

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

Sensibilización intercultural a las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita

TESINA

que para optar por el grado de

Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas (Francesas)

presenta

Ricardo González Máximo

Asesora: Dra. Haydée Silva Ochoa

Ciudad Universitaria, mayo de 2011





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Le Seigneur est mon berger
Je ne manquerai de rien
Il me fait coucher dans de verts pâturages
Il me dirige vers des eaux paisibles
Il restaure ma vie
Il me conduit sur les sentiers de la justice
A cause de son nom
Même si je marche dans la vallée de l'ombre de mort
Je ne crains aucun mal
Car tu es avec moi
Ta houlette et ton bâton, voilà mon réconfort
Tu dresses devant moi une table
En face de mes adversaires
Tu enduis ma tête d'huile
Ma coupe déborde
Oui le bonheur et la fidélité m'accompagneront
Tous les jours de ma vie
Et je reviendrai à la maison du Seigneur
Pour la longueur des jours

Je dédie ce travail à l'architecte de l'univers, au créateur de mon bonheur, à la source de tous mes succès. Merci Bon Dieu pour m'avoir donné cette langue de sons gutturaux et de musicalité exquise avec laquelle je peux chanter tes louanges.

A vosotros, mis padres, mis grandes amores, mi centro de felicidad, fuerza y amor. Gracias por ser partícipes de este trabajo que también es vuestro y por aceptar el reto de guiarme en la vida como lo habéis hecho hasta ahora. Un nuevo ciclo se cierra y estamos siempre juntos. Dios os bendiga siempre y os conserve mucho tiempo para seguir disfrutando de vuestra presencia y sabiduría.

To my beloved teacher and friend, Maricarmen Ramos. Thanks for having given me the great opportunity to become what I am today, a bestower of knowledge, just like you. Thank you for your teaching and your unconditional friendship all these years. May the Lord bless your path here and beyond. Molte grazie.

À ma chère professeur et inspiration dans le chemin de l'apprentissage et de l'enseignement. Dr. Haydée Silva. Je te remercie du fond du cœur pour partager avec moi ta connaissance, ta patience, ton temps et ton appui. Merci pour m'encourager, spécialement dans des moments difficiles. Merci pour ton optimisme et pour tes conseils. Merci pour être ma professeur. J'espère que tu vas continuer à inspirer d'autres, comme tu l'as fait avec moi.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco sobremanera a todas las profesoras que me guiaron con sus comentarios, correcciones y apoyo durante el proceso de realización de este trabajo.

Muchas gracias Dra. Laura López por haber aceptado ser parte de este proyecto y por haber estado tan al pendiente del desarrollo del mismo así como la ayuda extra que siempre me ha brindado tan amablemente. Agradezco todas sus atenciones y con cariño reconozco la excelencia de su enseñanza.

Lic. Ingrid Ramírez, sus comentarios siempre tan acertados fueron una motivación extra para llegar a alcanzar un satisfactorio final. Igualmente le agradezco su disponibilidad y disposición.

Mtra. Patricia Toussaint ha sido un placer haber trabajado con usted. Le agradezco el tiempo que tomó para leer y comentar mi trabajo.

Mtra. Claudia Marín, le agradezco por tener siempre una palabra de motivación y por sus siempre tan acertados comentarios.

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo I. Diferencias generales entre lengua hablada y lengua escrita	11
Capítulo II. La lengua hablada en el contexto del aula	28
Capítulo III. Propuesta pedagógica a partir de expresiones idiomáticas del francés de Québec	50
Fiche pédagogique	76
Conclusiones.....	81
Bibliografía.....	90

Introducción

Llegar a dominar un idioma es una tarea que requiere atención, tiempo y esfuerzo. Tratándose de adquisición, los tres elementos arriba mencionados se encuentran presentes; tratándose del aprendizaje en un contexto alófono, es decir, aquel donde la práctica de la lengua suele darse únicamente en contexto escolar, es necesario considerar diversas ventajas y desventajas. Comencemos por las ventajas. Aprender un idioma en un salón de clases brinda, en principio, mayor control sobre el proceso de aprendizaje que será organizado y paulatino. Tanto el profesor como el alumno podrán dar seguimiento al desarrollo del aprendizaje de la lengua. En este sentido, el aula ofrece a las dos partes implicadas la confianza de estar siguiendo un programa con objetivos bien definidos. Regularmente, como los cursos de idiomas están divididos en niveles y cada uno de éstos implica un avance en el aprendizaje, el alumno se siente seguro de su progreso al ver concluido el temario.

Sin embargo, una de las desventajas es que, en ocasiones, los cursos de lengua no están diseñados para que el alumno aprenda realmente a usar la lengua. Por ejemplo, existen cursos cuyo objetivo es preparar al alumno para aprobar exámenes en los cuales lo que se califica no es el uso del idioma en sí, sino el conocimiento meramente teórico. Esto representa un problema porque los estudiantes no desarrollan las habilidades para utilizar la lengua en situaciones cotidianas o propias de su área de especialidad. Así, el control arriba mencionado, cuando no es llevado adecuadamente, puede resultar en una visión muy estrecha de la lengua ya que se enseña solamente lo que está estipulado en el programa sin dar oportunidad al alumno de degustar los distintos sabores de la lengua. Sin duda alguna, es necesario tomar en cuenta las necesidades de

cada persona, y habrá quienes, por cuestiones laborales o académicas, requieran tomar este tipo de cursos. Sin embargo, el conocimiento adquirido no les será de mucha utilidad si no es puesto en práctica.

Esta forma de proceder puede reforzar las ideas de que no es posible aprender bien un idioma en el salón de clases y de que un buen dominio del mismo sólo puede lograrse si se vive en el país donde se habla la lengua en cuestión. Muchos estudiantes lo creen así y se sorprenden al darse cuenta de que desde el aula pueden desarrollar la habilidad para utilizar una lengua de una manera muy eficiente.

Es preciso en tal caso que el profesor abra una ventana muy amplia al conocimiento de la lengua, utilizándola de una manera natural con todos sus componentes: “En definitiva, hay que ampliar el abanico expresivo del alumno, de la misma manera que se implica su conocimiento del medio.”¹

Esto quiere decir que el profesor de lengua debe conocer y dar a conocer los diferentes registros y cuándo son utilizados. Es evidente que no se trata de perseguir un dominio supuestamente perfecto por parte de profesor, pero si es obligatorio para quien enseña una lengua tener un manejo de alto nivel y permanecer en constante actualización.

Dentro de este marco, se encuentran las dos principales vertientes de la lengua, la lengua escrita y la lengua hablada. En muchas ocasiones estas modalidades del idioma se han visto confrontadas. Algunas veces se ha favorecido a la lengua escrita como en el método de gramática traducción y en la forma tradicionalista de enseñar la parte escrita de una lengua como prototipo de perfección lingüística. Por muchos años se pensó que si el alumno alcanzaba un excelente

¹ Cassany, D. *et al.*, *Enseñar lengua*, p. 135.

nivel en su desempeño en la escritura, había alcanzado un grado superior de la lengua. Lo que contaba era la perfección gramatical del desempeño escrito. La lengua oral fue, entonces, relegada a un lugar secundario, pues se le consideraba como un elemento subordinado e imperfecto comparado con lo escrito.

Por otro lado, con la llegada de los métodos de enseñanza con postulados más prácticos como el audio-oral, el método estructuro-global-audiovisual y el enfoque comunicativo, la lengua hablada recibió mayor atención y en algunos casos, atención única. Así, en ciertos momentos se dejó de poner atención en el buen uso de las estructuras gramaticales dando mayor importancia a la comunicación. Si el alumno era capaz de darse entender, así fuese utilizando mal las estructuras de la lengua, ello se tomaba ya como un logro significativo. Claro está que sí lo era en realidad, porque el alumno había tenido éxito comunicativo, sin embargo, la manera de hacerlo dejaba mucho que desear. No utilizar la lengua con sus estructuras correctas durante las fases elementales del aprendizaje no causa quizá ningún conflicto mayor en la comunicación. No obstante, en etapas más avanzadas, esta comunicación podría verse afectada gravemente ya que la falta de corrección gramatical puede dar lugar a malos entendidos e inclusive a incomprensiones totales.

Por tal motivo es imprescindible tener conciencia de que no es posible ignorar ni la lengua escrita ni la lengua oral. ¿De qué manera se puede cumplir este propósito en contexto escolar? Probablemente dando prioridad a una buena preparación tanto lingüística como didáctica y buscando siempre un enfoque comunicativo que introduzca en el aula un lenguaje auténtico y real.

En suma, es menester enseñar siguiendo los programas institucionales sin perder de vista la importancia de enseñar una lengua viva. Es preciso invitar al alumno a paladear la lengua, a disfrutarla, a escuchar sus sonidos y sus inflexiones, a poner atención en sus formas. No basta con decirle cómo se llaman los componentes gramaticales de la misma, sino que es indispensable mostrarle cómo se usan, para qué sirven, en qué medida una palabra, una frase o una expresión nos permite conocer mejor la cultura y la forma de pensar de los pueblos que hablan esas lenguas, añadiendo así interés y motivación al aprendizaje y despertando su interés intercultural.

A pesar de las nuevas propuestas en el ámbito de la enseñanza de lenguas, cuyos objetivos son en su mayoría comunicativos, existen aún algunas instituciones donde los alumnos continúan tomando lecciones bajo las premisas de los métodos tradicionales, sobre todo aquellos que dan importancia a la transmisión de conocimientos puramente gramaticales dejando de lado la comunicación.

Por todo lo anterior, en este trabajo nos enfocaremos en un primer momento al estudio de las diferencias entre la lengua hablada y lengua escrita, subrayando la importancia de sensibilizar al estudiante para que reconozca la diferencia entre estos dos códigos. Esto ayudará al alumno a tener una visión más amplia de lo que realmente significa aprender una lengua. Así, tras analizar las diferencias y las similitudes entre lo oral y lo escrito, este estudio centrará su atención en la lengua hablada, sus diferentes formas, la importancia de cada una de ellas y la manera en que el profesor puede llevar al alumno a un desarrollo óptimo de la habilidad oral. Finalmente se ofrecerá una propuesta pedagógica para enseñar expresiones idiomáticas basadas en el francés de Quebec, intentando así dar a conocer otra faceta de la francofonía en la que se descubrirán nuevos elementos interculturales que enriquecerán a los alumnos no solamente de manera lingüística sino también de manera cultural y personal.

En efecto, una forma divertida y significativa para que el alumno aprenda sobre otras culturas en la clase de lengua es el aprendizaje de expresiones idiomáticas. Su enseñanza, como lo dicen Isabelle Chollet y Jean-Michel Robert “*consiste à comprendre précisément et à utiliser à bon escient les expressions idiomatiques de la langue française, sans faire des contresens gênants. Il s’agit en même temps d’enrichir ses connaissances de la langue, tant linguistiques que culturelles.*”²

De igual manera, estas expresiones pueden aparecer tanto en el código escrito como en el hablado. Es interesante darse cuenta de que las utilizamos a diario en nuestras interacciones lingüísticas y de que poseen una gran importancia debido a su carga cultural. Emprendamos pues nuestro recorrido por los caminos de la lengua hablada y de la lengua escrita.

² Chollet, I. y Robert, J.-M., *Les expressions idiomatiques*, p. 3.

Capítulo I

Diferencias generales entre lengua hablada y lengua escrita

En el principio y en el fin es la palabra. Ya sea escrito o hablado, este medio de comunicación es el que une y separa a los seres humanos. Los objetivos de su uso son diversos y dependen del empleo que le da cada individuo. Es así como la palabra inunda todos los ámbitos en los cuales nos desenvolvemos. Hay palabras por doquier. Ante nuestros ojos y oídos se abren con ellas un sinfín de mundos y pensamientos en los cuales la palabra crea, la palabra destruye, la palabra informa, la palabra miente. Es por ello que la enseñanza consciente y comprometida de una lengua es elemental en el aula. ¿Cómo promover una toma de conciencia y una sensibilización en cuanto a la función de la palabra?

Lo primero es conocer el material con el cual se está trabajando. En este caso la lengua, y dentro de ella, sus elementos. Ahora bien, la lengua hablada y la lengua escrita no son idénticas. Por ende, en este capítulo se estudiarán las características principales de los códigos oral y escrito, así como las concepciones populares que de estos componentes lingüísticos se tienen. De la misma manera, se hará un análisis con el objetivo de saber si estas ideas son verdaderas o falsas, o si poseen algo de verdad y de falsedad. Igualmente veremos cómo en ocasiones lo oral y lo escrito se separan y se contradicen, y cómo en otras tantas situaciones se unen y se complementan. Para ello recurriremos al apoyo teórico de algunos autores tales como Christine Tagliante, Daniel Cassany, Penny Ur, Paola Bertocchini y Edvige Constanzo, Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly, Michael Berman, Pierre Corbeil, Isabelle Chollet, entre otros.

Cabe señalar que la lengua hablada es el comienzo de la comunicación con otros seres humanos. Sin embargo, no es el primer sistema utilizado para dar nuestros primeros pasos comunicativos. Al nacer e ir creciendo, el ser humano va adquiriendo códigos que le permiten solventar sus necesidades básicas: el infante hará uso de gritos, llanto o señas para lograr informar sobre su estado físico o emocional. El niño, en sus primeras etapas, no es capaz, aún, de utilizar la palabra como tal, empero, su participación en el mundo de lo oral no es pasiva. A pesar de las apariencias, se trata de un tiempo en el cual se gestan las estructuras lingüísticas que le permitirán acceder al mundo del dominio de la palabra.³

Sin embargo, una vez adquirido este manejo de la lengua hablada, el ser humano continuará utilizando los primeros códigos comunicativos que aprendió en su infancia. Como resultado, la lengua hablada estará complementada con ademanes, gestos y sonidos que no pertenecen al ámbito estrictamente lingüístico y que muchas veces bastarán para substituir una frase entera en la que se encierre, por ejemplo, una orden o un deseo. Ejemplificando esta idea, pensemos en una madre que quiere que su hijo no siga causando desastres en casa. A veces, será suficiente con una mirada enérgica para que el niño capte el mensaje, el cual se traduciría en palabras en una orden tal como “estate quieto”. Claro está que el lenguaje corporal y las señas cambian de cultura en cultura e incluso con el paso del tiempo. Por ello, es preciso que, en el aula se haga conciencia de estas variaciones para que no existan choques culturales que en muchas ocasiones llevan a malos entendidos.

Además del uso constante del lenguaje corporal, la lengua hablada posee otras características que la distinguen de la escrita, tales como la espontaneidad y los cambios de tema

³ “*Children tend to concentrate on language development and large muscle control through activities like climbing on the jungle gyms. Attention spans lengthen enough to listen to uncomplicated stories and carry on conversations. Vocabulary expands to about 200 words.*” Gallegos, S. et al., *Teacher’s Diploma Course*, p. 101.

sin previo aviso que muestran la rapidez con la cual la mente debe trabajar para lograr sus objetivos comunicativos. Saltar de un tema a otro, regresar, seguir el hilo de la conversación original, opinar, callar, escuchar, repetir, mirar a los ojos, estar atento a los movimientos del cuerpo, la entonación de la voz, su volumen, son actividades que todos llevamos a cabo en nuestra interacción con los demás en nuestra vida diaria y que, a primera vista, constituyen un conjunto caótico lleno de contrariedades. No obstante, tan caóticas como pudiesen parecer, las transacciones de la lengua hablada siguen un orden, por lo que estas variaciones repentinas de temas no constituyen, forzosamente, un obstáculo en el fluir de la comunicación.

La lengua hablada vive el momento, está en constante cambio y evolución y dentro de su espontaneidad encontramos:

*prédominance du temps présent, importance du je comme instance du discours, hésitations, répétitions, reprises, utilisations de phatèmes comme hein, ruptures de construction, apostrophes et autres indices de discours en situation : discours rapporté en style direct, utilisation d'éléments comme tout à l'heure ou ici présent, phénomènes d'emphase, etc.*⁴

Estos elementos dan al hablante tiempo para ordenar o recordar las ideas que vendrán a continuación y encontrar el vocabulario necesario y preciso para expresarse. Esta actividad sucede en segundos, lo cual da a la lengua hablada practicidad y aprecio por parte de sus usuarios ya que un gran número de acciones comunicativas se dan sin pérdida de tiempo. Empero, precisamente debido al poco tiempo del que se dispone para hacer tantas operaciones lingüísticas (recibir el mensaje, en el caso del receptor, preparar el mensaje, en el caso del emisor, decodificarlo, hallar el registro y vocabulario así como la estructura adecuados para comunicar la idea), la lengua hablada posee, a menudo, un elemento negativo, la imprecisión. Es común escuchar oraciones incompletas o palabras como “cosa” o “algo” que se utilizan para reemplazar

⁴ Bertocchini, P. y E. Constanzo, *Manuel de formation pratique*, p. 94.

un término más preciso pero desconocido u olvidado. Así, en el habla cotidiana, “nos quedamos sin palabras” para definir lo que pensamos o lo que sentimos, incluso decimos que “una imagen o una acción dice más que mil palabras”. Eso puede interpretarse de dos maneras. La primera es que la lengua hablada tiene deficiencias comunicativas o que carece de dispositivos para transmitir mensajes demasiado complejos. La segunda interpretación nos dice que estas palabras y frases son un indicador de la falta de preparación del hablante ya que en muchas ocasiones por ignorancia o por pereza el usuario se limita a manejar un número restringido de vocablos y estructuras en su vida cotidiana sin preocuparse por ir más allá en el conocimiento, incluso de su lengua madre, ya no se diga de una lengua extranjera. Por estos motivos, la lengua hablada, desde el punto de vista del aula de lengua extranjera, sigue siendo considerada por muchos alumnos e incluso profesores, como un código imperfecto y como un referente de relajación y pobreza lingüísticas, privilegiando así al código escrito y reconociendo en él, al contrario del código oral, un referente de perfección lingüística y la base de la lengua misma.

Sin embargo, es necesario darse cuenta de que lo hablado y lo escrito son dos códigos diferentes. La lengua escrita no es un reflejo de la lengua hablada y es por ello que se debe evitar escribir como se habla y viceversa, ya que se estaría saliendo del contexto de cada código provocando confusión y una comunicación deficiente, o incluso nula. Y como lo afirma Christine Tagliante en su libro *La classe de langue*.

Avant de pouvoir écrire pour s'exprimer, pour communiquer avec un destinataire, l'apprenant bien qu'il sache déjà le faire dans sa langue maternelle, va devoir apprendre à composer, avec les lettres de l'alphabet latin, les formes graphiques qui correspondent aux sons qu'il entend. C'est au cours de cette activité de transcription de l'oral que se structureront les éléments morphosyntaxiques et orthographiques nécessaires à l'expression future.

Cependant, cet écrit n'est pas une simple transition entre la phonie et la graphie.

Ce sont deux grammaires que l'apprenant va devoir maîtriser pour pouvoir communiquer : la grammaire de l'oral et la grammaire de l'écrit.⁵

Como se puede ver, el aprender a hablar y a escribir no es tan simple, son dos actividades que remiten a procesos diferentes de aprendizaje y que no deben de ser confundidas. No basta con saber hablar para poder escribir, es preciso conocer las reglas de este código para tener acceso a su uso, el cual se irá modelando y perfeccionando con la práctica constante y disciplinada que se lleve a cabo dentro y fuera del aula. Para ello, *“un passage progressif est proposé: de la phrase simple au paragraphe, afin de limiter les difficultés auxquelles se trouvent confrontés les apprenants (ils sont en effet souvent tentés de leur calquer les structures et l'orthographe de leur langue maternelle, d'oraliser l'écrit)”*⁶ Por ejemplo, resulta muy fácil y lógico para un alumno hispanohablante cuya lengua meta es la francesa decir *mettre attention* como equivalente de “poner atención”, en vez de utilizar la expresión correcta que es *faire attention*.

Una vez aclarados estos puntos donde queda de manifiesto la diferencia entre el código escrito y el código oral, podemos pasar al análisis de sus características. Por lo general, la lengua escrita es un registro estable de las memorias, opiniones y creencias del ser humano; lo escrito “Es duradero o estable porque se conserva a través del tiempo y del espacio. Ha permitido fijar la comunicación”.⁷ Igualmente presenta la posibilidad de ser modificada y revisada ya que casi siempre se cuenta con el tiempo suficiente para realizar los arreglos que el autor juzgue necesarios y pertinentes para facilitar la comunicación. Ahora bien, la lengua escrita tiene que ser clara y precisa porque, a diferencia del oral, el código escrito no cuenta con retroalimentación

⁵ Tagliante, C., *La classe de langue*, p. 127.

⁶ *Idem*.

⁷ Miranda, W. y L. Quiroga, “Lengua oral y escrita” (consultado en febrero de 2010).

instantánea ni con la ventaja del uso de los elementos paralingüísticos. Por tal motivo, lo escrito requiere de un esfuerzo mayor.

Se dice que a diferencia del oral, lo escrito no es una forma natural de la lengua ya que ha sido una invención basada en la necesidad de guardar registros del paso del hombre en el mundo, mas no es una necesidad de comunicación inmediata.⁸

No obstante, no es posible una generalización de tal tipo ya que es preciso analizar, en este punto, los momentos en los cuales la lengua escrita nos ayuda a tener una comunicación inmediata o casi inmediata. Por ejemplo, ¿quién no ha mandado un papel con algún mensaje a una persona que se encuentra en el extremo opuesto del salón de clase para invitarle a salir o simplemente para bromear? En estos instantes se tiene la consigna de no utilizar la lengua hablada fuera del contexto de la clase. Es así como la lengua escrita nos ayuda a comunicarnos substituyendo a la lengua hablada. Sin embargo, se trata de un rudimento de lo escrito, al igual que aquel que experimentamos al comenzar a aprender este código.

Aquí se hace evidente que al igual que la lengua hablada, la lengua escrita cuenta con varios niveles de formalidad, mas es común que la segunda requiera mayor atención. Esto debido a que “Los elementos de los que se dispone para construir el mensaje son de carácter estrictamente lingüístico (grafemas) o paralingüísticos (signos de puntuación, espacios sangrías, negrillas, subrayados, etc.)⁹

Enfocándonos en lo que acontece en el salón de clases, debemos enfatizar que, a pesar de las nuevas tecnologías y métodos de enseñanza vanguardistas que favorecen lo oral y la

⁸ Véase Fabio, U., “Comunicazione verbale e scritta A e B” (consultado en febrero de 2010).

⁹ Véase Miranda, W. y L. Quiroga, *op. cit.*

comunicación, la parte escrita continua siendo un referente muy importante. Por tal motivo, gran parte de la enseñanza de una lengua extranjera se basa en este código. Es por esta razón que, en ocasiones, al salir del aula y, por ejemplo, ver una película o tener trato directo con algún nativo de la lengua, el alumno encuentra que no comprende nada de lo que se le dice o que utiliza formas arcaicas de algún verbo, como es el caso del *passé simple* que en francés se utiliza sólo en su forma escrita. De tal modo, que si alguien habla de esta manera, se encontrará ante una situación que pudiese ser, incluso, embarazosa.

No es extraño escuchar frases tales como “hablas como un libro”, “hablas como escribes” o “escribes como hablas”. Estas expresiones poseen una connotación negativa ya que implican una invasión de códigos, una mezcla que no es apropiada, un código fuera de contexto, lo cual obstaculiza la comunicación.

Por lo tanto, si alguien nos hace la observación de que hablamos como un libro, esto es debido a que nuestro lenguaje oral suena rebuscado y gramaticalmente *demasiado correcto*. El hablar como un libro, generalmente, aburrirá a nuestra audiencia y el escribir como hablamos llegará a escandalizar a nuestros lectores. Por lo tanto, debemos ser cuidadosos al seleccionar los códigos para utilizarlos de manera adecuada.

Habiendo puesto de manifiesto la complejidad y diferencia de estos dos códigos, es claro que ambos requieren gran atención por parte de los participantes de un curso de lengua, es decir, del profesor y de de los alumnos para hacer un uso correcto de la lengua. Así, el profesor tiene la obligación de conocer y manejar las diferencias de los códigos así como la habilidad de transmitir este conocimiento paso a paso y claramente para que los alumnos se familiaricen con estas formas.

Una vez comprendidas las características de lo oral y de lo escrito y tras haberlas practicado, la responsabilidad será compartida ya que los alumnos tendrán las herramientas necesarias para desarrollar por ellos mismos las dos habilidades. Estará en sus manos buscar recursos que les permitan repasar lo visto en clase y llevarlo a la práctica en su vida cotidiana para perfeccionarlo y hacerlo suyo de manera que les resulte natural.

Ahora bien, a menudo, lo oral y lo escrito cruzan sus caminos. Durante nuestras actividades diarias tenemos que combinar nuestras habilidades orales y escritas con el fin de establecer comunicación con los demás. Por ejemplo, le hablamos al conductor del taxi para llegar a nuestro destino y leemos los nombres de las calles para encontrar aquella a la que nos dirigimos; verificamos nuestros correos electrónicos en caso de que nuestros amigos, conocidos, compañeros de clase o de trabajo, alumnos o profesores nos hayan escrito y hacemos una llamada telefónica para responder a uno de ellos; leemos el periódico para estar informados acerca de la realidad que nos rodea y luego comentamos lo leído.

En otras palabras, utilizamos los dos códigos lingüísticos para llevar a cabo diversos cometidos de orden comunicativo. Es en este punto donde nos encontramos la primera similitud entre lo oral y lo escrito, el objetivo comunicativo. Entonces, contrariamente a lo que se suele pensar en relación a estos códigos, ambos pueden poseer las mismas características generales. Ambos están sostenidos por las mismas bases gramaticales. El sistema estructural tiene que ser esencialmente el mismo para que en cierto momento lo oral y lo escrito converjan en la mente del usuario de la lengua y pueda tener sentido lo que oye, lee, escucha y habla.

Otra característica que estos códigos comparten es que lo escrito y lo hablado pueden ser formales e informales, si así lo requieren pueden hacer uso de registros sofisticados, sencillos o

coloquiales, dependiendo estrechamente del contexto en el que se desarrolle la situación comunicativa. Por lo cual, debemos tener la destreza de saber escoger la mejor opción.

Tomando en cuenta estas convergencias, pasaremos a algunas ejemplificaciones que harán más claras estas ideas. En la entrevista, los códigos oral y escrito se unen nuevamente. Es común encontrar en una revista la transcripción de una entrevista que originalmente se llevó a cabo dentro de los parámetros de lo oral. A la inversa, encontramos la oralización de lo escrito, como es el caso de la lectura en voz alta, una práctica común en el salón de clase de lengua extranjera con el propósito de corregir la pronunciación y facilitar la fluidez del idioma a perfeccionar, en este caso el francés.

En nuestra vida llegamos a realizar estas actividades cuando leemos alguna nota a una persona que no conoce el código lingüístico en el que se encuentra dicho escrito o cuando damos información escrita por teléfono, alguna dirección, o cuando leemos un cuento a un niño antes de dormir.

Otro lugar en el cual es posible observar lo oral y lo escrito compartiendo a un tiempo o tomando turnos para compartir el mismo espacio es el teatro. Los actores deben aprender los parlamentos que reciben en forma escrita. Una vez memorizada, aprendida y modificada esta forma, es menester hacer una transposición escénica donde lo escrito tomará forma de sonidos y lenguaje corporal. Por su parte, las canciones siguen prácticamente el mismo proceso. Hoy en día, gracias a los avances tecnológicos, es muy habitual que los estudiantes y profesores acudan al Internet para buscar canciones en la lengua a estudiar, unos porque no las entienden, otros para crear ejercicios, otros más para verificar su comprensión.

En cualquier caso la combinación de oralidad y escritura está, a menudo, presente. Además de estos ejemplos, están las revistas creadas específicamente con objetivos didácticos, es decir, aquellas que contienen artículos de manera oral y escrita para ejercitar la lectura y la audición del aprendiz. “Es evidente que el dominio de la lengua hablada -expresión y comprensión oral - no tienen incidencia en el habla”¹⁰, es así como en el desarrollo lingüístico del estudiante “No es de extrañar pues, que en las etapas iniciales de la escritura la oralidad esté muy presente en sus escritos; en primer lugar porque es el código que domina; y en segundo lugar porque aún ha de asumir (aprender) la diversidad de convenciones que regulan el nuevo código que se le enseña (desde las grafías hasta la organización).”¹¹

Empero, no es suficiente escribir y/o hablar bien sino que hay que hacerlo correctamente de acuerdo con cada situación. En este punto encontramos que los códigos vuelven a unirse ya que utilizamos el lenguaje oral para ajustar y ordenar las ideas que serán escritas, para discutir lo que hemos leído, para pedir opiniones sobre lo que hemos producido, para preguntar vocablos desconocidos o de los que ignoramos su uso. De la misma manera, las formas escritas nos ayudan a mejorar nuestra habilidad oral. Leyendo, por ejemplo, incrementamos nuestro vocabulario y fijamos las estructuras de la lengua meta.

Al leer, podemos detenernos y analizar, incluso de manera informal, el modo en que se dicen las cosas, la lógica de una frase, las particularidades de algunas expresiones o para corroborar nuestras hipótesis ortográficas, de uso o conjugación y “A través de la práctica de la

¹⁰ Mendoza, A., “Lengua hablada y lengua escrita: la confluencia de dos códigos en el discurso”, p. 72.

¹¹ *Ibid.*, p. 78.

escritura, es normal que nos volvamos más críticos de lo que escribimos”¹² y también de qué y cómo nos expresamos oralmente.

Claro está que, para desarrollar un buen nivel oral y escrito, es obligatorio desarrollar habilidades de lectura y de audición, actividades que requieren un esfuerzo más allá de la simple comprensión. Es necesario profundizar en los significados. Así, en el salón de clase, el profesor creará la atmósfera adecuada para que los alumnos tengan el mayor tiempo de práctica posible en ambas habilidades. Es igualmente substancial el que los alumnos tengan acceso al desarrollo de técnicas y estrategias para llegar a dominar estos códigos porque no es suficiente hablar y escribir todos los días si no se hace de la manera adecuada. Esta afirmación no significa que al hablar estemos obligados a recurrir a vocablos y estructuras rebuscadas. En realidad lo que se persigue es un uso de lo escrito y de lo oral dependiendo del contexto.

En apariencia, hablar es más fácil que escribir. Usamos la forma oral todos los días y todo el tiempo, sin reflexionar muchas veces en que “hablar bien también supone un aprendizaje sistemático”.¹³ Por consiguiente, es preciso apelar a nuestras destrezas reflexivas y estar atentos a las formas que empleamos para hablar y escribir así como a sus contenidos. Con todo, en algunas ocasiones no podemos expresar correctamente nuestras ideas, deteniendo el intercambio comunicativo. Es por ello que, en el aula, corresponde al profesor el despertar la conciencia lingüística de los alumnos para que ellos sean capaces de distinguir cuál es la mejor estrategia comunicativa y cognitiva que les ayudará en su aprendizaje de la lengua extranjera. Por ejemplo, tomar notas, hacer preguntas a sus compañeros sobre algún tema visto en clase, utilizar el cuerpo como herramienta comunicativa, mirar a los ojos, buscar palabras en el diccionario.

¹² *Ibid.*, p. 80.

¹³ *Ibid.*, p. 79.

Asimismo es importante hacerles notar que si estas estrategias no son adecuadas en cierto momento, lo pueden ser en otro; que el equivocarse en su uso no implica que no podamos comunicarnos sino que es un llamado para poner mayor atención en nuestras elecciones. Por medio del buen uso de las estrategias cognitivas, los alumnos aprenderán a hacer buen uso de las palabras al estar conscientes de que esto es de suma importancia para establecer cualquier tipo de comunicación.

No es extraño, por ejemplo, que un profesor tenga que lidiar con la siguiente situación en clase: durante un ejercicio de expresión oral, un estudiante que no es realmente cuidadoso con el manejo del código ni está muy comprometido con su aprendizaje, habla utilizando estructuras que no son del todo correctas y vocablos que son simplemente elementos tomados a partir de su lengua materna. El profesor, acostumbrado a los errores cometidos por los alumnos, logra descifrar el mensaje. Sin embargo, una vez terminada la intervención del alumno y a la hora de la corrección, el alumno responde: “no lo dije bien pero me entendiste.” Esta clase de frases son comunes en estudiantes que no poseen mucha motivación y que además carecen de apertura mental para dejar de juzgar el mundo a partir de una realidad muy personal y estrecha. En el salón de clases es posible que el profesor e incluso los alumnos hayan entendido lo que se quería comunicar. Sin embargo, fuera del contexto de la clase y en un ambiente en el cual la gente que utiliza la lengua no esté acostumbrada a este tipo de intervenciones y aunque haga su mayor esfuerzo para facilitar la comunicación, este tipo de estudiantes encontrará graves dificultades comunicativas.

En estos casos, es menester trabajar más allá de la lengua. La actitud hacia el idioma a estudiar juega un papel muy importante en el aprendizaje. De tal manera que es recomendable ayudar al alumno a encontrar un uso efectivo de la lengua en su vida cotidiana y así una

motivación que se reflejará en la mejora de su desempeño. ¿Dónde encontrarla? Esto dependerá de los intereses y gustos, muy personales del educando. Una fuente motivacional muy recurrente es la música o los programas televisivos, también existen las historietas o los deportes.

En cuanto a la escritura, en algunos casos resulta más complicado corregir a los alumnos ya que escribir y corregir es considerado como algo tedioso, difícil y laborioso y como resultado se prefiere evitarlo. En algunos casos es por falta de preparación y/o de creatividad que se tiene una pobre concepción de lo que es escribir y se piensa que el hacerlo significa pedir a los estudiantes un resumen o escribir trabajos largos cuya corrección exigirá horas de esfuerzo. Sin duda, la corrección toma tiempo y se tornará aburrida para el profesor si se hace de esta manera arcaica, leyendo el mismo tipo de textos todo el tiempo. Por este motivo, es fundamental, para el profesor tener en mente las diversas formas de escritura así como diferentes tipos de ejercicios para acercarse a ellas de una manera amena tanto para los alumnos como para él mismo. Bertocchini y Constanzo comparten la misma idea afirmando lo siguiente.

Dominant dans la méthode traditionnelle, presque inexistant dans la méthode audio-orale, en position subordonnée à l'époque des méthodes SGAV, l'écrit retrouve sa place, en compréhension comme en production, avec l'approche communicative.

*L'expression écrite, qui doit avoir un sens et un objectif précis, conduit à privilégier des véritables situations d'écrit où, comme pour l'oral, il y aura des activités d'écriture réelle (écrire un courriel, une lettre à un ami « réel », un article pour un journal de l'école...) et d'autres d'écriture simulée (écrire un courriel, une lettre à un ami « inventé » un article pour la situation de la « une » d'un journal...).*¹⁴

Es notorio en estas palabras que las nuevas tendencias educativas se alejan de la idea de que sólo un ensayo, una composición o un resumen son las únicas formas de practicar la escritura en clase. Claro está que los nuevos modelos de enseñanza de una lengua no excluyen lo anterior

¹⁴ Bertocchini, P. y E. Constanzo, *Manuel de formation pratique*, p. 133.

porque también forman parte de la vida real. Sin embargo, enriquecen la gama de posibilidades para acercarnos a la actividad escrita, en clase y fuera de ella. Al aplicar estas nuevas propuestas, tanto el profesor como el alumno se encuentran ante la utilidad de la lengua escrita y lo pueden constatar en el ir y venir de la vida diaria.

Ahora bien, debemos estar conscientes de que antes y después de entregar un escrito existe un proceso en el cual, la corrección es uno de sus pasos principales. Por ello, es preciso que el profesor dé la oportunidad a los alumnos de revisar y analizar sus escritos. Esto resultará en un mejor y más rápido aprendizaje ya que se despertará la conciencia de los estudiantes en cuanto se refiere a sus errores y de cómo tratarlos en forma grupal y en forma individual. Mas no hay que olvidar hacerles tomar conciencia de las múltiples estrategias a las cuales recurren en su lengua materna cuando desconocen una palabra o una estructura ya sea al utilizar la lengua hablada o la lengua escrita.

Por ejemplo, se consultan diccionarios para verificar significados u ortografía; se utiliza el contexto para inferir el significado de un término, se acude a la gente con conocimiento de la lengua para saber si se está diciendo bien alguna palabra; se consulta un libro en el que se expliquen claramente las reglas de cierta estructura.

Como se puede ver, el docente de lengua extranjera tiene mucho que hacer. En su obligación dominar la lengua, al menos de una manera aceptable; estar familiarizado con los diversos métodos de enseñanza y tener un sentido crítico sobre ellos, tomando lo más conveniente cada uno, según lo requieran las circunstancias, para ayudar a los alumnos a

realmente adquirir y a aprender la lengua.¹⁵ De igual modo, debe evitar el miedo a la lengua y dar a los alumnos la posibilidad de utilizar el idioma natural y libremente. Esto se traduce en una constante exposición a la lengua a través de ejercicios por medio de los cuales, los alumnos desarrollen habilidades, técnicas y estrategias para alcanzar el dominio de la lengua meta.

Otra prohibición que debe ser eliminada es aquella de no utilizar argot o palabras consideradas por muchos como inapropiadas para enseñar en clase o incluso que se escriban unos a otros como si estuviesen charlando en la red. Estas formas de la lengua, aunque informales, si tratadas en clase de una manera profesional, son excelentes de captar la atención de los estudiantes y pueden, incluso, servir como motivación para que profundizar sobre la lengua, sobre su uso apropiado dependiendo del contexto.

Como consecuencia, su monitor lingüístico¹⁶ quedará activado y serán más conscientes de su propio aprendizaje. No obstante, el uso del monitor no debe ser tan puntual que obstaculice el avance del estudiante.

¹⁵ “Acquisition of language is a subconscious process of which the individual is not aware. One is unaware of the process as it is happening and when the new knowledge is acquired, the acquirer generally does not realize that he or she possesses any new knowledge. According to Krashen, both adults and children can subconsciously acquire language, and either written or oral language can be acquired. This process is similar to the process that children undergo when learning their native language. Acquisition requires meaningful interaction in the target language, during which the acquirer is focused on meaning rather than form.

Learning a language, on the other hand, is a conscious process, much like what one experiences in school. New knowledge or language forms are represented consciously in the learner’s mind, frequently in the form of language “rules” and “grammar” and the process often involves error correction. Language learning involves formal instruction, and according to Krashen, is less effective than acquisition.” Wikimedia foundation, “Input Hypothesis” (consultado en mayo de 2011).

¹⁶ “Monitor hypothesis. The monitor hypothesis asserts that a learner’s learned system acts as a monitor to what they are producing. In other words, while only the acquired system is able to produce spontaneous speech, the learned system is used to check what is being spoken.

Before the learner produces an utterance, he or she internally scans it for errors, and uses the learned system to make corrections. Self-correction occurs when the learner uses the Monitor to correct a sentence after it is uttered. According to the hypothesis, such self-monitoring and self-correction are the only functions of conscious language learning.

Retomando el punto de la utilización de las formas consideradas como informales de la lengua en clase, detengámonos un momento en el caso del *chat*. Este es un fenómeno curioso ya que el charlar en la red requiere habilidades escritas y orales. Esta forma de comunicación posee casi la inmediatez de la lengua hablada, pero también posee la posibilidad, para el usuario, de manejar el tiempo para pensar en lo que escribirá. Por otro lado, se puede recurrir a vocablos y a estructuras que pertenecen a la lengua hablada pero también tenemos que utilizar signos de puntuación y espacios, lo cual incumbe al código escrito.

Entre otras características del *chat*, para substituir palabras y tratar de hacer el lenguaje más emotivo, éste recurre a los emoticonos, representaciones graficas de sentimientos y emociones que comúnmente son utilizados en el discurso diario. Tristeza, enojo, sorpresa, son sólo algunas de las emociones que se incluyen en los programas de charla en Internet.

Conjuntamente con lo anterior, existen también sonidos y la posibilidad de grabar pequeños extractos orales. Yendo aún más lejos, es posible intercambiar mensajes orales en tiempo real a través de conversaciones por cámara en donde tenemos la ocasión de emplear nuestras habilidades orales de una manera natural. Así las fronteras entre lo oral y lo escrito, en este ámbito no son muy claras y a pesar de las ventajas que este medio de comunicación presenta, también existen algunas desventajas.

Si se utiliza solamente la función de *chat*, existe mayor dificultad para aclarar malos entendidos ya que este tipo de escritura *tipo oral* puede llegar a ser muy ambiguo, por ello

The Monitor model then predicts faster initial progress by adults than children, as adults use this 'monitor' when producing L2 (target language) utterances before having acquired the ability for natural performance, and adult learners will input more into conversations earlier than children.” Wikimedia foundation, “Input Hypothesis” (consultado en mayo de 2011).

también la intervención de los emoticonos que intentan expresar (ya que tampoco son cien por ciento precisos) las intenciones del escritor.

Haciendo un recuento de las diversas formas de lo oral y de lo escrito, el *chat* es la forma en la que se conjunta la mayor cantidad de características de ambos códigos. Asimismo, podemos mencionar canciones, poemas, discursos, transcripciones, libretos o lectura en voz alta como muestras de la convergencia de códigos. Sin embargo, por ejemplo, al escuchar una canción no es posible pedir al cantante que repita la frase si es que no hemos entendido. Si escuchamos un disco, incluso cuando entendamos las palabras o podamos regresar la melodía, muchas veces no comprendemos el sentido de algunas frases y no es posible pedir una aclaración al momento.

Es indiscutible, al detenernos a analizar el alcance de esos ejemplos, que los códigos oral y escrito poseen similitudes basadas en los mismos principios comunicativos y que uno puede ayudar al otro para su desarrollo. Esto nos lleva a concluir que es altamente recomendable el ser más reflexivos en cuanto se refiere al aprendizaje de un idioma y tener en cuenta que no sólo consiste en hablarlo o escribirlo, sino ambos. De tal modo, el profesor debe promover la reflexión sobre las particularidades de ambos códigos así como su buen uso.

Una vez comprendido lo anterior, podemos proseguir con un estudio de la lengua hablada en el cual se analizarán más a fondo sus características y su presencia en el aula así como los obstáculos que se presentan en su enseñanza y posibles soluciones.

Capítulo II

La lengua hablada en el contexto del aula

En el capítulo precedente se analizaron las características de la lengua hablada, contraponiéndolas, comparándolas y, en ciertos casos, igualándolas con aquellas de la lengua escrita. En este segundo capítulo, se abordarán temas relacionados con la presencia de la lengua hablada en el aula. Primeramente se presentarán y discutirán las concepciones que se tienen de este código. En cada caso se hará un comentario y de ser necesario se intentará sugerir alguna solución para mejorar el acercamiento a la enseñanza de lo oral en clase. Posteriormente, se analizará el verdadero significado de *hablar*, no olvidando ni sus diferentes formas ni sus registros. Dentro de este concepto, encontraremos temas como la cultura, en la cual también se hallará la idea de identidad, la cual contribuye a la formación de actitudes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso, el francés. Finalmente, se presentarán algunas recomendaciones para trabajar con este material, la lengua y la cultura, para que el alumno aproveche realmente el curso de lengua.

En el estudio y desarrollo de la lengua hablada en el aula existen dos vertientes que aun hoy se entrecruzan. La primera es aquella que ha relegado a la lengua hablada dando mayor importancia al aprendizaje de la estructura gramatical y, la segunda, por su parte, ha puesto el desarrollo de lo oral en primer lugar relegando, a su vez, los conocimientos formales de la estructura de la lengua. Estas dos visiones han sido extremistas en muchos casos ya que han olvidado, cada una por su cuenta, la importancia que el conjunto de las cuatro habilidades tiene en el aprendizaje de una lengua.

A continuación, nos acercaremos a estos dos pensamientos y a sus matices para alcanzar un mejor aprovechamiento en el aula. Cabe señalar que a lo largo del desarrollo de los diferentes métodos de enseñanza de idiomas, estas dos maneras de transmitir el conocimiento no han surgido como algo completamente opuesto, si no que ha sido en la práctica que algunos han privilegiado al extremo ya sea el estudio de la gramática o el de la lengua hablada.

Durante mucho tiempo, como afirma Cassany en *Enseñar lengua*, “La función tradicional de la escuela, en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar a *leer y a escribir*.”¹⁷ La lengua hablada ha sido vista en el ámbito de la enseñanza de un idioma desde dos puntos de vista que llegan incluso a la paradoja. En una primera instancia, se ha considerado al código oral como el resultado inherente del aprendizaje de las reglas gramaticales. El saber los nombres de los tiempos verbales, las reglas de verbos y preposiciones y demás temas relacionados, es aún hoy en día, en algunos sectores, un signo de conocimiento de un idioma. Ciertamente, estos conocimientos son útiles para quien maneja un idioma cualquiera que éste sea, incluyendo la lengua materna. Sin embargo, el poner demasiado énfasis en esta área ha provocado ideas que incluso ignoran la importancia de la necesidad de enseñar a hablar.

El habla, en el caso de los métodos más gramaticales, se tomó como un elemento en el cual no se requería un gran esfuerzo. Aunado a ello, se pensaba que era sólo responsabilidad de los alumnos el aprender a hablar. La falta de atención en la enseñanza de lo oral era tanta que los alumnos se acercaban a los profesores buscando consejos y soluciones para perfeccionar sus habilidades en el código hablado o simplemente para ampliar su vocabulario y mejorar pronunciación. En muy contadas ocasiones las respuestas se veían en el aula, es decir, no era común que el profesor incluyese en su clase ejercicios para desarrollar las habilidades orales del

¹⁷ Cassany, D. *et al.*, *Enseñar lengua*, p. 134.

alumno. Otra causa de la falta de atención a la lengua hablada es el hecho de que no existían parámetros bien definidos para la evaluación de la misma; por ende, resultaba problemático definir los puntos que se tomarían en cuenta para calificar aspectos tales como la “fluidez” y la “pronunciación”.

Es preciso reconocer que el alumno no se quedaba sin respuesta. Las propuestas eran varias, leer, escuchar canciones, ver películas. Y aunque estas actividades ayudan mucho al enriquecimiento y a la práctica de la lengua, si no llevan en si una dirección didáctica por parte del profesor, no servirán mucho a los alumnos. Por ejemplo, un alumno de nivel básico a quien se le dé cómo consejo ver una película para mejorar su habilidad oral, tendrá gran dificultad e incluso frustración al enfrentarse a un material que le supera por mucho. En vez de motivarlo, causará el efecto contrario. Es por ello que se deben tener en consideración las necesidades del aprendiz, incluyendo, evidentemente su nivel y los diversos métodos de enseñanza.

La idea de que el estudiante puede solo con el aprendizaje de la lengua hablada es criticada por Cassany diciendo “Siempre se ha considerado que los niños y las niñas aprenden a hablar por su cuenta, en la casa o en la calle, con los familiares y los amigos, y no hace falta enseñarles en la escuela.”¹⁸ Este pensamiento expresado por Cassany es en base a la enseñanza de la lengua materna y en relación a los niños. Sin embargo, tiene total validez si hablamos de la enseñanza de una lengua extranjera y de adultos y adolescentes. De tal manera que “Hablar bien o hablar mejor, no había sido una necesidad valorada hasta hace poco tiempo dentro del aula. Las

¹⁸ *Idem.*

únicas personas por las que mostraba cierto interés en este ámbito eran las que sufrían alguna deficiencia física o psíquica.”¹⁹

De esta forma, la lengua hablada fue excluida, casi en su totalidad, del aula por considerarla una habilidad que no era necesario enseñar ignorando no sólo la importancia que tiene el saber conversar, sino también aquella de saber preparar un discurso, hacer una llamada telefónica, comprender y utilizar expresiones idiomáticas o hacer una exposición escolar.

Lo anteriormente dicho subraya el privilegio que se dio a la palabra escrita sobre la palabra hablada. Ahora pasemos a la importancia que se ha dado a la enseñanza de lo oral a través del tiempo. Nos daremos cuenta de que la presencia de esta habilidad en la literatura didáctica ha sido constante, sin embargo, por la laboriosidad que implica su aplicación en el aula, ha sido en varias ocasiones, relegada. Así, para comprender mejor los diversos cambios que ha tenido la didáctica empleada para enseñar el código oral, haremos, a continuación, un pequeño recorrido por los métodos de enseñanza de lengua.

Desde la llegada del método directo, ha existido la preocupación por enseñar a hablar al alumno. En este método se enfatizaba la oralidad interactiva y “*Sa principale originalité, en effet, est que l’enseignement utilise, dès la première leçon la seule L2 en s’interdisant (s’il la connaît) d’avoir recours à la L1.*”²⁰ Como en todos los métodos, este modo de enseñar el oral tiene sus pros y sus contras. El método directo tiene la ventaja de acostumbrar al alumno rápidamente a los sonidos de la lengua meta y a producirlos desde el primer momento del aprendizaje. Igualmente hace que el alumno no busque la constante traducción a su lengua materna, la cual en muchas ocasiones obstaculiza o retrasa el aprendizaje. Sin embargo, no todos

¹⁹ *Idem.*

²⁰ Besse, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, p. 3.

los estudiantes tienen las mismas capacidades cognitivas, ni la misma forma de aprender. Así que en tiempos recientes se ha optado por ser más flexible a este respecto, permitiendo de vez en cuando ofrecer alguna traducción que nos facilite el aprendizaje y el mejor entendimiento de, por ejemplo, algún vocablo.

Siguiendo la línea de desarrollo de los métodos de aprendizaje de lengua, a principios del siglo XX, surge el método audio-oral, enfocado, en sus inicios, a un público en específico, el ejército de los Estados Unidos. La importancia de este método es que incluye las cuatro habilidades: *“il ne s’agit pas d’enseigner à lire en L2, mais d’enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c’est-à-dire, de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habilités (skills) sans lesquelles on ne peut pas bien posséder une langue.”*²¹

A pesar de las ventajas que conlleva incluir las cuatro habilidades, el método audio-oral es muy mecánico, lo cual en un principio facilita el aprendizaje porque fija las reglas de la lengua. No obstante, en niveles superiores, esta técnica puede retardar el aprendizaje y en muchos casos, incluso pudiese llegar a fosilizarlo debido a que solamente se da cierto número de opciones para construir oraciones.

Con la llegada del método SGAV (Structuro-Global Audio-Visuel), la oralidad se vio igualmente favorecida con el uso de la llamada *habla en situación* que proponía utilizar el idioma precisamente de acuerdo con la situación en que se encontrase el aprendiz. En este método *“ on cherche à faire réemployer par les étudiants les éléments des dialogues de départ*

²¹ *Ibid.*, p. 35.

dans des situations différentes, afin que ces différences d'environnement les amènent à mieux percevoir les régularités.”²²

Así pasamos al enfoque comunicativo que nos ha dado la misión de hacer que el alumno se comunique en situaciones de la vida real llevando al salón de clase ejemplos de ésta y haciendo que los alumnos participen en ejercicios basados en tales actividades. Sin embargo, muchas veces esta comunicación se ha malentendido y se ha pensado que el significado de la palabra “comunicar” es solamente hacer hablar a los alumnos dejando de lado el qué, el cómo y el por qué. De esta manera sólo se toma en cuenta que el alumno hable y se relega la parte auditiva, la lectura, la escritura y por supuesto nace un gran descrédito a la regla gramatical. Con el enfoque orientado a la acción, el panorama se ve modificado y el desprecio a la enseñanza de la gramática se transforma en un uso de ella de manera moderada dando un balance a lo oral y a lo escrito. Es decir, habrá ocasiones en las que las reglas gramaticales sean explícitamente presentadas a los alumnos para después ser utilizadas en situaciones comunicativas.

Es así como para comenzar con un buen acercamiento a la lengua oral se debe de tener en cuenta que el código oral posee una gran variedad de formas, desde la conversación cotidiana hasta el discurso o la exposición para las cuales “La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita.”²³ Esto es evidente, sin embargo, también es claro que en las escuelas, incluso en lengua materna, los alumnos no siempre cuentan con una guía que los lleve por el camino del aprendizaje de las variantes del código oral.

Por ejemplo, existen algunos profesores que piden a sus alumnos preparar una exposición con cierta duración exigiendo perfección lingüística. No obstante, no siempre se considera el dar

²² *Ibid.*, p. 41.

²³ Cassany, D. *et al.*, *Enseñar lengua*, p. 135.

bases a los alumnos, incluso las más elementales, sobre las características de un debate, de una presentación o de un discurso. Es así que si no se cuentan con los estos elementos, los resultados no serán óptimos y se corre el riesgo de desmotivar a los alumnos al recibir notas bajas.

Es en este punto donde los alumnos nos pueden auxiliar con sus opiniones acerca de su propio aprendizaje. Muchos de ellos están conscientes de las necesidades reales que experimentan al salir del salón de clase. Un gran número hace entrevistas de trabajo, toma clase en francés, está interesado en intercambios educativos con países de habla francesa o simplemente quiere viajar y utilizar el idioma. En ello está implícito que los alumnos no buscan memorizar reglas gramaticales complicadas, mas es igualmente evidente que el estudio de la gramática juega un papel importante en el desarrollo de la lengua. Lo cual pudiese presentarse, cotejado con lo anteriormente dicho, como un tanto contradictorio o paradójico.

Empero, lo que corresponde al profesorado y a los estudiosos de la didáctica es buscar nuevas alternativas para enseñar las estructuras gramaticales sin necesidad de derramar en los alumnos torrentes de reglas y nombres que en realidad no les servirán de mucho al utilizar el código hablado ya que nadie al hablar hace un análisis de lo que está diciendo, de si se está utilizando un adverbio o un verbo, un presente indicativo o subjuntivo, porque esto conllevaría un proceso largo que constituiría un obstáculo para la comunicación. Claro está que cuando la situación lo requiere, sí analizamos nuestra manera de hablar, por ejemplo, en clase, cuando tenemos duda de si hemos empleado la palabra correcta.

Por otro lado, “Evidentemente no se trata de enseñar a hablar desde cero. Los alumnos ya se defienden mínimamente.”²⁴ Las personas que recibimos en nuestras aulas ya tienen una idea

²⁴ *Idem.*

de cómo expresarse en su lengua materna y aquellos que no son principiantes en el estudio del francés cuentan también con algunas nociones de cómo entablar una conversación por sencilla que esta sea.

No obstante, “hay que ampliar el abanico expresivo del alumno, de la misma manera que se amplía su conocimiento del medio o su preparación física o plástica. Sería un gran disparate pretender que los niños aprendieran a hacer las actividades...sin ningún tipo de ayuda en la escuela, sin instrucción formal.”²⁵ Para ello es menester “*prendre conscience de la pluralité des discours oraux et des traits spécifiques de l’oralité*” y “*sensibiliser les apprenants à la spécificité du discours oral*”²⁶

“*Une façon de sensibiliser les apprenants à ce qu’est l’expression orale est de leur demander ce qu’ils pensent d’eux-mêmes, en tant qu’orateur, lorsqu’ils s’expriment dans leur langue maternelle. Les stratégies qu’ils mettent alors à l’œuvre, sans y prêter attention, peuvent être appliquées à la langue cible.*”²⁷ Haciéndoles reflexionar sobre sus propias habilidades orales, los estudiantes podrán ayudar al profesor en el desarrollo de estas destrezas.

Incluidas en el tema de la sensibilización lingüística y de la enseñanza se encuentran la evaluación y la autoevaluación, actividades recomendadas en el aula y fuera de ella, lo cual no significa que se deban dar notas y/o exámenes en cada sesión. Estas actividades se pueden llevar a cabo mediante ejercicios puestos en clase en los que el profesor y los alumnos, en conjunto, evalúen el aprovechamiento.

²⁵ *Idem.*

²⁶ Bertochinni, P. y Constanzo, E., *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, p. 93.

²⁷ Tagliante, C., *La classe de langue*, p. 81.

Para lograr esta sensibilización, Christine Tagliante en su libro *L'évaluation et le Cadre européen commun*, nos presenta algunas sugerencias y comentarios. Al principio del apartado designado como "L'auto-evaluation" explica lo siguiente.

Estimer ses propres compétences pour la première fois de sa vie est une tâche difficile à mener, autant pour un adulte que pour un enfant. Il est donc souhaitable de préparer l'élève à l'auto-évaluation, en posant des questions du type « Est-ce que tu penses que tu es capable de décrire ta famille ? » ; « Est-ce qu'à ton avis, tu peux, sans te tromper, écrire une liste de choses à acheter ? » puis de proposer aux enfants des fiches d'auto-évaluation de la compétence visée.²⁸

De esta manera, con el uso de fichas descriptivas, basadas en el marco europeo de referencia para la enseñanza de lenguas, el alumno podrá visualizar su progreso y reflexionar sobre temas específicos en su desarrollo del código oral. Siguiendo los lineamientos propuestos por Tagliante "On peut réellement parler ici d'évaluation « participative » car elle ne cherche pas à noter la performance de l'élève mais à l'informer sur ce qu'il sait qui lui reste à apprendre pour savoir faire."²⁹ Una vez que el estudiante se encuentre familiarizado con esta nueva visión evaluativa, la hallará cómoda y de gran utilidad para controlar, él mismo, su progreso.

Para evaluar, debemos, obviamente contar con material apropiado y concientizar a los alumnos de lo que realmente significa *hablar* ya que no sólo implica la producción de sonidos y estructuras gramaticales correctas sino que ello es solamente una parte de todo el tejido del habla. Así pues, *hablar* envuelve la audición, el análisis de lo dicho y de lo que se dirá, la producción de sonidos correctos (o al menos que sean entendibles para el receptor, sea nativo o

²⁸ Besse, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, p. 3.

²⁹ *Idem.*

no), el uso del cuerpo para producir comunicación extralingüística, para lo cual se debe tomar en cuenta las convenciones socioculturales y sociolingüísticas de cada idioma.³⁰

Es de suma importancia desarrollar la habilidad de escuchar para poder establecer un intercambio oral aprovechable. Aunque en muchas ocasiones, como es el caso de un programa de televisión o una emisión radiofónica, no es posible este intercambio. Sin embargo, la información que recibimos puede ser utilizada para establecer otros contactos de tipo oral. Por ejemplo, el profesor puede dejar como trabajo en casa escuchar cierto programa de radio y pedir a sus alumnos que tomen nota o que hagan un resumen para luego discutirlo en clase. Para ello, el aprendiz de lengua tiene que poner atención, tiene que escuchar para poder realizar las tareas requeridas tanto en el resumen como en la discusión.

Al escuchar y envolvernos en una actividad de tipo oral, ya sea de expresión o comprensión, es preciso tener un objetivo comunicativo específico y tomar en cuenta los siguientes puntos:

1. ¿Quién habla?
2. ¿Dónde se habla?
3. ¿A quién se habla?
4. ¿De qué se habla?
5. ¿Por qué se habla?
6. ¿Cómo se habla?

Con estos puntos como guía construiremos el contexto del habla y es importante estar conscientes de que hablar no es solamente ser capaz de poner palabras en un orden gramaticalmente correcto, sino también saber darles significado. Por esta razón cuando evalúa el

³⁰ Véase Abdallah-Preteuille, M., “Compétence culturelle, compétence interculturelle”.

desarrollo del estudiante, el profesor tiene que considerar los componentes del código oral. Es nuevamente Christine Tagliante quien nos hace algunas sugerencias para llevar a cabo este proceso. Tales consejos se enumeran a continuación.

1. *Le fond*

- *Les idées, les informations, l'argumentation*
- *La structure, l'organisation du message*
- *Le langage : la justesse, la précision des mots*

2. *La forme*

- *L'attitude générale, la gestuelle*
- *La voix, le volume, l'articulation, le débit, la fluidité, la spontanéité*
- *Le regard, les pauses, les silences*
- *La capacité à interagir*

3. *La prononciation*³¹

Aunados a estas sugerencias, en el siguiente cuadro, la autora nos ofrece puntos específicos que el profesor debe tener en consideración al momento de realizar una evaluación de la habilidad oral de sus alumnos.

³¹ Tagliante, C., *L'évaluation et le Cadre européen commun*, p. 65-67.

Cuadro 1
Aspectos por evaluar en la práctica oral³²

<i>5 points</i>	<i>Peu traces d'accent étranger.</i>
<i>4 points</i>	<i>Toujours intelligible, malgré un accent spécifique.</i>
<i>3 points</i>	<i>Difficultés de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisent quelquefois au malentendu.</i>
<i>2 points</i>	<i>Très difficile à comprendre à cause de sa prononciation. On doit souvent lui demander de répéter.</i>
<i>1 point</i>	<i>Difficultés de prononciation si graves que le discours est pratiquement inintelligible.</i>

Una vez conscientes de lo que implica *hablar*, es también necesario tomar en cuenta la pluralidad del código oral. Lo cual quiere decir que la enseñanza de la habilidad no debe enfocarse solamente en pedir de los alumnos conversaciones sobre sus pasatiempos y lo que hicieron el fin de semana, ya que este código abarca otras formas que deben ser consideradas. Este hecho demanda del profesor un grado más elevado de preparación académica tanto en la parte de saber, como en la parte didáctica. El profesor de lengua debe ser capaz de expresarse oralmente en diversos niveles, debe conocer, por lo menos de manera general, las formas y requerimientos de un debate, de una conversación casual, de una exposición, de una obra de teatro, de una canción y con ello los diferentes registros lingüísticos y tener muy claro que *“apprendre à parler, c’est s’appropriier des outils pour parler dans des situations langagières diverses, c’est-à-dire s’appropriier des genres.”*³³

³² *Idem.*

³³ Dolz, J. y B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l’oral*, p. 65.

De esta manera, el aula debe ser un centro en el cual se gesten esta apropiación de los diversos géneros orales. Aunque géneros como la conversación sean considerados como algo que se adquiere de manera natural, es preciso guiar a los alumnos en el proceso dándoles confianza y presentándoles temas que sean de su interés. Trabajar con ellos y darles oportunidad de contribuir con ideas y proveyéndoles con variadas y constantes oportunidades para la práctica de esta habilidad, ayudará a que el desarrollo de la lengua hablada se dé con mayor eficacia.

Dolz está de acuerdo con la idea de hacer tomar conciencia al alumno de la pluralidad de la oralidad, sin embargo hace especial énfasis en la enseñanza de lo que él llama los géneros formales. Así, sostiene lo siguiente:

Encore faut-il, dans la très grande diversité des genres, choisir ceux qui peuvent, et peut-être même doivent, devenir l'objet d'enseignement. Parce que le rôle de l'école est surtout celui d'instruire plutôt que d'éduquer, il est nécessaire, au lieu d'aborder les genres de la vie privée quotidienne, de concentrer l'enseignement sur des genres de la communication publique formelle, à savoir d'une part, sur ceux qui servent l'apprentissage scolaire en français et dans d'autres disciplines (exposé, compte rendu d'expérience, interview, discussion en groupe, etc.) et, d'autre part, sur ceux de la vie publique au sens large du terme (débat, négociation, témoignage devant une instance officielle, théâtre, etc.).³⁴

Estos géneros requieren, indubitablemente, mayor atención por la complejidad que presentan ya que, aunque poseen características de las conversaciones cotidianas como tintes de espontaneidad, el tiempo utilizado en su preparación es más largo y el trabajo más laborioso. Los estudiantes de lengua francesa necesitan el idioma para alcanzar diversos objetivos según el ámbito en el que se desenvuelvan tales como: hacer presentaciones para alguna materia o preparar una entrevista de trabajo; establecer contacto telefónico de diversa índole u organizar un debate en clase o de manera profesional, viajar por negocios, placer o estudios.

³⁴ *Ibid.*, p. 67.

Para ello, en el curso de lengua, es preciso dedicar sesiones específicas para trabajar con las diversas facetas del discurso oral, sobre todo con aquellas que demandan mayor cuidado. Un debate, una entrevista de trabajo, una exposición exigen una guía paso a paso. Por lo tanto debe evitarse que las siguientes situaciones estén presentes en el salón de clase. Por ejemplo el pedir exposiciones a los alumnos sin decirles siquiera de que se trata, que se calificará y ni siquiera como se prepara. Es necesario que el profesor esté atento a las necesidades lingüísticas y técnicas del alumno. De lo contrario, los resultados serán malos y en muchas ocasiones catastróficos en cuanto a las calificaciones que recibe el alumno.

Para evitar que las consecuencias se conviertan en frustraciones para el aprendiz de lengua, es imprescindible hacer explícitas las características de cada una de estas formas del código oral así como crear las condiciones propicias para practicar y perfeccionar estas formas. Los juegos de roles y el estudio de casos son dos herramientas de gran ayuda ya que se pueden adaptar a una gran variedad de situaciones y temas cercanos a la realidad inmediata de los alumnos. Además de las dos actividades anteriores, en su libro *A Course in Language Teaching*, Penny Ur nos sugiere los siguientes ejercicios: describir imágenes, encontrar las diferencias, encontrar las similitudes, hacer una lista de compras. Por su parte, Cassany nos ofrece una serie de ejercicios para la expresión oral (ver el cuadro 2 en la página siguiente).

Cuadro 2 Ejercicios de expresión oral³⁵

TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE EXPRESIÓN ORAL	
Técnica	Tipo de respuesta
1. Dramas	9. Repetición
2. Escenificaciones	10. Llenar espacios en blanco
3. Juegos de rol	11. Dar instrucciones
4. Simulaciones	12. Solución de problemas
5. Diálogos escritos	13. Torbellino de ideas
6. Juegos lingüísticos	
7. Trabajo en equipo	
8. Técnicas humanísticas	
Recursos materiales	Comunicaciones específicas
14. Historias y cuentos	19. Exposición
15. Sonidos	20. Improvisación
16. Imágenes	21. Hablar por teléfono

Además de poder adaptarse para diferentes propósitos lingüísticos y de comunicación, estas actividades pueden combinarse y trabajar distintos aspectos de la oralidad. Fluidez, pronunciación, acento, precisión son sólo algunos ejemplos de lo que se puede hacer con dichos ejercicios. Al mismo tiempo que los alumnos desarrollan la habilidad oral se divierten y encuentran significativo y motivante el acercamiento a la lengua.

Por otro lado, para asegurarse de la progresión de los alumnos, el profesor debe de utilizar la lengua meta con los alumnos dentro del salón de clase. Pareciese obvia esta aseveración, no obstante, algunos profesores no lo hacen, tal vez por flojera o por falta de

³⁵ Cassany, D. *et al.*, *Enseñar lengua*, p. 154.

conocimiento. Existen también aquellos que usando la lengua meta, lo hacen de una manera artificial. ¿Qué quiere decir esto? En muchas ocasiones, algunos profesores utilizan un gran número de tecnicismos y frases artificiales a un ritmo lento para que, según ellos, los alumnos se eduquen y comprendan. Esto es sólo una muestra de falta de preparación didáctica así como de una subestimación del estudiante.

Es cierto que el profesor es, en primera instancia, la fuente principal de conocimiento y el modelo para el alumno, por tanto, es preciso, por parte del profesor hablar con naturalidad. Esto no significa que se hable con malas palabras o con una gran cantidad de expresiones coloquiales y regionalismos. Hablar con naturalidad significa utilizar la lengua meta con fluidez tomando en cuenta el nivel de los alumnos sin ignorar que el habla del profesor debe representar también un reto para ellos, un reto que los motive a investigar, a preguntar, a aprender. Por otra parte, no es aconsejable utilizar la traducción aunque sea lo más rápido para llegar al significado de una palabra ya que esto retardará el proceso para pensar en la lengua meta y arrebatara a los alumnos la posibilidad de explicarse en la lengua meta. Para ello es muy útil sensibilizar a los aprendices a la idea de que hablar un idioma no significa traducirlo, sino más bien entenderlo y saber utilizarlo. Si bien, la traducción tiene sus desventajas, no es una actividad de la cual se deba abstenerse, por completo, en el aula. Muchas veces, es muy útil como último recurso cuando después de muchos intentos de clarificar un término o una estructura, el objetivo no es logrado, entonces, para evitar pérdida de tiempo, se recurre a la traducción. Puede ser igualmente útil para hacer comparaciones entre las lenguas y trabajar la parte intercultural.

Siguiendo la idea de la traducción, es importante hacer entender a los alumnos que existen palabras y expresiones que no tienen equivalencia en otro idioma y que, por lo tanto, no queda otra opción sino entender la idea. En el mismo nivel, la lengua es, hasta cierto punto, el

reflejo de una realidad, de una manera de concebir el mundo. De este punto podemos enriquecernos al utilizarlo para comenzar el descubrimiento de la interculturalidad. Es conveniente hacer ver a los estudiantes que el francés, la lengua meta, incluso si es muy parecido al castellano, es un código diferente y que, lógicamente, sigue reglas diferentes.

Esta reflexión nos llevará a un estudio intercultural de la lengua en el que el alumno descubrirá que el aprender un idioma no implica solamente expresar sus ideas con otras palabras colocadas de manera similar o diferente a su lengua materna. El adquirir el conocimiento de otra lengua conlleva el aprendizaje de otra visión del mundo ya que un idioma, es, en cierta medida, una representación de la manera en que los hablantes de dicha lengua visualizan una realidad específica.

Por esta razón, como se mencionó anteriormente, la traducción de algunas palabras o expresiones es, simplemente, imposible porque esa realidad no existe en otro idioma. De esta manera, una lengua nos dirá mucho más que palabras; nos acercará a la cultura de los pueblos donde se habla, lo cual abrirá nuestra conciencia en relación a la otredad y a nosotros mismos ya que a través de mirar al otro, nos miramos a nosotros mismos; definimos al otro y nos definimos a nosotros mismos.

Así, los estudiantes de lengua francesa tendrán al inicio una idea de lo que significa hablar francés con toda la carga cultural que ello implica definiendo esta concepción a partir de su propia experiencia y su propia realidad y a partir de su lengua materna. Es en este punto donde la intervención del profesor es necesaria para sensibilizar al alumno despertando su conciencia sociolingüística, mostrándole que las personas tienen diferentes concepciones del mundo y que una idea puede ser expresada de diversas formas sin que pierda su esencia. Como

sucede en las diversas facetas del mundo francófono. Para ello, el profesor ayudará al aprendiz a formarse una visión, al menos general, de los diferentes rostros de la francofonía. Se hablará en clase de los países donde el francés se utiliza, de su historia, de su manera de pensar, de su literatura y de la manera de emplear el lenguaje corporal como apoyo a la oralidad.

Lo anterior no será provechoso sin la práctica. Por ende, siguiendo el consejo de la frase “la práctica hace al maestro”, el profesor de lengua debe considerar las características de una actividad oral exitosa, los problemas que pueden surgir al ponerlas en práctica. Penny Ur en su libro *A Course in Language Teaching* nos ofrece una meditación sobre estos puntos. En cuanto al primer asunto Ur nos dice que una actividad oral provechosa es aquella en la que el alumno *habla*, y afirma que “*As much as possible of the period of time allotted to the activity is in fact occupied by learner’s talk. This may seem obvious, but often most time is taken up with the teacher’s talk or pauses*”³⁶

Para el segundo punto, la autora afirma que todos los alumnos deben tener la posibilidad de participar “*and contributions are fairly evenly distributed.*”³⁷ Ciertamente, aunado a estas sugerencias, la motivación y el interés son elementos imprescindibles en el tema. Con ellos, los alumnos buscarán contribuir con sus opiniones para alcanzar los objetivos de las diversas tareas de la clase.

³⁶ Ur, P., *A Course in Language Teaching*, p. 120.

³⁷ *Idem.*

En su tercer y último punto, Ur sostiene que “*Language is of an acceptable level: Learners express themselves in utterances that are relevant easily comprehensible to each other, and of an acceptable level of language accuracy.*”³⁸

De estos puntos positivos se siguen unos negativos que son los problemas que pueden surgir con actividades de tipo oral. De tal manera, tenemos la inhibición y la falta de opinión que van ligados con la motivación y la exposición ante una audiencia. “*Learners are often inhibited about trying to say things in a foreign language in the classroom; worried about making mistakes, fearful of criticism or losing face, or simply shy of the attention that their speed attracts.*”³⁹

Para evitar en todo lo posible la situación mencionada por Ur, es conveniente señalar las ventajas del error y los resultados positivos que de su buen manejo se obtienen. Es a la par, imprescindible hacer notar que no hay motivo para tener miedo o vergüenza. Para lograrlo, es menester crear una atmósfera relajada donde no se haga sentir a los participantes que están siendo calificados y observados. El profesor, en este caso, debe de tomar el papel de guía más que de jurado y hacerlo notar al alumno.

Por otro lado, existe “*Low or uneven participation. Only one participant can talk and in a large group this means that each one will have only very little talking time.*”⁴⁰ Esta falta o baja de participación del alumnado en las actividades orales puede surgir de una inadecuada preparación de clase o a causa de un no muy acertado programa de estudios. Una recomendación

³⁸ *Idem.*

³⁹ *Ibid.*, p. 121.

⁴⁰ *Idem.*

para solucionar el problema es hacer la clase más interactiva apoyándonos en las actividades mencionadas por Ur y Cassany para la práctica del oral.

Por último, el uso que se le da a la lengua materna es otro problema a tratar en clase. Al sentirse expuestos, los alumnos utilizan la lengua materna porque les da seguridad o porque “*it feels unnatural to speak to one another in a foreign language.*”⁴¹ Para evitar el excesivo uso de la lengua materna, el profesor debe estar atento e impulsar y motivar el uso de la lengua meta, sin amenazas, sólo con supervisión.

Con el fin de dar solución a estos problemas y hacer avanzar al alumno en su aprendizaje, Ur sugiere el trabajo en equipo, con el cual se evitará en un alto grado la inhibición. De igual modo, Ur aconseja basar nuestras actividades orales en un lenguaje fácil, lo cual no quiere decir que el lenguaje sea básico o que no implique un reto, por el contrario, este punto aconseja que el lenguaje utilizado sea comprendido por los alumnos para que puedan sentirse seguros al utilizarlo, mas es igualmente importante que se introduzca un toque de dificultad para que los alumnos no sientan que no avanzan o que la tarea no implica un desafío.

Aunado a esto, los temas a utilizar para una actividad oral deben ser cuidadosamente escogidos teniendo siempre en cuenta las necesidades, gustos e intereses de los participantes para que resulte atractiva y provechosa. El profesor puede proponer temas y pedir la colaboración de los estudiantes para escoger aquellos que se tratarán en clase. Asimismo, es primordial dar instrucciones y objetivos claros durante las actividades y mantener a los alumnos en el uso de la lengua meta en todos los momentos posibles, incluso fuera del salón de clases.

⁴¹ *Idem.*

Para ello, incumbe al profesor motivar a los alumnos para apropiarse de la lengua meta, hacerla suya y aplicarla naturalmente en su vida cotidiana, buscando ocasiones para practicarla; ya sea entrando en contacto con nativos o con personas que tengan un buen nivel y gusto por la lengua y, de ser posible, que los alumnos mismos organicen talleres conversacionales. Otra sugerencia es aprovechar los recursos electrónicos que están ahora a nuestro alcance. En ellos podemos encontrar un vasto número de ejemplos para escuchar las diferentes facetas de la habilidad oral; no olvidemos que el escuchar forma una parte fundamental del saber hablar. Para ello, el uso de la televisión, la radio y, por supuesto, la red internacional, nos proveerán con materiales de primera mano para acrecentar nuestros conocimientos de vocabulario, estructuras y pronunciación sin dejar de lado el componente intercultural.

Finalmente, cabe enfatizar nuevamente que ni los alumnos ni los profesores deben tener miedo a la lengua. Es importante enseñar el idioma tal y como es, con sus formalidades y sus informalidades. De no ser así, cuando el alumno se enfrente a la realidad lingüística, ya sea al conocer a un nativo del idioma o al estar en el país donde se habla la lengua, encontrará problemas comunicativos ya que en el idioma corriente, en la calle, existen frases y palabras que no se le enseñaron en el aula.

Por tal motivo, es importante mostrar al estudiante, por lo menos, un vistazo de estas formas que son parte de la interculturalidad. Claro está que al no vivir inmerso en un ambiente donde la lengua meta se maneje en todo momento, no tenemos un amplio acceso a estas formas coloquiales; sin embargo, esto no es excusa para ignorarlas como si no existiesen, o para hacer creer a los alumnos que tener este conocimiento es malo. Lo que es menester llevar a cabo es dosificar este saber y emplearlo de una manera adecuada para aprovecharlo en el aprendizaje y el

desarrollo de la habilidad oral, tema que será tratado más ampliamente en el capítulo siguiente donde se hablará de las expresiones idiomáticas y su importancia en el salón de clase.

Capítulo III

Propuesta pedagógica a partir de expresiones idiomáticas del francés de Québec

Dentro del colorido de la lengua encontramos frases cuyo significado es especialmente figurativo, cuyas palabras unidas forman un todo y no pueden separar ya que se perdería el sentido. Tales construcciones son en muchas ocasiones, fuentes de conflictos para los aprendices de lengua extranjera, en este caso de lengua francesa, ya que pueden presentarse a sus ojos como una serie de vocablos incomprensibles. Se trata de las expresiones idiomáticas, presentes en toda lengua, tanto en el código hablado como en el código escrito. En esta ocasión nos enfocaremos, sobre todo en aquellas que encontramos con mayor frecuencia en la lengua hablada. En este capítulo, se definirá lo que es una expresión idiomática, cómo utilizarla, y cómo y por qué aproximarse a ella en el salón de clases, además de las problemáticas que todo lo anterior conlleva y sus posibles soluciones. Las expresiones que tomaremos para la propuesta pedagógica provienen del francés hablado en la provincia de Quebec. El motivo por el cual se han escogido así es debido al estudio de la interculturalidad que está tan en boga en la enseñanza de lenguas. Es cierto que esto podría llevarse a cabo con expresiones francesas, sin embargo no se estaría ofreciendo al alumno la oportunidad de conocer otra faceta de la francofonía.

Hasta hace algunos años, particularmente en francés, se tendía a transmitir a los estudiantes la regla parisina y no se les daba la oportunidad de conocer el resto de la francofonía. Con la llegada del enfoque orientado a la acción y con el uso cada vez más extendido de las nuevas tecnologías que nos permiten el acceso a información de orígenes diversos, el panorama en la enseñanza de lengua ha ido cambiando paulatinamente. Por tal razón, en este último

capítulo se mostrará otra cara de la lengua francesa, con otro colorido y otra carga cultural que enriquecerán el conocimiento del aprendiz de este idioma. Para alcanzar tal objetivo nos será necesario adentrarnos en la historia particular de esta variante del francés así como en sus particularidades. Sin embargo, no podemos comenzar este recorrido sin antes definir algunos conceptos.

El primer cuestionamiento que tenemos que hacernos es el siguiente. ¿Qué es una expresión idiomática y por qué causa tantos problemas a los alumnos? Para ayudarnos a contestar esta interrogante, Hellen Kalkstein, en su libro *All Clear! Idioms in Context*, define una expresión idiomática de la siguiente manera: “*An idiom is an expression, or group of words, that has especial “figurative meaning.”*”⁴² Por su parte, Michael Berman en su artículo *Teaching Idioms* nos indica que “*An idiom can be defined as a phrase which has a different meaning from the meaning of its separate components. One of the characteristics of idioms is that you cannot normally change the words, their order, or their grammatical forms as you can change non-idiomatical expressions.*”⁴³

Kristina Kudabaite coincide con él diciendo que una expresión idiomática “*correspond à une séquence de plusieurs mots dont chacun doit avoir par ailleurs une existence autonome. Dans une expression idiomatique, il est impossible de remplacer un élément par un de ses synonymes car ils possèdent un sens figuré, un peu caché, auquel on ne peut accéder par une lecture compositionnelle.*”⁴⁴

⁴² Kalkstein, H., *All Clear! Idioms in Context*, p. XII.

⁴³ Berman, M., *Teaching Idioms*, p. 1.

⁴⁴ Kudabaite, K. “Analyse d’un corpus”..., p. 2.

Para Olga Díaz “*l’expression idiomatique est la plus grande unité codée de discours et la plus petite composition poétique.*”⁴⁵ Esta autora acerca el lenguaje poético a aquel utilizado por las expresiones idiomáticas afirmando que:

*ce sont d’une part les relations qui au niveau du transfert, c’est-à-dire du passage du littéral au figuré concernant la découverte d’une sens second, puisque le langage idiomatique s’exprime comme le langage poétique indirectement par l’intermédiaire de symbolisants : ainsi « avoir les dents longues » (être très ambitieux) est par exemple un cas de métaphorisation.*⁴⁶

En suma, de acuerdo con las definiciones ofrecidas, una expresión idiomática es un grupo de palabras que en conjunto contienen un sentido figurado. Es importante destacar que esta unidad no puede ser descompuesta en sus elementos básicos porque el significado se perdería.

Una vez explicado que es una expresión idiomática, es preciso dar argumentos del por qué se debe de tomar en cuenta su presencia en el aula. La respuesta más simple: porque son utilizadas en el habla cotidiana. Igualmente sirven como método para acceder a la cultura y a la manera de pensar de los hablantes de la lengua meta. Las expresiones idiomáticas proveen al estudiante con una amplia gama de concepciones que le ayudarán a comprender mejor, no sólo el idioma sino también el ámbito intercultural.

Retomando un poco lo que se decía en el capítulo precedente, estudiando esta parte de la lengua, el estudiante tendrá la posibilidad de mirar al otro y mirarse a sí mismo. Encontrará que existen expresiones similares entre su lengua materna y la lengua meta y otras que son completamente diferentes. Por ejemplo: *on doit suivre ses instructions au pied de la lettre*. En castellano contamos con la misma expresión que quiere decir hacer escrupulosamente tal y como fue precisado: debemos seguir sus instrucciones *al pie de la letra*.

⁴⁵ Díaz, O., “Les expressions idiomatiques”, p. 38.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 39.

En cambio, habrá otras expresiones, que son completamente diferentes como la siguiente: *un mouton de Panurge* que significa imitar las acciones de otros. Esta misma expresión utilizada en el habla cotidiana nos remite a la cultura literaria francesa ya que Panurge (es un personaje del célebre escritor renacentista François Rabelais) quien lanza un borrego al mar y otros borregos que estaban con él realizan la misma acción.

Es así como al enseñar estas dos expresiones, por un lado, el alumno se da cuenta de que existe algo en común entre su cultura y la cultura francesa pero al mismo tiempo, descubrirá que hay otras tantas cosas que tiene que aprender para completar su educación, ya que como se ha dicho, aprender un idioma no es sólo saber poner en el orden correcto las palabras sino también es necesario entender, degustar su sabor.

Con el estudio de las expresiones idiomáticas se logrará que el alumno tenga una amplia gama de vocabulario que le dará la posibilidad de desarrollarse en diversos ámbitos. Esto significa que al aprender el manejo de estas expresiones también estará aprendiendo los códigos sociales y culturales de la lengua, ya que no todas las palabras pueden ser utilizadas en un contexto formal o informal indistintamente. De tal manera, el argumentar que la enseñanza de estas expresiones es importante por su uso cotidiano encierra un sentido más profundo que el uso y la comprensión. Así:

*Native speakers of a language use idioms all the time. Idioms are the grease that makes language flow. Students are often embarrassed and frustrated if they can't understand the idioms a person is using. In some cases, misunderstanding can lead to disaster. Communication is everything. A strong knowledge of idioms will help students to be better speakers and negotiators.*⁴⁷

⁴⁷ Abisamra, N.S., *Teaching Idioms* (consultado en abril de 2010).

Es así como estas expresiones son comunes, pero, a veces, no tan fáciles de comprender y menos lo serán para alguien que esté estudiando la lengua. Si la persona está aprendiendo la lengua en el país donde ésta se habla, tendrá mayor oportunidad de hacer suyas estas expresiones ya que la adquirirá dentro de un contexto adecuado y las escuchará fluir naturalmente de los hablantes nativos de la lengua. No obstante, para alguien que esté aprendiendo la lengua en un país donde ésta no se habla, resultará más complicado pero no imposible, adquirir este conocimiento.

Es aquí donde el profesor de lengua francesa intervendrá facilitando a alumno con múltiples oportunidades de desarrollo lingüístico. Isabel González Rey apoya la importancia de su uso en el salón de clase y sostiene que los resultados son óptimos para el alumno, además de hacer hincapié en que se debe de ser un poco más estricto y exigir que, a cierto nivel de francés, se tengan conocimientos de las expresiones idiomáticas. González Rey dice lo siguiente:

*L'emploi naturel et spontané des expressions figées dans le discours est la preuve indéniable, sans être la seule, d'une bonne maîtrise de la langue étrangère chez les apprenants. Ainsi en conviennent la plupart de dictionnaires, ainsi que les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues qui préconisent, dans leurs recommandations, l'importance du bon usage des expressions idiomatiques et en demandent la possession au niveau C2, le dernier stade du parcours de l'apprentissage d'une langue. Or l'art d'employer les expressions figées avec aisance et à bon escient en langue étrangère requiert un entraînement progressif et continu qui exige une mise en place précoce dans le processus d'enseignement pour l'acquisition d'une compétence active chez l'apprenant.*⁴⁸

No obstante su importancia en el desarrollo del aprendizaje de una lengua, las expresiones idiomáticas parecen no tener un peso notable en el contenido de los manuales para la enseñanza de la lengua francesa. Analizando algunos de ellos, se ha encontrado que en su mayoría no se

⁴⁸ González, I., *La phraséologie en français*, p. 44.

incluye una sección dedicada a las expresiones idiomáticas. *Echo*⁴⁹, *Le nouveau Taxi*⁵⁰, *Le Kiosque*⁵¹, *Studio 100*⁵² y *Le nouvel Espaces*⁵³ no contienen ninguna sección o alusión a las expresiones idiomáticas. Por su parte *Reflets*⁵⁴ incluye una unidad llamada “Dossier 4. Rira bien qui rira le dernier”. El espacio que se le dedica al estudio de las expresiones idiomáticas es de dos páginas de once.

En lo que concierne a *Café Crème*⁵⁵, el contenido relativo a las expresiones idiomáticas es muy reducido. Algunas veces, aparecen estas frases en las unidades del libro del estudiante. En ocasiones, son explicadas pero de una manera muy escueta y no existen ejercicios para poder ponerlas en práctica ni se hace alusión a ellas en unidades posteriores. Por otra parte, en varias páginas del libro de trabajo, aparecen expresiones idiomáticas ilustradas con imágenes que intentan clarificar su significado. Algunas de estas imágenes, ayudan a este propósito en cierta medida, cuando se trata de expresiones transparentes como *être comme un poisson dans l'eau*, *être rouge de colère* o *grincer les dents*. Sin embargo, existen otras tales como *faire du lèche-vitrine*, *faire un pied de nez*, *monter au créneau*⁵⁶, en las que no es tan fácil discernir la relación entre el dibujo y la frase. Y, como no se trata de un tema en sí mismo, estas expresiones pueden, incluso, pasar desapercibidas.

⁴⁹ Girardet J. et J. P., *Écho*, CLE International, Paris, 2008.

⁵⁰ Capelle, G., et Menard, R. *Le nouveau Taxi*, Hachette, Paris, 2009.

⁵¹ Himber, C., et al., *Le Kiosque*, Hachette, Paris, 2008.

⁵² Lavenne, C., et al., *Studio 100*, Didier, 2001.

⁵³ Capelle, G., et Nöelle, G., *Le nouvel Espaces*, CLE International, Paris, 2008.

⁵⁴ Dollez, C., et Sylvie P., *Reflets*, Hachettes, Paris, 2002.

⁵⁵ Beacco di Jiura et al., *Café Crème 1*, Hachette, Paris, 1998 / Beacco di Jiura et al., *Café Crème 2*, Hachette, Paris, 1998/ Beacco di Jiura et al., *Café Crème 3*, Hachette Paris, 1999.

⁵⁶ *Faire du lèche-vitrine : se promener pour regarder les vitrines des boutiques ; faire un pied de nez : un geste indique la dérision envers quelqu'un ; monter au créneau : s'engager personnellement dans une actions, une lutte.* Véase Chollet, I. et J.-M., *Les expressions idiomatiques*, pp. 63, 106, 188.

Para substituir esta deficiencia en los manuales, existen en el mercado varios libros de expresiones idiomáticas tales como *Le petit livre des expressions idiomatiques* de Marie-Dominique Porée-Rongier editado por First Editions, enfocado en el francés de Francia, en el que se puede aprender además de las expresiones ya dichas, un poco de cultura sobre el país, costumbres y algunos consejos sobre viajes. Igualmente podemos recurrir al *Dictionnaire des expressions idiomatiques* de M. Ashraf y D. Miannay editado por Le Livre de Poche. Por su parte, CLE International cuenta con un libro titulado *Les expressions idiomatiques* de Isabelle Chollet y Jean-Michel Robert. En este libro se hayan las expresiones divididas por tema: las actividades humanas, las emociones, las acciones y relaciones humanas, entre otras. Algunas expresiones están ilustradas, lo que ayuda a una mejor comprensión. Las expresiones se presentan en forma de lista en orden alfabético conteniendo una explicación y un ejemplo de cómo utilizarlas en diferentes contextos. Concerniente a las expresiones de Quebec también encontramos algunos materiales como *Dictionnaire des expressions québécoises* de Pierre Des Ruisseaux, editado por BQ, *Recueil d'expressions et de mots québécois* de Jean Séguin, editado por Broquet. Estos dos diccionarios incluyen una explicación de las palabras y la manera de uso.

En lo concerniente a *Le Québécois pour mieux voyager* editado por Ulysse, se puede decir que este libro es más completo ya que contiene además de las expresiones y sus explicaciones, una breve historia del francés en Quebec, factor que es de gran ayuda para el lector porque le facilita la comprensión de las expresiones desde sus raíces dándole un panorama más amplio su importancia. También existen tres libros de Isabel González Rey, catedrática de la Universidad de Santiago de Compostela, dedicados a las expresiones idiomáticas, *La phraséologie du français*, *La didactique du français idiomatique* y *Le français idiomatique*. En estas obras, el profesor de lengua se podrá nutrir de consejos y argumentos por los cuales las

expresiones idiomáticas deben de ser tratadas como uno de los varios temas de un curso de lengua francesa.

A diferencia de los tres últimos libros, que ofrecen un estudio más teórico de las expresiones idiomáticas, el resto ofrece un acercamiento que busca ser divertido y fácil, cuentan con ilustraciones que resultan atractivas al lector y que cumplen dos funciones, una explicativa y la otra de entretenimiento. En el caso del *Dictionnaire des expressions idiomatiques* de M. Ashraf y D. Miannay se ofrece, además del formato de diccionario tradicional, un recorrido un tanto simple pero completo de la geografía francesa y de su cultura. Por otra parte, se encontrarán expresiones ya arraigadas en la lengua desde hace tiempo así como algunas nuevas ordenadas alfabéticamente y que cuentan con una explicación y una marca del nivel de lengua, es decir, si la expresión a usar es formal o informal y en qué situaciones puede utilizarse, lo cual ayudará al usuario a escoger la expresión más adecuada de acuerdo con el contexto, ya que podemos encontrar estas expresiones tanto en la lengua hablada como en la lengua escrita en el *chat*, las revistas para adolescentes, la televisión, la radio, el habla cotidiana, los artículos de periódico, Internet.

En cuanto a los libros que versan sobre las expresiones quebequenses, éstos contienen un recuento histórico de la condición de la lengua francesa en Quebec y del por qué y del cómo se formaron algunos vocablos y expresiones idiomáticas.

Aunque estos materiales, sean básicamente de consulta, ya que no contienen ejercicios para afianzar el conocimiento de las expresiones y palabras, su uso puede ampliarse sirviendo como detonadores de un deseo de profundizar en el estudio de estas expresiones así como de otros elementos culturales que a través de ellas se pueden llegar a adquirir. De la misma manera,

si recurrimos a la red internacional encontraremos diversas fuentes de vocabulario para enseñar esta parte tan importante de la lengua. Por ejemplo, en el sitio *Expressio*⁵⁷ podemos encontrar otras ligas que contienen tanto expresiones idiomáticas en francés de Francia y de Quebec, como proverbios y ejercicios muy útiles en el salón de clase. Sin embargo, a pesar de la existencia de estos corpus de expresiones idiomáticas, se cuenta apenas con algunas sugerencias de cómo acercarnos al aprendizaje de este tema. Mas para las expresiones quebequenses tenemos un sitio especialmente equipado con ejercicios para quien busque una práctica divertida y eficaz. *Se donner le mot* es un sitio en el que, guiado por dos personajes masculinos, el usuario podrá aprender de una manera divertida el uso de las expresiones quebequenses y, si así lo desea, podrá también comprar los materiales adicionales.⁵⁸

Claro está que es preciso tomar en cuenta algunas variables que afectan el aprendizaje y la comprensión de las expresiones idiomáticas. La edad, el contexto y el tipo de expresión son factores determinantes en el desarrollo y la adquisición de tales expresiones. Como sostiene Nada Abisambra, “*Children interpret idioms literally until the age of nine.*”⁵⁹ Entre mayor sea la persona, la capacidad de entender conceptos abstractos o figurados también lo será. Otro factor que contribuye al entendimiento y aprendizaje de las expresiones idiomáticas es el contexto. Si éstas aparecen dentro de un contexto claro y puntual, el alumno podrá hacerlas suyas con mayor facilidad. Tal vez a través de dibujos o de algún dialogo relacionado con la realidad inmediata del estudiante podrá existir una mejor comprensión. Y para afianzar el aprendizaje es preciso usarlas escritas o habladas. Un ejercicio sugerido sería, por ejemplo, dejar alguna tarea a los

⁵⁷ Véase Planelles, G., *Expressio*.

⁵⁸ Como complemento de este sitio, la *trousse pédagogique Se donner le mot* comprende 3 guías pedagógicas con material extra contenido en CD en formato PDF y 40 capsulas audiovisuales de 2 minutos cada una contenidas en un DVD. Todo este material, disponible en un solo paquete, invita a alumnos y profesores a explorar 40 expresiones idiomáticas. <http://sedonnerlemot.tv/> (consultado en agosto de 2010).

⁵⁹ Abisambra, N.S., *Teaching Idiom* (consultado en abril de 2010).

alumnos tal como simular una plática de *chat* o algún diálogo formal y transformarlo en informal o viceversa.

Es igualmente importante tomar en consideración el tipo de expresiones que vamos a utilizar en el salón de clase. Existen aquellas llamadas “*Transparent idioms: close relationship between literal and figurative meaning*” y “*Opaque idioms: obscure relationship between literal and figurative meaning.*”⁶⁰ En un inicio es recomendable utilizar aquellas expresiones del primer tipo para introducir a los alumnos en este mundo del lenguaje figurado y poco a poco ir introduciendo las expresiones del segundo tipo una vez que se haya desarrollado más la capacidad de abstracción y de comprensión de esta parte de la lengua. Sin embargo, desde un principio es debido precisar, como lo afirma Olga Díaz, que estas construcciones lingüísticas no deben analizarse palabra por palabra sino como un todo. “*Dès lors, traiter l'énoncé idiomatique comme un énoncé poétique signifie en premier lieu un pas pour pouvoir le considérer comme un fragment de parole mais bien comme faisant partie de la cohérence contextuelle, car dans le domaine poétique il est particulièrement évident que l'emploi figuré des mots, serait impossible sans le contexte.*”⁶¹ Así, el contexto, en el estudio de una expresión idiomática, es de vital importancia porque además está inscrito dentro de una cultura bien definida.

Con su estudio podremos acceder también al descubrimiento de la cultura y/o culturas de la lengua meta ya que las expresiones idiomáticas contienen una fuerte carga histórica, cultural, política y social, de tal manera que son un indicador sobresaliente de pertenencia cultural. Según lo confirma David Crystal:

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ Díaz, O., “Les expressions idiomatiques” dans *Communication et langages* n° 58, pp. 41, 42.

*the most widely encountered symbol of emerging nationhood is language, in the 18th and 19th centuries; in particular, linguistic nationalism was a dominant European movement with language seen as the primary outward sign of a group's identity. Today a comparable concern can be observed in many areas of the world, as part of separatist political demands.*⁶²

Es justamente lo que ocurre en Quebec con los movimientos nacionalistas y las demandas por afirmar la lengua francesa y darle reconocimiento nacional e identitario. Pero así como una lengua puede ser el punto de unión, también puede llegar a ser origen de conflictos. “*Linguistic conflicts due to divided ethnic and national localities are often bitter and violent.*”⁶³ Del mismo modo, un idioma es y puede ser:

1. *An evident feature to community life.*
2. *A universally recognised badge of identity.*
3. *A clear link to the past*
4. *A natural barrier between cultural groups, promoting conflict rather than cooperation.*⁶⁴

Por tal motivo, es de suma importancia hacer notar a los estudiantes de lenguas extranjeras lo fundamental y delicada que es la materia con la cual están trabajando, la lengua. Es primordial dar a los alumnos bases y conocimientos necesarios para evitar los conflictos y prejuicios culturales. El profesor de lengua debe promover el intercambio cultural y hacer notar a los alumnos que ninguna cultura debe ser considerada como superior o inferior a otra.

Claro está que hay conflictos e ideas que van más allá del aula, por ejemplo, eventos históricos, políticos y sociales como los acontecidos en Quebec donde la lengua francesa quedó aislada por muchos años, después de la invasión inglesa. El francés quebequense perdió contacto con el francés europeo y aunado a la influencia de la lengua inglesa en la realidad quebequense,

⁶² Crystal, D., *The Cambridge Encyclopedia of Language*, p. 34.

⁶³ *Idem.*

⁶⁴ *Idem.* (el formato de enumeración es nuestro)

el francés hablado en esta provincia canadiense siguió su propio camino, lo cual trajo consigo, en un principio, conflictos identitarios y lingüísticos muy fuertes. Incluso, por mucho tiempo, el mismo quebequense consideraba su lengua como un elemento del cual debería sentirse avergonzado al no seguir la regla del francés europeo.

Sin embargo, desde los años 70 del siglo pasado, ha existido un despertar lingüístico y nacional que ha llevado al francés de Quebec a adquirir mayor aplomo, no sólo dentro de la comunidad francófona quebequense sino también a nivel internacional y dentro del ámbito de la enseñanza de este idioma al entenderse que la lengua es cambiante, especialmente, la lengua hablada.

Gracias a las nuevas propuestas pedagógicas para la enseñanza de lenguas y al arduo trabajo de los mismos quebequenses para transmitir su lengua y su cultura, el francés quebequense se ha convertido en una opción más a explorar en el desarrollo lingüístico-cultural del aprendiz de francés.

Particularidades del francés de Quebec

Es evidente que el cambio no ha sido fácil ni se ha dado de un día para otro. Mucho se ha hablado y debatido sobre las diferencias entre el francés de Quebec y el francés de Francia, sobre todo el francés parisino que es aun la norma a la cual se hace referencia al enseñar este idioma. Hoy en día, todavía existen opiniones encontradas en relación al francés de Quebec. Tanto desde fuera como desde el mismo corazón del francés quebequense se han emitido sentencias incluso contrarias unas a otras sobre la manera de utilizar la lengua francesa en esta región del mundo. Una vez establecidos en Quebec, los franceses ahí residentes comenzaron a desarrollar su propia

manera de hablar y en viajes hechos por franceses europeos al Nuevo Mundo, escuchaban el francés y emitían veredictos acerca del mismo.

Le témoignage du contrôleur général de la Marine au Canada en 1698, le sieur Le Roy Bacqueville de La Potherie (1663-1736) est assez significatif à cet égard (1702):

Les personnes de ce dernier État [la ville et la région de Québec] ont des manières bien différentes de celles de nos bourgeois de Paris & de nos provinciales. On y parle ici parfaitement bien sans mauvais accent. Quoiqu'il y ait un mélange de presque toutes les Provinces de France, on ne sauroit distinguer le parler d'aucune dans les Canadiennes.⁶⁵

Existen, igualmente testimonios combinados acerca del hablar quebequense como los siguientes en los que se elogia la lengua pero también se marcan algunas particularidades que no fueron bien vistas por las personas que emitieron los siguientes juicios. Por su parte, el conde de Bougainville afirmaba:

Il faut convenir que, malgré de défaut d'éducation, les Canadiens parlent avec aisance, mais ils ne savent pas écrire. Leur accent est aussi bon qu'à Paris, mais leur diction est remplie de phrases vicieuses, empruntées de la langue des sauvages ou des termes de marine, appliqués dans le style ordinaire.⁶⁶

Por su parte, el botánico sueco Pehr Kalm se expresaba así del francés quebequense.

Tous ici tiennent pour assuré que les gens du commun parlent ordinairement au Canada un français plus pur qu'en n'importe quelle Province de France et qu'ils peuvent même, à coup sûr, rivaliser avec Paris. Ce sont les Français de Paris, eux-mêmes, qui ont été obligés de le reconnaître.⁶⁷

Estos comentarios nos hablan del buen concepto en el que se tenía el hablar de Quebec. Sin embargo, después de la intervención inglesa en esas tierras y de sus políticas de asimilación, el francés quebequense comenzó a perder adeptos y las consideraciones que se le tenían fueron

⁶⁵ Leclerc, J., "La francophonie dans le monde", *L'aménagement linguistique dans le monde* (consultado en junio de 2010).

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ *Idem.*

desapareciendo. Prueba de ello es el siguiente testimonio de un viajero europeo llamado, Constantin-François de Volney: “*Le langage des Canadiens de ces endroits n’est pas un patois comme on me l’avait dit, mais un français passable, mêlé de beaucoup de locutions de soldats.*”⁶⁸

Estas palabras podrían tomarse como un comentario positivo, sin embargo si ponemos atención, de Volney no define el francés de Quebec como un francés de buena calidad sino como un francés *pasable*, lo cual es un juicio muy severo para una lengua.

A partir de este momento, los quebequenses comenzaron también a tener otra visión de su lengua. Al principio, por miedo a perderla, y posteriormente incluso ellos mismos empezaron a verla con un dejo de vergüenza.

*Dans le journal L’Aurore du 17 juillet 1817, un lecteur, qui signait «Un Québécois», s’indignait des corruptions langagières et des anglicismes utilisés dans la langue parlée des Canadiens: Les anglicismes et surtout les barbarismes sont déjà si fréquents qu’en vérité je crains fort que bientôt nous ne parlions plus la langue française, mais un jargon semblable à celui des îles Jersey et Guernesey.*⁶⁹

Y así continua la lista con:

Un Français de passage au Canada, Théodore Pavie (1811-1896), écrivait en 1850 à propos de la langue des paysans canadiens:

*Ils parlent un vieux français peu élégant; leur prononciation épaisse, dénuée d’accentuation, ressemble pas mal à celle des Bas-Normands. En causant avec eux on s’aperçoit bien vite qu’ils ont été séparés de nous avant l’époque où tout le monde en France s’est mis à écrire et à discuter.*⁷⁰

⁶⁸ *Idem.*

⁶⁹ *Idem.*

⁷⁰ *Idem.*

En contraste con estas ideas, encontramos el despertar del nacionalismo quebequense en los años 40 y 50, del siglo pasado, y de la defensa de su lengua en donde podemos ver también un ejemplo de cómo la lengua hablada y la lengua escrita se unen.

Michel Tremblay, dramaturge et auteur des Belles-Sœurs (une pièce écrite en joul), justifiait ainsi sa position:

On n'a plus besoin de défendre le joul, il se défend tout seul. Cela ne sert à rien de se battre ainsi. Laissons les détracteurs pour ce qu'ils sont: des complexés, des snobs ou des colonisés culturels. Laissons-les brailler, leurs châlements n'empêcheront pas notre destin de s'accomplir. Le joul en tant que tel se porte à merveille; il est plus vivace que jamais... Quelqu'un qui a honte du joul, c'est quelqu'un qui a honte de ses origines, de sa race, qui a honte d'être Québécois.⁷¹

Así, la lengua hablada, en este caso el *joul*, invade los ámbitos literarios, anteriormente considerados como intocables, buscando el realismo y el apoyo del código escrito. En el caso del *joul* es evidente que la obra *Les belles-Sœurs* causó conmoción en los círculos literarios más conservadores. Sin embargo, el hecho de estar escrita era una manera de legitimar el código del *joul*. Una vez más vemos que la fuerza de la lengua escrita es aún tenida en gran consideración para efectos de certificación, en este caso, la validez del uso del *joul*.

Como puede verse existen diversas opiniones sobre el francés de Quebec, se le ha elogiado e incluso puesto como ejemplo de unidad lingüística. Sin embargo, también se ha dicho lo contrario. Se ha afirmado que es inentendible y lleno de imperfecciones y vicios. No obstante, al escucharlo y al estar en contacto directo con él, uno se da cuenta de que, esto sólo es un prejuicio. Ciertamente, el francés de Quebec no es igual al francés de Francia, pero ¿qué lengua europea implantada en el continente americano es igual a aquella de la metrópoli? El castellano, el inglés y el portugués hablados en América también difieren considerablemente en

⁷¹ *Idem.*

comparación a lo que se habla en Europa sin provocar, por ello, un distanciamiento tal que no exista la posibilidad de comunicación entre los hablantes de estas lenguas. Empero, es preciso también estar conscientes de que estas mismas diferencias pueden llevar a malos entendidos y a problemas comunicativos.

Siguiendo con este tema, haremos un recorrido por las características más sobresalientes del francés quebequense que lo hacen tan especial. Estas características surgen a partir de las condiciones históricas, políticas, económicas, culturales y sociales que ha vivido la provincia. Así podemos encontrar los anglicismos, los llamados *sacres*, el uso de la partícula interrogativa – *tu, pis y là*, el cambio que sufre el pronombre “*elle*” y diversas expresiones idiomáticas así como la influencia de las lenguas amerindias.

*Les anglicismes utilisés dans le langage familier constituent l'une des causes de la différence du français québécois d'avec les autres sociolectes français. Le Québec tend à avoir des anglicismes du fait de sa proximité avec le monde anglo-saxon et d'un résultat graduel de quatre siècles de vie aux côtés d'anglophones.*⁷²

Existen cinco tipos de anglicismos: integrales, híbridos, semánticos, morfosintácticos, y fraseológicos.

1. **Anglicismos integrales:** toman la palabra inglesa y la utilizan en francés: “*chum*” por “*ami*” o “*petit copain*”.
2. **Anglicismos híbridos:** combinan una palabra inglesa con una terminación francesa. Como en “*Checker*” por “*vérifier*” o “*spotter*” por “*surveiller*”
3. **Anglicismos semánticos:** palabras francesas que toman el sentido de una palabra inglesa con la que comparte la misma raíz. “*adresser un problème*”, “*to address a problem*”.
4. **Anglicismos morfosintácticos:** frases en francés pero con estructura inglesa: “*être sous l'impression*” que es una calca tal cual de “*to be under the impression*” en vez de “*avoir l'impression*”

⁷² Wikimedia Foundation, “Français québécois” (consultado en junio de 2010).

5. **Anglicismos fraseológicos:** tiene una relación con las condiciones socioculturales particulares de Canadá.⁷³

Por otro lado, existen los llamados *sacres*, vocablos provenientes del ambiente religioso católico.

Estas palabras “*sont considérés comme blasphématoires et irrévérencieux*”⁷⁴

Los *sacres* en Quebec son palabras o fórmulas que resultan de la deformación de palabras que definen objetos, conceptos o personajes que tienen alguna relación con la religión cristiana. Hasta los años 70, no eran utilizados más que por los hombres con el fin de acentuar su virilidad. Estos *sacres* demostraban una separación entre los individuos que los utilizaban y la religión, católica, en particular, que estaba muy presente en todos los aspectos de la vida de la época y, al utilizar estas palabras se realizaba una especie de liberación de este yugo religioso.

Aunque las mujeres también utilizan los *sacres*, estos son conocidos como *sacres doux* como “*Doux Jésus ou encore Sainte Bénite*”. Los *sacres durs*, aquellos usados por los hombres, aparecen en el lenguaje femenino en los años llamados de la liberación de la mujer. A continuación se presenta un cuadro en el cual se muestran los *sacres* más frecuentes en el francés quebequense.

⁷³ *Idem* (la traducción es nuestra).

⁷⁴ *Idem*.

Cuadro 3
Clasificación de *sacres*⁷⁵

Personnages	Objets	Concepts	Lieu
Christ	Hostie	Sacrement	Calvaire
Vierge	Ciboire	Sacrifice	
Diable	Tabernacle	Baptême	
Bon Dieu	Crucifix	Eucharistie	
Saint-Esprit	Saint-Chrême		
	Eau bénite		
	Calice		

El uso de la partícula interrogativa “-tu” es también frecuente. No hay que confundirla con el pronombre “tu” que indica la segunda persona del singular. Esta partícula proviene del uso normando de la partícula “-ti” como en “*Tu m’aimes-ti?*” o “*Tu veux-ti?*”⁷⁶. Y aquí unos ejemplos de este fenómeno lingüístico.

*“Tsu-aimes-tsu”?, “Tsu-veux-tsu?”, “Tsu y penses-tsu?”*⁷⁷

Otras partículas arraigadas en el uso de la lengua hablada son “*pis*” y “*la*”.

Pis: en la lengua hablada la partícula “*pis*” (derivada de “*puis*”) reemplaza generalmente la conjunción “*et*”. Como ejemplos tenemos las siguientes oraciones.

1. « *J’m’en vas à Montréal avec Martin pis Julie.* »
2. « *On est allé faire un tour pis boire un verre.* »
3. « *Pis, ça as-tu bien été aujourd’hui à la job?* »
4. « *Pis, comment ça se passe entre toi pis elle?* »

⁷⁵ Prenovost, M., *Expressions québécoises* (consultado en junio de 2010).

⁷⁶ Corbeil, P., *Le Québécois... pour mieux voyager*, p. 22.

⁷⁷ *Idem.*

Là: siempre en la lengua hablada. Su uso es regularmente al final de una frase o se añade después de una palabra e incluso puede ser doblado en el uso popular de la lengua. Algunos ejemplos a continuación.

1. « *J'l'adore cette place-là, moé.* »
2. « *Moi là, ton char, là, j'l'aurais pas acheté.* »
3. « *Elle est bin cute c'te fille-là.* »
4. « *C'est quoi c't'affaire-là?* »
5. « *Heille! Là là! Arrête là!* »⁷⁸

El caso del pronombre “elle”, en la lengua hablada se substituye por una simple “a” como en: “*Elle m'énerve*” nos da “*A m'énerve*”. En el caso de “*il*” e “*ils*” son substituidos por “*y*” e “*i*” respectivamente como sucede en el francés de Francia. Con respecto al léxico encontramos arcaísmos, algunos tomados de la vida cotidiana en un ambiente naval como “*embarquer dans un char*” significa “*Monter dans une voiture*”. Otros ejemplos serán mostrados a continuación en el siguiente cuadro.

⁷⁸ *Idem.*

Cuadro 4
Arcaísmos⁷⁹

Arcaísmos usados en Quebec	Equivalente francés
1. Arcaísmos formales	
<i>menterie n.f.</i>	<i>mensonge</i>
<i>couverte n.m.</i>	<i>couverture</i>
<i>fiance n.f.</i>	<i>confiance, engagement</i>
<i>septante, octante, nonante</i>	<i>70, 80, 90</i>
<i>bavasser v.</i>	<i>bavarder</i>
<i>tiendre v.</i>	<i>tenir</i>
<i>croche a.</i>	<i>malhonnête</i>
<i>areligieux a.</i>	<i>religieux</i>
<i>dispendieux a.</i>	<i>cher</i>
<i>plaisant a.</i>	<i>aimable, agréable</i>
<i>sus prép.</i>	<i>sur</i>
<i>présentement adv.</i>	<i>à présent, actuellement</i>
2. Arcaísmos semánticos	
<i>piger v.</i>	<i>prendre, voler, détourner</i>
<i>jaser v.</i>	<i>parler, bavarder</i>
<i>ménager v.</i>	<i>économiser</i>
<i>connecter v.</i>	<i>brancher</i>
<i>couleurs n.f.pl.</i>	<i>peintures</i>
<i>garde-robe n.f.</i>	<i>placard</i>

⁷⁹ Wang, Z., “Les archaïsmes et les anglicismes dans le français québécois” (consultado en abril de 2010).

Por su parte, de las lenguas amerindias se tomaron palabras para definir las realidades inexistentes en Europa y que por lo tanto no contaban con vocablos para referirse a ellas. Así, tenemos los siguientes ejemplos.

1. *achigan (mot algonquin): perche noire*
2. *caribou (mot algonquin): renne nordique*
3. *mocassin (mot algonquin): chaussure souple en cuir*
4. *ouananiche (mot montagnais): saumon d'eau douce de la région du Saguenay*
5. *ouaouaron (mot iroquois): grenouille de très grande taille⁸⁰*

Los términos tecnológicos se hacen también presentes en el lenguaje quebequense como neologismos, de esta manera podemos escuchar la palabra “*logiciel*” que ha remplazado a la palabra inglesa “*hardware*”; por otro lado también se ha creado “*courriel*” para designar a la combinación de las palabras “*courrier électronique*” y siguiendo en el mundo de los ordenadores encontramos igualmente la palabra “*clavardage*” en vez de “*bavarde*” o “*chatter*”. Y a continuación, a modo de ilustración una lista de algunas palabras típicas de Quebec:

1. *Les trois repas s'appellent le déjeuner, le dîner et le souper.*
2. *«Pantoute!» (signifie «pas du tout!»)*
3. *Je suis «tanné», c'est «plat» - le t final se prononce : j'en ai marre, c'est ennuyeux)*
4. *Un «bazou» : une vieille auto*
5. *Des «bebelles» : des jouets ou des babioles*
6. *Un «bec» : un bécot, un baiser*
7. *Une «bibitte» : un insecte ou un animal inconnu*
8. *Un «maringouin» : un moustique*
9. *Ma «blonde» : mon amoureuse*
10. *Des «bobettes» : un slip, un caleçon, un sous-vêtement*

⁸⁰ Wikimedia Foundation, “Français québécois” (consultado en junio de 2010).

11. *Mon «chum» : mon ami, mon copain ou mon amoureux*
12. *Une «débarbouillette» : une petite serviette, un gant de toilette*
13. *Un «dépanneur» : un petit magasin général*
14. *Une «liqueur» : une boisson gazeuse*
15. *Des «mitaines» : des moufles*
16. *Des «patates pilées» : des pommes de terre en purée*
17. *Une «piastre» (prononcer «piasse») : un dollar*
18. *«Quétaine» : moche, passé de mode, kitsch*
19. *Un «siffleux» : une marmotte*
20. *Une «tabagie» : petit magasin où l'on vend cigarettes et journaux*
21. *Une «tuque» : un bonnet d'hiver en laine*
22. *«Barrer» la porte : fermer à clé*
23. *«Capoter» : paniquer, devenir fou*
24. *«Chauffer» : conduire un véhicule*
25. *«Écrapoutir» : écraser, broyer*
26. *«Faire la baboune» : boudier*
27. *«Faire dur» avoir mauvaise mine, mauvaise apparence*
28. *«Magasiner» : faire du shopping, du lèche-vitrine*
29. *«Pogner» : agripper, empoigner, attraper (un rhume) ou avoir du succès en amour (intransitif)*
30. *«Se faire passer un sapin» : se faire rouler*
31. *«Sacrer son camp» : partir, s'en aller subitement*
32. *«Tirer la pipe à quelqu'un» : se moquer, agacer, taquiner*
33. *«I mouille»: il pleut.⁸¹*

Hasta este momento se ha visto lo que es una expresión idiomática y su importancia en el aula. Para su mayor comprensión y a manera de ilustración del tema se ha recurrido a un breve análisis del panorama, social, lingüístico, cultural e histórico del francés de Quebec, lo cual nos ha llevado igualmente al tema de la interculturalidad.

⁸¹ H&SS, “La langue québécoise” (consultado en junio de 2010).

La interculturalidad en el aula

En este sentido, el profesor de lengua tiene una gran responsabilidad ya que la interculturalidad si no es tratada con el debido cuidado y profesionalismo nos puede dar resultados opuestos a aquellos que perseguimos en un curso de lengua. El profesor debe de ser muy cuidadoso con el cómo se trabaja este tema ya que esto incluye el enfrentar al alumno consigo mismo, con sus concepciones y preconcepciones de sí mismo y del otro. Entonces, primeramente hay que sensibilizar al estudiante a la variedad lingüística y cultural del mundo y de su mismo entorno.

Debido a la globalización, el tema de la interculturalidad ha permeado todos los ámbitos de nuestra vida: los negocios, la educación, la cultura, la ciencia y sobre todo la comunicación. Quienes defienden la interculturalidad buscan promover una comunicación efectiva entre personas de distintos orígenes culturales. Ello no sólo implica el manejo de diferentes lenguas, sino que también incluye la adquisición o, cuando menos, el conocimiento y el manejo de diferentes patrones de pensamiento así como el desarrollo de habilidades de comunicación verbales y no verbales (el lenguaje corporal, los tipos de saludos y los rituales alimenticios, por ejemplo).

Según lo señalan atinadamente diversos autores⁸², un adecuado manejo de la interculturalidad nos hace independientes en nuestros intercambios comunicativos; nos da la posibilidad de expresar nuestros pensamientos y opiniones de una manera adecuada según las diferentes situaciones en las que nos desenvolvemos. De igual modo, el tener una educación intercultural

⁸² Véanse Bordier, A., “The Need of Intercultural Communication”; Geof, Alfred, *Education For Intercultural Citizenship*; Hager, M., “Teaching Intercultural Communication in a Professional Language Course”; Hoang, S., *Echo-fle. Alliance Française de Sydney*; NCSSFL (National Council of State Supervisors for Languages), *Discover Languages*;

nos enriquecerá en cuanto a nuestro conocimiento y conciencia del mundo. Nos mostrará nuevos horizontes de discernimiento en los cuales descubriremos que, por un lado, el ser humano es uno solo, pero, al mismo tiempo, tiene diversas maneras de concebir el mundo, de retratar su realidad más cercana e intentar definir aquella que se encuentra más lejos. Por tal motivo, la interculturalidad en el aula es de suma importancia, ya que el alumno tendrá la oportunidad de probar los sabores de otra cultura, de compararla con la suya, de descubrir, en muchas ocasiones, similitudes entre ellas, y, tantas otras, diferencias que le causarán impacto e interés y le recordarán que el aprender un idioma va más allá de solamente aprender nuevas palabras o reglas gramaticales.

En efecto, aprender un idioma, no significa traducir palabras sino entender y adentrarse a una nueva manera de pensar. Esta manera de concebir el aprendizaje de un idioma nos lleva a reconocer el pluriculturalismo del que somos parte. De esta manera, podremos, por ejemplo, reconocer la existencia y valía de las culturas indígenas de América, y explorar con asombro las similitudes que el idioma hindi tiene con nuestras lenguas occidentales o bien las semejanzas que el japonés y el chino mantienen con las lenguas amerindias. Más allá de la lengua, podremos descubrir que los mitos de nuestros pueblos son básicamente los mismos. Un ejemplo muy claro es la existencia del mito de la creación, que aparece, con algunas variaciones, pero con elementos básicamente iguales, en la cultura nórdica, en la tradición judeocristiana y en los relatos mayas. Símbolos tales como la serpiente o el árbol de la vida también se encuentran en estas culturas, con diferentes nombres, pero con las mismas funciones mitológicas y alegóricas.

Los aspectos culturales, sociales e históricos brindan un rico material para presentar en clase y despertar esta conciencia intercultural. Por ejemplo, podemos comparar las conquistas hechas por europeos en territorio americano con aquellas que tuvieron lugar en África a través de un

estudio literario, histórico, iconográfico... Así, lograremos ver cómo aquellos pueblos lucharon por conservar su identidad, cómo algunos lo consiguieron y cómo los más de ellos asistieron a la formación de una nueva cultura, mediante un proceso de mestizaje.

Para abordar el tema de la interculturalidad durante el proceso de aprendizaje es posible recurrir entre otros a las expresiones idiomáticas. En efecto, éstas introducen en el aula un elemento de diversión y de reto para el aprendiz, ya que lo invitan a hacer un análisis más profundo de la lengua. En el caso de las expresiones quebequenses, éstas nos ayudarán a conocer más sobre la historia de aquella provincia. Los anglicismos, por ejemplo, nos remitirán a situaciones históricas; la geografía estará igualmente presente con los lagos y los bosques canadienses; el clima, tema tan socorrido en las expresiones inglesas también se hará presente en Quebec. Por ejemplo para designar el “*Retour de chaleur estivale d’une durée de trois à cinq jours survenant après les premières gelées, généralement, au début d’octobre*”⁸³, los quebequenses lo designan como *été des indiens*, por otra parte, el verbo *breumasser* quiere decir *pleuvoir très finement*.⁸⁴ La comida, los transportes, la familia, la vida profesional, la fauna son sólo algunos de los múltiples temas que podemos estudiar en clase, gracias a la ayuda de las expresiones idiomáticas, en este caso, las quebequenses.

De tal suerte, las expresiones idiomáticas que a continuación presentaremos tomadas del léxico del francés quebequense nos servirán para abrir una ventana al amplio panorama de la cultura de esta parte del mundo. Aunque las expresiones idiomáticas puedan encontrarse tanto en el código hablado como en el código escrito, esta vez, nos enfocaremos en aquellas más frecuentemente utilizadas en la lengua hablada debido a la naturaleza de la investigación cuyo

⁸³ Corbeil, P., *Le Québécois...pour mieux voyager*, p. 63.

⁸⁴ *Idem*.

objetivo principal es sensibilizar a profesores y alumnos a la enseñanza y el uso del código oral. Ofreceremos también una ficha pedagógica que será de utilidad al profesor de lengua francesa en la enseñanza de estas expresiones.

Fiche pédagogique

- 1. Sensibilisation** (10 minutes). Il s'agit ici d'introduire le thème des expressions idiomatiques en faisant une comparaison avec la langue maternelle des élèves pour qu'ils puissent se rendre compte que en espagnol ce type des expressions existent et qu'elles peuvent constituer des problèmes de compréhension, non seulement pour un étudiant de langue espagnole mais aussi pour les locuteurs natifs de la langue en question.

Il serait convenable de donner quelques exemples des expressions idiomatiques en espagnol : «*tomar el pelo, ser codo, dar la espalda a alguien, estar para chuparse los dedos.* »

Dans ce cas nous utiliserons des expressions idiomatiques que contient de vocabulaire relié aux parties du corps, de cette façon, les élèves reconnaîtront des mots comme « jambe, dos, mains, bouche », ce qui aidera à attraper leur attention avec des vocables déjà connus et qu'ils pourront relier à ceux qui existent dans leur langue maternelle.

Dans cette étape est aussi important de leur faire comprendre que l'étude des expressions idiomatiques est une source de culture.

- 2. Conceptualisation** (30 minutes). Lors de cette phase, les élèves analyseront, organiseront et vérifieront les expressions idiomatiques. (Nous utiliserons dix expressions)
 - a.** Diviser le groupe en deux : une partie recevra des dessins qui représentent des expressions idiomatiques d'une façon imagée. L'autre partie du groupe recevra des cartes avec les expressions idiomatiques écrites.
 - b.** Les deux groupes devront assembler les dessins avec les expressions idiomatiques.
 - c.** Après, ils devront essayer de dire en leurs propres mots les expressions idiomatiques.
 - d.** Une fois qu'ils auront fini, ils devront comparer leurs estimations avec une carte qui contiendra un exemple de l'utilisation de l'expression idiomatique et une explication de la même.

3. Systématisation (5 minutes). On demandera ici aux apprenants de compléter les phrases du document ci-dessous avec l'expression correcte. Une fois l'activité réalisée, on pourra proposer aux équipes de comparer leurs réponses puis de procéder à une vérification en grand groupe.

Complétez avec l'expression correcte

1. Je ne pourrais pas _____ pour lui. Je ne le connais pas si bien pour dire qu'il ne nous décevra pas.
2. Je ne peux pas comprendre Philippe, il parle comme s'il _____. Il devrait essayer de mieux articuler les mots.
3. Nous _____. Si nous ne finissons le travail pour demain matin, nous allons avoir de graves problèmes pour réussir cette matière.
4. Le repas était délicieux. Maintenant vous allez vous _____ avec mon gâteau.
5. Ses parents ont des idées très archaïques. Parler avec eux, c'est comme vouloir_____.
6. Qu'est-ce que tu as fait maintenant ? Tu as cassé les vases que maman a achetés hier. Toi, tu es _____. Elle va se fâcher avec toi.
7. Marie s'est cassé le bras droit parce que Martin _____. Il a dit qu'il ne s'était pas rendu compte qu'elle marchait près de lui.
8. Quand je marchais sur l'avenue hier soir, j'ai écouté des pas derrière moi. Quand je me suis retourné pour voir qui me suivait, je n'ai vu personne, alors, je _____. Je n'avais jamais expérimenté une sensation de cette sorte.
9. En dépit du danger imminent, Martin et Charles ont _____ et on lutta contre le courant pour sauver la vie à un vieil homme qui était tombé par accident dans le fleuve.
10. Ne l'approchez pas maintenant parce qu'il a _____. Il a eu une terrible discussion avec sa femme.

4. Réinvestissement et/ou évaluation formative (25 minutes).

Diviser le groupe en équipes. En utilisant les expressions apprises, les étudiants construiront une histoire en forme de dialogue. Pour faire la présentation interactive, ils écriront des questions para rapport à leur dialogue. Ces questions seront dictées à leurs camarades de classe avant de commencer la présentation.

Il sera ensuite possible de dramatiser l'histoire, afin que les apprenants montrent leur travail à leurs camarades de classe qui, tout en écoutant les différents dialogues, répondront aux questions dictées par les présentateurs. On vérifiera autant l'exactitude des réponses que le bon usage des expressions idiomatiques.

Expressions proposées pour la séquence autour du thème des parties du corps

1. **Mettre sa main au feu** : être certain de quelque chose.
2. **Avoir une patate chaude dans la bouche** : ne pas articuler quand on parle.
3. **Avoir une patate chaude dans les mains** : avoir un gros problème.
4. **Se sucrer le bec** : manger quelque chose de sucré.
5. **Changer la face du diable** : changer une habitude fortement enracinée.
6. **Être bête comme ses pieds** : être très bête.
7. **Faire une jambette** : tendre la jambe pendant que quelqu'un marche dans le but de le faire tomber.
8. **S'énervé le poil des jambes** : paniquer.
9. **Avoir du cœur au ventre** : être vaillant.
10. **Être de mauvais poil** : être de très mauvais humeur.

<p>Mettre sa main au feu : être certain de quelque chose</p> 	<p>Avoir une patate chaude dans la bouche : ne pas articuler quand on parle</p> 
<p>Avoir une patate chaude dans les mains : avoir un gros problème</p> 	<p>Se sucrer le bec : manger quelque chose de sucré</p> 
<p>Changer la face du diable : changer une habitude fortement enracinée</p> 	<p>Être bête comme ses pieds : être très bête</p> 
<p>Faire une jambette : tendre la jambe pendant que quelqu'un marche dans le but de le faire tomber</p> 	<p>S'énervner le poil des jambes : paniquer</p> 
<p>Avoir du cœur au ventre : être vaillant</p> 	<p>Être de mauvais poil : être de très mauvais humeur</p> 

Material complementario

En *Le grenier de Bibiane*⁸⁵ se encontrará gran variedad de expresiones. Algunas de ellas han sido seleccionadas para aparecer en este anexo ordenadas por temas como una opción más a la secuencia pedagógica antes señalada. Otras más permiten diseñar secuencias semejantes, en torno a temas diferentes.

Expressions avec les animaux

1. **Être une tête de cochon:** entêté.
2. **Avoir d'autres chats à fouetter:** être occupé par toutes sortes de choses.
3. **Avoir des yeux de chats:** avoir une bonne vue.
4. **Avoir la chair de poule:** avoir froid ou avoir peur.
5. **Avoir la chienne:** avoir peur.
6. **Bœufs:** policiers.
7. **Enterrement de crapaud:** Une soirée qui n'a pas levé ; un événement raté.
8. **Face de bœufs:** personne au visage colérique.
9. **Être comme une queue de veau :** être nerveux, faire plusieurs tâches en même temps.
10. **Être le mouton noir de la famille :** être membre d'une famille ou d'un groupe perçu comme une honte.

Expressions idiomatiques sur le climat

1. **Il pleut à boire debout:** il pleut très fort.
2. **Il pleut des clous:** il pleut beaucoup.
3. **Il tombe des peaux de lièvre:** expression entendue au Saguenay quand la neige tombe à gros flocons nous faisant penser à la blancheur d'une peau de lièvre en hiver.
4. **Il vente à écorner les bœufs:** il vente très fort.
5. **Pelleter des nuages:** rêver, faire des projets de trop grande envergure.
6. **Péter de la broue:** parler beaucoup mais ne pas dire grand chose de valable.
7. **Péter plus haut que le trou:** être snob ou se prendre pour un autre.
8. **Y'en â tombé une shotte:** il a vraiment beaucoup plu/neigé.
9. **Il a déjà vu neiger:** il a de l'expérience.
10. **Se geler:** consommer de la drogue.

⁸⁵ Grenier, B., *Le grenier de Bibiane* (consultado en mayo de 2011)

Conclusiones

Después de haber investigado y analizado las diversas fuentes de información y de pensamiento sobre el tema de la lengua hablada y la lengua escrita en el salón de clases, se ha llegado a las siguientes conclusiones.

Para comenzar, se ha reconocido que la enseñanza-aprendizaje de una lengua es un proceso complejo. Transmitir conocimientos lingüísticos no significa solamente dar reglas gramaticales o dejar hablar a los estudiantes a su gusto o ver las películas más famosas durante el curso. Ninguna de las tres actividades por sí sola hará que los alumnos aprendan a hablar francés. Durante el desarrollo de la didáctica, las actividades anteriormente mencionadas se vieron apoyadas de una manera exagerada por separado. Ahora, con el enfoque orientado a la acción es posible hacer una combinación de ellas para obtener un mejor resultado en el aprendizaje. En este punto, el profesor de lengua debe reflexionar sobre los temas y la manera de compartir su conocimiento con sus alumnos.

A lo largo de este trabajo, se han descubierto diferentes tipos de información relacionada con la lengua hablada, la lengua escrita y la forma en la cual podemos aproximarnos a ellas en una lección de lengua francesa. La investigación ha dejado frutos muy útiles para el desarrollo de una lección. Estos frutos son, primeramente, una sensibilización del profesor hacia las diferencias y uso de los códigos hablado y escrito de la lengua de una manera combinada y equilibrada. En segundo lugar, una sensibilización de los alumnos sobre los mismos temas.

Esta sensibilización contiene diversos elementos significativos que deben ser considerados como un todo, y es recomendable que estén presentes en todas las lecciones de lengua francesa. Como primera instancia, es importante considerar las características específicas de los dos códigos lingüísticos y seguir los pasos didácticos especialmente dedicados a cada modalidad de la lengua escrita y de la lengua hablada, ya que no podemos tratar de igual manera el debate y la exposición, o la carta y el ensayo.

Por esta razón es de vital importancia tener un conocimiento preciso, sólido y diversificado de estos códigos lingüísticos, lo cual se puede lograr por medio del estudio, la implicación y la práctica continua tanto de parte del profesor como de parte de los alumnos.

A este respecto, es esencial recordar que el profesor ya no es quien debe saber todo, sin embargo, esto no significa que haya perdido su posición de guía. Al contrario, la responsabilidad del profesor es aún mayor porque con las nuevas teorías y tendencias comunicativas sobre la enseñanza de lenguas, es obligatorio para él estar en constante preparación y actualización para responder a las demandas actuales del aprendizaje.

Sobre el mismo tema, es substancial subrayar que el estudiante ha adquirido también responsabilidades relacionadas con su aprendizaje. La visión del estudiante pasivo cuya única responsabilidad era aquella de seguir las órdenes del profesor al pie de la letra es ya parte del pasado. Hoy en día, se busca formar personas capaces de tomar decisiones sobre su propio progreso en el aprendizaje

En el caso del aprendizaje y la enseñanza de los códigos oral y escrito, el profesor proveerá a los alumnos con las herramientas necesarias para tener un buen desarrollo de estas habilidades. No obstante, son los estudiantes quienes siendo responsables de su aprendizaje

buscarán las ocasiones más propicias para practicar lo que han aprendido durante la lección, es decir, utilizarán, todos los recursos disponibles para aumentar sus conocimientos.

En nuestros días, esta actividad se ha facilitado gracias a los avances tecnológicos que nos dan la oportunidad de practicar nuestras habilidades lingüísticas de una forma real e inmediata. Es decir, una persona puede leer noticias sobre Francia o Quebec en Internet o interactuar en un *chatroom* con personas de países francófonos en tiempo real.

Si su interés es mayor, posiblemente buscarán establecer contacto con personas francófonas con las cuales podrán enriquecer su conocimiento y habilidad escrita y hablada así como su experiencia intercultural. Gracias a la tecnología de nuestros días, el alumno podrá “*chatear*” y practicar características del código hablado y escrito. Las ventajas del *chat* tienen que ser consideradas muy de cerca, sobre todo en el terreno del vocabulario porque los alumnos aprenden a sintetizar sus ideas y a buscar una comunicación inmediata y efectiva. Al mismo tiempo, tendrán la posibilidad de adquirir vocabulario que de otra forma no les sería fácil aprender. Es a través del uso cotidiano de la lengua que ésta va tomando forma.

Es también por medio de la práctica diaria que descubrimos nuevas palabras y expresiones y con ellas, poco a poco, la cultura que la lengua lleva con ella. Por esta razón, es importante enseñar este tipo de lenguaje colorido que no pertenece a la formalidad de las antiguas escuelas que consideraban estas formas de hablar como vulgares y por lo tanto inapropiadas para ser transmitidas a los educandos.

Aunque existan diversas fuentes para aprender expresiones idiomáticas, es necesario introducirlas en el salón de clase por diversas razones. Las expresiones idiomáticas pertenecen a la lengua de todos los días. Se trata de construcciones lingüísticas que dan fluidez, color y

vivacidad a la lengua. Al mismo tiempo, estas expresiones constituyen dentro del salón de clase un elemento de diversión y de cultura con las cuales el estudiante no solamente enriquecerá su lengua sino también sus conocimientos del mundo, de la cultura y de sí mismo. Todos estos elementos integrados se transforman en una motivación para profundizar en el aprendizaje de la lengua francesa porque el alumno se dará cuenta de que aprender el idioma en el salón de clase es verdaderamente ventajoso y entretenido.

Al realizarse en el salón de clase, el aprendizaje de expresiones idiomáticas tendrá cierto control, lo cual es muy recomendable porque el alumno no aprenderá expresiones sólo por el hecho de aprenderlas, sino con un propósito bien definido y de acuerdo con sus necesidades y nivel. Claro está que es recomendable darle seguimiento al estudio y consultar las fuentes que estén a nuestro alcance. Las más cercanas son aquellas que nos ofrece Internet donde encontramos una amplia variedad de sitios que contienen expresiones idiomáticas, sus definiciones y ejercicios así como información teórica sobre el tema.

Sin embargo, cabe aclarar que son escasos los acercamientos didácticos para aprender maneras efectivas para enseñar este vocabulario. Por esta razón se decidió incluir en el tercer capítulo de este trabajo, una propuesta pedagógica para la enseñanza de expresiones idiomáticas. Al mismo tiempo se buscó que esta contribución sirviese como base para nuevas investigaciones y nuevas propuestas que enriquezcan este campo.

Esta propuesta fue puesta en aplicación con alumnos que aprenden lengua inglesa y francesa, y ha tenido resultados muy positivos. Desde un principio, la secuencia despertó interés en los educandos, muchos de los cuales ni siquiera estaban conscientes de la existencia de tales expresiones. Al saber que, en este caso, estas expresiones idiomáticas pertenecían al francés de

Quebec, creció su curiosidad por indagar más sobre la cultura, la historia y los porqués de las diferencias entre el francés de Francia y el de Quebec. Otros más afirmaron haberse deshecho de prejuicios sobre el francés de Quebec. Algunos alumnos declararon en un inicio creer que el francés de Quebec no era digno de ser aprendido y que la cultura de esta provincia no tenía mucho que ofrecer. Al término de la secuencia, las concepciones de muchos de ellos cambiaron. Cierto es que algunos siguieron prefiriendo acercarse más al francés de Francia, sin embargo, al menos habían cobrado conciencia de la existencia de la cultura quebequense y poseían algunos elementos que quizá a posteriori los inviten a acercarse nuevamente a descubrir ésta y otras facetas de la francofonía.

El aprendizaje se dio paso a paso y la interculturalidad estuvo presente en todo momento. Se hicieron comparaciones entre lenguas, se creó conciencia sobre las diferencias culturales y lingüísticas entre la lengua castellana y la lengua francesa y, dentro de esta última, entre la variante francesa y la quebequense. Las ilustraciones fueron de gran ayuda para que los alumnos encontrasen de manera más rápida y eficaz un significado apropiado para cada expresión. El carácter humorístico de los dibujos ayudó a tornarlos más significativos.

Las actividades, de acuerdo con la opinión de los estudiantes, fueron simples, sin que ello implicase falta de retos lingüísticos y cognitivos. También les resultaron divertidas e interactivas. Los alumnos pudieron trabajar de manera individual y grupal. Al intentar explicar con sus propias palabras las expresiones idiomáticas, los estudiantes tuvieron la posibilidad de intercambiar opiniones en la lengua meta utilizando así la lengua hablada. Practicaron asimismo la producción escrita al tomar notas. De igual manera, compararon sus inferencias, las leyeron, las escucharon y las meditaron antes de dar una conclusión. En suma, llevaron a cabo todas las actividades comunicativas de la lengua: producción y recepción orales y escritas, mediación.

Posteriormente, corroboraron sus predicciones. De tal forma que la mayor parte del trabajo fue llevada a cabo por ellos mismos. El profesor fue solamente un guía para el aprendizaje.

Por lo demás, los alumnos empezaron a incorporar las expresiones en su desempeño oral en clase. A menudo, las utilizaban a manera de broma. Esto servía para crear un ambiente de complicidad y buen humor, además de constituir una forma de repaso y de fijación de las expresiones en la mente de los alumnos.

Otra de las ventajas de esta propuesta pedagógica radica en la creación de materiales didácticos ya que, como se ha señalado, los manuales de francés no suelen contar con material específico para la enseñanza de las expresiones idiomáticas.

Estamos conscientes de que la preparación de material didáctico lleva tiempo y es laborioso. No obstante, en casos como éste, en los que resulta esencial hacerlo nosotros mismos, nos podemos auxiliar de las nuevas tecnologías; sobre todo de Internet y de los programas incluidos en los ordenadores, los cuales harán menos problemático el desarrollo de estos materiales.

Además de las ventajas que nos dan las expresiones idiomáticas en nuestro desarrollo y desempeño oral, encontramos en ellas una rica fuente de cultura, como lo hemos corroborado en este trabajo. Para llegar a la propuesta pedagógica donde se incluyeron diez expresiones tomadas del francés de Quebec, fue necesario un estudio más detallado para comprenderlas y usarlas de manera correcta. Sin este análisis no habría sido posible desarrollar los pasos de la secuencia de enseñanza.

La exploración consistió en adentrarnos en los terrenos del francés hablado en la provincia de Quebec. Para ello, fue necesario estudiar no sólo sus características morfológicas y

léxicas sino que fue necesario ir más allá de la estructura del idioma. Debido a sus particularidades, fue necesario hacer un estudio histórico, lingüístico, sociológico y cultural para tener una mayor comprensión intercultural de cómo el francés de Quebec llegó a poseer tanto colorido y tantas variantes que a muchos han escandalizado pero que indudablemente han ampliado la visión cultural del mundo francófono y de todos aquellos que forman parte de él y de los que comienzan a integrarse.

Resultó provechoso darse cuenta de todas las cargas culturales y psicológicas que una lengua lleva en sí y de lo cuidadoso que debe ser el profesor al tratar estos temas en clase para no causar un rechazo a la lengua meta por parte del alumno. Es necesario estar siempre atento a cómo se dicen las cosas y a evitar emitir juicios tajantes e infundados. Al mismo tiempo, es importante que se trabaje en clase con los estereotipos de las nacionalidades para que los alumnos puedan observar que si bien el estereotipo tiene algunos fundamentos para su existencia, no deja de ser sólo eso, un estereotipo y que no podemos generalizar ni calificar de una manera arbitraria a los demás porque, al hacerlo, nosotros mismos damos la posibilidad de ser calificados del igual modo.

Sobre este mismo tema, es pertinente señalar que la parte de la interculturalidad derivada del estudio de las expresiones idiomáticas es tan rica y profunda que el alumno podrá continuar su investigación y profundizar sobre el tema fuera del salón de clase. Tendrá la oportunidad de descubrir información sobre la política, la historia, las costumbres, las tradiciones y la educación del país o países donde se hable la lengua meta, en este caso el francés, entre otros tantos puntos de interés, como puede ser la música o la literatura.

A este respecto, Canadá, y en especial la provincia de Quebec, constituye una fuente de estudio muy vasta. El gobierno quebequense, al igual que otras instituciones políticas, culturales y lingüísticas, nacionales e internacionales, ha pugnado por lograr la convivencia armoniosa entre ciudadanos de diferentes orígenes y en el ámbito internacional. Asimismo, se ha empeñado por promover activamente su cultura y su lengua, tal como lo demuestra entre otros su plan de acción 2006-2009 relativo a la política internacional⁸⁶.

En México, debido a la globalización, cada vez más personas de otros países llegan al país con diversos propósitos entre ellos el comercio, el estudio o el simple turismo. Igualmente, día a día, es muy claro el desarrollo de las relaciones internacionales que México tiene y crea con otros países. Estas relaciones se ven reflejadas en la creación de instituciones tales como embajadas o centros culturales que ofrecen diferentes servicios para difundir su cultura en México, servicios tales como cursos de lengua o eventos culturales de otro tipo. Por añadidura, la cuestión de la interculturalidad no sólo se refiere a la relación entre ciudadanos de diferentes naciones, sino que atañe también a los ciudadanos de un mismo país: en México, la presencia de varias decenas de lenguas y culturas indígenas hace de la interculturalidad un tema de primer orden. Ejemplo de ello es la creación reciente dentro de nuestra Facultad de Filosofía y Letras de una Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales, aprobada por el H. Consejo Técnico de Humanidades de la UNAM en mayo de 2007.

Así, en el salón de clases, una de las grandes responsabilidades del profesor es de promover la apertura a la cultura del otro. De igual modo, el docente debe favorecer en sus alumnos el deseo de compartir su cultura o culturas ya que en muchos casos encontramos estudiantes que tienen orígenes distintos, hecho que enriquece tanto a la clase de lengua como al

⁸⁶ MRI, *La politique internationale du Québec*, pp. 71-77.

aprendizaje en general. Por tal motivo, es imprescindible tener muy claro que no debemos juzgar ni dar prioridad a ninguna cultura sobre otra.

En lo concerniente a la transmisión del conocimiento lingüístico, ésta debe privilegiar el uso de una lengua natural, alejada de todos los tabúes que se tienen acerca de ciertas palabras consideradas como malas o vulgares. Lo anteriormente dicho no significa que debamos enseñar a los alumnos expresiones idiomáticas, jerga y groserías por el simple hecho de presumir todo lo que se sabe o para poder bromear en clase. Si bien el tema tiene que ser tratado con profesionalismo y seriedad, es necesario dejar de ver estas palabras como un elemento que degrada a la lengua. De hecho, estas palabras nos abren nuevos horizontes culturales.

El profesor de lengua tiene hoy a su alcance una gran cantidad de material rico y variado para transmitir la lengua meta de diversas maneras. Con la lengua escrita, se puede trabajar con cartas, correos electrónicos, reportes y todo tipo de textos, por medio de los cuales los alumnos podrán transmitir sus pensamientos y sus emociones de una manera que resulte significativa para ellos. En el caso de la lengua hablada, es posible practicarla a través de exposiciones, debates, conversaciones de la vida cotidiana, entre otros, añadiendo por supuesto el lenguaje vivo, colorido y con abundante carga cultural de las expresiones idiomáticas.

Bibliografía

- Abdallah-Preteuille, Martine, “Compétence culturelle, compétence interculturelle”, *Le Français dans le monde n° spécial: Cultures, culture*, janvier 1996, pp. 28-38.
- Beacco di Jiura *et al.*, *Café Crème 1*, Hachette, Paris, 1998.
- Beacco di Jiura *et al.*, *Café Crème 2*, Hachette, Paris, 1998.
- Beacco di Jiura *et al.*, *Café Crème 3*, Hachette Paris, 1999.
- Bertocchini, Paola et Edvige Constanzo., *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, Paris, 2008.
- Besse, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris, 1998.
- Blochet, Patrick *et al.*, *Maîtriser l’oral*, Magnard, Paris, 1985.
- Bluin, Louise et Pozier, Bernard, *Poètes Québécois. Anthologie*, L’Orange Bleue, Québec, 1996.
- Boucher, Anne-Marie et Pilote, Arlette (dir.), *La culture en classe de français*, Publications Québec français, Association québécoise des professeurs de français, Québec, 2006.
- Capelle, Guy et Gidon, Noëlle, *Le nouvel Espaces*, CLE International, Paris, 2008.
- Capelle, Guy et Menard, Robert, *Le nouveau Taxi*, Hachette, Paris, 2009.
- Cassany, Daniel *et al.*, *Enseñar lengua*, Colofón, México, 2007.
- Chollet, Isabelle et Robert, Jean Michel., *Les expressions idiomatiques*, CLE International, Paris, 2009.
- Collis, Harry, *101 American English Idioms*, Lincolnwoods, Passport Books, 1997.
- Corbeil, Pierre, *Le Québécois...pour mieux voyager*, Ulysse, Québec, 2001.
- Crystal, David, *The Cambridge Encyclopaedia of Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Díaz, Olga, “Les expressions idiomatiques” dans *Communication et langages* n° 58, 1983, pp. 38-48.
- Dollez, Catherine et Pons, Sylvie, *Reflets*, Hachette, Paris, 2002.
- Dolz, Joaquim et Schneuwly, Bernard, *Pour un enseignement de l’oral*, ESF, Paris, 1998.
- Fauchon, André (dir.), *La francophonie panaméricaine : état des lieux et enjeux*, PressesUniversitaires de Saint-Boniface, Manitoba, 2000.
- Gallegos, S. *et al.*, *Teacher’s Diploma Course*, Grupo Educativo Angloamericano, México, 1996.
- Geof, Alfred, *Education For Intercultural Citizenship (Languages for Intercultural Communication and Education)*, ICE, New York, 2006.
- Girardet, Jacky et Pécheur, Jacques, *Écho*, CLE International, Paris, 2008.

- González, Isabel, *La didactique du français idiomatique*, Éditions Modulaires Européennes, Toulouse, 2008.
- González, Isabel, *La phraséologie en français*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail Toulouse, 2001.
- Guilleron, Gilles, *Le petit livre des gros mots*, First Editions, Paris, 2007.
- Hager, Michael, “Teaching Intercultural Communication in a Professional Language Course” in *Global Business Languages* vol. 15, University of Toronto, Toronto, 2010.
- Himber, Céline *et al.*, *Le Kiosque*, Hachette, Paris, 2008.
- Kalkstein, Hellen., *All Clear! Idioms in Context*, HH Publishers, Boston, 1985.
- Lavenne, Christian *et al.*, *Studio 100*, Didier, Paris, 2001.
- Silva, Haydée, *Le jeu en classe de langue*, CLE International, Paris 2008
- Tagliante, Christine, *La classe de langue*, CLE International, Paris, 2006.
- Tagliante, Christine, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International, 2009.
- Ur, Penny, *A Course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- Peytard, Monique, *Situations d'oral*, CLE International, Paris, 1990.

Referencias electrónicas

Abisamra, Nada Saiem, *Teaching Idioms*

<http://nadabs.tripod.com/idioms/> (consultado en abril de 2010)

Academic Communication Associates, “Play It Up: A Game for Teaching Idiomatic Expressions”, *Language, Speech and Special Education*

<http://www.acadcom.com/Scripts/prodView.asp?idproduct=310> (página con juegos y sugerencias para enseñar expresiones idiomáticas, consultada en abril de 2011)

Berman, Michael, “Teaching Idioms”, *The Weekly Column*, junio de 2000

<http://www.eltnewsletter.com/back/June2000/art152000.shtml> (consultado en febrero de 2010)

Bordier, Alain, “The Need of Intercultural Communication”, *Interculturality-L'interculturalité*, 10 de enero de 2010

<http://interculturality.wordpress.com/> (consultado en mayo de 2011)

De Surmont, Jean Nicolas, “Introduction à l'étude de la chanson québécoise : problème méthodologique, historique et épistémologique”, 2007, *Chansons françaises et francophones en cours de FLE / French through Songs and Singing*

<http://people.southwestern.edu/~prevots/songs/?p=138> (consultado en marzo de 2010)

Fabio, Uliana, “Comunicazione verbale e scritta A e B”, 2010, *Corso di studi in informatica. Università degli Studi di Torino*

<http://www.educ.di.unito.it/~callasia/cvs%20lezione%203.pdf> (consultado en febrero de 2010)

Gagné, Denis, “Expressions québécoises”, *Chez Cousture*

<http://www.republiquelibre.org/cousture/EXPRES.HTM> (página que contiene expresiones quebequenses, consultada en abril de 2010)

Gauthier-Boucher, Luc, “L’histoire du Québec”, *Le site web de Luc Gauthier-Boucher*

<http://home.ican.net/~galandor/histoire.htm> (página con datos históricos, consultada en febrero de 2010)

H&SS (College of Humanities & Social Sciences. Carnegie Mellon), “La langue québécoise”, *Intermediate French Online 2*

http://ml.hss.cmu.edu/fol/fol4/modules/module3/F4M302/langue_quebecoise_unicode.htm (consultado en junio de 2010)

Hoang, Sophie, *Echo-fle. Alliance Française de Sydney*, 2007-2009

<http://www.echo-fle.org/HOME/tabid/179/Default.aspx> (consultado en mayo de 2011)

Ignasi y Nuria, *IES Lliça Français langue étrangère*, “Expressions idiomatiques”, 17 de octubre de 2008

- <http://fleieslli.blogspot.com/2008/10/expressions-idiomatiques-4e-anne-eso-et.html>
(blog con ejercicios sobre expresiones idiomáticas en francés, consultado en abril de 2010)
- IIRCA (Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique), “Le français au Canada. Les expressions”, *Langue de chez nous*
<http://membres.lycos.fr/clo7/histoire/canada2.htm> (página con expresiones idiomáticas, consultada en marzo de 2010)
- Kudabaite, Kristīna, “Analyse d’un corpus d’expressions idiomatiques sur les sentiments”, *Daugavpils Universitates*
http://dukonference.lv/raksti_pdf/Kudabaite+.pdf (consultado en febrero de 2010)
- Leclerc, Jacques, “Histoire du français au Québec”, *L’aménagement linguistique dans le monde*
<http://www.tfq.ulaval.ca/axl/index.html> (consultado en febrero de 2010)
- Mendoza Fillola, Antonio, “Lengua hablada y lengua escrita: La confluencia de dos códigos en el discurso”, *Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*
http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/9/Mendoza_Fillola,_A..pdf
(consultado en febrero de 2010).
- Miranda, William y Lucía Quiroga, “Lengua oral y escrita”, 2008, *Monografías.com*
<http://www.monografias.com/trabajos-pdf/lengua-oral-escrita/lengua-oral-escrita.pdf>
(consultado en febrero de 2010)
- MRI (Ministère des Relations Internationales du Gouvernement du Québec), *La politique internationale du Québec. La force de l’action concertée. Plan d’action 2006-2009*, Québec, Gouvernement du Québec, 2006
http://www.mri.gouv.qc.ca/document/SPDI/FondDoc/FDOC_doc_1383_Plan_action_2006-2009.pdf
- NCSSFL (National Council of State Supervisors for Languages), *Discover Languages*
<http://www.ncssfl.org/index.php> (consultado en mayo 2011)
- Office Franco-Québécois pour la Jeunesse, *Dictionnaire franco-québécois*
<http://www.ofqj.org/france-quebec/france/fiches-pratiques/95> (página con artículos sobre la historia de Francia y de Quebec así como acercamientos a las expresiones idiomáticas; consultada en marzo de 2010)
- Panic, Marie, *Paris-Québec*
<http://www.parisquebec.com/rub1.html> (sitio con expresiones quebequenses y francesas, consultado en marzo de 2010)
- Planelles, Georges, *Expressio. Les expressions françaises décortiquées*
<http://www.expressio.fr/> (sitio sobre las expresiones idiomáticas: significado, origen, equivalentes en otros idiomas, consultado en abril de 2010)
- Prenovost, Michel, *Expressions québécoises*

<http://pages.videotron.com/micpreno/index.htm> (consultado en abril de 2010)

Se donner le mot

<http://sedonnerlemot.tv/> (consultado en agosto de 2010)

Wang, Ziyi, “Les archaïsmes et les anglicismes dans le français québécois”, 2000, *SinoFrance*

<http://www.sinofrance.org/site/writes/wangziyi.htm> (consultado en abril de 2010)

Wikimedia Foundation, “Input Hypothesis”

http://en.wikipedia.org/wiki/Input_Hypothesis (consultado en abril de 2011)

Wikimedia Foundation “Français québécois”

http://fr.wikipedia.org/wiki/Français_québécois (consultado en febrero de 2011)