

# LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN BIBLIOTECONOMÍA

MANUELA SAN MIGUEL HERNÁNDEZ

Universidad de Salamanca

## Un francés funcional objetivos

En el coloquio celebrado en enero de 1990 en la «Cité des Sciences» de la Villette se señalaba:

«Pour que le français soit bien enseigné, et bien accepté comme matière d'enseignement, rendez-le utile.»

Asumiendo esa consigna, utilizaremos con nuestros alumnos una enseñanza funcional, entendiendo como tal una enseñanza lo más adaptada posible a un uso determinado.

Ello nos lleva a considerar, en primer lugar, los objetivos de nuestra disciplina que, lógicamente, deberán enmarcarse en los objetivos de la Diplomatura de Biblioteconomía y Documentación.

Trata ésta de formar un primer nivel de profesionales capacitados para ocupar puestos de trabajo —técnicos o de gestión— para los que no se requiera título de Licenciado, en todo tipo de bibliotecas, archivos y centros de documentación.

En cuanto a nuestros objetivos específicos, al concretarlos, tendremos muy presentes las cuestiones que plantea «Un Niveau Seuil» (1976: 4):

«—Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur français?

—Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ses actes (de parole)?»

Una vez analizada la situación de los estudiantes, como futuros profesionales, consideramos pertinente subvertir el orden habitual de prioridades, que venía primando la comprensión y expresión orales. Nuestras prioridades educativas son, en cambio, las siguientes:

1º. **Comprensión escrita**, capacitando al alumno para leer todo tipo de textos, al tiempo que se desarrolla en él el gusto de la lectura en lengua francesa.

2º. **Comprensión oral**, posibilitando al alumno el poder informarse en francés y participar en los intercambios de ideas que se desarrollen en dicha lengua.

3º. **Expresión escrita**, facultando al alumno para redactar, en el área de su competencia, textos breves de índole profesional.

4º. **Expresión oral**, permitiendo al alumno el utilizar, eventualmente y en intercambios breves, la lengua de comunicación práctica en el oral.

En efecto, los intereses específicos de nuestros alumnos sitúan en primer lugar la necesidad de hacer de la enseñanza de la lengua extranjera un apoyo profesional que permita el acceso directo a las fuentes bibliográficas. Es fundamentalmente por esta razón por la que consideramos de interés prioritario la pedagogía de lo escrito y el dominio de la lectura.

La preparación de un material didáctico que partiendo del 'corpus' de las asignaturas inscritas en el programa, se complete con textos de los campos científico-técnico, social y literario, hará que la lengua de especialidad enriquezca las materias del 'currículum' y se halle en relación inmediata con las motivaciones profesionales.

Pero a la capacidad de comprensión de textos escritos, el alumno de Biblioteconomía debe unir la de comprensión de producciones orales, ya que en el curso de su actividad profesional deberá ponerse en contacto con otros colegas, seguir una conferencia en lengua francesa, asistir a reuniones profesionales en un país francófono... Dichas situaciones, exigen, en segundo término, una competencia de expresión oral y escrita, ya que nuestros alumnos deberán redactar notas, cartas u otros documentos profesionales.

A la hora de formular objetivos de aprendizaje, tales situaciones equivalen a: entender una consigna, una orden, una pregunta; transmitir oralmente y por escrito solicitudes, informes; conocer los usos de acogida de visitas y saber orientarlas... Y en el caso de la asistencia a seminarios o cursos de formación específica, no tener que limitarse a leer documentos o consultar bibliografías, sino entender la exposición de un tema, tomar notas, pedir un complemento de información, participar en los debates...

Nuestra propuesta metodológica, se apoya, en primer lugar, en:

### **Una pedagogía de lo escrito**

En el pasado y en provecho de la interacción oral cara a cara, una gran parte de lo comunicativo caía en vacío por no transmitir un nuevo saber ni un mensaje susceptible de retener la atención. Por eso, siguiendo a Capelle (1991: 3), proponemos la sustitución del diálogo por un documento escrito, de forma y contenido reconocible, que vehicule, una información nueva en parte. Con documentos de este tipo, pertenecientes a géneros diferentes, pueden introducirse los términos y estructuras sintácticas necesarias para el trabajo en clase.

A continuación, ya no se trata de disecar laboriosamente el diálogo en clase y hacerlo repetir, sino de tomar el texto de partida como objeto de observación y discusión: comentarios sobre la situación, la historia y el comportamiento de los personajes, anticipación de los futuros acontecimientos, etc.

La reflexión sobre el texto escrito permite transformar la semipasividad del alumno en actitud activa, creativa y autocrítica; asimismo, permite enfrentar al alumno con los problemas que plantea toda construcción o producción de sentido y proporcionarle, poco a poco, los medios de resolverlos por sí mismo.

Y no sólo concedemos importancia a la comprensión, sino también a la producción escrita, que constituye una manera idónea de poner al alumno en situación de verdadera

comunicación, ya que es la única actividad lingüística en que el discente se encuentra en una doble posición de productor y receptor del lenguaje, debiendo ponerse en el lugar de su lector para adaptar su texto a la imagen que tiene del otro.

A diferencia del oral, el escrito es estable y más seguro para el alumno, que encuentra puntos de apoyo más numerosos y que tiene todo el tiempo que precise para reflexionar sobre la mejor manera de utilizar sus conocimientos lingüísticos a fin de transmitir su mensaje.

En nuestra enseñanza de la gramática, trataremos, como propone Robert Bouchard (1988: 2), de articular la gramática tradicional a una gramática textual.

De hecho, la comprensión de un texto no resulta ser una simple suma de lecturas. Pues bien, la lingüística textual hace hincapié en el descubrimiento y análisis de los segmentos que desempeñan un papel en la cohesión del texto y contribuyen a su arquitectura, progresión y articulaciones internas; en definitiva, introduce al alumno en la práctica de la comprensión global de un escrito.

En cuanto a la redacción propia de los textos, es preciso que el alumno conozca los elementos que debe utilizar en las diversas coyunturas de un escrito para que su uso le permita crear un todo coherente, no una yuxtaposición de ideas o elementos aislados.

Por otra parte, en nuestra pedagogía de lo escrito, nos apoyamos ampliamente en:

## **La lingüística contrastiva**

Reflexionar sobre las lenguas y compararlas parece, a primera vista, ir contra corriente del enfoque comunicativo y retroceder hacia antiguas metodologías fundadas sobre la traducción y la gramática explícita. Sin embargo, Remy Porquier, señalaba recientemente que la introducción sistemática de prácticas contrastivas, a partir de un cierto nivel de aprendizaje, puede apoyarse, por el contrario, sobre ciertas opciones de los enfoques comunicativos y notionalfuncionales, y sobre recientes avances en psicolingüística.

Entre las aplicaciones del análisis contrastivo a la enseñanza de lenguas extranjeras pueden contarse las siguientes:

- sienta las bases científicas de la traducción;
- facilita la delimitación de las estructuras de la lengua-meta que causan problemas de aprendizaje;
- permite superar las interferencias negativas de la lengua materna.

Además, de la común latinidad de las lenguas románicas cabe esperar que un español pueda comprender de forma apreciable el francés escrito, a condición de tener un mínimo de conocimientos de la morfología y de dominar una serie de palabras francesas.

Sin embargo, si bien las lenguas latinas tienen suficientes bases en común, como para que el léxico sea en cierta medida «adivinable», deben definirse sectores pertinentes sobre los que incidirá la enseñanza del vocabulario y otro tanto habrá que hacer respecto a las estructuras sintácticas. Así:

- Se proporcionarán esquemas e indicaciones que permitan percibir las correspondencias sistemáticas, tanto para el léxico como para los elementos gramaticales.
- Se pondrá de manifiesto la coherencia de cada una de las lenguas, insistiendo sobre las similitudes y las diferencias.

- Se proporcionarán listas de los «faux amis» más frecuentes y se confrontarán las diferentes perífrasis verbales, más desarrolladas en español que en francés;
- Se dará una comparación sistemática entre las formas de los participios pasados para los usos más frecuentes;
- Se proporcionarán ejemplos equivalentes para hacer comprender las diferencias en los empleos del pasado o de ciertos subjuntivos,
- Se confrontarán sistemáticamente ciertas formas de frases frecuentes, para habituar a los alumnos a los giros específicos de cada lengua.

Una segunda comparación debe remontarse al plano de las estructuras profundas, ya que las dos lenguas no gramaticalizan las mismas estructuras conceptuales. Así, una estructura que no existe en la L1 deberá tratarse de forma más profunda que una que posee un correspondiente directo en la L1.

Finalmente, se abordarán por comparación y diferencia ciertos paralelismos culturales: sistemas de cortesía, etc.

## **La lectura como comunicación**

Una vez expuesta, en líneas generales, nuestra opción metodológica y dada la importancia que concedemos al escrito, justo es que dediquemos un lugar especial a la lectura, entendida como un proceso de comunicación, cuyo objeto es la obtención del mensaje que el escritor vehiculó en el texto.

En la lectura se produce, por tanto, una interacción entre lengua y pensamiento: el escritor codifica las ideas en forma de lengua y el lector decodifica dicha lengua, convirtiéndola en pensamiento.

El primer requisito para que exista una comunicación satisfactoria es que el escritor y el lector compartan el mismo código y dispongan de las mismas series paradigmáticas.

Pero, aun así, siempre existe el peligro de que el lector haga una interpretación errónea. Para evitar tal peligro, el lector debe analizar todos los datos a su alcance: elección de palabras, selección de los hechos, organización y estructura general del texto. Así podrá efectuar una serie de predicciones sobre el texto que le ayudarán a interpretarlo.

Leer, pues, un texto, es decir, extraer su significado, será percibir una serie de opciones y, a la vez, evaluarlas. Sólo de esta manera podrá obtener el mensaje correcto. Esta táctica, que, en general, se realiza inconscientemente, utilizada de manera consciente puede resultar de gran ayuda a la hora de enfrentarse a un texto difícil y, en consecuencia, debe ser enseñada al estudiante.

## **Objetivos de lectura**

En el acto de lectura, son tres, fundamentalmente, los parámetros que condicionan la progresión del lector hacia el sentido del texto:

- Los conocimientos y competencias necesarios para comprender cualquier enunciado verbal, que equivaldrían, según Coste, a las diferentes componentes de una competencia de comunicación (lingüística, discursiva, sociocultural, referencial...).

- Las características del propio texto (su organización icónica, léxica, sintáctica, retórica; su cohesión y progresión; sus marcas enunciativas...).
- El objetivo de lectura.

A este último respecto, la lectura, en la clase de lengua, se utiliza con frecuencia para la enseñanza de la lengua en sí, lo que no es un uso auténtico. Sin embargo, para que la lectura en una segunda lengua sea un medio eficaz, debe hallarse motivada por razones auténticas.

De hecho, los estudiantes son adultos, que saben leer en lengua materna y desean comprender el sentido de los escritos cotidianos, profesionales, periodísticos, literarios, en lengua extranjera.

En consecuencia, debemos proporcionar a los alumnos materiales que reflejen las razones auténticas por las que leemos. Ello les ayudará a darse cuenta de que la lectura no es simplemente un ejercicio lingüístico, sino que requiere la obtención del mensaje del texto.

### **Selección de textos**

En el marco de una formación lingüística para la profesión de archiveros, bibliotecarios y documentalistas, es necesario establecer un corpus de textos escritos.

A la hora de seleccionar los textos, deberemos tener en cuenta tres elementos: el grado de dificultad, la adecuación del contenido y el potencial del texto, entendiendo como tal, todo aquello que pueda desarrollar diferentes habilidades de lectura.

Pero, por encima de todo, es preciso que el texto reúna las características del verdadero discurso; es decir, que tenga algo que transmitir y que sea estructurado y coherente.

Considerando que el objetivo principal debe ser la localización de informaciones a través de fuentes diferentes, a la hora de seleccionar el material trataremos de responder las preguntas siguientes:

- ¿Qué tipo de información necesitarán los alumnos?
- ¿En qué tipo de soportes podrán obtener dicha información?

Así, teniendo en cuenta los centros de interés de los alumnos, además de los textos y materiales genéricamente útiles al profesor de francés, estableceremos diversos soportes, tales como:

- Textos literarios, genéricos y específicos del mundo profesional.
- Documentación científica y técnica.
- Modos de empleo de aparatos.
- Artículos de enciclopedia.
- Artículos de revistas divulgativas y especializadas.
- Prensa periódica.
- Catálogos de editores, anuncios publicitarios, etc.

### **Lecturas intensiva y extensiva**

Después de proporcionar a los estudiantes textos apropiados, el profesor debe, a continuación, proponerles actividades dirigidas a desarrollar de forma consciente las habilidades de lectura.

Algunas de dichas habilidades se practican estudiando textos cortos; esto es lo que tradicionalmente se denomina ‘lectura intensiva’ Otras, en cambio, se desarrollan por el estudio de textos más largos, es decir, mediante la llamada ‘lectura extensiva’

Aunque ambas son necesarias y, al mismo tiempo, complementarias, prestaremos una atención especial a la lectura intensiva, que requiere que la lectura del texto se realice bajo la dirección del profesor o mediante una tarea que obligue al estudiante a prestar una gran atención al texto.

## Metodología de la lectura intensiva

No podemos detenernos ahora en todos y cada uno de los aspectos de la metodología de la lectura intensiva, pero no queremos pasar por alto unas consideraciones fundamentales:

— En primer lugar, hay que tener en cuenta que la aprehensión del sentido se realiza a partir de una apreciación global del funcionamiento del texto.

Es decir, que no debe tratarse el texto como una sucesión de frases independientes, cuya estructura y significado es necesario comprender de forma aislada, ya que, en este caso, el estudiante depende de la comprensión de cada una de las frases, resultándole difícil inferir por el contexto el significado de otras frases y párrafos.

— En segundo lugar, se debe considerar que la comprensión se ve facilitada por la percepción de una serie de *factores de reconocimiento*, que debemos tener en cuenta al abordar un texto. Entre ellos, podemos citar los siguientes:

1. *Los indicadores semiológicos externos*, que constituyen lo que Sophie Moirand (1976: 8) denomina la ‘imagen del texto’ y que pueden proporcionar una visión de la forma, la arquitectura del texto, así como una información preliminar de su organización. Se trata de:

- La colocación del texto en la hoja.
- La presencia o ausencia de iconografía.
- La configuración del conjunto del texto.
- El desglose y la disposición de párrafos.
- La tipografía: forma, tamaño, estilo y efectos como puntos, comillas, etc.

2. *Los elementos perigráficos*, que permiten al lector captar en el acto el contenido notional:

- Título, subtítulo, epígrafe, nombre de autor.
- Índice, sumario, palabras clave.

3. *Los elementos no lingüísticos*, puesto que el fenómeno de convergencia de códigos permite acrecentar la legibilidad:

- Fotografías, dibujos, gráficas, tablas, esquemas.

4. *Los indicadores intertextuales*

- Citas, notas, referencias bibliográficas.

5. *La organización del discurso*, con especial atención a los factores de coherencia, que aseguran la continuidad del discurso:

- Articuladores lógicos, que muestran la arquitectura del razonamiento («Donc..., en conséquence..., par conséquent...»).
- Articuladores retóricos («Tout d’abord..., ensuite...»).
- Anafóricos: pronombres, determinantes y ciertos sustantivos («ce fait..., ces conclusions...»).
- Indicadores temporales («Maintenant que..., depuis...»).

6. *Las operaciones metalingüísticas*, a través de las cuales el texto se repite, se traduce, se parafrasea, y todo lo que puede denominarse el discurso de acompañamiento:

- Prólogo, introducción, conclusiones.
- Resúmenes introductorios o recapitulaciones en el interior de un de un capítulo («c’est à dire..., autrement dit..., en d’autres termes...»).

## Tipología textual

Este haz de factores nos permitirá comprender con qué texto tenemos que tratar, en el interior de qué tipología textual nos encontramos.

### *Clasificaciones textuales*

A la hora de clasificar un texto, pueden ser empleados dos tipos de clasificaciones: las primeras, basadas en categorías literarias, fundamentalmente diacrónicas; las segundas, sincrónicas y basadas en criterios lingüísticos.

Las *Clasificaciones literarias* se sustentan en la teoría de los géneros literarios, cuyo origen se remonta a Platón y Aristóteles, si bien el problema se ha renovado, desde hace algunos años, por la crítica moderna, en especial por los trabajos de Genette (1966, 1969, 1972: 6).

En cuanto a las *Clasificaciones lingüísticas*, fundadas en los trabajos de la lingüística moderna, son más coherentes en su principio, porque se limitan a definir unidades textuales de dimensiones limitadas, que pueden ser abordadas a partir del estudio de la enunciación, del reparto de tiempos verbales o de la naturaleza del léxico. Permiten, así, agrupar lo que se denominan ‘tipos de texto’. En este sentido, podemos evocar dos tendencias principales:

- las tipologías fundadas en el estudio de las estructuras gramaticales del texto, siguiendo los trabajos de Benveniste (1966, 1974: 1) o Werlich (1975: 10): distinción entre discurso y relato; o entre descripción/ narración/ exposición/ argumentación/ injonction.
- las tipologías fundadas en la teoría de la comunicación y en las investigaciones de la pragmática, utilizando, entre otras, la teoría de las funciones del lenguaje de Jakobson (1963: 7): distinción, por ejemplo, entre textos referenciales/ expresivos/ conativos/ fáticos/ metalingüísticos/ poéticos.

Esta terminología de naturaleza lingüística se encuentra preferentemente en los manuales de lengua, mientras que la precedente constituye el lenguaje explicativo fundamental de las historias literarias.

Una vez establecida la clasificación, los distintos tipos de texto, literarios o no, reclaman diferentes tipos de lectura. Ahora bien, si tratamos de elaborar una lista exhaustiva de géneros, el espectro es tan amplio que resulta difícil proponer conductas de lectura diferenciadas. Por ejemplo, leer un comentario de prensa o un ensayo supone, en ambos casos, leer una argumentación. Por eso Gerard Vigner (1979: 9) propone una clasificación en base a la competencia de lectura que exige la comprensión de los textos. Éstos se dividirían, así, en:

- Textos de dominante *narrativa*: cuentos, novelas, reportajes, libros de viaje, memorias, recuerdos, confesiones, diarios...
- Textos de dominante *descriptiva*: extractos de novelas, recuerdos, reportajes, memorias de experiencias, manuales, crítica artística.
- Textos de dominante *expresiva*: poesías, manifiestos, novelas, obras de teatro, historietas, cartas personales...
- Textos de dominante *lógico-argumentativa*: comunicaciones científicas, clases, editoriales, ensayos, informes, cartas funcionales, documentos profesionales...
- Textos de dominante *prescriptiva*: modos de empleo, manifiestos, documentos administrativos, circulares, cartas funcionales...

Es evidente que ningún texto se organiza solamente en torno a un único componente. Así, un reportaje implica lo narrativo, lo descriptivo y puede desembocar en un enjuiciamiento y una reflexión. Se trata, pues, de encontrar en los textos un cierto número de constantes, marcas formales comunes, que ayuden al lector en su comprensión.

A partir de ahí, leer será, ante todo, hacer un barrido del texto, recorrer sus campos —léxico, semántico, narrativo, argumentativo, poético—, articular diferentes significaciones y, finalmente, encontrar una construcción y justificarla.

No podemos detenernos ahora en las particularidades de la lectura de cada tipo de texto, que deberá complementarse con una serie de actividades, flexibles y variadas, que deben adaptarse a la tipología textual y a las razones que nos mueven a la lectura del texto. Entre ellas podemos utilizar: el trazado del plan de un texto, la contracción, la síntesis, la traducción, el informe.

## Referencias bibliográficas

1. BENVENISTE (1966, 1974): *Problèmes de Linguistique générale I, II* (1966, 1974), París: Gallimard.
2. BOUCHARD, R. (1988): «Pour une didactique des textes et du discours». *Dialogues et Cultures*, 32, 67-70.
3. CAPELLE, G. (1991): «Changement de cap». *Le français dans le monde*, 239, 44-47.
4. COSTE, D. et al. (1976): *Un niveau seuil*. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 21-23.
5. F.I.P.F. (1990): *Une lettre de la F.I.P.F.*, 45.
6. GENETTE, G. (1966, 1969, 1972): *Figures I, II, III*. París: Seuil.
7. JAKOBSON, R. (1963): *Essais de linguistique générale*, París: Ed. de Minuit.
8. MOIRAND, S. (1976): «Approche globale de textes écrits». *Études de Linguistique appliquée*, 23, 88-105.
9. VIGNIER, G. (1979): *Du texte au sens*, París: CLE Internationale, 82-83.
10. WERLICH (1975): *Typologie der texte*. Heidelberg: QuelleMeyer.