuencia, se infiltran distorsiones de pronunciación, difíciles de desarraigar cuando el público ya no es «débutant complet». No cabe duda de que la «impregnación», el baño cultural, tienen una función importante en los procesos de aprendizaje pero creemos necesario devolver a la corrección fonética su papel, insertar en nuestro diseño pedagógico alternativas a los problemas de pronunciación de nuestros alumnos, porque las faltas persisten.

¿Cuáles son los principios metodológicos que pueden guiarnos para ayudar a los alumnos a conseguir una correcta pronunciación de la lengua extranjera?

Ante las teorizaciones de los lingüistas y los diferentes debates metodológicos es importante savoir «faire le point»: ¿Qué aportaciones anteriores permanecen viables? ¿Qué conceptos nuevos modernos son operadores, renovadores para nuestra aula?

En los años 60, época en la que P. Guberina del Instituto de Fonética de Zagreb y el equipo del CREDIF, animado por P. Rivenc, integraba por primera vez el Verbo-Tonal en un método SGAV, (*Voix et Images de France*), la corrección fonética suscitó una polémica entre los partidarios de las técnicas verbo-tonalistas y quienes eran considerados por ellos «articuladoristas». Diferentes artículos, publicados desde 1965 en la *Revue de Phonétique Appliquée* de Mons, discusiones en stages para la formación de los usuarios de los métodos SGAV contribuyeron, entonces, a abrir la brecha entre adeptos de uno y otro método, que se acentuó con la publicación de lo que se considera como el vademecum del Verbo Tonal, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, (R. Renard, 1971).

Con el fin de una mayor aclaración de cómo podemos en todo momento de práctica fonética conciliar varias estrategias correctivas expondremos los principios esenciales del Verbo-tonal, método conceptualizado en un primer momento para su aplicación en la reeducación de la audición de los hipoacúsicos. El paso de la patología de la audición a la pedagogía de las lenguas extranjeras se entiende fácilmente: en la mente de sus conceptualizadores está la hipótesis de que a una sordera patológica corresponde, en el caso de un alumno normal en situación de aprendizaje de una lengua extranjera, una sordera fonológica; así la reeducación de la audición y la corrección fonética se realizan siguiendo los mismos principios. La percepción defectuosa resulta de una inadecuada estructuración de los elementos informacionales, incorrecta porque dictada por hábitos selectivos propios a la percepción de la lengua materna. Los sonidos del francés reciben al pasar por lo que fue definido por Troubetzkoy, en **Principios de fonología**, como la criba fonológica, una interpretación fonológicamente inexacta. Y es resistencia de la criba fonológica de la lengua materna a las estructuras fónicas de la lengua extranjera la que origina los errores de re/producción. Esta mala percepción de los elementos del mensaje oral de la lengua extranjera determina un sistema de faltas común a un mismo grupo lingüístico. Para su corrección los verbo-tonalistas proponen una reeducación de la audición por una acción controlada, no sobre la fonación sino sobre la emisión, y que se sitúa a un nivel inconsciente en el alumno. Se considera en efecto importante, para no comprometer la espontaneidad de la expresión, que el movimiento articulatorio que produce el mensaje se realice sin que este solicite la conciencia analítica del alumno. Así, la integración del nuevo sistema se efectuará por aproximación sucesiva, en un proceso lento y permanente de aprensión global de la lengua en situación de comunicación.

En nuestra opinión este método «global» conviene perfectamente a los niños-adolescentes. En el caso de un público de adultos o con perfiles visuales, nos lleva, al limitarnos a un trabajo auditivo, a marginar la importancia que tiene para muchos el cómo se articula un sonido. De este modo, algunos alumnos se sienten frustrados ante la carencia de explicaciones. En este sentido nuestras prácticas correctivas engloban principios verbo-tonalistas y otras estrategias (como el refuerzo por medio de ejercicios articulatorios) no obstante; damos prioridad absoluta a un trabajo preeliminar de actuación sobre la percepción y movilidad del cuerpo.

En efecto, pudimos comprobar que una buena percepción del modelo no garantizaba siempre la correcta reproducción, -cuanto más que el factor tiempo limita nuestra actuación puntual- y que muchos de nuestros alumnos necesitaban un soporte visual. La pronunciación es una actividad física (acústica y kinésica) que supone una modificación de los hábitos musculares; hemos optado por lo tanto por incorporar a nuestra corrección fonética ejercicios puramente articulatorios y otros corporales, con el fin de facilitar a estos alumnos una mejor comprensión e integración de la materia fónica. Conciliamos por lo tanto unos recursos correctivos que, en nuestra opinión, no son del todo inconciliables, en la medida en la que llegan a complementarse y que conseguimos el fin objetivado. Lejos de encerrarnos en un método único, preferimos, cuando la situación lo exige, recurrir a diversos procedimientos correctivos y adaptar, en el caso de una corrección puntual e individualizada, nuestra estrategia a las aptitudes del alumno.

En este sentido, creemos que toda estrategia es válida siempre y cuando nos permite desbloquear al alumno y hacer que progrese. En la medida en la que el fin justifica los medios le corresponde a cada uno de nosotros adecuar su actuación a las necesidades del alumno.

Antes de abordar diferentes actividades para la integración fonética nos referiremos, a modo orientativo, a los principales procedimientos con los que trabajamos cuando corregimos un error.

Es sabido que el ritmo y las entonaciones son más audibles que los fonemas, lo cual establece cierta jerarquía en la corrección fonética. De este modo trabajamos primeramente la estructura fónica en situación, evitando todo tipo de intelectualización. Conferimos a los factores prosódicos y gestuales una atención primordial y solicitamos primero del alumno una repetición del modelo con una correcta atención y reproducción del ritmo, entonación y gesto. Incorporamos a nuestra actuación lo que los verbo-tonalistas llaman el gesto optimal, un gesto sicomotor que ayuda a los alumnos a sentir las características del ritmo y de la entonación de la frase francesa. Damos el modelo acompañando nuestra voz con el movimiento del brazo y pedimos al alumno que reproduzca el modelo mientras repite. Trabajamos también con otros gestos, como la figuración gestual del alargamiento para la labiodental sonora [v] y las «chuintantes» [z], el relajamiento del cuerpo para vocales anteriores labializadas.

Los gestos, las mímicas acompañan de forma espontánea nuestras producciones; no obstante, en situación de aprendizaje de una lengua extranjera el cuerpo se bloquea, se encierra en estrategias de defensa. Cuando trabajamos en modelos en los que la mímica permite vivir la situación, expresarse de forma más espontánea, insistimos en la asociación mímica-entonación (caso de la duda o sorpresa...de expresiones polisemánticas) y solicitamos la reproducción simultánea del esquema entonativo y de la mímica (3). Intentamos por lo tanto no actuar solamente sobre el oído sino sobre todo el cuerpo, que funciona como receptor-emisor en cuanto que existe una relación natural entre fonación y cuerpo.

En una segunda etapa, si el error persiste a nivel fonemático, procedemos a orientar la audición del alumno; facilitamos la percepción presentando el modelo en una situación «óptima», para lo cual recurrimos a los elementos prosódicos (ritmo rápido o lento, entonación ascendente o descendente si queremos que el timbre de una vocal sea percibido más claro o más oscuro) y a la fonética combinatoria. Terminamos nuestra corrección con un retorno hacia el modelo inicial y proponemos algunas repeticiones del sonido en situaciones esta vez no óptimas.

Si bien es verdad que los verbo-tonalistas insisten en el hecho de que los problemas de re/producción de un sonido son problemas de percepción auditiva, creemos que en corrección fonética no puede uno ser categórico. Si la buena percepción es necesaria para una buena reproducción el resultado no es siempre evidente, a veces un sonido bien percibido se repite mal. Es el caso de los afásicos que revela que el problema puede ser de tipo articulatorio y no perceptivo. Es también el caso de nuestros alumnos adultos, cuyos hábitos articulatorios son a veces superiores a los auditivos (problemas de la labialidad, de la tensión, de la sonorización de las fricativas). En este caso no dudamos en acudir, tras un trabajo sobre la percepción, a ejercicios de trabajo articulatorio e incluso a la dramatización del fonema.

Ahora bien, nos parece importante hacer referencia aquí a las repercusiones que pueden tener sobre los alumnos nuestra orientación pedagógica. Podemos tener alumnos con perfiles dominantes visuales u auditivos. El alumno con perfil visual necesita un soporte visual constante, la escritura, ver al profesor, imitar sus gestos o movimientos; es ante todo perfeccionista, se concentra bien, a diferencia del auditivo que se encuentra muy a gusto con el trabajo meramente de audición en cuanto que su oído le basta. El mismo P. Guberina afirma que para percibir mejor hay que escuchar y mirar y que se puede percibir gracias a los gestos de la cara que facilitan una mejor integración corporal de la estructura fónica. En este sentido la gestual fonético-correctiva es de una gran ayuda y es bien aceptada por los alumnos: se trata de solicitar el movimiento corporal de los sonidos, hacer que acompañe con su cuerpo la emisión. Solemos utilizar con mayor atención esta estrategia cuando

observamos en el alumno un problema esencialmente articulatorio o cuando, después de una actuación a nivel de la percepción, proponemos un ejercicio articulatorio con el fin de actuar, de forma muy puntual, en una distorsión articulatoria.

Se trata por lo tanto de trabajar por aproximación sucesiva, a veces de lo implícito hacia lo explícito pero siempre y cuando se haya dado prioridad al trabajo auditivo. Siguiendo a R. Renard, la corrección fonética es un proceso continuo que ha de ser objeto de una educación permanente.

Hablábamos antes de las repercusiones que pueden tener en nuestros alumnos nuestra propia orientación pedagógica. Quisieramos por lo tanto subrayar la importancia, en la etapa de corrección fonética; de la relación profesor/alumno. Dentro del marco de una pedagogía que confiere importancia a los elementos no verbales de la comunicación oral y en la que pedimos al alumno que imite e incorpore gestos y actitudes corporales, solicitamos su disponibilidad en organizar sus propios recursos auditivos sensorio-motrices. Actuamos no solamente sobre su oído sino también sobre todo el cuerpo. Tenemos que ser por lo tanto sensibles a parámetros como la voz, la mirada, la expresión facial e incluso el tacto y la distancia, que se instalan en la relación profesor/alumno y pueden ser causa de bloqueo. En efecto, en la corrección fonética pedimos al alumno una implicación máxima y que concentre su atención hacia nuestro modelo, hacia nosotros. A lo largo de nuestra intervención existen componentes no verbales como nuestra voz, nuestra mirada, nuestros gestos y situaciones en el aula que pueden bloquear o favorecer la corrección fonética. Estos tienen incidencia en la calidad de la percepción y re/producción del alumno en cuanto que el modelo que le llega pasa no sólo por la criba de su sistema fonológico sino por su criba psicológica, en la que intervienen factores como sus motivaciones, la representación que se hace de la lengua, del profesor, de su propia imagen en el grupo.

Me referiré a algunas estrategias diversificadas que no encierran al profesor en el «carcan» de un método único y que pueden contribuir a mejorar la pronunciación o trabajar en aspectos muy puntuales a la vez que el alumno enriquece su competencia comunicativa; actividades que permiten transformar la temida práctica fonética en un momento de juego, de placer. Porque podemos jugar con el ritmo, con los fonemas. Lejos de ser una actividad monótona, la corrección fonética puede incluso dar lugar a una terapéutica del grupo y ser un elemento de gran motivación.

En las diferentes estrategias que permiten una integración de comportamientos verbales y no verbales, diferentes a los de la lengua materna, las técnicas de relajación contribuyen a favorecer la disponibilidad mental del alumno y aumentan su motivación por la lengua extranjera. Así, y por medio de la lengua francesa, los ejercicios de relajación, de respiración, hacen que el alumno aprenda a concentrarse, a controlar su propia respiración, elemento esencial en la producción del ritmo. El bien estar corporal que produce la relajación le sitúa en una mayor aceptabilidad de la lengua extranjera, favorece su disponibilidad sensorial y afectiva, de tal forma que su expresión se libera de forma más espontánea (4).

La adquisición de una lengua extranjera solicita la participación del ser entero, si existe una progresión es precisamente la que va de lo afectivo al intelecto. Por ello, creemos que la integración fonética requiere una jerarquía pedagógica: en el caso de alumnos debutantes es necesario dedicar mucho tiempo a la fase de percepción, enseñarles a concentrarse, a escuchar y discriminar y no exigir demasiado pronto una producción: nada puede integrarse realmente que no pase por una integración corporal. Así, en el nivel de principiantes, creemos necesario conceder prioridad a la práctica de ejercicios corporales que facilitan una mejor incorporación del ritmo del francés, de sus fonemas y hasta de sus mecanismos o características.

Si bien hay equipos de profesores que trabajan con actividades que incorporan la rítmica corporal a la corrección fonética, éstas requieren un dominio de técnicas de animación específicas; pero podemos conseguir la implicación del cuerpo con actividades sencillas de integración corporal: hacer escuchar música (comptines) para sensibilizar a los alumnos a las nociones de águado-grave. -A partir de una música pedir a los alumnos que dejen mover su cuerpo en función de lo que sienten: así y a modo de ejemplo en *Las cuatro estaciones* de Vivaldi (concierto nº1 La Primavera) que interpreten la alegría (jubilo de la orquesta a la llegada de la primavera), el enfado (repentina llegada de la tormenta), la tranquilidad (calma después de la tormenta). -Mediante juegos sobre la mímica y gestos, el alumno puede interpretar actitudes que acompañan emociones, lo cual facilitará la integración de las entonaciones expresivas del francés. Se puede también proceder a una dramatización de alguna «comptine» o poesía, a la dramatización también de los fonemas. Después de esta fase de dramatización no verbal (5) el alumno estará más preparado psicológica y corporalmente para la apropiación. Se puede pasar entonces a la dramatización verbal, inyectando las palabras a los movimientos o pidiendo la dramatización de poemas o de pequeños diálogos confeccionados a tal efecto.

Sugerimos el trabajo en las «comptines» francesas, en poemas como los de Prévert y Eluard, en proverbios transparentes, en slogans publicitarios que facilitarán también una mejor integración del ritmo, de la entonación y por lo tanto de los fonemas.

Los promotores del Verbo-Tonal han recomendado, para la corrección fonética con niños que se inician a la lengua extranjera, las «comptines», fácilmente memorizadas por sus rimas, por el juego de sus sonoridades y la repetición a intervalos regulares del mismo esquema acentual. En el caso de los niños de EGB éstas permiten una mayor sensibilización de su oído a los elementos rítmicos de la lengua francesa. Por otra parte, el ritmo muy marcado de las «comptines» facilita la percepción de los elementos fonemáticos y la reproducción de éstos alcanza en general un mayor grado de perfección.

En el caso de la corrección de un fonema las «comptines» constituyen también un material muy valioso, cuanto más que por su aspecto lúdico divierten al alumno que, sin darse cuenta, mejora su pronunciación defectuosa.

El trabajo en poemas (6), la dramatización o creación de poemas son otras actividades que, mientras corregimos errores de ritmo o faltas puntuales de pronunciación a nivel fonemático, favorecen la interacción y liberan la expresión del alumno.

Los proverbios y los eslóganes publicitarios son también un material muy digno de tener en cuenta para mejorar la pronunciación de nuestros alumnos; seleccionados bien por su ritmo bien por la presencia de algunos fonemas en situación óptima, pueden dar lugar a diversas actividades de interacción a la vez que permiten un acercamiento a la cultura francesa.

Conclusiones

«Le maître doit pouvoir corriger les intonations fausses comme les fautes de grammaire», decía Bailly en su *Traité de Stylistique française*. La corrección fonética debe estar en el centro de nuestras preocupaciones, no podemos postergarla con la esperanza de que nuestras actividades de interacciones en lengua extranjera permitan, por sí solas, una adquisición correcta de la pronunciación.

Como todo tipo de actividad pedagógica, la práctica de integración fonética pone a contribución nuestro saber y saber hacer: exige de nosotros un conocimiento riguroso de las dos lenguas implicadas y de los procedimientos clásicos de corrección fonética. Dejándonos guiar por nuestra imaginación, podremos entonces convertir el momento de corrección fonética en un momento de placer, propulsor de nuevas interacciones en el aula. En este sentido la corrección fonética será sentida por el alumno como una práctica indispensable en su itinerario hacia la adquisición de una buena competencia comunicativa de la lengua extranjera.

Notas

(1) Nos referimos al Verbo-Tonal presente en métodos comunicativos tales como *Archipel, Sans Frontières, Le Petit Manuel...*

(2) Los autores de *Sans frontières* y *Archipel* se reclaman de los principios del Verbo-Tonal.

(3) Son de una ayuda muy valiosa para este tipo de actuación los trabajos de Calbris, G: *Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère*, CLE, París, 1975, *Oh là là, Expression intonative et mimique*, CLE, París, 1981.

(4) Remetimos a técnicas de relajación expuestas por Dufeu, B: «La relaxation en pédagogie», FDM, nº 229, 1989.

(5) Recomendamos para esta fase los trabajos de Calbris, G: *Des gestes et des mots pour le dire*, CLE, París, 1986, y de Kaneman, M y Pedoya E: *Plaisir des sons*, Hatier-Didier, París, 1989.

(6) Pensamos especialmente a «Liberté» de Eluard para el trabajo de [y], de las nasales, de las «chuintantes», a las poesías de Prévert recogidas en *Paroles* (L'accent grave, Chansons des escargots..., Page d'écriture, Déjeuner du matin, Les belles familles...).