

Oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes

Julio MURILLO PUYAL

Universitat Autònoma de Barcelona

Correspondencia:

Julio Murillo Puyal

Universidad Autònoma de
Barcelona
Departamento de Filología
Francesa y Románica
Campus universitario
08193 Bellaterra
Barcelona

Tel. +34 935812313

E-mail: julio.murillo@uab.es

Recibido: 04/04/2005

Aceptado: 10/05/2005

RESUMEN:

En la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, la exigencia, generalmente admitida hoy, de conceder a la oralidad por lo menos la misma importancia que a la escritura no se debe a consideraciones de índole socio-económica o socio-cultural –según la creencia más extendida–, sino que se fundamenta en la primacía y prioridad de las manifestaciones fónicas en la actuación audio-fonatoria –esto es, en el hablar–; viene determinada por la misma naturaleza de las lenguas –que es fónica– y remite, por consiguiente, al plano de la epistemología lingüística.

El profesor de idiomas –y obviamente el profesor de francés– debe, por lo tanto, basarse en ese axioma para determinar las técnicas y estrategias didácticas que vaya a aplicar, así como para adoptar variables y parámetros que le permitan caracterizar no sólo la materia fónica resultante del proceso de percepción y producción de habla, sino ese mismo proceso, que es donde la intervención pedagógica puede y debe incidir. Esto es, debe tomar en cuenta la insoslayable presencia del “ser comunicante”. Al aplicar únicamente la “lógica de la física” y no permitir realizar esa caracterización, los enfoques “tradicionales” –articulatorio y/o acústico y/o fonológico– no resultan operativos.

La metodología verbo-tonal permite superar el carácter reductor y sesgado de dichos enfoques. En efecto, frente a la “lógica de la física”, se inscribe en la “lógica de lo viviente”: las variables y parámetros que adopta permiten determinar el “sistema de errores” (efectivos o latentes) sin exigir ni presuponer conductas fonatorias predeterminadas; antes

bien inducen a que el aprendiente consiga resultados aceptables utilizando sus propias aptitudes y facultades personales (que, por lo demás, no pueden ser conocidas a priori). La metodología verbo-tonal puede por lo tanto contribuir eficazmente a la formación del ciudadano europeo plurilingüe, contrarrestando así ciertos planteamientos que hipostasian la función identitaria de las lenguas.

PALABRAS CLAVE: didáctica de las lenguas, oralidad, fonética, método verbo-tonal, lengua francesa, sistema de errores.

Orality and French teaching-learning to Spanish-speaking students

ABSTRACT:

In foreign languages teaching-learning, the necessity, generally admitted nowadays, to give to orality the same importance as writing is not due to socio-economical or socio-cultural causes –as it is usually believed–, but is founded on the primacy and priority of phonic manifestations in audio-phonatory performance –i.e.–, in speech; it is determined by languages own nature –which is phonic– and thus sends back to linguistic epistemology.

The languages teacher –and obviously the French teacher– should therefore base himself / herself on that axiom to determine the didactic techniques and strategies he will apply as well as to adopt variables and parameters which are going to allow to characterize not only phonic matter resulting from the process of speech perception and production, but that same process, in which pedagogic performance can and must operate. In other words, the teacher should take into account the unavoidable presence of the “communicating being”. In that perspective, “traditional” approaches –articulatory and/or acoustic and/or phonological– are not operative as they apply uniquely “physics logic” and are unable to do that characterization.

The verbo-tonal methodology permits to overcome the reductive and biased nature of those approaches as it follows “living logic”, instead of “physics logic”: thus, the variables and parameters it adopts allow to determine the “errors system” (realized or latent errors) without demanding nor presupposing predetermined phonatory performances; on the contrary, they intend to help the learner to achieve acceptable results by using his/her own aptitudes and personal faculties (which, on the other hand, can not be known beforehand). The verbo-tonal methodology can contribute efficaciously to the training of the plurilingual European citizen by thwarting certain approaches primarily based on the identity function of languages.

KEYWORDS: language teaching, orality, phonetics, verbo-tonal method, French language, errors system.

En la enseñanza-aprendizaje de las lenguas parece haber consenso, al iniciarse el siglo XXI, en considerar que no se puede hacer caso omiso de la dimensión fónica del habla. Ese acuerdo se suele fundamentar en la necesidad, para el alumno, de alcanzar objetivos socio-culturales y socio-económicos: por una parte, la posibilidad de acceder a los medios audiovisuales (radio, cine, televisión) en lenguas extranjeras se ha generalizado, y por otra parte, el desarrollo de las relaciones internacionales, que multiplican las posibilidades de comunicación presencial, hacen patente la necesidad de que el conocimiento de una lengua no se limite a la lengua escrita sino que incluya igualmente la capacidad de comprender el habla y de expresarse oralmente. Como, además, los adelantos en la tecnología del sonido hacen que tanto el profesor como el alumno tengan acceso a manifestaciones fónicas de las lenguas enseñadas-aprendidas (grabaciones, digitalización del habla, etc.), se suele pensar que, para la intervención pedagógica, se dispone de los instrumentos que permiten dar una respuesta satisfactoria a esa necesidad. Parecen, por lo tanto, reunidos los elementos (necesidad, motivación y recursos tecnológicos) para que el aprendizaje de la lengua oral se realice efectivamente y sea eficaz. De hecho, los materiales existentes en el mercado para la enseñanza del francés a hispanohablantes incluyen todos hoy grabaciones de “textos” orales¹.

Sin embargo, en la actuación didáctica y en la sociedad en general, las manifestaciones de la oralidad suelen ser, si no descuidadas, cuando menos relegadas a un segundo plano, tanto por parte del profesorado como por parte del alumno². Dicha actitud ante la dimensión fónica del habla y del hablar viene de antiguo. Ya Navarro Tomás recordaba a este respecto una reflexión de Eça de Queiroz en 1926:

“Decía Eça de Queiroz que un hombre no debe tratar de hablar con seguridad y pureza más que la lengua de su tierra, y que todas las otras las debe hablar mal, orgullosamente mal, con acento de extranjero, porque en la lengua es donde reside verdaderamente la nacionalidad, y quien fuera poseyendo con creciente perfección los idiomas de Europa, iría sufriendo gradualmente una desnacionalización³[...].”

Aunque Eça de Queiroz dirigiera su ironía contra el afectado prurito de pronunciar correctamente las lenguas extranjeras, su consejo no ha dejado de ser tomado en serio por algunos profesores. Pero, ¿por qué no ver el mismo perjuicio que en la pronunciación en los demás aspectos del idioma?...” (Navarro Tomás [1926], 1966, pp. 141-143).

Contra esa tendencia, tan arraigada, a subestimar la dimensión fónica del habla, el mismo T. Navarro Tomás subrayaba, no sólo la importancia de la pronunciación en general, sino muy especialmente de la entonación:

“[...] la tradición gramatical, que no sin resistencia, ha ido concediendo algún espacio a la pronunciación de los sonidos en el estudio de las lenguas modernas, empieza a advertir que las formas de la entonación, a las que siempre se ha reconocido especial importancia en la matización emocional de la palabra, actúan también con el carácter y papel de verdaderos elementos gramaticales...” (Navarro Tomás, 1966, p. 6).

Desde esa misma perspectiva y situándose muy específicamente en el plano didáctico, Charles Bally, quizás el principal continuador de la obra de Ferdinand de Saussure, postulaba, hace ya más de medio siglo, que:

“Le maître doit pouvoir corriger les intonations fausses comme les fautes de grammaire” (Ch. Bally, 1963, p. 94, apud R. Renard (1979³, p.11).

No parece, sin embargo, que, en la actualidad, cuando menos en nuestro país, los programas de formación del profesorado de lenguas modernas y, en particular, de lengua francesa, hayan dado respuesta a esa exigencia metodológica. Más bien, y los datos a los que he aludido más arriba lo corroboran, parece que conserva toda su vigencia la afirmación de que “la phonétique est le parent pauvre de la didactique des langues”⁴ (Renard 1979³, p.11)

Esta situación sorprende tanto más cuanto que a los argumentos de índole socio-económica mencionados, y que fundamentan la exigencia de contemplar la dimensión fónica del habla en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, se añade el hecho de que, entre la comunidad científica desde Saussure, y muy especialmente en los últimos treinta años, hay prácticamente unanimidad en considerar que, para describir y caracterizar las lenguas, no se pueden obviar sus manifestaciones orales.

Así, en su *Cours de linguistique générale*, el padre de la lingüística contemporánea postulaba que, para adentrarse en el conocimiento de las lenguas, era imprescindible “s’affranchir du mot écrit”, esto es, liberarse de las ataduras que nos impone la escritura⁵. Por su parte, el profesor Emilio Alarcos Llorach proclamaba que “les langues ont une manifestation normale et primaire qui est phonique” y concluía su estudio sobre la escritura recalcando incluso que considera la representación gráfica “...non pas sur un plan d’égalité avec la manifestation orale du langage, mais comme un dérivé [sic] plus ou moins direct de celle-ci” (Alarcos Llorach, 1968, p. 519).

La inclusión de las manifestaciones fónicas del habla en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas resulta, desde esta perspectiva, insoslayable, por cuanto no responde sólo a meras consideraciones de índole sociocultural, socioeconómica o tecnológica, sino que se fundamenta en la *naturalidad* misma de las lenguas: la exigencia de tomar en cuenta *la oralidad* adquiere valor axiomático en el plano de la epistemología lingüística y resulta, por ende, un imperativo metodológico desde el punto de vista didáctico⁶.

Esa doble exigencia debe, por consiguiente, plasmarse en la intervención pedagógica sobre la pronunciación del alumno e implica que se precise en primer lugar el *estatus de la oralidad* en el lenguaje para, seguidamente, poder determinar las herramientas –*variables* y *parámetros*– que permitan caracterizar las manifestaciones fónicas de una manera operativa desde el punto de vista didáctico, esto que puedan aplicarse a la *actuación* audio-fonatoria del alumno y a la definición de las técnicas y estrategias didácticas que se van a aplicar.

1. El estatus de la oralidad

*Je dis: Une fleur ! et, hors de l'oubli où ma voix relègue aucun contour, en tant que quelque chose d'autre que les calices sus, musicalement se lève, idée même et suave, l'absente de tous bouquets*⁷.

Stéphane MALLARMÉ, 1886,
“Avant-dire au Traité du verbe de René Ghil”
(*Oeuvres Complètes*, Gallimard, 1945: 857)

Como se acaba de apuntar, desde mediados del siglo XX, y gracias, en parte, a los progresos en la tecnología del sonido, la actuación didáctica en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras no suele limitarse al uso de documentos escritos sino que recurre igualmente a documentos sonoros⁸. Asimismo, se han elaborado materiales didácticos específicos que pretenden describir la “lengua oral”⁹ (tratados de ortología o manuales sobre la gramática de la “lengua oral”); y, en el campo de la didáctica de las lenguas, se han hecho incluso análisis contrastivos entre “lengua oral” y “lengua escrita”¹⁰.

No cabe duda de que dichos estudios y materiales tienen especial interés para la enseñanza. No obstante, desde el punto de vista didáctico, la problemática de la enseñanza de la oralidad no sólo no queda resuelta, sino que en buena medida ni siquiera se plantea, puesto que no se fundamenta en el *estatus de la oralidad* en el lenguaje (tanto en el plano epistemológico como en el plano didáctico), esto es, no se toma en cuenta el carácter primario y prioritario de las manifestaciones

fónicas respecto de las manifestaciones escritas, **primacía** y **prioridad** que queda patente no sólo al hablar sino incluso al escribir.

Pero si ese postulado debe ser determinante para la elaboración de los materiales pedagógicos, con mayor motivo debe tomarse en cuenta en la práctica docente, y parece obvio que toda formación de futuros profesores de idioma debiera iniciarse con actuaciones orientadas a “liberarlos de las ataduras de la escritura” y a que se percaten del carácter esencialmente fónico de la lengua. A tal efecto, la referencia a la *auctoritas* de tal o cual autor sólo tiene una eficacia limitada. Para que el futuro profesor se percate *personalmente* del carácter primario y prioritario de las manifestaciones fónicas de la lengua respecto de las manifestaciones escritas, es también absolutamente indispensable orientarle para que halle, en sus propias vivencias y en su propio “universo de conocimientos”, los argumentos que fundamentan ese principio. No resulta, por lo tanto, superfluo mencionar algunos de dichos argumentos que, aun siendo obvios, no suelen ser tomados en cuenta.

Por lo que respecta a la **primacía de la oralidad** con relación a la escritura, cabe recalcar que:

- actualmente la población del planeta supera los 6.000 millones de seres humanos vivos y, salvo casos patológicos, todos ellos hablan. Sin embargo, sólo una minoría habla y escribe. En cuanto a las 6.000 lenguas inventariadas (Moreno Cabrera, 1990), sólo una escasa minoría poseen forma escrita.
- Ese argumento de índole etnológica cobra mayor fuerza si cabe si lo relacionamos con otros que guardan relación con la biología y la fisiología. Si a los 36 meses de edad un niño todavía no habla, su caso es considerado patológico y su minusvalía se observa también en las actuaciones lógicas no verbalizadas (manipulación de objetos, transformaciones en el espacio, secuenciaciones temporales, etc.). El analfabetismo por el contrario –esto es, el desconocimiento de la lengua escrita– supone ciertamente un “handicap” grave, pero exclusivamente desde el punto de vista sociológico. El que uno no sepa leer o escribir no acarrea limitaciones psicocognitivas y sólo incide de manera muy indirecta en los comportamientos comunicativos de las personas.
- Las manifestaciones fónicas del lenguaje tienen valor identitario (reconocemos a una persona por su voz, aun sin verla “sabemos” si se trata de un hombre, una mujer o un niño, e incluso imaginamos “cómo es”; cf. Rodríguez, 1998), pero, además, así como sólo estudios especializados permiten interpretar la caligrafía de una persona, la entonación es espontáneamente percibida como signo y síntoma del estado anímico y de la afectividad del locutor:

“L'intonation est le symptôme de l'affectivité avant d'en devenir le signe” (Séchehaye, 1951);

- A mayor abundamiento, queda demostrado hoy que, en el caso de personas sordomudas, la duración de los sueños (cuya función reguladora del comportamiento caracterial y psicomotor es bien conocida) es mucho menor que en el caso de las personas sin discapacidad auditiva. Además, si su reeducación se basa en la lengua escrita, la duración de sus sueños no varía sensiblemente. Sin embargo, en el caso de hipoacúsicos incluso severos, reeducados mediante métodos orales, se ha conseguido que la duración de los sueños se aproxime a la de los “normooyentes”.
- La misma materialidad gráfica de la escritura en su representación lineal (de izquierda a derecha, de derecha a izquierda o de arriba abajo, según los idiomas, pero en todos los casos como “línea”) responde a propiedades acústicas. Es sabido, en efecto, que, si bien podemos percibir visualmente y de manera simultánea formas, volúmenes y/o colores distintos, por el contrario, dos sonidos simultáneos se perciben como un único tercer sonido y, por consiguiente, toda información sonora se organiza como una cadena de sucesividades, esto es, conformando una “línea”.

El **carácter prioritario** de las manifestaciones orales de la lengua respecto de las representaciones escritas también puede deducirse de hechos muy conocidos y de fenómenos fácilmente observables. Así, por ejemplo:

La prioridad de la lengua oral respecto de las representaciones escritas se verifica tanto en el desarrollo psicogenético del individuo como en la historia de la comunicación y de las culturas: las manifestaciones fónicas son siempre anteriores a la lengua escrita.

En la adquisición natural de la lengua, el habla precede siempre a la escritura (cuando ésta existe para esa lengua), y en la historia de las lenguas, los diferentes fenómenos diacrónicos responden, en la casi totalidad de los casos, a “leyes fonéticas”, a fenómenos de índole acústica y auditiva específicos de la lengua oral¹¹, y sólo después, como se señala a continuación, se plasman en la lengua escrita.

- La propia historia de la escritura en las evoluciones gráficas que ha experimentado pone de manifiesto que los cambios habidos no responden a evoluciones gráficas, a modificaciones relacionadas con leyes topológicas (esto es, a cambios más o menos paulatinos en la organización y distribución del espacio mediante rayas y trazos de distinta índole) sino a que la lengua

escrita representa la lengua oral (esto es, las manifestaciones fónicas son anteriores a las manifestaciones gráficas) y se adapta por lo tanto a las evoluciones de la lengua oral¹².

- Los lapsus ortográficos son asimismo pruebas fehacientes de que la “imagen mental” primera que tenemos de la lengua en el cerebro es una imagen fónica¹³.
- Las personas que por su “oficio” mismo tratan de hallar todos los recursos de las lenguas y de utilizarlos lo mejor posible –en primer lugar, los poetas y los escritores pero también en su trabajo de artesanía los traductores y los publicistas– son muy conscientes del *estatus de la oralidad*: Ronsard le pedía al poeta que “cantara sus versos”, Flaubert, en su “gueuloir” de Croisset, valoraba cada día la aceptabilidad de sus textos pronunciándolos en voz alta; asimismo los traductores también, para validar su trabajo, suelen cerciorarse de la aceptabilidad de su texto preguntando al profano si “le suena”, cuando no hacen sino transferir el significado de un *texto escrito* a otro *texto escrito*.

Podrían multiplicarse los fenómenos y argumentos¹⁴ que fundamentan la primacía y prioridad de la lengua oral en el lenguaje. Con ello, obviamente, no queda minusvalorada la importancia de la escritura, ni en sus funciones socioculturales, socioeconómicas y administrativas (“*verba volant, scripta manent*”, reza el dicho popular)¹⁵ ni en el proceso de aprendizaje. Todo aprendizaje es plurisensorial y los anclajes visuales y psicomotores que proporciona la huella escrita, anclajes que resultan en todos los casos de un trabajo de análisis –consciente o inconsciente–, pueden ser determinantes en las actividades de estructuración del objeto de aprendizaje (piénsese, por ejemplo, en la importancia de los “apuntes” o en la utilidad de redactar un guión “poniendo por escrito” las ideas a desarrollar, incluso para preparar una intervención oral...).

Asimismo la representación gráfica puede contribuir eficazmente a la fijación en la mente, a la “engramación”, a la memorización de la lengua estudiada; pero en todos los casos, irá asociada a la manifestación fónica que transcribe: las huellas gráficas de la lengua –esto es, la lengua escrita– no pueden ser separadas, segregadas de las manifestaciones fónicas a las que representan y sólo dentro de la asociación {oral + escrito} pueden actuar como factor eficaz de memorización. Las manifestaciones gráficas –esto es “ortográficas– siempre han sido previamente “realidades fónicas” en la mente y no pueden, por consiguiente, sustituir, en el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua, la realidad fónica a la que representan: la “imagen mental normal” de la lengua –incluso de la lengua escrita– es siempre una “imagen fónica”. En el plano de la epistemología lingüística

y para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas –materna, segunda o extranjera– la *primacía* y *prioridad* de las manifestaciones fónicas de la lengua son principios que conservan todo su valor axiomático y heurístico.

2. La caracterización y parametrización de las manifestaciones fónicas

Establecido el *estatus de la oralidad* y sentados los principios de *primacía* y *prioridad* de las *manifestaciones fónicas* en el hablar, se plantea la necesidad de que el profesor pueda aprehender y evaluar las producciones del alumno mediante variables y parámetros que contemplen la lengua ***desde la perspectiva específica de la intervención didáctica.***

En efecto, las lenguas como “objetos naturales”, esto es, como “*objetos empíricos*”, son ciertamente una misma realidad para el locutor profano¹⁶, para el filólogo, el lingüista, el psicolingüista, el logopeda, el neurolingüista, etc. y para los profesores o los alumnos que las enseñan-aprenden. Pero son “*objetos de conocimiento*”, esto es, “objetos de aprehensión”, radicalmente distintos según sean usadas “espontáneamente” para comunicarse, o sean objeto de análisis en el campo de las “industrias de la lengua” (para describirlas con miras a compararlas y traducirlas, a reproducirlas mecánicamente, a clasificar documentación, a crear diccionarios electrónicos, etc.), en el campo de la salud (psicología, psicoanálisis, terapias, o incluso para realizar intervenciones quirúrgicas, etc.), en el campo de la literatura y la retórica (poesía, dicción expresiva, análisis del discurso, etc.) o, finalmente, en el campo de la didáctica de las lenguas y, muy especialmente, de las lenguas extranjeras¹⁷.

En este último campo, que es el que nos ocupa, dichos análisis y descripciones de las manifestaciones fónicas deben realizarse mediante instrumentos –*variables* y *parámetros*– que permitan describir y caracterizar las manifestaciones fónicas de la lengua *desde el punto de vista didáctico*, esto es ***como objetos de aprendizaje.*** Sin embargo, es notorio –aun sin entrar en polémicas siempre estériles¹⁸– que los productos pedagógicos existentes en el mercado para la enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes, cuando proponen actividades específicas para que el alumno perciba y produzca de manera aceptable la materia fónica de la lengua francesa, utilizan, por lo general *variables* y *parámetros* o *articulatorios* y/o *acústicos* y/o *fonológicos*, cuyo carácter reductor ha sido puesto de manifiesto por numerosos autores (Renard 1979, Landercy-Renard 1982², Guberina 2003, Rivenc 2000, Murillo 2002, entre otros).

Con todo, como siguen siendo los únicos instrumentos de los que dispone el profesor para la caracterización de la materia fónica, y probablemente los únicos que le dieron a conocer en su formación, cabe precisar por qué y en qué aspectos las descripciones articulatorias, acústicas o fonológicas son de alguna utilidad para caracterizar la actuación del alumno y definir técnicas y estrategias didácticas (alguna utilidad tendrán si se siguen usando...) o si, y en qué medida, son ineficaces.

Las “características articulatorias” de la lengua francesa, que han sido denostadas por numerosos autores y que son normalmente desconocidas por el locutor común nativo, no pueden, sin embargo, ser ignoradas por el profesor¹⁹. Pero no por la ingenua creencia según la cual con pedir al alumno que coloque los órganos fonatorios de tal o cual forma, se consigue que pronuncie correctamente²⁰, sino porque las “características articulatorias”:

- a) proporcionan elementos de identificación de los sonidos que permiten prescindir de su representación ortográfica, no sólo para “nombrarlos” sino para su “representación mental”, con lo que contribuyen eficazmente a “liberar de la lengua escrita” al profesor. Esa “liberación” se ve además favorecida por el hecho de que el profesor puede percatarse de su propia actuación audiofonatoria (mediante espejo, espátula, sensibilidad táctil o propiocepción) observando, para cada alófono, las posiciones y movimientos que realiza con la lengua, el maxilar inferior, los labios, etc.;
- b) permiten presentar de manera sinóptica (por ejemplo, en el caso de las consonantes mediante un cuadro de doble entrada, en el que se indica en abscisas el punto de articulación y en ordenadas el modo articulatorio) las correlaciones entre las distintas realizaciones fonemáticas²¹. Dichas correlaciones tienen especial interés para el diagnóstico con miras didácticas porque contribuyen a categorizar los errores²²;
- c) permiten inducir semejanzas y paralelismos entre correlaciones: por ejemplo, [y] es a [i] como [ø] es a [e], esto es, en los dos pares se da la misma correlación, el primer alófono de ambos pares ([y] y [ø] se ha obtenido mediante labialización del segundo alófono ([i] y [e], respectivamente);
- d) los cuadros de doble entrada con los que se representan los fonemas y sus alófonos (triángulo vocálico o “rejilla consonántica”) pueden igualmente utilizarse para representar de manera sinóptica las características acústicas, fonológicas o incluso, como se indicará más adelante, verbo-tonales de las manifestaciones fónicas del habla.

Las “descripciones articulatorias” tienen, por lo tanto, innegable interés para la formación del futuro profesor. Sin embargo, no son operativas (“elles ne conviennent pas”, según Guberina) desde el punto de vista didáctico.

En primer lugar, porque no permiten dar cuenta de los componentes suprasegmentales del habla (melodía, acentuación, ritmo, tempo), cuando es sabido que dichos componentes del habla no pueden ser obviados en la comunicación y tienen incluso un fundamento biológico: “L'intonation [dans la parole] est la sémiotisation de pulsions biologiques”. (Kristeva, 1976).

En segundo lugar, las “caracterizaciones articulatorias” son especialmente reductoras por cuanto circunscriben la actuación fonatoria a la posición y movimientos de los órganos que constituyen el tractus fonatorio: cuerdas vocales, paso a las fosas nasales, presencia (consonantes) o no (vocales) de un obstáculo que cierra (oclusivas) o constriñe (constrictivas) el paso de la columna de aire espirada, posición de dicho obstáculo en el tractus, redondeamiento o no de los labios, etc.

Al postular, de manera explícita o implícita, que dichas variables articulatorias son suficientes para caracterizar los sonidos del habla, y que los valores que se les asigna son inherentes a cada realización fonemática, se hace caso omiso de otras variables tanto o más características. No se toma, por ejemplo, en consideración el *tonus muscular*²³, y no se tiene en cuenta ni la *variabilidad* de las características articulatorias (cuando es notorio que las “características articulatorias” son idiosincráticas y que no pronunciamos nunca un “mismo sonido” de la misma forma), ni los *fenómenos de compensación* entre las variables consideradas²⁴.

Finalmente, las descripciones articulatorias hacen caso omiso de la incidencia de la *macrogestualidad* (brazos, cabeza, busto, incluso piernas...), del *estado anímico* del locutor y, sobre todo, de la *audición*²⁵, factores todos ellos determinantes en el hablar.

Las descripciones acústicas del habla contemplan las manifestaciones fónicas de la lengua como un caso particular de los movimientos vibratorios, como meros fenómenos físicos resultantes de la actividad fonatoria pero sin referencia al modo y manera en que han sido producidos. Salvan así algunos de los escollos y limitaciones del enfoque articulatorio:

- a) la materia fónica analizada es objetivamente idéntica para el locutor y el alocutado, para “el que habla” y para “el que oye”, por lo que quedan

neutralizados las variaciones articulatorias idiosincráticas así como los “fenómenos de compensación” a los que he aludido más arriba;

- b) los parámetros utilizados (*duración, frecuencia, intensidad y distribución espectral de la energía*, fundamentalmente) permiten observar, e incluso cuantificar, las variaciones frecuenciales (agudo *vs* grave) de las realizaciones fonemáticas²⁶;
- c) indican la distribución espectral de la energía fónica para cada alófono; se puede constatar así de manera fehaciente, por ejemplo, si un sonido es sonoro²⁷, si las oclusivas /-b-/, /-d-/, /-g-/ intervocálicas se han realizado como *discontinuas*²⁸, o también, si ha habido pausas, hiatos o junturas; y finalmente si el *acento* se ha colocado correctamente o no;
- d) permiten caracterizar los componentes suprasegmentales: la melodía (esto es, las variaciones de la frecuencia fundamental F_0 del espectro), la entonación y el ritmo (periodicidad de los acentos y de las pausas, fundamentalmente).

No obstante, el análisis acústico del habla tampoco es operativo desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

En primer lugar, porque la casi totalidad de las aulas no están dotadas con el material que permitiría realizar dicho análisis. Por otra parte, tampoco se toma en cuenta el *componente afectivo* de todo acto de habla, ni la *macrogestualidad* asociada al habla y menos todavía la *percepción auditiva*, la cual, como se ha señalado, desempeña una función determinante en el hablar.

Finalmente, los datos mismos proporcionados por el análisis acústico no permiten precisar el *grado de aceptabilidad* de las realizaciones del alumno ni, por ende, los procedimientos didácticos más eficaces: el análisis acústico da cuenta de la *sustancia* del signifiante fónico, pero no del valor funcional, de la pertinencia de los datos hallados²⁹. De ahí que no se puedan interpretar y que, en este enfoque, cobre también sentido la conocida expresión sartriana de que “*la réalité existe de trop*”³⁰.

Incluso un parámetro tan objetivable como la *duración* de las distintas realizaciones fonemáticas requiere, para su cuantificación, que se hayan determinado las fronteras entre dos fonemas consecutivos, y los resultados del análisis acústico sólo pueden interpretarse basándose en criterios de índole funcional predeterminados. En efecto, los “límites” de la materia fónica correspondiente a un fonema varían según el parámetro que se considere “más característico” de las realizaciones de dicho fonema (variaciones de la intensidad global, paso de sonido periódico a

sonido aperiódico y viceversa, variación de la distribución espectral de la energía fónica, etc.), pero la elección de dicho parámetro no depende de las características de la sustancia fónica correspondiente al fonema considerado, sino del rasgo de la materia fónica que se considere pertinente, rasgo que el análisis acústico no permite determinar. G. Bachelard, en un estudio sobre “la formación del espíritu científico” recalca ya que no se puede “medir un fenómeno” con miras a hallar las variables que lo caracterizan, sino que es necesario adoptar *a priori* criterios, categorías y variables para poder “medir”.

A mayor abundamiento, el análisis acústico pone igualmente de manifiesto que las variaciones de los valores del parámetro adoptado no se realizan con un corte, de manera abrupta, produciendo una ruptura instantánea en el flujo fónico, sino que los valores paramétricos de la materia fónica correspondiente al paso de la realización de un fonema a la realización del fonema adyacente varían de manera progresiva y gradual. Esta propiedad de la materia fónica, que se hace patente en el análisis acústico, también pone de manifiesto que dicho análisis no permite *per se* fijar la frontera entre las realizaciones de dos fonemas adyacentes y que, para ello, se requiere primero haber segmentado la cadena fónica en unidades funcionales, esto es, en *fonemas*.

La prueba de la conmutación, que permite determinar el sistema fonológico de una lengua, pretende dar respuesta a esa exigencia metodológica. El protocolo de realización de dicha prueba es conocido: se elige un vocablo del que se “conoce” el *contenido* y la *expresión* (Hjelmslev) y se hace variar la materia fónica –esto es, la *sustancia de la expresión*– hasta que se produce una modificación del *contenido* o *significado*. El segmento de la cadena fónica cuya sustitución produce un cambio de *significado* es considerado como la realización de un *fonema*.

No viene al caso, en el marco de la presente reflexión, debatir sobre el etnocentrismo lingüístico que subyace en el planteamiento y el escaso valor heurístico del enfoque³¹; sí cabe recalcar, en cambio, que las aplicaciones didácticas que se han realizado y que se desprenden de ese enfoque conceden un estatus epistemológico y metodológico a los sistemas lingüísticos que no les corresponde y se basan en una concepción apriorística del comparatismo fonológico consistente en atribuir a los sistemas fonológicos un valor psicolingüístico que las recientes investigaciones sobre afasias, adquisición del lenguaje y efectos del contacto entre lenguas invalidan o contradicen.

Así, por lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes, se ha pretendido determinar *a priori* los errores latentes del alumno “comparando” los sistemas fonológicos del francés y del español (cf. Companys, 1966). A tal

efecto, se “superponen” las “rejillas fonológicas” del francés y del español. Si a un fonema de la lengua francesa le corresponde una casilla vacía en la “rejilla” del español, se deduce que habrá un error de pronunciación, por lo menos, en estado latente.

Se ha pretendido incluso que, “comparando” así los dos sistemas fonológicos, se verifican los efectos de la llamada “criba fonológica” (concepto acuñado por Trubetzkoy [1939], 1964: 54). Pero, según el fonólogo ucraniano, el sistema fonológico de la lengua base no actúa, obviamente, sobre el sistema fonológico de la lengua extranjera (que el aprendiente no posee) sino sobre la materia fónica (por definición, amorfa) de dicha lengua extranjera.

Por lo demás, es sabido que los sistemas fonológicos construidos mediante la prueba de la conmutación son dispositivos formales *ad hoc*, específicos de cada idioma y por consiguiente inaptos para la comparación. Para salvar ese escollo, en el enfoque fonológico comparatista francés-español, se concibe un macrosistema en el que tienen cabida los fonemas de los dos sistemas cotejados. Así, por ejemplo, se añade a la “rejilla” del sistema consonántico francés la “columna interdental” (correspondiente al fonema [θ] del español), y a la “rejilla” del sistema consonántico español la “columna” del punto de articulación uvular (correspondiente al fonema [R] francés) y la “fila” del modo articulatorio constrictivo sonoro (en el que no existe ningún fonema en español y sí los fonemas /v/, /z/ y /ʒ/ en francés). Se altera así la entropía tanto del sistema francés como del sistema español y, como ya apuntaba B. Malmberg (1951), se construye un *artefacto* que no corresponde a ninguna lengua.

Por otra parte, bajo su aparente empirismo, la “fonología comparada” aplicada a la enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes postula de hecho una concepción del bilingüismo hoy ya superada (cf. los trabajos de M. Paradis, 1987): un individuo bilingüe no posee un macrosistema fonológico que incluye los sistemas fonológicos de dos lenguas, como dejan entender documentos como el mencionado Companys (1966), sino que es un locutor que ha adquirido dos sistemas fonológicos y que, cuando utiliza uno, se inhibe del otro.

En cuanto a las aplicaciones didácticas del enfoque fonológico, suelen consistir en proponer al alumno “pares mínimos” de vocablos o expresiones en los que la *oposición fonológica* que se enseña-aprende resulta pertinente, esto es, los dos fonemas deben ser discriminados para poder diferenciar los dos vocablos. Es evidente que dichos ejercicios sólo permiten a lo sumo realizar la evaluación (“formativa”, durante el aprendizaje, o “sumativa”, al final del mismo) de la capacidad de discriminación auditiva del aprendiente y, muy indirectamente de

su pronunciación, pero no pueden considerarse técnicas didácticas *stricto sensu* puesto que, si el aprendiente acierta, se presupone, por definición, que los dos sistemas fonológicos se han adquirido³²; pero si no acierta, el ejercicio no permite evaluar la importancia del error ni, por lo tanto, decidir qué técnica correctiva aplicar.

Finalmente, las oposiciones de índole fonológica tampoco toman en cuenta la *afectividad*, ni la *macrogestualidad*, ni la *función auditiva*, ni la *variabilidad* de toda realización fonemática. Al igual que los enfoques articulatorio y acústico, las oposiciones fonológicas no son operativas para incidir en el proceso audiofonatorio y definir técnicas de intervención pedagógica.

§

En cierto modo, los tres enfoques –articulatorio, acústico y fonológico–, que se acaban de analizar, remiten a concepciones del lenguaje basadas en las dos “creencias ilusas” a las que aludía Benveniste (1966, p. 73): las descripciones fonológicas *nolens volens* se inscriben, de alguna manera, en la perspectiva mentalista, y las descripciones articulatorias y/o acústicas (entre las cuales, por lo demás, se suele ver una relación biyectiva) contemplan la materia fónica “en sí”, como realidad autónoma, independiente del locutor y del interlocutor (de hecho, se equipara la actuación del alumno al funcionamiento de una “máquina hablante”). Las manifestaciones fónicas son consideradas como un conjunto de invariantes regidas por la *lógica de la física*³³, y no se contempla el proceso de emergencia y estructuración de la materia fónica sino exclusivamente su resultado.

A diferencia de lo que suele ocurrir en la mayoría de los manuales y documentos pedagógicos al uso y con frecuencia en la misma práctica didáctica, la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral no puede, sin embargo, confundir *el proceso de emergencia del habla* –esto es, la actuación de un ser viviente que obedece por definición a la *lógica de lo viviente* (Jacob, 1965; Prochiantz, 1996, 2000)– con la producción mecánica de la materia fónica, ni con el resultado de dicha actuación mecánica (a la que sí se podría aplicar la *lógica de la física*, y de hecho así se hace, por ejemplo, en las industrias de la lengua): se trata de dos realidades radicalmente distintas desde el punto de vista fenomenológico.

Sólo si se parte de esa distinción y se contempla la *oralidad* como *proceso de percepción y producción del habla*, es decir, como actuación de un ser viviente que se comunica con otro ser viviente, puede la intervención didáctica tener eficacia (es ahí, únicamente, en el *hablar*, donde, por definición, la intervención didáctica puede y debe aplicarse). La descripción de dicho *proceso*, que implica

la intervención del locutor, no puede, por consiguiente, realizarse mediante instrumentos que ignoren este extremo. Para definir la etiología de las dificultades de pronunciación del alumno (su “sistema de realizaciones desviantes”) y evaluar la corrección de su pronunciación con miras a determinar técnicas y estrategias de intervención pedagógica eficaces, se precisan, *parámetros* y *variables* específicos del enfoque didáctico, que permitan dar cuenta de la intervención del locutor y consideren que el aprendiz, como todo locutor, es un “*ser comunicante*” (Guberina, 1986).

La **metodología verbotonál**, ya en sus textos fundacionales (cf. Guberina, 1939; Guberina-Rivenc, 1962; Renard, 1975), se basa en una concepción de la lengua y del aprendizaje de la lengua que se desmarca de la *lógica de la física* y en la que subyace *avant la lettre* la *lógica de lo viviente*³⁴. En particular, postula que:

- como todo *ser viviente*, un locutor, esto es, un “ser comunicante”, constituye un todo orgánico: en el *hablar*, intervienen no sólo el *tractus fonatorio* y el oído, sino el cuerpo entero (la gestualidad es inherente al *hablar*: los órganos fonatorios y los demás órganos son solidarios e interdependientes), la relación con el entorno social, las aptitudes psicocognitivas y sensoriales, etc. Asimismo, la metodología verbo-tonal se basa en la constatación, ya confirmada por investigaciones posteriores (cf. *supra* la referencia a Kristeva, 1976), de que las manifestaciones fónicas del habla expresan, en primer lugar, el estado anímico del locutor, su afectividad, muy especialmente mediante los componentes suprsegmentales del habla o, de modo más amplio, en palabras de Petar Guberina, mediante los *valores de la lengua hablada*: el ritmo, la entonación, el tempo, las pausas, etc.³⁵;
- como en toda actuación de un ser vivo, el componente temporal es inherente al *hablar*;
- si bien en un mismo grupo lingüístico se observan tendencias audiofonatorias comunes, el comportamiento de un locutor en tanto que individuo es imprevisible;
- la *variabilidad* es una característica inherente a la actuación audio-fonatoria: las manifestaciones fónicas de la lengua no son realidades rígidas, deben ser contempladas como variantes o *aproximaciones sucesivas* de un proceso de estructuración (Renard, 1979).

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica sobre la oralidad, las variables verbotonales pueden reagruparse en cinco grandes tipos según guarden

relación con: la *afectividad*, el *ritmo*, el *timbre* (*gammas frecuenciales óptimas*), la *tensión* o los *umbrales de fonologización*. En el marco, obviamente limitado, de este artículo, no ha lugar a una presentación exhaustiva de la metodología verbo-tonal. Basten dos parámetros –la *tensión* y las *gammas de frecuencia óptimas*– específicos y particularmente eficientes en el caso de la enseñanza del francés a hispanohablantes para poner de manifiesto la originalidad, pertinencia, operatividad y... eficacia de ese enfoque.

La tensión (cf. Renard, 1991, 2003; Roberge, 1991, entre otros) como parámetro propioceptivo del habla (esto es, cuyos valores son esencialmente y por definición idiosincráticos) puede ser determinada empíricamente debido a que existe una estrecha relación entre el habla y la gestualidad (como manifestaciones solidarias e interrelacionadas del “ser comunicante”)³⁶. Como se suele tener una buena *propiocepción* de la *tensión* corporal, la correlación que se observa entre *gestualidad* y *actuación audiofonatoria* permite inducir también el grado de *tensión* intrínseco propio de las distintas realizaciones fonemáticas³⁷. Experiencias sistemáticas han permitido así determinar el grado de tensión inherente a la realización de cada fonema: por ejemplo, los sonidos “*oclusivos sordos*” son más tensos que sus correlatos “*sonoros*” y éstos son más tensos que los “*constrictivos sordos*”, los cuales a su vez son más tensos que sus “*correlatos sonoros*”.

Desde el punto de vista práctico, se constata que un hispanohablante que aprende francés tiende a realizar “sistemáticamente” tres tipos de “errores” que se pueden caracterizar como debidos a una *tensión insuficiente*:

- pronuncia los fonemas /b-/ , /d-/ , /g-/ intervocálicos como sonidos “constrictivos”;
- tiende a omitir los sonidos “oclusivos” en final de sílaba;
- realiza el fonema /s/ y su “correlato sonoro” /z/ en una gama frecuencial mucho menos aguda que la que utiliza un locutor monolingüe francés.

Para corregir estos tres tipos de errores, se podrá recurrir, por lo tanto, a actuaciones tensivas: carga afectiva del enunciado, gestualidad tensiva, correlatos tensos, repetición regresiva (incremento progresivo del volumen fónico precedente), etc.³⁸

Por lo que respecta a las ***gammas de frecuencia óptimas***, si bien la metodología verbo-tonal recurre a un parámetro acústico (esto es, la *frecuencia*), su aplicación es radicalmente distinta. En efecto, el parámetro *banda de frecuencia óptima* (la “optimal” en los escritos de Guberina, cf. Guberina 2003) permite caracterizar

cada alófono, no en función de la distribución espectral de la energía sonora (la frecuencia de los distintos formantes F_1 , F_2 , F_3 , etc., esto es, las zonas en las que se produce una concentración de energía fónica con incremento notable de la intensidad), sino de la percepción global que se tiene de tal o cual sonido dentro de los límites de una gama de frecuencias dada (para Guberina, generalmente una octava). Así, por ejemplo, la gama óptima de [u] corresponde en francés a la octava 150-300 Hz, y la de [i] como mínimo a 2.000-4.000Hz. Como puede verse, la presencia física de energía sonora no se refleja en su totalidad en la gama óptima (en el caso de [i], en particular, queda excluido el primer formante, F_1)³⁹. Queda, por lo tanto, patente la necesaria intervención del locutor en esa *estructuración*: los valores de las *gamas óptimas* sólo se pueden hallar empíricamente, y difieren según el individuo, si bien se han podido hallar tendencias colectivas y valores prototípicos para las distintas lenguas.

La noción de “*banda óptima*”, como la de *tensión*, resulta especialmente operativa. Permite, en particular, superar las dos dicotomías {*vocal vs. consonante*} y {*realidades fonémicas vs. suprasegmentales*}, o también caracterizar los “errores” de timbre efectivamente cometidos o latentes. Así, por ejemplo, las pronunciaciones desviantes de /y/ o de /ø/ (cuya *gama óptima* corresponde respectivamente a una [i] y a una [e] bemolizadas), tan características de los aprendientes hispanohablantes de francés, se podrán corregir proponiendo “modelos” más agudos si las realizaciones son demasiado graves (esto es, tendentes a [u] y [o], respectivamente) o proponiendo “modelos” más graves si [y] y [ø] son insuficientemente bemolizados (esto es, tienden a [i] y [e], respectivamente). En este último caso, el más corriente en los hispanohablantes que aprenden francés, se puede tratar de ayudar a que, mediante “aproximaciones sucesivas” (Renard, 1982), el alumno consiga una percepción y producción aceptables proponiéndole que “oiga” y pronuncie:

- enunciados en los que [y] o [ø] aparezcan al final de un enunciado imperativo (melodía descendente) y tras un sonido como [p] o [m] que tenga una “óptima” grave, por ejemplo: “Allez, bois un peu!”;
- enunciados realizados con gestualidad centrípeta (recogiendo los brazos y las manos hacia el centro del cuerpo), por ejemplo: “Oui, ça m’êmeut !”;
- enunciados en los que se haya conmutado esos sonidos por su correlato de “óptima” más grave (esto es, por [u] o por [o]), pero volviendo siempre a continuación al “modelo inicial”, por ejemplo: “Allez, bois un pot!” → “Allez, bois un peu!”

Estos ejemplos de aplicación de la metodología verbo-tonal podrían dejar entender que es posible establecer una suerte de “Recetario verbo-tonal de corrección fonética para estudiantes de francés hispanohablantes”, y que, por lo tanto, se podrían aplicar instancias didácticas de índole conductivista. No es el caso. La metodología verbotonal adopta también ese otro principio esencial de la *lógica de lo viviente*, mencionado *supra*, a saber: que toda respuesta de un ser viviente a un estímulo es imprevisible y que toda instancia didáctica, por consiguiente, debe permitirle al alumno hallar por sí mismo –consciente o inconscientemente– el comportamiento más eficaz para conseguir el resultado deseado, tanto en *percepción*⁴⁰ como en *producción*⁴¹.

El enfoque de la oralidad así entendido –y quizás únicamente así– no sólo resulta operativo en la práctica docente y responde a exigencias de índole epistemológica, sino que es la condición *sine qua non* para que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas –y en particular de la lengua francesa a hispanohablantes– no sea reducida a un adiestramiento del aprendiente y sea, por el contrario, una actuación educativa que le ayude a “realizarse” como ser humano y como ciudadano, sacando el mayor y mejor provecho de sus capacidades y aptitudes personales; esto es, haciendo que, como subrayaba ya la UNESCO hace casi cincuenta años, el aprendizaje de las lenguas extranjeras resulte ser un *elemento indispensable* [sic] de la formación de la personalidad del individuo.

Finalmente, *last but not least*, cabe subrayar que la *dimensión europea*, que se trata de potenciar actualmente en los curricula educativos, implica la enseñanza-aprendizaje de varias lenguas y no se concibe sin el acervo cultural representado por las lenguas románicas, y en particular por la lengua francesa. De ahí que, para las enseñanzas regladas, la Unión Europea preconice que se programe una formación plurilingüe con miras a conseguir que el ciudadano europeo domine por lo menos dos lenguas extranjeras además de su(s) lengua(s) propia(s).

Sin embargo, el proyecto de *ciudadano europeo plurilingüe* encuentra cierta resistencia, cuando no oposición, por parte de algunos grupos, e incluso autoridades administrativas, que dicen basar su actitud en la función identitaria de las lenguas llegando a esgrimir como “argumento”, casi un siglo después, la “boutade” de Eça de Queiroz citada al principio de este artículo.

Cabe, por lo tanto, situar la enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes también en la perspectiva socio-cultural e incluso socio-política de la construcción europea. Desde esta perspectiva también, se plantea la necesidad de un enfoque didáctico innovador –o, por lo menos, renovador– que permita contrarrestar las “idées reçues” que se oponen al plurilingüismo. Este objetivo sólo se puede

conseguir si la formación que reciba el futuro profesor le proporciona los instrumentos que le permitan percatarse del estatus de la *oralidad* y concebir técnicas y estrategias de intervención pedagógica que tengan en cuenta la *primacía* y *prioridad* de las manifestaciones fónicas de la lengua respecto de las demás manifestaciones del lenguaje.

Más allá, por consiguiente, de meras indicaciones didácticas, más allá de las aplicaciones concretas que puedan inducirse de la fundamentación epistemológica y pedagógica, la metodología verbotonál constituye una problemática, por cuanto proporciona los elementos que permiten al profesor determinar en cada caso las técnicas y estrategias más eficaces, esto es, que respeten la idiosincrasia del alumno. Así planteada, la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral trasciende, por lo tanto, el ámbito de la didáctica y, quizás como toda actuación de enseñanza-aprendizaje, remite a una concepción del ser humano, esto es, al plano de la antropología.

Referencias bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, E. (1968). "Les représentations graphiques du langage". En MARTINET, A. (dir), *Le Langage* (pp. 513-568). Paris: Encyclopédie de la Pléiade.
- AMBROSE, J. (1996). *bibliographie des études sur le français parlé*. Paris: Didier Érudition.
- BALLY, Ch. (1963⁴). *Traité de stylistique*. Vol.1. Genève: Georg.
- BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1. Paris: Gallimard.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap, Paris: éd. Orphys.
- et JEANJEAN, C. (1987). *Le français parlé*. Paris: Didier.
- COMPANYS, E. (1966). *Phonétique française pour hispanophones*. Paris: Hachette-Larousse.
- DUBOIS, J. (1963). *Grammaire structurale du français*. Noms et pronoms. Paris: Larousse.
- JACOB, F. [1965] (2000). *La Logique du vivant*. Paris: Gallimard.
- GUBERINA, P. [1939], (1954). *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*. Zagreb: Epoha. Mons: CIPA-Didier.
- (2003). *Rétrospection*. Zagreb: Naklada.
- ; RIVENC, P. [1962], (1971). *Voix et images de France*. Paris: Didier.

- KRISTEVA, J. (1976). *Polylogues*. París: Seuil.
- LACOME, G. y ARTIAGA, C. (1901). *Método Lacome. Fonotecnia francesa*. Madrid: Librería de Fernando Fe.
- LANDERCY, A.; RENARD, R. (1982). *Éléments de phonétique*. Mons: CIPA.
- MALMBERG, B. (1951). *Le problème du classement des sons du langage et quelques questions connexes*. *Studia Lingüística*, V.
- MORENO CABRERA, J. C. (1990). *Lenguas del mundo*. Madrid: Visor, col. "Lingüística y conocimiento", 6.
- MURILLO PUYAL, J. (1981). *El umbral de fonologización de los sonidos agudos turbulentos del habla en francés y español. Una contribución a la metodolovia verbo-tonal*. (tesis doctoral). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- (1982). Les seuils de phonologisation. *Revue de Phonétique Appliquée*, 81.
- et al. (1996). *La enseñanza de las lenguas. Lenguas extranjeras y lengua materna en la enseñanza primaria y en las enseñanzas medias (obligatorias y postobligatorias) en España*. CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia, Col. Investigaciones, Madrid.
- (2002). "Des réalisations phoniques dans l'enseignement / apprentissage des langues", in RENARD, R. (ed.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Bruxelles: De Boeck.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1963). *Manual de entonación*. México: col. Málaga.
- [1946], (1966). *Estudios de fonología española*. New York: Las Americas Publishing co.
- PARADIS, M. (1987). "L'aphasie chez les bilingues", en RANDAL et al. *Problèmes de psycholinguistique*. Bruxelles: Mardaga.
- POLIVANOV, I. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Congrès de Prague*, 4.
- POTTIER, B. (1974). *Linguistique générale*. Paris: Larousse.
- PROCHIANTZ, A. (1996). *Les Anatomies de la pensée*. Paris: Odile Jacob.
- RENARD, R. (1979³). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.
- (1991). Sur le recours à la tension en phonétique corrective. *Revue de Phonétique Appliquée*, 17.
- (2003³). *Une Éthique pour la francophonie*. Mons, CIPA.

- RIVENC, P. (2000). *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*. Paris-Mons: Didier Érudition-CIPA
- ROBERGE, C. (1991). Vers une plus grande objectivation des mouvements corporels en correction phonétique. *Mélanges de Phonétique et Didactique des langues. Hommage au professeur Raymond Renard*. Mons: Presses Universitaires de Mons-Didier Érudition.
- RODRÍGUEZ, A. (1998). *La dimensión del lenguaje audiovisual*. Barcelona: Paidós, Papeles de comunicación, 14.
- SÉCHEHAYE, A. (1951). *La Structure logique de la phrase*. Paris: Champion.
- TRUBETZKOY, N. S. [1939], (1964). *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.

Notas

1. Entendido el término “texto” en su acepción más amplia de “unidad de comunicación” –en lengua escrita u oral.
2. No se trata de una mera impresión subjetiva: en un trabajo de campo sobre La enseñanza de las lenguas (Murillo Puyal, J. et al (1996, p. 125), quedaba de manifiesto que, en los “perfiles de los docentes según los criterios de evaluación”, el profesorado apenas valoraba la pronunciación en un 20% del resultado final, al tiempo que atribuía al vocabulario, a la aceptabilidad gramatical o a la ortografía más de un 60%.

El distinto tratamiento otorgado a la oralidad con respecto a las manifestaciones escritas de la lengua en las enseñanzas regladas, y muy especialmente en las pruebas de idioma en los exámenes de acceso a la Universidad, las cuales no suelen incluir la evaluación de la competencia oral del alumno, pone de manifiesto que incluso en el plano institucional la oralidad es relegada a un segundo plano, cuando no ignorada.

3. “Eça de Queiroz, A Correspondencia de Fadrique Mendes, ap. R. LANDA, “La enseñanza de las lenguas vivas”, Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Madrid, 1926, L.XL.
4. Ciertamente, los materiales didácticos (“manuales”, “cursos”, “métodos”, etc.) proponen, en algunos casos, bajo distintas denominaciones, “ejercicios de pronunciación”. No obstante, es un hecho que la formación fonética sigue siendo la cenicienta en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y, a fortiori, en la formación del profesorado.
5. No parece que el desarrollo de los medios audiovisuales haya modificado sustancialmente esa dependencia de la lengua escrita. Blanche-Benveniste (1997: 11) relata al respecto una anécdota particularmente significativa: “Nous avons interrogé des enfants d’une dizaine d’années pour savoir s’ils estimaient bien parler le français. La réponse, comme nous nous y attendions, était “ non ”, mais la justification nous a étonnés: ils disaient qu’ils ne parlaient pas bien parce qu’ils parlaient avec des fautes d’orthographe [la negrita es de C. Blanche-Benveniste]. Une telle réponse –qui ne semblait pas étonner l’institutrice– en dit long sur notre représentation du parlé, entièrement façonnée par l’écrit, dans la culture lettrée qui est la nôtre”.

6. En el marco, obviamente, limitado de esta reflexión sobre “oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes”, no ha lugar al análisis de las razones que hayan podido motivar esa manifiesta contradicción entre los planteamientos de las investigaciones lingüísticas y las prácticas docentes más habituales. No parece, en cambio, superfluo recalcar que el estatus generalmente asignado a la oralidad en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas pone de manifiesto una concepción reductora del habla y del hablar, desde el punto de vista epistemológico y, por ende, en las aplicaciones didácticas.
7. El poeta subraya, con esta breve cita, la función de la manifestación fónica (“musicalement”) en la evocación, en la “construcción de la imagen mental” del archilexema “flor”. (Pero, quizás, como se deduce de algunas páginas de Bloomfield, todo lexema pueda ser considerado en realidad como un archilexema..., puesto que en ningún caso, obviamente, pueden equipararse referente y significado).
8. Cabe señalar no obstante que los documentos sonoros son, en numerosos casos, meras realizaciones de textos escritos, esto es, meras lecturas. Cuando se incluyen diálogos, la mayoría de las veces, la única actuación de aprendizaje solicitada del alumno consiste en pedirle que simule la situación presentada. Ni la espontaneidad generalmente asociada a la lengua oral, ni la afectividad que le es inherente son objeto de la intervención didáctica. Es más, en la mayoría de los casos, la “lengua oral” es equiparada a un objeto acústico y descrita con los mismos instrumentos que cualquier fenómeno sonoro, con lo que se confunde y equipara el “trabajo de producción” (R. Barthes) con el “resultado de dicho trabajo”. Sin embargo, de igual forma que no se puede confundir el concepto de narración referido a un tipo de texto con el concepto de narración referido a la actuación, al “trabajo” de narrar, tampoco se puede equiparar la manifestación gráfica de la lengua con la escritura, en el sentido que daba R. Barthes a este término, es decir con la producción de un nuevo texto que primero ha sido “pensado oralmente”. La distinción propuesta por Jean Peytard entre *scription* y *écriture* puede resultar operativa desde el punto de vista didáctico.
9. Véase Ambrose (1996), Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987), Dubois (1963), o también el venerable *Le Bon Usage*, que incluye en sus últimas ediciones algunos capítulos dedicados a las manifestaciones fónicas del habla, o los trabajos del Groupe Aixois de Recherche sur la langue parlée.
10. Así, en numerosos documentos destinados a la formación del profesorado de francés producidos por el *Crédif* o por el *Belc*, se subraya que la lengua oral se estructura en el eje temporal y que la lengua escrita consiste, en primer lugar, en una organización del espacio; o también que las marcas de plural son distintas en los dos casos, e incluso, que la aglutinación de los morfemas en la cadena hablada se realiza de manera radicalmente distinta en la lengua oral y en la escritura.
11. Como botón de muestra, baste citar el paso del latín a las distintas lenguas románicas. Las evoluciones *maturus* > *mûr* / *maduro* / *matur* / *madur*, etc., sólo pueden explicarse por evoluciones audiofonatorias (mayor o menor grado de lenición de la consonante intervocálica, cambio de timbre de las vocales, etc.). La evolución de las vocales es, incluso, más significativa si cabe: las diptongaciones (*focus* > *feu* / *fuego* / *fuoco*,...) no pueden explicarse por leyes topológicas (en la escritura) sino por variaciones acústicas.
12. Así, desde el punto de vista topológico, la grafía “o” consiste en distribuir un espacio plano en dos zonas: una “interior” y otra “exterior”; una “a” minúscula es una “o” lateralizada a la derecha, una “b” es una “o” lateralizada “a la izquierda” y “hacia arriba”, etc. Pero el paso del latín “o” en *porta* a “ue” en el vocablo español *puerta*, o el paso de la “p” a “v” en {latín *ripa* > francés *rive*} (podrían multiplicarse los ejemplos) no son debidos a evoluciones gráficas sino que son la

representación del nuevo sonido (“ue” en el primer caso, “v” en el segundo) semejantes a otros sonidos ya existentes y de los que adoptan la representación escrita. Los sonidos “u” y “e” ya existían en español y, cuando el amanuense oye [puerta], transcribe el vocablo con “u” y “e” en lugar de “o”. De igual modo, [v] y su grafía “v” ya existían, por ejemplo en [va] “va”.

13. Es porque las letras “b” y “v” tienen la misma pronunciación en español normativo por lo que la mayoría de los alumnos españoles cometen el error ortográfico consistente en escribir indistintamente uno u otro grafema, sin respetar la ortografía de uso; sin embargo, ese error es prácticamente inexistente en los escolares de habla francesa. De igual forma, en las zonas hispanohablantes de seseo, las confusiones entre “z”, “c” y “s” son frecuentes al escribir.

Los alumnos de habla francesa, por su parte, cometen frecuentemente faltas de ortografía en las terminaciones verbales homofónicas -er, -ez, -ai, -é, etc., errores éstos prácticamente inexistentes en las producciones de alumnos hispanohablantes al escribir en español, ya que todas las terminaciones verbales en castellano “suenan” de manera diferente.

14. Desde el ámbito del psicoanálisis hasta el de la administración de justicia, desde la sordera congénita o adquirida accidentalmente en edad temprana hasta las alexias y afasias, las manifestaciones fónicas de la lengua son consideradas como expresión primera, más genuina y auténtica del lenguaje, e incluso en ciertos casos (así en los juicios), las únicas admitidas.
15. Es notorio que la lengua escrita sigue gozando de mayor prestigio y consideración social que la lengua oral. Las razones son obvias: frente al carácter efímero y variable de las manifestaciones fónicas, el texto escrito es fijo, “permanente” y reproducible, pudiendo por lo tanto ser esgrimido como prueba y referencia; de ahí que todo acuerdo, decisión o disposición de índole contractual (administrativa, institucional o privada) deba tener forma escrita (se “levantan actas” –obviamente escritas– de las reuniones de todo tipo, y las intervenciones de los “representantes del pueblo” en la cámara de diputados se realizan “con luz y taquígrafos”...). Pero ese estatus social de la representación escrita de la lengua (quizás también vestigio de épocas en las que no existían aparatos que permitieran grabar –esto es, “almacenar”– la lengua oral, y en las que el conocimiento del código ortográfico –esto es la capacidad de leer y escribir– era privilegio exclusivo de ciertas capas sociales...), por importante que sea la presión administrativa, socio-económica y cultural, no puede mediatizar la práctica didáctica.
16. Roman Jakobson observaba, no sin un guiño de complicidad al lector (presumiblemente lingüista...), que, como todo el mundo suele hablar y, por consiguiente, todo el mundo posee un “conocimiento empírico” de las lenguas, todo el mundo se suele considerar capacitado para opinar sobre sus propiedades y funciones, tanto más cuanto que también se usan las lenguas para hablar acerca de las lenguas...
17. Algunos casos límite ponen suficientemente de manifiesto esas diferencias: el latinista que “describe” la lengua latina, caracterizada como “lengua muerta”, esto es, no utilizada normalmente para la comunicación hablada, y de la cual sólo tenemos representaciones escritas, necesita obviamente un “conocimiento lingüístico” distinto del que precisa el ingeniero electrónico cuyo proyecto consiste en concebir máquinas o programas para producir habla sintética o reconocer habla natural.

De hecho, no es infrecuente que lingüistas hayan descrito lenguas sin ser capaces de hablarlas o incluso escribirlas.

La elaboración de diccionarios, en papel o electrónicos, o los estudios de morfología requieren, obviamente, para aprehender su objeto, variables y parámetros distintos de los que precisa un psicoanalista o un cantante.

18. Es significativo al respecto que en la enseñanza del español a extranjeros la presentación de la lengua oral se realice casi exclusivamente recurriendo a la fonética articulatoria.
19. Es significativo al respecto que un especialista de la fonética acústica como G. Fant reivindicara también el necesario conocimiento de las “características articulatorias” y del “sistema fonológico” para realizar el análisis acústico del habla.
20. Así, por ejemplo, es práctica didáctica bastante generalizada hoy en España el proponer al alumno que, para pronunciar correctamente [y], coloque la lengua como para [i] y los labios como para [u]. La consigna viene de antiguo: el método Lacôme (he podido consultar la 2ª edición de 1901, p.9) decía: “para la producción del sonido francés u, dispónganse los labios como para silbar, ó [sic] sea en la forma de o, y en tal postura pronúnciese nuestra i, con el extremo de los labios de dientes para afuera: se producirá necesariamente la u francesa”. Y, efectivamente, la simple observación de los labios y las radiografías (cf. P. Simon) muestran que la posición de los labios y de la lengua es así en la mayoría de los casos cuando habla un locutor de lengua francesa, por lo que, aplicando la mencionada consigna, es probable que el alumno hispanohablante consiga un resultado aceptable. Pero, como cuando tenga que pronunciar ese sonido en un enunciado no podrá controlar la actuación de la lengua y de los labios, ese ejercicio sólo habrá servido, en el mejor de los casos, para que el alumno haya oído una realización “correcta” producida por él mismo y haya podido así asociar la percepción (ósea y aérea) de su propia pronunciación con la percepción de los “modelos externos” sólo percibidos por vía aérea. Como el oído es el órgano determinante en el proceso audiofonatorio (cf. Tomatis, Renard, Lafont, Guberina, entre otros), el ejercicio mencionado no debe descartarse por principio, pero sólo puede ser una etapa en el proceso de aprendizaje y sólo cuando los demás procedimientos no hayan sido eficaces.
21. Se consideran “correlatos” los alófonos que se diferencian entre sí por un único “rasgo pertinente”, y a efectos mnemotécnicos, las correlaciones quedan visualizadas en dichas representaciones sinópticas (son correlatos entre sí los alófonos que aparecen en una misma fila o en una misma columna).
22. Así, por ejemplo, como un alumno de francés hispanohablante suele realizar el fonema oclusivo sonoro intervocálico /-b-/ como [β] (esto es, como constrictivo), es probable que también pronuncie /-g-/ (correlato velar de /b/) en posición intervocálica como [β]
23. Por ejemplo, el tonus muscular de los labios, la lengua o las mejillas. Sin embargo, se observa, incluso sin necesidad de recurrir a la electromiografía, que cuando un francófono pronuncia [s] (esto es, un alófono “dorsodental” y, por lo tanto, sin que –“por definición”– tengan que actuar los labios), el tonus del músculo orbicular (los labios) es mayor que cuando un hispanohablante pronuncia [p], que es sonido oclusivo bilabial (!).
24. Así, por ejemplo, es sabido que una cavidad de resonancia de gran volumen con un orificio pequeño (es el caso del contrabajo, por ejemplo) amplifica los sonidos graves. Se puede, por lo tanto, conseguir que el sonido amplificado sea un sonido menos grave, bien reduciendo el volumen de la cavidad (en el caso del habla adelantando la lengua), bien aumentando la sección del orificio (separando los labios y/o los maxilares).
25. Es sabido que la audición interviene de manera decisiva no sólo para la percepción sino también en el proceso de producción del habla. Los sordomudos son mudos porque son sordos, pero no sólo por no haber tenido acceso al “modelo fónico”: una sordera producida cuando ya se habla acarrea alteraciones en la producción y requiere intervención logopédica. Asimismo, es notorio

que los hipoacúsicos suelen “hablar más fuerte” que los “normooyentes” cuando... es el locutor el que percibe mal y no el interlocutor. (!)

26. Se constata de igual modo que las realizaciones de /s/ son los sonidos más agudos del habla tanto en francés como en español. Además, cuando están en posición final de un enunciado que expresa sorpresa, constituyen un verdadero “umbral de fonologización” (Murillo 1981, 1982) puesto que los sonidos que tienen una frecuencia superior a la de esas realizaciones son percibidos como no lingüísticos. Dicho umbral constituye un verdadero marcador de identificación del idioma hablado por cuanto en español se sitúa aproximadamente en 4.000 Hz y en francés en 6.000 Hz.
27. Esto es, si existe energía fónica en las frecuencias inferiores a 700 Hz.
28. Esto es, si hay ausencia de energía fónica en todo el espectro.
29. Para validar el análisis acústico, se suele esgrimir que los resultados obtenidos permiten la producción de habla sintética. Pero la cuestión para la enseñanza-aprendizaje de la lengua no estriba en la corrección del análisis o en la exactitud de los datos obtenidos sino en saber si son pedagógicamente operativos o no.
30. Así, por ejemplo, el análisis acústico pone de manifiesto que las áreas de dispersión de las vocales (esto es, la representación en un cuadro de doble entrada de los valores de los formantes F1 y F2) se solapan en numerosos casos (esto es, realizaciones de dos fonemas distintos, muy especialmente en el caso de las vocales, pueden tener idénticas características acústicas) sin que ello impida que, en la comunicación espontánea, dichas realizaciones sean normalmente identificadas; el análisis acústico no da razón, sin embargo, de esa aparente paradoja.
31. El debate sobre si en español se debe considerar [t] como la realización de uno o dos fonemas es especialmente significativo al respecto.

Por lo que concierne al protocolo seguido para elegir los dos vocablos que, al ser comparados, ponen de manifiesto una oposición fonológica, la “orientación” de Pottier (1974) señalando que dichos “pares mínimos” vienen inmediatamente a la mente porque “no se le ocurre a uno comparar un cepillo de dientes con un elefante”, es más una simple “boutade” que una indicación para la investigación.
32. A lo sumo, la “tensión” que produce la distinción semántica puede estimular la percepción auditiva, si bien, como ya apuntaba Polivanov (1929), los errores de pronunciación en el aprendizaje de una lengua extranjera se deben a una verdadera “sordera fonológica”, y, obviamente, para compensar una sordera “fonológica” u orgánica, el grado de atención tiene escasa incidencia.
33. Las características articulatorias responderían a las leyes físicas de la producción de energía sonora por turbulencia y/o por vibración de una fuente sonora y por resonancia; las descripciones acústicas se basarían también en leyes físicas: armónicos, enmascaramiento, amortiguamiento, etc. Y en los dos casos, aunque no de manera explícita, se postula una relación biyectiva, única y obligada, entre la “disposición de los órganos fonatorios” y el sonido producido.
34. En particular, y así aparece incluso en su propia denominación, parte del fenómeno, ya constatado a finales del siglo XIX en psicología, de que un “ser comunicante” percibe de manera distinta los sonidos del habla (“verbo”) y los sonidos no lingüísticos (“tonal”), y que los dos tipos de comportamiento perceptivo deben ser tomados en cuenta para el diagnóstico de la audición, de ahí el concepto de logatoma fundamental para el diagnóstico verbo-tonal.

35. No se considera, por consiguiente, la lengua como una suerte de herramienta, de instrumento exterior al “ser comunicante” (como el caballo para el caballero decía metafóricamente Dante en *La Divina Comedia*), y que éste podría adquirir y manejar como algo ajeno. La lengua es una de las manifestaciones del ser humano concebido como globalidad (globalidad que es una de las propiedades inherentes y consustanciales a todo ser viviente).
36. Así, por ejemplo, toda sílaba acentuada tiene su correlato microgestual (movimiento de párpados, de la comisura de los labios, de los dedos, etc.) o macrogestual (movimiento de la cabeza, de los brazos, del busto, etc.).
37. Así, por ejemplo, se constata que una postura periférica (esto es, por ejemplo, cuando levantamos los brazos tirando hacia arriba y poniéndonos de puntillas) corresponde a un grado elevado de tensión, por lo que aquellos sonidos que se realicen mejor en esa postura se considerarán tensos.
38. Por ejemplo, para “il est là-bas” realizado como *[il la □ a], se podrá solicitar la gestualidad tensiva (a veces bastará con apoyar fuertemente la mano en la mesa o golpearla ligeramente al pronunciar la [b]), proponer un enunciado fuertemente expresivo que manifieste entusiasmo o exasperación, o finalmente proponer el enunciado en el que se ha sustituido [b] por su correlato más tenso [p] [il lapa]. Como puede observarse, al sustituir consignas articulatorias por consignas tensivas, no “se trabaja” la pronunciación de los sonidos aislados sino el enunciado en su conjunto.
39. Esta aparente paradoja, esto es, la diferencia entre las características perceptivas y la “realidad física” no debe, por lo demás, sorprender. Es práctica habitual que uno reconozca tal o cual objeto por alguno de sus rasgos no característicos (por ejemplo, la presencia de un edificio en un monte, el color de un coche y no su potencia, etc.).
40. Así, no es infrecuente que un hispanohablante si reconoce una realización “constrictiva” más tensa –por ejemplo, la [s] francesa respecto de la [s] española en dos enunciados “teóricamente” homofonológicos, / sanis/ fr. “Est-ce à Nice?” y esp. “¿Es anís?” – lo consiga más por la variación de duración que por la variación de frecuencia o las variaciones de las transiciones formánticas de las vocales adyacentes; no se puede, por consiguiente, predecir y menos aún preestablecer el rasgo determinante para el aprendiente hispanohablante
41. Como ya se ha apuntado, un mismo efecto fónico puede obtenerse de distintas maneras: la bemoalización de [i] o de [e], por seguir con el ejemplo citado en el texto, puede conseguirse “redondeando los labios”, o “retrayendo la lengua”, o “relajando la musculatura facial”, o, y esto será lo más probable, combinando los tres factores. También en este caso, exigir del aprendiente una u otra de estas soluciones posibles podría acarrear mayores dificultades para el estudiante. Roman Jakobson recordaba al respecto que los loros, aun sin tener labios, cuando hablan francés, son capaces de pronunciar sonidos labializados.

