

Didáctica del francés y lingüística aplicada

Sara López-Abadía Arroita

Plantear un modelo de análisis que se sitúa en la zona común entre dos disciplinas, y más aún, entre dos disciplinas de reciente constitución, supone un constante y obligado ir y venir de unas estrategias de análisis a otras, y un cuidadoso y detallado proceso de contraste y verificación en cada uno de los momentos o fases del análisis, para intentar establecer, en lo posible, en qué medida estamos trabajando en uno de los dos campos, en ambos a la vez, o, cosa que sucede con frecuencia, estamos a veces transitando por áreas afines a ambas disciplinas. En este último caso, la tarea primordial del estudioso, o estudiosa, consiste en determinar qué tácticas *orientan* hacia un campo o hacia otro, a partir de las informaciones técnicas o procedimientos típicos del campo afín. Como entiendo que este problema implica una concepción epistemológica del quehacer crítico, tanto en la aplicación de métodos como en el desarrollo práctico de modelos teóricos, me parece una conclusión clara la necesidad de detallar y describir correctamente cada uno de los pasos, procedimientos y fases que se utilicen, y precisar los conceptos que se apliquen.

Es posible que esto suene o resulte algo excesivamente abstracto en una tarea que empieza por plantearse como *didáctica*, y que tiene como horizonte inmediato el concepto, tan práctico, del adjetivo *aplicada*, en la expresión «lingüística aplicada». Pienso que este tipo de consideraciones teóricas o abstractas es lo que permite saber hasta qué punto y en qué condiciones nuestro trabajo de didactas de los distintos aspectos de la lengua puede ser considerado de forma válida, más allá de los meros aciertos o errores en el diseño de ejercicios o de pautas de análisis para cuestiones concretas. Dicho de una manera más corriente, y acudiendo al lenguaje de todos los días: no podemos conformarnos con las recetas o con los parches, aunque esto sea lo más práctico y lo más habitual de nuestro trabajo; tenemos que tratar de saber y de entender por qué unas recetas sirven y otras no sirven, y por qué unos parches duran más que otros y parecen tener mejor rendimiento para reparar los desperfectos.

Así pues, señalaré en primer lugar los elementos teóricos con los que trabajo en la parte didáctica: centrando el estudio en las estrategias de traducción en código escrito entiendo que la distinción hecha por R. Titone (1) entre nivel táctico, nivel estratégico y nivel egodinámico corresponde efectivamente a tres factores que tienen que ver con el entorno educativo en el que nos encontramos; recordaré el esquema que propone Titone, aun muy someramente:

- a) en el nivel táctico actúan las operaciones sensomotrices de codificación y decodificación (producción oral y recepción auditiva del mensaje).
- b) en el nivel táctico estratégico se sitúan las operaciones mentales, o cognitivas de construcción nomotética, programación, selección y dirección del acto lingüístico.
- c) en el nivel egodinámico, *locus* específico de la interioridad psíquica interactúan una serie de subsistemas integrados: lingüísticos, autocognitivos, afectivos, motivacionales y de decisiones operativas.

Este modelo ternario ofrece indudable interés para el educador o didacta, ya que puede ser proyectado sobre diferentes fases del desarrollo educativo, y puede ser confrontado o cotejado con algunas ideas que subyacen de modo explícito o implícito en la elaboración de textos y de programas, independientemente de sus orientaciones. Está claro que una parte obligatoria del hecho didáctico, es decir, de aquello que dentro del decurso de la clase de lengua pertenece a las decisiones que toma el profesor, corresponde al primer nivel: es tarea del educador, esté o no esté interesado en los conceptos y modelos didácticos, abordar la correcta *captación* del *input*, es decir, de la *entrada* que el individuo debe procesar para efectuar sobre ella la traducción. Hablando de producción oral y recepción auditiva del mensaje parece que nos situamos en el terreno de la oralidad; no es así. Quien se ha visto en la tesitura de traducir sabe que un momento previo al hecho de convertir un mensaje de una lengua en un mensaje equivalente de otra lengua es el *dictado interior* de dicho mensaje, dictado, que en los casos

de la traducción simultánea obedece a una compleja secuenciación de hipótesis sobre la forma inmediata que va a desarrollar la frase o enunciado desde el momento en que se empieza a percibir hasta el momento en que se cierra el abanico de hipótesis trazadas por el oyente. Así pues el nivel táctico es necesario para la traducción, pero por sí sólo no garantiza, ni mucho menos, el buen fin de la empresa.

Vayamos ahora al modelo de investigación didáctica, y a las condiciones y objetivos del plan de trabajo. Como punto de partida tenemos los resultados de una encuesta planteada para determinar el nivel de conocimiento léxico del alumno medio de las escuelas de formación del profesorado de EGB al llegar al primer año de carrera. La encuesta, cotejada en dos años sucesivos, ofrece un panorama desalentador sobre el nivel real de vocabulario activo del alumno que ingresa en estas escuelas: de un test constituido por 100 vocablos, la media de conocimiento era de 17,2, con un tope inferior de 11 y un máximo de 32. Es decir, el alumno/a mejor preparado dispone de un tercio escaso de las 100 palabras, y el peor preparado apenas si alcanza la novena parte de esas 100. La media no llega al 20%, o sea, la quinta parte del total pedido. Hay que precisar que unos índices tan bajos pueden explicarse parcialmente por dos factores: el deterioro producido en la provincia de La Coruña en materia de enseñanza del francés desde hace algo más de cinco años, y el hecho de que lo que se está probando es el vocabulario activo, no el pasivo. En cuanto al primer factor, desde el año 1983 la enseñanza del francés en EGB ha desaparecido oficialmente del área de La Coruña capital. Los alumnos tienen obligatoriamente inglés, salvo que algún profesor acepte mantener la asignatura para grupos reducidos, sobrecargando su horario oficial. Obviamente esto hace que en BUP la formación de los alumnos se resienta, precisamente en lo que podemos llamar vocabulario básico aprendido en fase inicial. El segundo factor probablemente incide sobre la situación dada: si el término no está bien asentado, la manera de verificarlo es precisamente el test de vocabulario activo. El vocabulario pasivo podría presentar índices que enmascararan este problema.

Bien, la siguiente fase es la de criba. Sobre esos 100 vocablos de uso muy corriente, hemos seleccionado veinte de acuerdo con un plan gradual: a partir de cuatro diccionarios de carácter muy general, que van desde 10.000 palabras hasta tan sólo 1000, se han buscado palabras que estuvieran recogidas en dos diccionarios escolares de uso pedagógico en dos niveles diferentes: *Le Dictionnaire en Herbe*, que consta de 1500 palabras, y está pensado para lo que en Francia sería el ciclo inicial de EGB (6 a 8 años) y *Mes 10.000 mots*, pensado para uso escolar en enseñanza primaria y comienzo de secundaria (ciclo medio español). Las veinte palabras se encuentran en ambos diccionarios. Hemos cribado asimismo un diccionario clásico pensado con fines pedagógicos, el *Dictionnaire fondamental* de G. Gougenheim (Ed. Didier), de 3.500 palabras, basadas en un muestreo del *Français fondamental* en sus dos grados, con revisión ulterior, y un diccionario-léxico de tan sólo 1000 palabras (*Les Mille premiers mots en français*, éditions du Pélican, 1980) que es adaptación de un clásico inglés, pensado para enseñanza apoyada por imágenes. De las veinte palabras del muestreo, diez de ellas se encuentran tanto en el DF como en *Les Mille premiers mots*, y las demás, salvo dos, se encuentran o en uno o en otro.

La veintena de palabras escogidas para nuestra investigación didáctica son:

Ampoule, Brosse, Chaussette, Deboucher, Ecurie, Facteur, Grimper, Lapin, Limonade, Mâcher, Mouette, Natte, Ordure, Panneau, Raser, Repasser, Robinet, Sourcils, Tige, Vagues.

La idea de nuestra investigación es plantear las estrategias necesarias para rescatar o integrar una parte del léxico y verificar, a lo largo del curso, la capacidad de persistencia de este léxico. Obviamente, es necesario plantear previamente una serie de cuestiones en torno al proyecto y a sus implicaciones. En primer lugar, un objetivo importante consiste en verificar la diferencia entre vocabulario activo y pasivo para estos veinte vocablos. Para esto llevamos a cabo un test de vocabulario activo en el que se preguntaba, entre cuarenta palabras, por el significado de las veinte que corresponden a esos términos. A saber: «bombilla, cepillar, calcetín, descorchar, ardilla, cartero, trepar, conejo, gascosa, masticar, gaviota, trenza, desperdicios, tablero, afeitador, planchar, grifo, cejas, tallo, olas». Las otras veinte palabras eran de uso corriente y permitían (como así fue) una contestación rápida, lo que en principio tiende a evitar una presión excesiva sobre el alumno. La primera observación importante nos la da la diferencia entre las veinte utilizadas como «colchón», que fueron contestadas correctamente por encima del 85%, y las veinte que habíamos propuesto verificar, que fueron contestadas con índices inferiores al 5%. A partir de aquí se trata de indagar la diferencia entre la recepción activa y la pasiva. Se trata de saber si presentando el término en francés, el alumno puede dar la equivalencia en español. El cotejo de resultados nos da la desviación, y al mismo tiempo, algunas claves posibles que expliquen las razones de la pérdida de este vocabulario, que es ciertamente frecuentísimo. El muestreo se hizo en dos momentos diferentes, uno para sondear la respuesta al estímulo aislado, es decir, al vocablo, y otro, con otro curso posterior, la respuesta en contexto sintáctico y/o semántico. Voy a describir las condiciones y los resultados de cada una de las pruebas.

1ª prueba:

Palabra	Nº alumnos	Correctas	En blanco	Equívocas
AMPOULE	31	0	8	(23) ampolla
BROSSER	31	2	21	(8) abrochar
CHAUSSETTE	31	9	0	calzado, zapato, zapatilla
DEBOUCHER	31	0	17	(14) desbocar, desembocar
ECUREUIL	31	1	27	(3) escocer
FACTEUR	31	3	11	factor (17)
GRIMPER	31	1	30	
LAPIN	31	16	3	(6) lápiz (4) jabalí
LIMONADE	31	1	0	(30) limonada
MÂCHER	31	2	7	(6) macho, (16) manchar
MOUETTE	31	5	17	(4) mueca (5) manta
NATTE	31	0	28	(3) mantel
ORDURE	31	1	25	(5) ordinaria
PANNEAU	31	13 (panel)	11	(7) avería
RASER	31	5	9	(17) raser, raso
REPASSER	31	0?	0	(31) reparar?
ROBINET	31	4	19	(8) rábano, rabino, rebanada
SOURCILS	31	17	0	(13) pestañas
TIGE	31	1	19	(11) tiza, teja
VAGUES	31	5	0	(19) vagos (7)

Sin duda el perfil del alumno que acude a las escuelas de F. del P. es bastante específico: se trata de futuros enseñantes para el nivel de primaria. Esto exige que precisamente en su bagaje de conocimientos esté bien asentado el vocabulario básico, que es con el que van a trabajar cuando ejerzan sus tareas educativas. Importa asentar bien aquello que supone una destreza general, y que puede ser asimilado y reforzado en entornos habituales o cotidianos. Por ello, el trabajo de campo y la hipótesis que desarrollemos para entender cómo se ha producido la pérdida de ese nivel esencial pueden resultar doblemente explicativas y motivadoras para los alumnos, cumpliéndose así una condición importante de orden didáctico: que el aprendizaje de un concepto o una destreza se vea reforzado por la evidencia de su aplicabilidad. Dicho de una manera llana: que el alumno se dé cuenta de para qué le va a servir aprender eso.

Así pues, el análisis del proceso resulta ser un factor básico para que el propio alumno (futuro maestro) integre su experiencia, en este caso insuficiente, para evitar la repetición de dicha insuficiencia y evitar reproducir en sus futuros alumnos ese mal asentamiento que aparece como un déficit de formación previa.

La siguiente fase, en el análisis didáctico, consiste en seleccionar el corpus elegido en función de diferentes variables de análisis, de tratamiento didáctico y de características lingüísticas. Por un lado tenemos una posible división pragmática, que toma como objetivo la aplicación a ejercicios de lenguaje oral. Seguimos para ello el tipo de disposición propuesta por J.Y.K. Kerr en sus *Picture Cue cards*: 1) objetos de entorno casero, 2) actividades diarias, 3) alimentación, 4) cuerpo e indumentaria, 5) entorno exterior a la casa, y 6) tareas y oficios. Esto nos permite la siguiente división:

- 1) ampoule, ordures, robinet
- 2) brosser, déboucher, raser, repasser
- 3) limonade, mâcher
- 4) sourcils, chaussette, nattes
- 5) écureuil, tige, panneau, lapin, mouette, vagues
- 6) facteur, grimper

A partir de aquí vamos a tratar de desarrollar algunas vías de investigación basadas en lo que R. Galisson llama la «charge culturelle partagée» (3). Como creo que el concepto está explicado de manera muy clara por Galisson, y sus implicaciones pedagógicas son especialmente interesantes, me permitiré un extracto amplio de este autor, seguido de algunas precisiones referentes, sobre todo, al tipo de aproximación que seguiremos a partir de sus ideas.

«J'appelle «Charge Culturelle Partagée» (C.C.P.!) la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l'ensemble des mots à C.C.P. connus de tous les natifs, circonscrit la lexiculture partagée (...) Les mots (à C.C.P.) qui aimantent, focalisent, cristallisent une certaine forme de culture, sont repérables et observables,

donc inventoriabiles et descriptibles. Ainsi que les autres mots, ils peuvent faire l'objet d'un dictionnaire. C'est mon premier postulat.

Comme d'aucuns assurent que tous les mots sont culturels, après G. Orwell qui déclarait que tous les individus étaient égaux, mais que certains étaient plus égaux que d'autres, je dirai que tous les mots sont culturels, mais que certains sont plus culturels que d'autres. Ce que signifie que la charge culturelle des uns est plus lourde, plus évidente, plus disponible que la charge culturelle des autres. C'est mon second postulat. (...)

Mon troisième postulat est donc de considérer le dictionnaire comme le moyen le plus approprié pour décrire et pénétrer la culture partagée. D'outil de dépanage, il a vocation à devenir outil de découverte systématique de l'information culturelle. A charge pour les enseignants de familiariser les apprenants, par une fréquentation assidue, à l'usage prospectif de cet outil sous-estimé» (4).

Creo que los tres postulados propuestos por Galisson pueden y deben ser refrendados por la práctica totalidad de los profesores de FLE, y de cualquier idioma. En cualquier caso coinciden con mis apreciaciones personales después de cierta cantidad de años explicando el español a franceses y el francés a españoles. Ningún soporte didáctico tan completo como el diccionario. Ninguno tan infravalorado e infrautilizado. Así pues, la primer fase de aproximación a lo que Galisson describe atinadamente como «lexicultura» consiste en zambullirse en pleno diccionario. Pero, ¿en cuál de ellos?

Parece que uno de los diccionarios indicados para este tipo de trabajo es precisamente el que habíamos utilizado como base para el muestreo inicial: el *Dictionnaire Fondamental* de Gougenheim. Como complemento hemos dudado entre varios, todos ellos de la misma característica: diccionarios escolares. La razón pedagógica está clara. El alumno-futuro-maestro debe comprender que se trata de un vocabulario de rendimiento real para su actividad docente. Finalmente nos hemos decidido por el más sencillo de todos, *Le Dictionnaire en Herbe* (1500 mots-clés pour les benjamins, Ed. Bordas, 1989) Se trata de un diccionario muy próximo a la idea del FF, y muy actualizado, lo que garantiza la validez pedagógica de su uso.

Para no extenderme excesivamente en cuestiones de detalle señalaré tan sólo el procedimiento usado para los dos primeros conjuntos, objetos de entorno casero y actividades diarias.

Actividad 1: La Palabra-Eje.

Robinet. El *Dictionnaire Fondamental* indica los siguientes: [robine], n.m., appareil qui permet de faire couler l'eau quand on veut: il a ouvert (fermé) le robinet.

Le *Dictionnaire en Herbe* ofrece lo siguiente:

Robinet: Quand on ouvre un robinet, l'eau coule.

A partir de estas indicaciones, el alumno deberá proponer definiciones escuetas de las palabras *ampoule* y *ordures* pensadas para los dos niveles, ciclo medio e inicial. Transcripción fonética de las palabras, como en DF.

Actividad 2. Memoria semanal.

De acuerdo con las definiciones e informaciones que traen ambos diccionarios para *brosser*, *déboucher*, *raser*, *repasser* (que se leen y copian en clase), cada alumno deberá traer una redacción-memoria detallada de en qué momento se producen esos hechos dentro de su actividad cotidiana, y cómo se lleva a cabo cada acción.

El objetivo de este ejercicio, aparte de reforzar el léxico, consiste en reforzar el entorno sintáctico y semántico en que aparece dicho léxico, y buscar las asociaciones normales en cada contexto. Por ejemplo: para *déboucher* la asociación léxico-semántica *tire-bouchon*; para *raser* la variación léxico-morfológica *rasoir*; para *déboucher* la explotación léxica de la serie *bouchon*, *boucher*, etc.

De acuerdo con el concepto apuntado por Galisson, otro de los ejercicios de fijación de CCP consiste en ampliar las informaciones culturales que el diccionario no propone. El caso más llamativo, y el de mayor rendimiento didáctico es, sin duda *Ecureuil*, que permite entrar en el mundo de la publicidad a través del logotipo que identifica la ardilla a las cajas de ahorros francesas, y en el mundo de las cualidades animales a través del contexto cultural de las fábulas, cuentos, dibujos animados, etc.

Actividad 3. Trabajo con fichas de publicidad de prensa.

A partir de recortes de anuncios de diferentes revistas, españolas y francesas, el alumno debe completar imágenes con textos coherentes. La única restricción impuesta al trabajo es que los vocablos utilizados tienen que estar incluidos en el *Dictionnaire Fondamental*. Con esto se busca una consulta constante de modo consciente, y una fijación de módulos sintácticos y de léxico a nivel más o menos inconsciente.

Evaluación y seguimiento del modelo propuesto

Para saber en qué medida esta propuesta resulta rentable pedagógicamente hemos hecho un primer seguimiento de los alumnos encuestados, de acuerdo con las siguientes prevenciones metodológicas: a) la prueba busca dos niveles distintos: la retención o pervivencia de los veinte términos seleccionados, y el uso de léxico afín (léxico de entorno), utilizado para las actividades. Le llamamos «vocabulario motivado»; b) hemos dejado pasar dos meses entre la última actividad propuesta

y el momento de la primera prueba de seguimiento; c) la prueba se efectuó por medio de una página de traducción inversa, sin diccionario, en cuyo texto se insertaron diez vocablos de los veinte de la muestra, y otros diez de léxico de entorno. Los resultados globales son muy fáciles de exponer: los diez vocablos buscados fueron correctamente traducidos por los 31 alumnos encuestados o examinados. De los diez de léxico de entorno, la media de contestaciones acertadas fue de 8,33 para el total de los 31 alumnos. De los 31 alumnos, 24 tradujeron correctamente los 10 términos. Como esta prueba se llevó a cabo en el final de curso 1989-90 no podemos dar todavía los resultados del segundo muestreo de persistencia léxica, que tenemos la intención de efectuar en el curso 1990-91. En cualquier caso parece claro que los niveles táctico, estratégico y egodinámico que apunta Titone pueden ser razonablemente reforzados por medio de microsistemas didácticos que tiendan a afianzar de modo directo e indirecto las tres grandes áreas lingüísticas que se entrelazan en el momento de traducir: la actualización léxica, la incidencia de los procesos de memorización conjunta «léxico-sintaxis» y la profundización en lo que Galisson llama CCP, por medio de fórmulas de activación cultural como la publicidad o la integración del propio entorno vital del alumno en las tareas de la clase.

El estudio que hemos presentado aquí esquemáticamente, pretende ser una propuesta de actuación didáctica en donde la estrategia de la clase sea también objeto de análisis, modificación y mejora, de manera que el hecho didáctico en sus distintos factores (actividad docente, interrelación enseñanza/aprendizaje, seguimiento de programas y evaluación) pueda tomarse como un objeto de investigación y de debate crítico.

Bibliografía

Diccionarios

Le Dictionnaire en herbe, Ed. Bordas, Paris, 1989.

Les Mille premiers mots en français, ed. du Pélican, Paris, 1980.

Dictionnaire Fondamental, G. Gougenheim, Didier, Paris, réim. 1984.

Mes 10.000 mots. Dictionnaire scolaire, Hachette, 1980.

Artículos

Dabène, M. «Sur quelques évidences en Didactique du Français Langue étrangère», ELA, n° 64, 1986.

Galisson, R. «Accéder a la culture partagée par l'entremise des mots à CCP» ELA, n° 67, 1987.

Robert, J. M.: «Lexicologie et Français Langue étrangère», ELA, n° 75, 1989.

Trescases, P. «Réflexion sur le concept de compétence culturelle en didactique», ELA, n° 60, 1985.

Monografías

BOYER, H, RIVERA, M: *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1979.

GALISSON, R. *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, Ed. Hachette, BELC, Paris, 1979.

REY, A. *La lexicologie*, Ed. Klincksieck, Paris, 1980 (3ª ed.).

TITONE, R. *Il tradurre*, ISFAP, Milano, 1987.

TITONE, R. *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, Bulzoni, Roma, 1981.

WAGNER, R. L. *Les vocabulaire français*, Ed. Didier, 1970.

Material didáctico

Picture Cue Cards, Longman, 1987.