Fraseodidáctica, competencia fonológica y FLE

M.ª Luisa FERNÁNDEZ ECHEVARRÍA
Universidad Complutense de Madrid (España)
luisafernandez@ucm.es

Recibido: 10/5/2019 | Aceptado: 8/6/2019

Resumen

Abordamos en este estudio un enfoque de la fraseodidáctica en consonancia con las recomendaciones del volumen complementario del MCER. En él se hace alusión a la mediación y se incluyen nuevos descriptores para la lengua de signos y la competencia fonológica. Todo ello representa un cambio de perspectiva en la forma de abordar la evaluación diferenciándola bien de los test de evaluación (*assessment*) e introducir la auto/co-evaluación, en prácticas docentes inclusivas, atendiendo a la diversidad, las clases invertidas y los MOOCs). Definiremos primero el tipo de unidades lingüísticas que utilizamos para desarrollar la competencia fonológica. En un segundo apartado presentamos el esbozo de una metodología para didactizar las unidades fraseológicas. Por último, proponemos ejemplos de ejercicios clasificados en términos de descriptores positivos que puedan incluirse en las distintas tablas de las actualizaciones del MCER. Concluimos con algunas reflexiones sobre las nuevas prácticas en la adquisición de las lenguas en general, y del FLE en particular.

Palabras clave
Fraseología. Fraseo-didáctica. Fonología. FLE.

Résumé

Titre : « Phraséodidactique, compétence phonologique et FLE ».

Dans cette étude, nous abordons une approche à la phraséodidactique adaptée aux recommandations du volume complémentaire du CECR où l'on présente des précisions sur la médiation et de nouveaux descripteurs pour la langue de signes et la compétence phonologique. Tout cela représente un changement de perspective dans la façon d'évaluer très différente des tests d'évaluation (*assessment*) en introduisant l'auto-évaluation/co-évaluation, dans des pratiques d'enseignement inclusives qui tiennent compte de la diversité, des classes inversées et des MOOC. Nous définirons d'abord le type des unités linguistiques utilisées pour développer la compétence phonologique. Ensuite, nous présentons les grandes lignes d'une méthodologie pour enseigner la phraséologie. Enfin, nous proposons des exercices classés selon des descripteurs positifs qui peuvent enrichir les différentes grilles des actualisations du CECR. Nous concluons avec quelques réflexions sur les nouvelles pratiques en matière d'acquisition des langues en général, et du français langue étrangère en particulier.

Mots-clés
Phraséologie. Phraséo-didactique. Phonologie. FLE.

Abstract

Title: "Phraseo-didactics and phonologic competence in FLE".

In this study we approach phraseology-didactics adapted to the companion volume recom the CEFR, where we can find details on the mediation and also new descriptors for sign phonological competence. This means a change of perspective in evaluation, clearly disti assessments, by introducing self and co-evaluation into inclusive course practices for div classes and MOOCs. We will first define the typology of linguistic units that we conce phonological competence. In a second section, we present the draft of a methodolog phraseology units. Finally, we present some exercises classified in positive descriptors a the companion volume, that updated CEFR´s former descriptors' grids. We conclu reflections on new practices in language acquisition in general, and French as a foreig particular.

Keywords
Phraseology. Phraseo-didactics. Phonology. FLE.

INTRODUCCIÓN

Para la realización de este trabajo adoptaremos aquí una línea constructivista desde el punto de vista del profesor de lenguas extranjeras (LE en adelante). Intentamos reproducir en la mente del locutor inexperto una imagen acústica (en el sentido saussuriano) de un significante que le es ajeno. A ello nos invitan las actualizaciones del Volumen Complementario (VC) del MCER[1] que, entre otros objetivos, se propone desarrollar los descriptores fonológicos dentro del cambio de perspectiva que supone la mediación. Desde el reconocimiento de la competencia fraseológica en el MECR original se han elaborado interesantes trabajos sobre ella[2], como el de González-Rey (2012). Con las nuevas recomendaciones sobre elaboración de descriptores para una evaluación más inclusiva (clases invertidas, MOOC), se invierten los términos de competencia y actuación. Como es sabido la competencia no se puede evaluar directamente MCER (2003: 142): «Il est malheureusement toujours impossible de tester directement les compétences. On ne peut alors que se fonder sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir desquelles on s'efforce de généraliser à propos de la compétence». Ahora bien, sí es posible consensuar los descriptores para evaluar las actividades de grupos colaborativos. Mostraremos en este estudio una metodología para abordar las unidades fraseológicas (UF) desde los primeros niveles de enseñanza intentando realizar ejercicios que no privilegien ciertas tipologías de estudiantes (lenguas afines) y que pongan en igualdad de condiciones a los estudiantes atendiendo a su heterogeneiidad (lenguas de signos, ideográficas, de grupos no latinos o con diversidad). La pregunta es qué nuevos descriptores pueden definirse para implementar los que se están incluyendo ya en las sucesivas aportaciones al MCER en consonancia con las situaciones cada vez más cambiantes de los grupos de clase -movilidades, utilización masiva de internet, profusión de lenguas por objetivos específicos, auto-aprendizaje…); VC (2018: 26): «L'idée est de concevoir des programmes et des cours fondés sur des besoins de communication dans le monde réel, organisés autour de tâches de la vie réelle à l'aide de descripteurs 'Je peux (faire)' qui représentent des objectifs pour l'apprenant (…) ce que les utilisateurs/apprenants ont besoin de savoir-*faire* avec le langage».

Dentro del ámbito fraseológico vamos a proponer una metodología para obtener un desarrollo compensado de los aspectos fonológicos de la lengua a diferentes niveles. Seleccionamos para ello un elenco de expresiones francesas (no verbales) que, desde el primer contacto con la lengua, pueden utilizarse no solo para el aprendizaje de los sonidos básicos sino también para la apropiación de pautas prosódicas básicas para la adquisición de la sintaxis.

La ventaja de las UF en el estudio precoz y/o en las primeras etapas de contacto con la lengua consiste en que permiten generar inmediatamente una imagen acústico/iconográfica que enlaza naturalmente el sonido desconocido con un concepto significativo no necesariamente verbal. Se trata de un fenómeno que se produce naturalmente al escuchar música, sobre todo si acompaña al texto que se tararea almacenando formas ideográficas que modifican de alguna forma el contenido del acervo lingüístico. El profesor de LE puede utilizar expresiones fraseológicas nucleares para crear plantillas que relacionen la ortografía con la forma fonemática y cambiar la perspectiva didáctica, borrando la frontera entre norma gramatical y fono-sintaxis, entre código escrito y habla; en resumen, resolver en la dinámica del aprendizaje los límites necesarios de las dicotomías saussurianas (lengua y habla [langue et parole] / sincronía y diacronía / lengua interna y externa).

Para emprender nuestra tarea utilizamos una metodología que va de la descripción de lo que

[1] Del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) hemos consultado la versión francesa (CECR).

[2] Claire Nicolas (2015): *Un enfoque fraseodidáctico de las construcciones verbales fijas para aprendices de francés lengua extranjera (adultos B1)*.

puede aprender un locutor inexperto a lo que consigue producir realmente, dado sus parámetros fonológicos, en el uso de la lengua meta; nos fijamos para ello en las especificaciones y en el cuadro del Dominio Fonológico del volumen complementario al MCER (2018: 140-142).

En los primeros niveles se describen unidades nucleares (*répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés / mots expressions simples*). El enfoque ambicioso que presenta VC es incluir tres etapas de apropiación de rasgos fonológicos en todos los niveles tradicionales de aprendizaje de la lengua (iniciación/medio/avanzado). Nos proponemos aceptar el reto con una primera propuesta metodológica de utilización de UF, en los niveles iniciales. En la discusión avanzaremos como utilizar la misma metodología para los niveles medios[3] y avanzados también desde el punto de vista de la competencia fonológica.

Partiendo del cuadro del VC, podemos eliminar los descriptores negativos de la columna 2:

> A1: articuler un nombre tellement limité de sons
> A2 mauvaise prononciation systématique
> B1 régulièrement des erreurs de prononciation de sons
> B2 quelques erreurs systématiques
> C1 manifestement mal prononcé un son)

puesto que, como recuerdan las recomendaciones del MCER:

> Avec la perspective actionnelle du CECR, on passe des programmes fondés sur une progression linéaire à partir des structures du langage ou d'un ensemble de notions et fonctions prédéterminées, à des programmes fondés sur des analyses de besoins, des tâches de la vie réelle bâties sur des notions et des fonctions choisies délibérément. On favorise ainsi une perspective de *compétence* illustrée par des descripteurs commençant par 'Je peux (faire)' plutôt que par une perspective de *déficience* mettant l'accent sur ce que l'apprenant n'a pas encore acquis.

Eliminar descriptores negativos en el dominio fonológico es sencillo siempre que pasemos a utilizar conceptos relacionados con el habla (*la parole*) y no con la lengua (*la langue*) normalizada. El aprendiz de una lengua, como todo locutor inexperto, no posee los sonidos (*les sons*) de la lengua francesa (*la langue*) y posiblemente nunca los posea totalmente. Un locutor muy experto puede mantener un acento propio y no por ello ser menos eficaz que en locutor nativo, de su mismo nivel de educación, para comunicarse en interaccionar en contextos concretos. Se debe conseguir pronunciar las cadenas de significados correctamente enlazadas en sus segmentos mínimos funcionales; esto es parte del sistema (*le langage*), a lo que es razonable tender.

Observamos que va tomando forma la inversión metodológica que proponemos para estudiar las UF. Avanzamos de los elementos más nucleares a los más complejos, pero sin olvidar la imagen acústico/iconográfica asociada a la UF que decidimos trabajar. Lo explicamos de otra manera: si queremos apropiarnos del concepto «agua» (*eau*), no podremos referirnos al sonido /o/, sino a la variantes funcionales que corresponden a ese sonido y lo diferencian de los correspondientes; por ejemplo a : Oh! (interjección) / au (vocalización de artículo contracto) / ô (invocación) / o (letra)…; resulta eficaz abordar la fonética de este modo eludiendo el riesgo de destruir el objeto lingüístico funcional (fonológico) que se pretende asimilar.

1. *LA PUCE À L'OREILLE*: SELECCIÓN DE UF NUCLEARES

[3] Véanse estudios sobre el uso de UF para la enseñanza de idiomas (Nicolas, 2015).

Para no olvidarnos de la necesaria asociación de la imagen acústico/iconográfica en la selección de UF que trabajaremos en primeros niveles, atenderemos a los rasgos inherentes al encadenamiento fonológico que hace de ellas segmentos con sentido inherente. El sentido que les damos a veces es impreciso, por lo que se califican de *correspondencias* (Combet y Sevilla: 1995). Para nuestro corpus, hemos elegido una recopilación de expresiones que llevan asociadas una explicación probable y sugerente (*La puce à l'oreille*) que podrá servir para estimular la mediación interlingüística y crear un ambiente de debate común en los grupos de clase; aparecen en la tabla 1[4].

Tabla 1. Ejemplos de tipos de segmentación de tipos de unidades fraseológicas

Unidad fraseológica	**Signo acustico-vocálico**	**Significado aproximado propuesto**
1. Entre la poire et le fromage p.66	/ɑ̃(tR)[5]/-/a/-/wa(R)/-/e(l)/-/a:(ʒ)/	*Au moment où la panse est pleine et le cœur réjoui on a le temps et l'envie de causer, voire de se laisser aller à la confidence.*
2. À tire-larigot p.81	/a/-/i(R)/-/a(r)/i(g)/-/o/	*On tire le larigot (flûte) comme on tire l'épée? Ça donne encore plus de soif?*
3. La fin des haricots p.89	/a/-/ɛ̃/-/e/-/a/-/i/-/o/	*Lorsqu'on envisage une dernière avanie qui viendrait s'ajouter à des difficultés déjà existentes.*
4. À bride abattue p.156	/a(b)/i(d)/-/a(b)-/a/-/y/	*"Sans réserve ni retenue".*
5. À la queue leu leu p. 163	/a:/-/Ø:/-/Ø/[6]	*"Jeu de petits enfants"(...) qui consiste à courir en rang en tenant le tablier de celui qui précède.*
6. Connu comme le loup blanc p. 164	/o(n)/-/y/-/ɔ(m)/-/ʔə/-/u/-/ɑ̃/	*Pour dire qu'il est extrêmement connu.*
7. Entre chien et loup p. 165	/ɑ̃(t)/-/jɛ̃/ /e/ /u/	*Entre les deux c'est l'hésitation, le passage, le crépuscule.*
8. Des pratiques de haut vol p. 144	/e/-/a/-/i/-/ʔə/-/ʔə/-/ʔ[7]o/-/ɔ(l)/	*La plus spectaculaire mais aussi la plus délicate.*
9. Les dés sont pipés p.148	/e:/- /ʔ/-/i/-/e/	*Un pipé est un filou.*
10. Au petit bonheur la chance p. 100	/o(p)/-/i/-/o/-/œ/-/a/-/ɑ̃(s)/	*La notion même de hasard.*
11. Le jeu ne vaut pas la chandelle p. 102	/ʔə/ - /Ø/ -/o:/- /a:/- /ɑ̃/-ɛ̃(l)	*Les gains du jeu ne suffiraient pas à payer la chandelle qui éclairait les joueurs.*
12. Un canard boiteux p. 178	/ɛ̃/-/a/-/a(R)/-/wa/-/Ø/	*Tous les traînards, les malhabiles et les malchanceux de toutes sortes que la vie, en effet, n'épargne guère.*

[4] Véase Duneton (1978) para la paginación (columna1) y sentidos (columna 3). Añadimos extractos de las explicaciones que propone con extrema prudencia de filólogo y que se podrán utilizar para establecer correspondencias entre idiomas.

[5] Se evidenciará al analizar la cadena silábica cómo las consonantes líquidas /R/ y /l/ se diluyen en la cadena articulatoria al final de sílaba.

[6] El símbolo /:/ sugiere la unión de dos vocales de mismo rango.

[7] El símbolo (ʔ) representa una pausa marcada, un síncope acentual que precede una vocal neutra.

13. De but en blanc p. 197	/ʔə/-/y:/-/ɑ̃/-/ɑ̃/	*Au figuré, pour dire, tout droit, sans biaiser, d'une manière ouverte.*
14. À brûle pourpoint p. 198	/a/-/y(l)/-/u(r)/-/wɛ̃/	*"Â brûle-pourpoint n'est pas toujours désobligeant ; il y a des éloges et des flatteries à brûle pourpoint".*
15. Un vieux de la vieille p. 209	/ɛ̃/-/jØ/-/ʔəl/-/a/-/jej/	*Preuve de belle résistance, un gage d'expérience à tous crins, et un titre de gloire.*

El trabajo sobre las UF nucleares (no sujetas a derivación) habitúa a los rasgos de la silabación francesa: tendencia a la silabación cerrada que no se corresponde con la grafía; son unidades prosódicas que tienen la gran ventaja de ser grupos segmentales de no más de 7 u 8 sílabas que es el que corresponden al grupo rítmico francés (Martin, 2009; Avanzi y Martin, 2007). Esos segmentos entonativos (*empans intonatifs*[8]) son los que deben memorizar los locutores inexpertos para hacer operativos los matices en la articulación de los fonemas y con ellos la sintaxis fonológica que subyace a la gramatical. En efecto, los grupos silábicos configuran, con sus acentos propios marcados por el sentido interno, el nivel medio de la sintaxis (meso-sintaxis). Almacenar desde los primeros niveles UF no sólo es un ejercicio para la articulación de los nuevos sonidos, sino que contribuye a habituarse a las pautas de entonación que constituyen la sintaxis del idioma. Con el tiempo las UF memorizados ayudarán a matizar la expresión, no sólo en alcance de la lengua, sino también en valores más relacionados con la creatividad y el estilo. Por decirlo de otro modo, introducir UF para mejorar la competencia fonológica en los primeros niveles no tiene que ver directamente con la sintaxis o la gramática, antes bien, las fundamenta, siempre y cuando estén asociadas a un sentido, el que se especifica en la columna 3 de la tabla 1. Con las UF completamos los ejercicios de pares distintivos elaborados para diferenciar fonemas próximos que no resultan efectivos a largo plazo, por no dejar rastro en la memoria; al trabajar con imágenes iconográficas basadas en los segmentos silábicos, estamos reproduciendo grupos prosódicos efectivos del hablante medio. He aquí algunos argumentos para trabajar la competencia fonológica con UF:

1. Son simuladores óptimos de las cadenas silábicas reales de la lengua meta.
2. Ejercitan la memoria operativa y a largo plazo.
3. Se han mantenido en la lengua por su impacto en el acervo de los locutores activos.

Aprendemos con la experiencia que los grupos vocálicos tan complicados del francés escrito marcan el compás de los puntos de articulación de las consonantes del francés medio, mucho más tensas que las del español. Los juegos de combinaciones que podemos realizar con las UF para ayudar a la articulación clara de las sentencias francesas son muy fructíferos, si los aplicamos a necesidades específicas de los grupos de clase. Con los estudiantes de origen chino o japonés[9] la práctica de los segmentos silábicos, obviando las consonantes, resulta particularmente productiva en los primeros estadios de contacto con la fonética; un ejemplo sencillo es el simple saludo francés *au revoir*: /o:/- /wa/ se convierte fácilmente en [ɔʀwaʀ] →[ɔʀ'waʀ] y queda almacenado como imagen iconográfica de la despedida. Lo mismo sucede con el resto de los locutores, sea cual sea su origen, cuando las cadenas discursivas se van haciendo más complejas.

[8] Véase Lacheret-Dujour (2003).

[9] Sus sistemas vocálicos son muy simples y asociados a elementos referenciados por ideogramas básicos.

2.UNIDADES FRASEOLOGICAS Y APRENDIZAJE DE LA SILABACIÓN

Hemos observado que el ritmo de la frase en francés debe abordarse con el compás marcado por las vocales abiertas o cerradas organizadas en series como detallamos en la columna 2 de la tabla 1. Asimismo, aprendemos que las secciones átonas se organizan casi espontáneamente según la regla por la que las vocales de sílabas cerradas (o pesadas) son menos tónicas que las abiertas[10]; en efecto, el francés se caracteriza por tener un acento de grupo con acentuación en la última sílaba de periodo entonativo. Ello implica que, para mejorar su competencia fonológica, el aprendiz debe aprender a memorizar no tanto la palabra clave (en el sentido gramatical del término) sino el hecho de que está unida a sus satélites en el grupo fonológico, que son los que realmente vehiculan el significado. En efecto, «le français est une langue à cursus. L'apprenant doit enregistrer comme mot phonologique le mot soutien et ses satellites, faute de quoi il ne réussira pas à construire de la prosodie au niveau du syntagme et à en constituer de vrais énoncés prosodiques (EP) pouvant servir de base à la construction de la macro-syntaxe» (Fernández Echevarría, 2015).

Como hemos observado en el MCER (figura 1), el dominio fonológico no sólo alude a aspectos de articulación [columna2], sino a aspectos de entonación/pronunciación (acentuación) [columna 1] y prosodia [columna 3], ya que la prosodia es la base sintáctica sobre la que se articula el discurso. Por tanto, hay tres niveles bien marcados de aproximación a la competencia fonológica: el rítmico para los primeros niveles[11], el acentual de grupo para los intermedios y el prosódico para los superiores.

No es difícil ver que estos tres niveles corresponden desde el punto de vista gramatical con los del sintagma, la oración y el texto. Ahora bien, la competencia fonológica, como cualquier otra, puede ser reforzada en cualquier momento para mejorar la expresión. En la tabla 2 se incluye un ejercicio acentual de nivel intermedio que exige haber aprendido a articular previamente las cadenas vocálicas de la tabla 1 y saber mantener la acentuación del grupo rítmico para reproducir la UF en su totalidad, es decir estamos ya en un nivel segmental propicio a la reconstrucción de la sintaxis del sintagma:

Tabla 2: Análisis de la estructura acentual de unidades fraseológicas nucleares

Grafía ortográfica	**Cadena acentual ortofonológica**
1. Entre la poire et le fromage	/ɑ̃(tR)/-/(l)a(p)/-/wa(R)/-/e(l)-/(fr)om/-/a:(ʒ)/
2. À tire-larigot	/a/-/(t)i(R)/-/(l)a(r)- /i/-/(g)o/
3. La fin des haricots	/(l)a/-/(f)ɛ̃/-/(d)e/-/(ʔ)a(r)-/i/-/(k)o/
4. À bride abattue	/a/ (bR)i/-/(d)a/-/(b)a/-/(t)y/
5. À la queue leu leu	/al/-/a/-/(k)Ø/-/(l)Ø/- /(l)Ø/

La metodología que empleamos en este tipo de ejercicio invierte los términos de un enfoque verbo-tonal. Lo importante no es la palabra con contenido semántico (*mot soutien*) sino mantener la lógica acentual del francés, aprender el encadenamiento (*liaison/enchaînement*) cuya silabación prosódica no se corresponde necesariamente con la gráfica.

De lo anterior se observa que las vocales, en primer lugar, y la silabación cerrada, en segundo

[10] Lo que explica que en las lenguas de tonos sean preponderantes los grupos silábicos abiertos.

[11] La cadena fonológica se caracteriza por construir el discurso por inserción (*ajout*), supresión (*effacement*), sustitución (*remplacement*) y repetición (*coup*), Fernández (2015, 2016), que en los primeros niveles pueden ya utilizarse eficazmente atendiendo a estos rasgos desde la articulación silábica.

lugar, determinan los análisis fonológicos de las UF como elementos nucleares cargados de sentido. Los ejercicios con UF que presentamos para los alumnos siguen esta lógica. Los estudiantes trabajan con UF nucleares[12] junto con sus significados y/o correspondencias más fidedignas. Las transcriben primero atendiendo sólo a las vocales, como en la tabla 1, para después pasar a su lectura por sílaba cerrada o abierta sin respetar necesariamente la segmentación por palabras, como en la tabla 2.

En el ejercicio planteado se pide también a los estudiantes que las asocien a una imagen que pudiera describirlas ayudándose de las explicaciones que se les proporcionan en su caso. Se trata de un ejercicio para la discusión y la evaluación colectiva, porque se trata de establecer un consenso sobre descriptores de evaluación fonológica.

Veamos los ejercicios en las tablas 3 y 4 y los descriptores de evaluación de las competencias correspondientes.

Tabla 3: Modelo de ejercicio 1[13] para la evaluación de la competencia fonológica de articulación máxima vocálica de la sílaba con descriptores asociados.

Consigna: *Reconozca la articulación vocálica de cada enunciado y complete la columna de la derecha con el número correspondiente de la unidad fraseológica.*

Unidad fraseológica	**Articulación vocálica**	**Nº**
1. À brûle pourpoint	/o(n)/-/y/-/ɔ(m)/-/ʔə/-/u/-/ɑ̃/	
2. Au petit bonheur la chance	/ɑ̃(t)/-/jɛ̃/ /e/ /u/	
3. Connu comme le loup blanc	/e/-/a/-/i/-/ʔə/-/ʔə/-//ʔo/-/ɔ(l)/	
4. De but en blanc	/e:/- /ʔ/-/i/-/e/	
5. Des pratiques de haut vol	/o(p)/-/i/-/o/-/œ/-/a/-/ɑ̃(s)/	
6. Entre chien et loup	/ʔə/-/Ø/-/ʔə/-/o/-/a:/-/ɑ̃/-/ɛ̃(l)/	
7. Le jeu ne vaut pas la chandelle	/ɛ̃/-/a/-/a(R)/-/wa/-/Ø/	
8. Les dés sont pipés	/ʔə/-/y:/-/ɑ̃/-/ɑ̃/	
9. Un canard boiteux	/a/-/y(l)/-/u(r)/-/wɛ̃/	
10. Un vieux de la vieille	/ɛ̃/-/jØ/-/ʔə(l)/-/a/-/jej/	

Los descriptores de lengua de nivel inicial o de refuerzo de la competencia fonológica general son los siguientes:

[12] Deben formarse como máximo con 7 y 8 sílabas, no pueden ser truncables ni modificables.

[13] Los ejercicios se harán tras haber verificado que los alumnos conocen la transcripción fonética del francés y tras un periodo de estudio y explicación de la tabla 1.

1. Puede reconocer los distintos sonidos vocálicos de la cadena rítmica. A1
2. Puede localizar las posiciones de las vocales neutras /ə/ y los síncopes acentuales /ʔ/ A1/A2
3. Puede distinguir entre segmentación ortográfica y fonológica A1/A2
4. Puede reconocer las vocales medias en posición izquierda y derecha A1/A2

Corrección:

Unidad fraseológica	**Articulación vocálica**	**Nº**
1. À brûle pourpoint	/o(n)/-/y/-/ɔ(m)/-/ʔ[14]ə/-/u/-/ɑ̃/	9
2. Au petit bonheur la chance	/ɑ̃(t)/-/jɛ̃/ /e/ /u/	6
3. Connu comme le loup blanc	/e/-/a/-/i/-/ʔə/-/ʔə/-//ʔo/-/ɔ(l)/	5
4. De but en blanc	/e:/- ʲ/-/i/-/e/	8
5. Des pratiques de haut vol	/o(p)/-/i/-/o/-/œ/-/a/-/ɑ̃(s)/	2
6. Entre chien et loup	/ʔə/-/Ø/-/ʔə/-/o/-/a:/-/ɑ̃/-/ɛ̃(l)/	7
7. Le jeu ne vaut pas la chandelle	/ɛ̃/-/a/-/a(R)/-/wa/-/Ø/	9
8. Les dés sont pipés	/ʔə/-/y:/-/ɑ̃/-/ɑ̃/	4
9. Un canard boiteux	/a/-/y(l)/-/u(r)/-/wɛ̃/	1
10. Un vieux de la vieille	/ɛ̃/-/jØ/-/ʔə/-/a/-/jej/	10

Tabla 4: Modelo de ejercicio 2 para la evaluación de la competencia fonológica de segmentos silábicos orales con descriptores asociados.

Consigna: *Complete con cadenas silábicas de las fraseologías (columna 3) respetando las posiciones de las consonantes finales entre paréntesis (columna 1).*

[14] Con [ʔ] indicamos una posición consonántica delante de una vocal neutra. La vocal neutra (*schwa*) sólo puede definirse en la sílaba, si no desaparece como efecto rítmico en la articulación.
[ʔ] También indica un encadenamiento que no se realiza para poder reconocer un grupo segmental ambiguo (sobretodo monosílabos, pero también polisílabos [la #hauteur / Le #hasard]), ya que produce un síncope acentual muy característico de la lengua francesa y que se debe conocer para poder adquirir la prosodia. Es evidentemente más sencillo memorizar una forma frástica y comprobar estas reglas que intentar memorizarlas sin contar con un ejemplo de partida.

Unidad fraseológica	Articulación vocálica	Cadena silábica
1. À brûle pourpoint	/a/-/y(l)/-/u(r)/-/wɛ̃/	
2. Au petit bonheur la chance	/op/-/i/-/o/-/œ/-/a/-/ɑ̃(s)/	
3. Connu comme le loup blanc	/o(n)/-/y/-/ɔ(m)/-/ʔə/-/u/-/ɑ̃/	
4. De but en blanc	/ʔə/-/y:/-/ɑ̃/-/ɑ̃/	
5. Des pratiques de haut vol	/e/-/a/-/i/-/ʔə/-/ʔə/-//ʔo/-/ɔ(l)/	
6. Entre chien et loup	/ɑ̃(t)/-/jɛ̃/ /e/ /u/	
7. Le jeu ne vaut pas la chandelle	/ʔə/-/Ø/-/ʔə/-/o/-/a:/-/ɑ̃/-/ɛ̃(l)/	
8. Les dés sont pipés	/e:/- /ʔ/-/i/-/e/	
9. Un canard boiteux	/ɛ̃/-/a/-/a(R)/-/wa/-/Ø/	
10. Un vieux de la vielle	/ɛ̃/-/jØ/-/ə/-/la/-/jej/	

Los descriptores de lengua de nivel inicial o de refuerzo asociados a la expresión son los siguientes:

1. Puede reconocer los fonemas consonánticos. A1
2. Puede identificar las sílabas según su peso fonológico vocálico. A2
3. Puede reconocer las posiciones de los fonemas consonánticos inter-silábicos, así como las marcadas por síncope acentual (encadenamientos improcedentes). A2/B1

	Articulación vocálica	Cadena silábica
1	/a/-/y(l)/-/u(r)/-/wɛ̃/	/a/-/(br)y(l)/-/(p)u(r)/-/(p)wɛ̃/
2	/op/-/i/-/o/-/œ/-/a/-/ɑ̃(s)/	/op/-/(t)i/-/(b)o/-/(n)œ/-/(s)a/-/ɑ̃(s)/
3	/o(n)/-/ʔy/-/ɔ(m)/-/ʔə/-/u/-/ɑ̃/	/(k)o(n)/-/(n)y/-/(k)ɔ(m)/-/(l)ə/-/(l)u/-/(bl)ɑ̃/
4	/ʔə/-/y:/-/ɑ̃/-/ʔɑ̃/	/(d)ə/-/(b)y:/-/(t)ɑ̃/-/(bl)ɑ̃/
5	/e/-/a/-/i/-/ʔə/-/ʔə/-//ʔo/-/ɔ(l)/	/(d)e/-(pr)/a/-/(t)i/-/(k)ə/-/(də)/ʔo/-/(v)ɔ(l)/
6	/ɑ̃(t)/-/jɛ̃/ /e/ /u/	/ɑ̃(t)/-/(ʃ)jɛ̃/ /ʔe/ /lu/
7	/ʔə/-/Ø/-/ʔə/-/o/-/a:/-/ɑ̃/-/ɛ̃(l)/	/(l)ə/-/(ʒ)Ø/-/(n)ə/-/(v)o/-/(p)a/-/(l)a/-/(ʃ)ɑ̃/-/(d)ɛ̃(l)/
8	/e:/- /ʔ/-/i/-/e/	/(l)e/(de)/-(s)/ʔ/-/i/-/e/
9	/ɛ̃/-/a/-/a(R)/-/wa/-/Ø/	/ɛ̃/-/(k)a/-/(n)a(R)/-/(b)wa/-/(t)Ø/
10	/ɛ̃/-/jØ/-/ə/-/la/-/jej/	/ɛ̃/-/(v)jØ/-/(D)ə/-/la/-/(v)jej/

Corrección:
Las UF, al ser cadenas con sentido ayudan a reconocer la silabación de la lengua oral que sienta las bases de la sintaxis fonológica. Como hemos mencionado, las UF son útiles para el reforzamiento de la competencia fonológica, además de ser necesarias para desarrollar las competencias de expresión. Con estos ejercicios mostramos que son simuladores óptimos de las cadenas silábicas reales (en la lengua efectiva en acto) de la lengua meta y que, ejercitando tanto la memoria de trabajo como a largo plazo, impactan el acervo lingüístico de los locutores creando mecanismos de proyección desde la lengua o lenguas maternas hasta la lengua o lenguas meta.

Tabla 5: Modelo de ejercicio 3 para la evaluación de la competencia fonológica de los grupos

sintagmáticos con descriptores asociados.

Consigna: *Ordene las siguientes unidades fraseológicas por su extensión y marque los encadenamientos (derecha/izquierda o viceversa con el símbolo↔) cuando sea necesario.*

1. À l'œil	
2. De bon acabit	
3. En vrac	
4. Faux comme un jeton	
5. La cheville ouvrière	
6. La croix et la bannière	
7. Pile ou face	
8. Un homme de paille	
9. Un nom à coucher dehors	
10. Une vie de bâton de chaise	

Descriptores: de lengua de nivel medio asociados a la mejora de la sintaxis.

1. Puedo organizar segmentos sintácticos de mayor a menor complejidad. PreA1 / A1
2. Puedo reconocer reglas fundamentales de encadenamiento en cualquiera de los segmentos acentuales. A1/A2
3. Puede distinguir entre encadenamiento facultativo y normalizado. A2

1. À l'œil	À l'œil 2
2. De bon acabit	En vrac 2
3. En vrac	Pile↔ou face 3
4. Faux comme un jeton	Un↔homme de paille 4
5. La cheville ouvrière	Faux comme↔un jeton 5
6. La croix et la bannière	De bon↔acabit 5
7. Pile ou face	La cheville↔ouvrière 6
8. Un homme de paille	La croix et la bannière 7
9. Un nom à coucher dehors	Une vie↔de bâton de chaise[15] 7
10. Une vie de bâton de chaise	Un nom à coucher dehors 7

Con estos ejercicios de las tablas 3, 4 y 5 sentamos las bases de la sintaxis prosódica del francés que es bastante difícil de abordar a través de la descripción gramatical. Las reglas del encadenamiento se rigen en este idioma por una doble dirección (*enchaînement/liaison*), siendo de izquierda a derecha como en español (los/a/↔lumnos), o de derecha a izquierda y en el sentido de la escritura (le↔/z/élèves).

Sin entrar en consideraciones teóricas de por qué el francés ha ido perdiendo la morfología oral[16], cabe destacar la influencia de este fenómeno en la sintaxis para elaborar gramáticas descriptivas apropiadas para la enseñanza de FLE; incluso resulta imprescindible para construir el discurso que se sustenta en segmentos de significado nucleares[17]. Ahora bien eso supone un cambio de perspectiva en las prácticas didácticas que se ven favorecidas por las nuevas

[15] Esta UF puede fijarse también del siguiente modo: *Une vie de bâton de↔ chaise* o incluso *une vie de bâton de chaise* (8). Si el ejercicio se hace con apoyo oral, se puede seleccionar la opción válida; si no es así, se darán las dos por válidas.

[16] Aunque se mantiene en la escrita e influye en la configuración sintáctico-fonológica de sus enunciados.

[17]Se puede trabajar la auto-corrección de la expresión escrita con este punto de vista como mostramos en Fernández (2018) con plantillas de reescritura por niveles elementos de sintaxis fonológica progresivos.

actividades concebidas para la mediación. Con ellas podemos introducir las UF desde los primeros niveles, ya que supone enfrentarse al idioma sin forzar –para didactizarlo– el discurso de la lengua.

CONCLUSIONES

Las correcciones de los ejercicios llevan a deducir que ayudando a buscar el núcleo de la sílaba (vocal) es menos complicado reproducir la tendencia a la silabación abierta francés. En efecto, las codas silábicas quedan asimiladas a encadenamientos derecha/izquierda (liaison) y no siempre de izquierda a derecha como en español. La acentuación aguda del francés supone una pista para la construcción de los sintagmas y el posterior reconocimiento de los sintagmas y grupos oracionales gramaticales. Desde este punto de vista, resulta comprensible que un idioma se aprende mejor en situación de inmersión que en país alófono. Se han hecho varios intentos para adaptar las pedagogías a las situaciones reales (método director, verbo-tonal, inter-accional…). No obstante, la introducción de las actividades de *mediación* en el MCER y la voluntad de multiplicar las prácticas de aprendizaje inclusivas aconsejan presentar hechos de lenguaje de complejidad creciente, en vez de seleccionar o introducir textos en los métodos por su supuesto valor didáctico. El aprendiz debe construir el texto, aún deficiente y atípico para poder desarrollar su capacidad expresiva. La mediación es hoy una realidad impuesta por la internacionalización en aulas y entornos de trabajo. Tratar con «enunciados de valor específico» (Corpas, 1996) o «enunciados lexicalizados» [18] es hoy un recurso razonable que revaloriza la fraseodidáctica. Estas «frases sin texto» recurrentes (Maingueneau, 2012) ayudan a comprender la modularidad del concepto de palabra en la elaboración del discurso y, por tanto, a formular los nuevos descriptores de lengua que complementan los gramaticales. La interacción mediática, que es una realidad en nuestras sociedades multiculturales, fundamenta el cambio de perspectiva didáctica donde la práctica define el concepto y no viceversa. En efecto, como se indica en el volumen complementario del MCER hay que e*laborar descriptores para ilustrar aspectos de la mediación*[19]:

> Le changement de terminologie des termes « quatre compétences » […] aux « quatre modes d'activités » : réception, interaction, production et médiation, va au-delà du simple ajout d'une nouvelle « compétence ». Il reconnaît le rôle unique de la dimension sociale du langage. L'interaction n'est pas simplement la somme de la réception et de la production, elle introduit un élément nouveau : la coconstruction du sens.

En definitiva, comprobamos que todos los estudios fraseológicos, conducentes a la selección y clasificación de unidades del discurso, permiten el desarrollo de los nuevos enfoques fraseodidácticos actuales al describir cómo se van componiendo las imágenes iconográficas que almacenamos en la memoria y que en el largo plazo matizan la expresión.

[18] Nos apoyamos en las reflexiones de Pedro Mogorrón (2009) que define las unidades fraseológicas nucleares y las diferencia en un segundo momento de las que contienen un verbo conjugable. Éstas serían las óptimas para trabajar la prosodia del francés.

[19] «Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues» https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32

REFERENCIASBIBLIOGRÁFICAS

AVANZI, M.; MARTIN, Ph. (2007): «L'intonème conclusif: une fin (de phrase) en soi? *Nouveaux cahiers de linguistique française*», 28, 247-258.

CECR = *Cadre européen commun de référence pour les langues.* https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32

COMBET, L; SEVILLA, J. (1995): «Proverbes, expressions proverbiales, sentences et lieux communs sentencieux de la langue française d'aujourd'hui avec leur correspondance espagnole», *Paremia*, 4: 7-95. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/004/001_combet.pdf

DUNETON, CL. (1978): *La puce à l'oreille, Anthologie des expressions populaires avec leur Origine.* Montrouge: Éditions stock.

FERNANDEZ, M. L. (2016): «Criterios para el estudio de unidades lingüísticas francesas y españolas», *Paremia*, 25: 135-148.

FERNANDEZ ECHEVARRÍA (2015): *Contextes de liaison et FLE*. Universidad Complutense de Madrid, Tesis doctoral.

GONZÁLEZ-REY, M. I. (2012): «De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica», *Paremia*, 21: 67-84. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf

LACHERET-DUJOUR, A. (2003): *La prosodie des circonstants en Français parlé*. Paris-Leuven: Peeters.

MAINGUENEAU, D. (2012): *Les phrases sans texte*. Paris: Armand Colin.

MARTIN, Ph. (2009): *Intonation du français,* Paris: Armand Colin.

MOGORRON HUERTA, P. (2009): «Del origen paremiológico de algunas locuciones», *Paremia*, 18: 65-76.

NICOLAS, C. (2015): *Un enfoque fraseodidáctico de las construcciones verbales fijas para aprendices de francés lengua extranjera (adultos B1)*. Universidad Complutense de Madrid, Tesis doctoral consultable en línea. https://eprints.ucm.es/33810/

SAUSSURE, F. (1915): *Cours de linguistique générale*. Paris: Éditions Payot, 1972-1985.

