



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**Actividades didácticas para la enseñanza de
expresiones idiomáticas de francés lengua extranjera
con base en la teoría de las Inteligencias Múltiples**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE FRANCÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA**

PRESENTA

ALMA STÉPHANIE BARBOSA AGUILAR

ASESORA

MTRA. MARIA DEL ROSARIO HERNÁNDEZ COLÓ

Naucalpan de Juárez Noviembre 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

"He aprendido que el mundo quiere vivir en la cima de la montaña, sin saber que la verdadera felicidad está en la forma de subir la escarpada" (Gabriel García Márquez).

El presente trabajo es el resultado de un esfuerzo conjunto entre las circunstancias idóneas que han traído consigo a las personas indicadas que a su vez han dejado parte de su esfuerzo y apoyo en este proyecto, saben que la palabra sacrificio podría bien ilustrar todo lo que representa este producto. Gracias a la vida, si así puede llamársele a todas las fuerzas del universo, que me ha dado la oportunidad de dar un paso más hacia mi evolución personal, académica y profesional. Asimismo, agradezco a todos aquellos profesores que durante mi educación básica hasta profesional han compartido más que sus conocimientos, sus experiencias tan indelebles en mi personalidad.
Gracias a todos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	3
1.1 Métodos y enfoques en la enseñanza de FLE	3
1.1.1 Enfoque conductista	5
1.1.2 Enfoque cognitivo	8
1.1.3 Enfoque constructivista.....	12
RESUMEN	18
CAPÍTULO 2. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA SOCIOCULTURAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	20
2.1 Enfoque constructivista sociocultural	21
2.2 Enfoque constructivista sociocultural en la clase de francés como lengua extranjera	34
2.3 Enfoque sociocultural y expresiones idiomáticas.....	46
RESUMEN	49
CAPÍTULO 3. EXPRESIONES IDIOMÁTICAS.....	50
3.1 Terminología	52
3.2 Descripción	56
3.3 Acceso temprano al aprendizaje de las expresiones idiomáticas	58
3.4 Metodología de enseñanza de las expresiones idiomáticas dentro del aula.....	64
3.5 Inteligencias múltiples	70
3.6 Selección de expresiones idiomáticas	78
RESUMEN	80

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	81
4.1 Manual del alumno.....	85
4.2 Unité 1. Les animaux	90
4.3 Unité 2. Le climat	114
4.4 Unité 3. Les parties du corps.....	127
4.5 Manual del profesor	137

CONCLUSIONES.....	152
-------------------	-----

ANEXO 1 : TRADUCCIONES	154
------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	156
--------------------	-----

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. Dimensiones y tipos de aprendizaje que ocurren en aula.....	10
TABLA 2. Aplicaciones al salón de clases de los conceptos vigotskianos clave.....	33
TABLA 3. Reglas o normas de uso de la lengua.....	35
TABLA 4. Componentes básicos de la competencia sociocultural.....	37
TABLA 5. Componentes del saber cultural.	39
TABLA 6. Esquema de género.....	42
TABLA 7. Dimensiones de la educación multicultural.	46
TABLA 8. Motivación y aprendizaje: factores involucrados.....	62
TABLA 9. Registros de lengua.	68
TABLA 10. Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje.....	75
TABLA 11. Inteligencias múltiples en contexto.....	77

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera aporta diversos beneficios tales como un trabajo cognoscitivo importante que mantiene fresca la memoria y el funcionamiento cerebral, aprender a comunicarse con personas de otros rincones del mundo y de otra cultura y finalmente, sin pretender ser excluyente, permite abrir los horizontes profesionales, académicos y laborales de los aprendientes.

La sociedad mexicana mantiene una relación estrecha con el idioma inglés como consecuencia de la cercanía con Estados Unidos, y de esta manera, publicidad, productos e idioma se consumen de manera casi automática. Es así como el usuario manipula el idioma inglés de manera inconsciente y nace la curiosidad por adquirirlo conscientemente y de manera instruida.

A diferencia de este panorama, el idioma francés pertenece, en México, a un grupo limitado de hablantes y podría ubicarse en un segundo plano de comunicación. Sin embargo, a través de los centros de idiomas, muchas otras lenguas, no sólo el inglés, pueden formar parte de nuestro bagaje cognoscitivo. Así, la labor del docente del idioma francés, se basa, en gran medida, en proponer actividades que atraigan la atención de los aprendientes, con un enfoque en el que las habilidades particulares de los alumnos se desarrollen y/o refuercen. Es así como en este trabajo, se propone la creación de actividades didácticas para la enseñanza de expresiones idiomáticas en francés como lengua extranjera con base en la teoría de las inteligencias múltiples. Las expresiones idiomáticas forman parte de la idiosincrasia de un pueblo, a través de ellas podemos conocer su cultura y parte de su historia. Pretendemos abordarlas a partir de niveles debutantes para que el aprendiente, en sus primeros contactos con este elemento de comunicación, indague, compare y analice su uso, contrastándolo con su propio idioma.

El motivo de nuestra propuesta de actividades radica en experiencias propias con el uso de las expresiones idiomáticas, ya que aunque se posea un nivel avanzado de adquisición de la lengua, se puede desconocer por completo la existencia y relevancia de esta herramienta comunicativa del francés y fracasar en la transmisión o comprensión de un mensaje.

Parte fundamental en el diseño de la propuesta didáctica incluida en este trabajo es la atención hacia las inteligencias innatas de los aprendientes. El estudio de las inteligencias múltiples, como su nombre lo indica, no se limita a definir la inteligencia como un todo definitivo y medible. La palabra inteligencia se traduce como la suma de las diferentes habilidades que puede desarrollar o adquirir una persona a lo largo de su vida, las cuales, asimismo, dependen de distintos factores sociales, familiares, socioeconómicos, hereditarios y psicológicos. Se trata de brindar la posibilidad de explotar los gustos y las destrezas, de un individuo, de una manera consciente, sin crear estereotipos discriminatorios de ninguna índole. Entonces, desde esta perspectiva, el material incluido en este trabajo parte de actividades que despiertan en el aprendiente el interés por el estudio de las expresiones idiomáticas con ayuda de soportes útiles en el desarrollo o refuerzo de ciertas inteligencias.

La primera parte de este trabajo se centra en las teorías que anteceden la enseñanza contemporánea de una lengua extranjera. En el segundo capítulo se abordan los principios del enfoque constructivista sociocultural y cómo influyen en la propuesta de las actividades posteriormente descritas. El tercer apartado, se centra en el estudio de las expresiones idiomáticas dando un breve recorrido por su terminología y proponiendo una metodología de enseñanza para su puesta en práctica en el aula. En el cuarto, y último capítulo, se expone un compendio de unidades didácticas, acompañadas de un manual para el alumno y otro para el profesor para su uso en clase. Dicho material representa el objetivo de este trabajo.

Finalmente, es importante destacar que como profesores de lengua, la elaboración de material didáctico debe concebirse para cubrir las necesidades de nuestros alumnos en turno y tratar de hacer del aprendizaje de la lengua francesa una herramienta útil, divertida y sobretodo, accesible y comprensible.

Si bien, la zona de confort a la que se accede de manera inconsciente después de algunos años de experiencia docente nos aleja de preparar de manera minuciosa una intervención en clase, también nos quita la posibilidad de seguir aprendiendo de nosotros mismos, de poner a prueba nuestras capacidades creativas y de autoevaluarnos con el fin de brindar una enseñanza de calidad y duradera.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Durante años, los procesos cognitivos de aprendizaje han sido objeto de reflexión para observar el funcionamiento de la mente humana cuando está expuesta a la recepción de nuevos conocimientos. Tales estudios también han dado pie a analizar la manera en que se enseña, considerada como un estímulo externo para la creación de nuevas formas de reflexionar. Una de las primeras propuestas para clarificar el modo de responder a ciertos estímulos ambientales fue el conductismo, el cual fungió como guía para el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, dentro de los cuales divergía el papel del alumno y del profesor. Ya hacia 1960, el constructivismo muestra cómo el aprendiente crea sus propios conocimientos conectándolos con los que posee previamente. Por su parte, Vigotsky aportó un enfoque sociocultural al constructivismo, el cual refiere a la interacción social como parte de la construcción de conocimientos significativos en el individuo. Dicha propuesta, adquiere una hegemonía en la enseñanza de lenguas extranjeras y sustenta la relevancia de nuestro objetivo: la enseñanza de expresiones idiomáticas del francés como parte de la adquisición de conocimientos culturales, sociales y lingüísticos, que fomenten en el alumno la creatividad y lazos de identificación con la nueva lengua.

1.1 Métodos y enfoques en la enseñanza de FLE

Tomando en cuenta los distintos métodos y enfoques utilizados en los últimos años para la enseñanza de francés LE, es casi imposible dejar a un lado una breve reseña acerca de las teorías psicológicas que sustentan la propuesta pedagógica de este trabajo. Si bien es cierto que las actividades presentadas se centran en la enseñanza de francés como lengua extranjera, también es cierto que es la historia la que desencadena e inspira nuevas propuestas metodológicas. Así, a continuación daremos un breve recorrido por cuatro modelos o enfoques educativos¹, sobresalientes a lo largo del siglo XX. No se trata de una descripción exhaustiva sino de contextualizar diversas propuestas didácticas actuales en la enseñanza de lenguas.

¹ Término utilizado por Ana María Maqueo (2009, p.17).

Para comenzar, definiremos qué es un método y un enfoque en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Según, Richards y Rogers (1998), en la búsqueda de una descripción de métodos, es fundamental subrayar la divergencia que existe entre una filosofía que sustenta la enseñanza de la lengua en un nivel teórico, comprendiendo sus principios, por una parte, y la serie de procedimientos aplicados a la enseñanza, por otra. Estos mismos autores, subrayan que en 1963, el lingüista norteamericano Edward Anthony, al intentar clarificar este desacuerdo, propuso un modelo y reconoció tres niveles de definición y organización que llamó enfoque, método y técnica.

La organización es jerárquica. La clave para esta organización es que las técnicas desarrollan un método que es coherente con un enfoque:

...Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña.

...El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental. Sobre la base de un enfoque puede haber muchos métodos.

...La técnica es la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula. Es un truco, una estratagema o un artificio que se usa para conseguir un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por tanto, deben también estar en armonía con el enfoque (Anthony, 1963, pp. 63-79, en Richards, 1998, p.22).

Siguiendo a Richards y Rogers, un enfoque corresponde al nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el método se define como el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se consideran las decisiones sobre las destrezas específicas que se enseñan, el contenido de enseñanza y la jerarquía en el que este contenido se presenta; por su parte, la técnica es el nivel en el que son descritos los procedimientos de enseñanza (Richards, 1998, p. 22)². Así, al haber definido los términos que a continuación utilizaremos, creemos

² Sin embargo, según E. Alcaraz Varó (1993, en CVC, 1997-2003), el concepto de enfoque sustituye al de método ya en los años 70. Si bien es cierto que durante los años 80 la distinción entre métodos y enfoques ha ocupado ampliamente a lingüistas y profesionales de la enseñanza de las lenguas modernas, en la actualidad es común utilizar el término enfoque para referirse tanto a los métodos como a los propios enfoques.

también importante señalar las diferencias que existen entre lengua extranjera y segunda lengua, como vocablos principales en nuestra investigación.

Una segunda lengua, L2, se desarrolla en situaciones similares a las de la adquisición de la L1. Siguiendo a Stern (1984, en Da Silva, 2005, p. 53), la primera lengua se puede referir a la dominante o a la adquirida durante la niñez, aquel código primario del cual el hablante llega a obtener un control intuitivo, completo y perfecto. Por su parte, para Lineros (2005), el fenómeno de la enseñanza y adquisición de una segunda lengua surge a partir de la convivencia paralela entre dos lenguas que coinciden en una misma comunidad, es decir, que existe un contacto estrecho entre diferentes comunidades lingüísticas. Así, de manera antagónica, la lengua extranjera es aprendida en las clases de lengua (Da Silva, 2005, p.54), donde el alumno adquiere estrategias de comunicación y entonces, se concibe la lengua de manera más formal y bajo cierta instrucción.

Habiendo despejado posibles dudas sobre los conceptos utilizados, daremos paso a la descripción de algunas teorías sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, las cuales influyen actualmente en las diversas propuestas metodológicas implantadas en el aula. En esta sección, abordaremos los postulados del enfoque conductista, cognitivo, constructivista y el constructivista sociocultural. De la misma manera se tratará de responder a las cuestiones propuestas por Maqueo (2009, pp. 17-23): ¿qué estudia cada enfoque?, ¿cuáles son sus presupuestos teóricos? y ¿cómo se proyectan en el ámbito educativo?

1.1.1 Enfoque conductista

Este enfoque se origina a principios del siglo XX proponiendo que la psicología debe denegar el estudio de la conciencia y de los procesos mentales – no observables-, y enfocarse en el estudio de la conducta –proceso observable- que deberá ser su objeto de investigación. Dicha postura se materializará, tiempo después, en el estudio de la lengua trayendo riesgosas consecuencias para su enseñanza. Ya que para los conductistas la lengua es un conjunto de hábitos que debe reforzarse continuamente, el conocimiento se considera, fundamentalmente, una respuesta pasiva y automática a factores externos propios del ambiente (Romo, A. s/a). Sin embargo, para los lingüistas,

la preocupación yace en que se intente aplicar la enseñanza de la lengua de manera mecanicista como uno más de los comportamientos humanos (Maqueo, 2009, pp. 17-18). Ya lo menciona Hernández (2008, p. 85), el conductismo, particularmente el skinneriano, es ante todo antiteórico, coherente con la epistemología empirista-inductista que en él subyace. En principio, debe señalarse el hecho de que los conductistas emplean el modelo E-R (estímulo-respuesta) como esquema fundamental para plasmar las descripciones de las conductas de los organismos. En consecuencia con esta postura, todas las conductas, aun tomando en cuenta su multiplicidad, pueden ser analizadas en sus partes más elementales, es decir, a través de estímulos y respuestas. Así, Maqueo (2009, p. 24-25) comenta que para los conductistas, el origen del conocimiento surge en las sensaciones e impresiones, correspondientes a las copias o reflejos de la realidad, omitiendo todo racionalismo. Una de las características más sobresalientes del conductismo es el anticonstruccionismo el cual niega que los procesos de desarrollo tengan su origen en estructuraciones internas de las personas o en procesos mentales de organización. De esta manera, desde la perspectiva conductista, el aprendizaje se considera un producto de la imitación, y en el caso del aprendizaje de la lengua, todo lo que un sujeto dice, lo ha oído anteriormente, sólo está reproduciendo la lengua. Así es como surge la explicación de la conducta del sujeto, la cual corresponde al vínculo *estímulo, respuesta, reforzamiento*, llamado modelo E-R-R. Sin embargo, como lo comenta la misma autora, entre los psicólogos conductistas, resaltaba una figura que años después deviniera un severo crítico de las teorías conductistas, se trataba de Bandura. Según este psicólogo, dichas teorías no tomaban en cuenta las variables sociales, causa de su ineficacia. A su parecer, quien aprende es un “predictor activo” ya que consigue la información de los estímulos proporcionados por el ambiente:

Por su descuido de las variables sociales estas teorías [conductistas] han sido particularmente ineficaces para explicar la adquisición de respuestas sociales nuevas (...) [propone Bandura] un conjunto de principios de aprendizaje social que hacen mayor hincapié en las variables sociales que las teorías ya existentes del aprendizaje, por lo que parecen más aptos para explicar el desarrollo y la modificación de la conducta humana (Ovejero, 1998, pp. 74-75, en Maqueo, 2009, pp. 24-25).

Por otro lado, siguiendo a Hernández (2008, pp. 92-93), una imagen representativa del conductismo yace en la idea de que la enseñanza se traduce en la transmisión y cúmulo de contenidos o información, es decir, en depositar cierta información en el aprendiz para que la adquiera. En palabras de Skinner (1970, en Hernández, 2008, p. 93): *“Enseñar es expender conocimientos; quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseña”*. Según Hernández (2008, p. 93), el conductismo ha timoneado la enseñanza hacia una postura reproductiva, memorística y comprensiva, antagónica a la elaboración de la información recibida. Como consecuencia, al sujeto aprendiz se le usurpa su derecho de autoelaborar su propio conocimiento, llegando a ser sólo un objeto receptor. Por otro lado, Hernández (2008, pp. 94-95) retoma la concepción del maestro desde esta misma perspectiva, la cual delimita el trabajo del docente en desarrollar una secuencia apropiada de reforzamiento y control de estímulos para enseñar. No obstante, Albert Bandura afirma que, (en Hernández, 2008, p.95), el profesor debe ofrecer a los alumnos, no sólo modelos, sino un **contexto estimulante** de aprendizaje con el cual impulse la formulación de **predicciones y expectativas** útiles en **situaciones futuras de aprendizaje**.

De esta manera, el enfoque conductista sentó las bases para los métodos de enseñanza de lengua que le siguieron, como el audiovisual, el método estructuro-global-audiovisual o SGAV, el comunicativo, el directo, de gramática-traducción, de respuesta física total, etc.; dando pie a una visión más ecléctica en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Esta afirmación la podemos ilustrar al mencionar tres criterios que el enfoque conductista ha propuesto para elaborar objetivos conductuales, los cuales retoma Hernández (2008, p. 93) y, en gran medida, rigen ciertos diseños curriculares actuales:

- a. Mencionar la conducta observable que debe lograr el alumno (su topografía, intensidad, frecuencia, etc.).
- b. Señalar las condiciones en que debe realizarse la conducta de interés (dónde, cuándo y cómo se realiza).
- c. Mencionar los criterios de ejecución de las mismas (para la evaluación posterior).

Dichas pautas, desde la perspectiva conductista, brindan al docente y al aprendiente claridad sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje; permiten cierta adecuación a la planificación y diseño instruccional; lo que permite evidenciar las formas de evaluar. En definitiva, para el enfoque conductista, el establecimiento de objetivos es la acción esencial en todo proceso instruccional, lo cual permite vislumbrar las conductas esperadas de un alumno al término de una sesión. Es así como a partir de esta perspectiva, el docente puede establecer los parámetros en los que se han de basar su planeación didáctica y sobretodo los objetivos de dicha intervención.

1.1.2 Enfoque cognitivo

La psicología cognitiva se define como el estudio científico de los procesos mentales. A finales de 1950 y principios de los 60's toma el nombre de *procesamiento de información* (Hernández, 2008, p.118). Como lo comenta este autor, ya para esta etapa, diversas investigaciones cognitivas precedían y sustentaban dicha postura; entre las cuales se pueden mencionar, la psicología Gestalt, la obra de Bartlett, la psicología genética de Piaget y los trabajos de Vigotsky. De esta manera, en los años sesenta nace, entre una vasta comunidad de estudiosos en la materia, la necesidad de crear una **teoría de los sistemas de procesamiento o ciencia cognitiva** (Maqueo, 2009, p. 29). Según Maqueo, este enfoque, a diferencia del conductista, plantea que **las acciones y las representaciones mentales** son los factores cruciales que hacen posible la organización de las conductas, y no la influencia del medio ambiente como piedra angular de la **conducta humana**. Para los cognoscitivistas, el sujeto cognoscente es un personaje capaz de elaborar procesos internos, o sea, *representaciones mentales* derivadas de su contacto con el entorno físico. Del mismo modo, dicha información llega a formar parte de su *sistema general de conocimiento*.

En otras palabras, la perspectiva cognoscitiva traduce el aprendizaje como “la transformación de los conocimientos significativos que ya poseemos, y no la simple adquisición de cosas que se escriben sobre hojas en blanco” (Greeno, Collins y Resnick, 1996, p. 18 en Woolfolk, 2006, p. 236):

En vez de ser influida de manera pasiva por los eventos ambientales, la gente activamente elige, práctica, pone atención [...] mientras persigue metas. Las

antiguas teorías cognoscitivas daban mayor importancia a la adquisición del conocimiento; sin embargo, las perspectivas nuevas destacan su construcción" (Anderson, Reder y Simon, 1996; Greeno, Collins y Resnick, 1996; Mayer, 1996, en Woolfolk, 2006, p. 236).

En lo que se refiere al impacto de este enfoque en el ámbito educativo, Hernández (2008, p.132) cita los trabajos e influencia de dos autores de orientación cognitiva, Bruner y Ausubel. El primero de ellos, psicólogo cognitivo de la educación, obtuvo gran impacto en Estados Unidos con la propuesta del concepto de andamiaje. Para Da Silva (2005, p. 103), Bruner se basa en la zona de desarrollo próximo de Vigostky para analizar la ayuda del adulto hacia el sujeto cognoscente-niño. Así pues, el andamiaje tiene como objetivo analizar y aceptar solamente las destrezas y en consecuencia las acciones que el niño es capaz de realizar, en consecuencia, el adulto concluye la actividad y reduce el nivel de complejidad de la misma.

Por su parte, Ausubel elaboró la teoría del aprendizaje significativo, la cual afirma que (Da Silva, 2005, p.96) "los cognoscitivos son los procesos por los cuales adquirimos y empleamos nuestros conocimientos, y el aprendizaje consiste en la organización e integración del material que se está aprendiendo en la estructura cognoscitiva". Es decir, el anclaje del conocimiento previo que posee el alumno con la nueva información permite un aprendizaje rico, trascendente e indeleble en las representaciones mentales del aprendiente. Para comprender mejor la función del aprendizaje significativo, según Ausubel, es importante distinguir entre el aprendizaje afectivo y psicomotor. El aprendizaje afectivo resulta de las señales internas del individuo; dado que ciertas señales afectivas como la alegría, la satisfacción, la inseguridad, etc., están presentes en el aprendizaje cognoscitivo, se deduce que el aprendizaje afectivo acompaña al aprendizaje cognoscitivo. Así, cada situación de descubrimiento produce en nosotros cierto sentimiento, cierta vibración que permite y acompaña la asimilación de la nueva información; al momento de recordar cierto acontecimiento, alguna sensación emocional la acompaña. Por otro lado, en el aprendizaje psicomotor se ven involucradas las respuestas musculares adquiridas en la práctica. Existe cierto tipo de aprendizaje cognoscitivo en el aprendizaje psicomotor, ya que en la adquisición de algunas secuencia motoras se elaboran representaciones mentales de dichos movimientos (Da Silva, 2005, p. 97).

En cuanto se refiere a su proyección en el ámbito educativo, la psicología cognitiva se centraba más en el estudio de la memoria y el rendimiento, que en establecer teorías de aprendizaje, y no fue hasta los años 80's cuando trató de incursionar esta área (Gagné, 1991 en Maqueo, 2009, p.30). Por tal motivo, Ausubel deviene uno de los íconos de dicha teoría al aplicar sus ideas a un contexto escolar. Hernández (2008, p. 138) cita las dos dimensiones básicas en las cuales se concentraban los distintos tipos de aprendizajes propuestos por Ausubel. A continuación, la tabla 1 (Ausubel et al., 1978 en Hernández, 2008, p. 139) condensa las dimensiones y los tipos de aprendizaje que ocurren en aula:

TABLA 1. Dimensiones y tipos de aprendizaje que ocurren en aula.

Aprendizaje significativo	Clarificación de relaciones entre conceptos	Instrucción audiotutorial bien diseñada	Investigación científica. Música o arquitectura nuevas
	Conferencias o la mayoría de las presentaciones en libros de texto	Trabajo en el laboratorio escolar	Mayoría de la investigación o la producción intelectual rutinaria
	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Soluciones de acertijos por ensayo y error
Aprendizaje memorístico	Aprendizaje receptivo	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo

Como comenta Hernández (2008, pp. 138-139), la primera dimensión se refiere a *la manera en que el alumno incorpora la información nueva en su estructura o sus esquemas cognitivos*. Dicha clasificación comprende el aprendizaje repetitivo o memorístico y significativo. En tanto, la segunda dimensión versa sobre *la clase de*

metodología que se sigue, la cual asume el estudio del *aprendizaje por recepción o descubrimiento*. El *aprendizaje memorístico*, es recordar fielmente la información que nos ha sido proporcionada, tal como recordar un número de teléfono. Por el contrario, el *aprendizaje significativo* responde a la adquisición de conocimiento alterando la estructura cognitiva al recibir nueva información correlacionándola con la ya existente. El *aprendizaje receptivo*, a diferencia del memorístico, posee la cualidad de flexionarse entre significativo y memorístico ya que sólo se internaliza información antes procesada o acabada. Finalmente, el *aprendizaje por descubrimiento* se enfoca en el descubrimiento de la información para que después tenga lugar el aprendizaje. En este contexto, se define al alumno como aquel personaje capaz de pasar de ser un ente pasivo y receptor a un protagonista en el proceso de aprendizaje, que resuelva problemas y se apropie de conocimientos significativos, tal como lo comenta Maqueo en su obra (2009, p. 33). Se apuesta por un aprendiente más activo, involucrado en su proceso de aprendizaje. Se pretende crear en sus hábitos de estudio cierta autonomía que le permita desarrollar un aprendizaje autodirigido, el cual versa sobre una actitud de responsabilidad y decisión en el propio proceso cognitivo. En cuanto se refiere al docente, éste adquiere una actitud menos sobreprotectora, la cual le da la oportunidad al alumno de desenvolverse en el camino hacia el descubrimiento, adquisición y reflexión de conocimientos, lo cual le permitirá más adelante regular sus propios procesos mentales. Tal como lo menciona Gaskins y Elliot (1991, en Maqueo, 2009, p. 35):

Nuestra visión pasó a ser la de un alumno motivado, que tuviera conocimientos del contenido y de las estrategias necesarias para hacerse cargo de su propio aprendizaje e hiciera el esfuerzo de plantearse metas, planificar, autoevaluarse e implementar estrategias.

Así, desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas, esta idea subraya la interacción, en el proceso enseñanza-aprendizaje, entre el alumno y el docente; cuyos papeles poseen responsabilidades distintas pero sustentan una retroalimentación continua de conocimientos y estrategias cognitivas.

Dado que el cognitivismo apuesta por un aprendizaje basado en una reflexión consciente, se proyecta en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras en

situaciones significativas, centrándose en la gramática, el léxico y la pronunciación. Asimismo, concibe al lenguaje como un fenómeno vivo y con un potencial creativo (Centro Virtual Cervantes, 2013). Para el aprendizaje de expresiones idiomáticas del francés es necesario centrar la enseñanza en situaciones significativas de comunicación, ubicando al alumno en el uso real de dichas herramientas lingüísticas, descubriendo el sentido creativo de los hablantes nativos al utilizarlas, sus intenciones comunicativas y los matices de significado que poseen dichas expresiones en un uso cotidiano.

1.1.3 Enfoque constructivista

El constructivismo adopta la postura epistemológica de la escuela de Ginebra: es constructivista e interaccionista (Maqueo, 2009, p. 61). El constructivismo concibe al conocimiento como algo que se construye a través de un proceso de aprendizaje propio de cada persona, y al sujeto cognoscente como un ente activo capaz de *seleccionar, organizar e integrar* (Mauri, en Maqueo, 2009, p. 62) la información proporcionada a su propio esquema de conocimientos y vivencias; elementos determinantes en su capacidad y flexibilidad cognitiva. Las perspectivas constructivistas se fundamentan en las investigaciones de Piaget, Vigotsky, los psicólogos de la Gestalt, Bartlett y Bruner, así como en la filosofía educativa de John Dewey (Woolfolk, 2006, p. 323).

De esta manera, seguiremos dos perspectivas del constructivismo, sugeridas por la autora: el constructivismo psicológico/individual y el constructivismo social de Vigotsky. El primero se enfoca en la forma en que los individuos construyen ciertos elementos de su aparato cognoscitivo o emocional (Phillips, 1997, p. 153 en Woolfolk, p. 323), se basa en las creencias, conocimientos, conceptos o autoconceptos e identidad de cada uno de ellos.

El enfoque psicológico constructivista de Piaget se interesa por la forma en que los individuos construyen significados; es decir, un tipo de conocimiento que proviene de la reflexión y de la coordinación de nuestras propias cogniciones o pensamientos y no del mapeo de la realidad externa. Piaget creía que el ambiente social es un factor importante en el desarrollo; pero no consideraba que la interacción social

fuese el principal mecanismo para modificar el pensamiento (Moshman, 1997 en Woolfolk, 2006, p. 324).

Por su parte, el constructivismo social de Vigotsky, se basa en la interacción social y en el contexto cultural como fuente de conocimientos. En esta perspectiva, la actividad cultural deviene una herramienta muy poderosa para modelar el desarrollo y el aprendizaje individual. Dicha interacción social, posibilita una apropiación (internalización) de los resultados, de las vivencias destiladas del trabajo conjunto: *adquieren estrategias y conocimientos nuevos del mundo y la cultura* (Palincsar, 1998, pp. 351-352, en Woolfolk, 2006, p. 324). Dado que para Vigotsky, la interacción es parte fundamental del aprendizaje, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es una de sus aportaciones más ricas en este sentido. Dicho principio se refiere al “área donde un niño es capaz de resolver un problema con la ayuda [andamiaje] de un adulto o de un compañero más hábil” (Woolfolk, p.324). En este tipo de intercambio, conviven y se recrean mutuamente la cultura y la cognición; es decir, se observa una retroalimentación de reflexiones diferentes, las cuales crean conocimiento a partir de ciertos elementos culturales o bien, se aportan elementos culturales a partir de un consenso de conocimientos. En palabras de Serpell (1993, en Woolfolk, p. 324):

[...] la cultura crea la cognición cuando el adulto utiliza herramientas y prácticas de la cultura (lenguaje, mapas, computadoras, telares o música) para dirigir al niño hacia metas que la cultura considera valiosas (lectura, escritura, tejido, baile). La cognición crea cultura cuando el adulto y el niño en conjunto generan nuevas prácticas y soluciones de problemas que aportan al repertorio cultural del grupo.

Piaget y Vigotsky, según Klingler y Vadillo (2000, p. 4) se enfocan hacia la construcción de un aprendizaje interno e individual. Para Piaget el conocimiento se construye con base en el desarrollo cognitivo del niño, en su maduración cognoscitiva. Mientras que para Vigotsky, el aprendizaje se ve afectado por las interacciones sociales y se reconstruye a través de éstas. Sin embargo, estas mismas autoras (2000, p. 5-7), señalan que las ideas de los años 60's, en torno a este enfoque, coinciden en el supuesto de conocer sólo lo que uno mismo ha creado. En este caso, el ambiente se percibe individualmente, cada individuo conoce lo inventado a partir de sus experiencias

previas y de la representación de su mundo, el cual se crea a lo largo de la vida. Somos conscientes del acto de la construcción, del aprendizaje, adoptamos una postura de cambio, generando investigación, reflexión y crecimiento cognitivo. En este punto, podemos citar dos conceptos de gran relevancia para el enfoque constructivista como es la realidad objetiva y la subjetiva. Estos dos términos tratan de definir las dos caras de la realidad a la que nos enfrentamos. Para Klingler y Vadillo (2000, pp. 2-3), la realidad objetiva se define de la siguiente manera:

[...] existe fuera del individuo, ésta se descubre y se comunica a los aprendices por medio de algún otro sistema de símbolos [...] quien aprende es un ser pasivo que debe incorporar la información existente.

En contraparte, la realidad subjetiva es la que el individuo concibe a partir de sus emociones. En sí, se conforma de los conocimientos creados por nosotros mismos, son esquemas generados individualmente y se consideran fundamentales para el aprendizaje a largo plazo. De esta manera, se puede valorar el desarrollo de la percepción de la realidad subjetiva como el principio central del constructivismo, ya que a partir de ella, los aprendizajes devienen significativos, ayudando a la nueva información a incorporarse más fácilmente a nuestro bagaje cognoscitivo.

En cuanto a su proyección en el ámbito educativo, el enfoque constructivista afirma que el estudiante es el elemento central, el responsable de construir su propio conocimiento, aún con la ayuda de un mediador. Para este enfoque, el aprendizaje de nuevos conocimientos ocurre cuando la nueva información está correlacionada con conocimientos, experiencias o conceptos adquiridos previamente por el sujeto cognoscente. Por otro lado, el papel del profesor, como lo comenta también Hernández (2008, p. 8), permite que el aprendiente cree sus propias conexiones para generar un significado que le sea propio, único y accesible de internalizar. Así pues, en palabras del mismo autor, “el estudiante aprende y el maestro facilita el aprendizaje, no enseña [...] no es responsable del proceso de asimilación instantánea, el profesor sólo pregunta, guía, conduce e interactúa, no enseña” (Martin, 1997, en Hernández, 2008, p. 8). En sí, el enfoque constructivista considera al proceso de enseñanza-aprendizaje como la interacción entre dos sistemas dinámicos, refiriéndose a la actuación del aprendiente como uno de ellos y al docente como su complemento.

Grosso modo, en el enfoque constructivista, el estudiante es el elemento central, el cual debe construir su propio conocimiento, generando un significado internalizado de éste con la ayuda de un mediador. Este agente es protagonizado por el docente en función. Dicho cargo difiere de la idea propuesta desde un enfoque conductista, el cual otorgaba todo el dominio y el poder de intervención al maestro. Los alumnos se enfrentaban a su única fuente de información y de veracidad de una manera pasiva y sumisa. Sin embargo, el enfoque constructivista permite al alumno tomar partido de su propio conocimiento y de la construcción de éste; a optar por una postura crítica, activa y participativa, a ser protagonista de la formación y enriquecimiento de sus esquemas conceptuales, procedimentales, actitudinales, etc. Desde esta perspectiva, el alumno aprende a aprender, construye sus propios conocimientos, aprende conocimientos conectados a otros conocimientos, encuentra y hace sus propias conexiones para generar un significado internalizado, es un sistema dinámico, es el elemento central en el proceso enseñanza/aprendizaje.

De igual forma, César Coll (1999, p. 16), añade que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender [...] no se trata de una aproximación vacía, sino de intereses y conocimientos previos que pueden dar cuenta de la novedad”.

Este autor señala que cuando llegamos a atribuirle significado a algún fenómeno, es porque ya poseíamos los esquemas necesarios para darle sentido, de no ser así, se tendrían que modificar ciertos significados internos para dar cuenta del nuevo contenido o situación:

Quando se da este proceso, estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe. No es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos.

Por otra parte, pero de forma proporcional, la función del docente es relevante en este enfoque. El profesor debe permitir al escolar, encontrar y hacer sus propias conexiones

para generar un significado internalizado, único a cada persona. El maestro pregunta, guía, conduce e interactúa, no enseña (Martin, 1997, en Klingler, 2000, p.8).

Esta afirmación puede provocar algunas disconformidades entre algunos docentes, ya que de acuerdo con un enfoque más tradicionalista, el docente es quien enseña lo que se debe aprender, sin opción para ninguna otra fuente de reflexión.

Klingler y Vadillo (2000, p.8) añade que el estudiante aprende y el maestro facilita el aprendizaje. El paradigma constructivista considera a los alumnos como sistemas dinámicos interactuando con otros sistemas dinámicos, lo cual es una característica del proceso enseñanza-aprendizaje. Y retoman una aportación de Abraham (1994, p. 19, en Klingler, 2008, p. 8) quien sostiene que en la formación de los docentes no se enseña a pensar sobre el conocimiento, a utilizar categorías para su apropiación, reelaboración y reconstrucción, sino por el contrario, predomina la idea de la asimilación, la comprensión y la organización de contenidos dados, con fines de transmisión.

Partiendo de esta base, a modo de reflexión e ilustración, nos enfocaremos, en los siguientes renglones, a abordar, de manera general y sucinta, los principios y objetivos de la enseñanza situada, ya que el aprendizaje situado es un proceso en el que los alumnos, con el apoyo de un mediador, adquieren más responsabilidad en su proceso de aprendizaje hasta conseguirla definitivamente (Woolfolk, 2006, p. 326).

La enseñanza situada encuentra una de sus raíces en la perspectiva experiencial deweyniana, en la cual, partiendo de los principios de John Dewey, el aprendizaje experiencial:

[...] es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida [...] es un aprendizaje que genera cambios sustanciales en la persona y su entorno [...] se busca que el alumno desarrolle sus capacidades reflexivas y su pensamiento, así como el deseo de seguir aprendiendo [...] la aplicación del aprendizaje experiencial en la enseñanza se conoce como el enfoque de “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia”. (Díaz-Barriga, 2006, p. 3).

De esta manera, la enseñanza situada busca relacionar las vivencias y experiencias de los alumnos con los contenidos y actividades dentro de la escuela, en cierta parte aludiendo al principio del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, el cual vela por conectar los esquemas de conocimiento del alumno con lo presentado en el aula. Como lo comenta la autora, debe existir un vínculo entre lo aprendido en la escuela y lo que se vive en la sociedad, debe existir un aprendizaje extramuros en el cual se plasme las estrategias concebidas en el aula. Actualmente, dicho tipo de educación debe ser promovida de manera sobresaliente en cualquier tipo de disciplina a fin de dar a los alumnos la posibilidad de sentir y percibir útil lo aprendido. Uno de los elementos importantes de la enseñanza situada en el desarrollo de este trabajo es su relación con la cultura de la sociedad en la que se enseña. De acuerdo con Baquero (2002, citado en Díaz-Barriga, 2006, p. 19), el aprendizaje es un proceso de enculturación en el cual no sólo el alumno deviene el foco de atención de la enseñanza y el aprendizaje, sino que existe ya una sociedad con la cual compartir dicho conocimiento, el cual ha de modificarse y adaptarse al contexto adecuado. El conocimiento, aceptación, adaptación e involucración que se tenga con la sociedad y con la cultura en cuestión pueden proporcionar las variables y situaciones adecuadas que refuercen los conocimientos adquiridos. En la enseñanza de lenguas dicho principio contrae una relevancia única, ya que en todo momento el interlocutor se enfrenta a una situación comunicativa cargada de elementos lingüísticos, pragmáticos, afectivos y socioculturales únicos, creando de esta manera un contexto de comunicación singular. En esta postura, según Díaz-Barriga, la conexión entre *aprender y hacer* es inseparable y recíproca. Dado que el constructivismo se basa en la construcción de los conceptos que sustentan la actuación social de los individuos, su lengua, su cultura, hemos hecho referencia de él en este apartado.

La interacción social forma parte del desarrollo cognitivo de los individuos y es así como adquieren ciertas estrategias que los diferencian de las demás culturas. El aprendizaje de las expresiones idiomáticas nos permite conocer la forma en la que los hablantes franceses, para los fines de este trabajo, han organizado su pensamiento a través de experiencias que les dota de una personalidad única a nivel mundial y con un valor comunicativo significativo.

RESUMEN

Al hablar de enseñanza de lenguas, debemos tomar en cuenta las teorías que sustentan su práctica, como el conductismo, el cual sentó las bases de una enseñanza más estudiada y con objetivos específicos. Así, enfocados en el conductismo skinneriano, el conductismo se interesa por el estudio de la conducta y concibe al conocimiento como una respuesta pasiva y automática a factores externos del hombre. El aprendizaje es visto como uno más de los mecanismos naturales y propios del hombre, en el que el profesor es el centro de atención y la única fuente de información, y el aprendiente adquiere un papel pasivo en su proceso de aprendizaje. Se habla de una enseñanza unidireccional.

Por otro lado, a principios de la década de los 60, otra corriente de pensamiento se instala y logra penetrar en la práctica educativa, se trata del cognitivism. Varios estudiosos en psicología sustentaban dicha postura, entre ellos Piaget y Vigotsky. Al hablar de aprendizaje, estos dos autores divergen en sus propuestas. Por un lado Piaget definía al desarrollo como la construcción activa de conocimientos, y al aprendizaje como la formación pasiva de asociaciones (Siegler, 2002, en Woolfolk, 2006, p. 49). En palabras de Woolfolk, estaba interesado en la construcción del conocimiento y creía que antes del aprendizaje debe darse el desarrollo cognoscitivo, es decir, el niño debería estar cognoscitivamente “listo” para aprender. Señaló que “el aprendizaje está subordinado al desarrollo y no a la inversa (Piaget, 1964, p.17, en Woolfolk, 2006, p.49). Sin embargo, las ideas de Vigotsky apostaban por un planteamiento contrario. Según Vigotsky, el aprendizaje es un proceso activo que no necesita tiempo de espera, y aseguraba que “el aprendizaje organizado de manera adecuada da como resultado el desarrollo mental y pone en movimiento una variedad de procesos de desarrollo que sería imposible separar del aprendizaje” (Vigotsky, 1978, p.20, en Woolfolk, p.49). Según Glassman, Wink y Putney (2001; 2002), Vigotsky percibía el aprendizaje como una herramienta para el desarrollo, donde el aprendizaje lleva al desarrollo a niveles más altos y la interacción social es fundamental para el aprendizaje (Woolfolk, 2006, p.49). Y es en este punto en el que versa el objetivo de este trabajo, la interacción social. Dicho tipo de interacción, la cual se abordará más ampliamente en el próximo capítulo, logra demostrar que la cultura es parte importante

del desarrollo cognoscitivo del individuo. La cultura proporciona historia, normas; pero principalmente una identidad social. Finalmente, la propuesta de una serie de actividades didácticas enfocadas a un aprendizaje y uso real de las expresiones idiomáticas, más que formar parte del acervo de conocimientos del alumno, le dará, al alumno, la posibilidad de involucrarse en la cultura francesa, comprendiendo desde otra perspectiva el uso de la lengua.

CAPÍTULO 2. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA SOCIOCULTURAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

En el capítulo anterior se mencionaron algunas teorías psicológicas que han sustentado por años la enseñanza de lenguas. Como se recordará, se tomó como punto de partida el enfoque conductista, pasando por el cognitivo y el constructivista.

Ahora bien, en este apartado se expondrán las bases teóricas que el enfoque constructivista sociocultural proporciona a nuestra propuesta de actividades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de expresiones idiomáticas del francés lengua extranjera (FLE). Sin embargo, no olvidemos la moción de este trabajo, proponer actividades didácticas basadas en la teoría de las inteligencias múltiples, presentadas en el capítulo 4. Entonces, empezaremos insistiendo en el estudio y las bases del enfoque constructivista sociocultural, el lugar que éste ocupa en el proceso enseñanza-aprendizaje en una clase de francés y su vínculo con la enseñanza de las expresiones idiomáticas. Es importante no olvidar el nivel de competencia al cual dirigiremos la propuesta de actividades, esto es, el tipo de población al cual se dirige este trabajo. Este nivel de lengua atañe a niveles básicos del CEI de la FES Acatlán³, situados, aproximadamente, en los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 26). Dicho documento describe las habilidades comprendidas en estos dos niveles comunes de referencia:

Usuario básico A1: Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato [...] Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Usuario básico A2: Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes [...] Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

³ Correspondientes a los niveles 1 al 6 del Plan Global.

La elección de los niveles de lengua a los que va dirigido este trabajo se fundamenta en la posibilidad de ofrecer a un público debutante el descubrimiento, análisis y utilización de las expresiones idiomáticas como herramientas lingüísticas indispensables en el habla cotidiana de la lengua francesa. De esta manera, las actividades propuestas en el capítulo 4 ofrecen al alumno ciertos criterios lingüísticos que le permitirán adaptarse a diferentes situaciones de comunicación, utilizando de manera más natural las particularidades de la lengua, como son las expresiones idiomáticas.

2.1 Enfoque constructivista sociocultural

El enfoque constructivista sociocultural, retoma dos conceptos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras: la aculturación y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En este apartado se describen de manera breve estas dos concepciones como preámbulo al abordaje de los fundamentos del enfoque sociocultural.

Al abordar el paradigma propuesto por Vigotsky, es importante señalar la importancia de los signos en el proceso de aculturación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Hernández (2008, p. 211, citado en Maqueo, 2009, p. 54) lo describe acertadamente al afirmar que Vigotsky mostraba un gran interés en la mediación de los signos en las funciones psicológicas superiores. Dichos signos se referían a sistemas numéricos desarrollados para contar, la escritura, los símbolos algebraicos, las notas musicales y el lenguaje oral, entre otros (Maqueo, 2009, p. 54). Por su parte, las funciones psicológicas superiores, como la atención selectiva, la memoria voluntaria, el razonamiento abstracto, el lenguaje, la planificación, la toma de decisiones; son consideradas como el resultado de la interacción mediatizada de la persona con su cultura. La formación de la conciencia individual, tiene lugar a través de la relación con otros, a través de la participación en actividades sociales significativas (Gindis, 1995, en Escoriza, p. 108). Del mismo modo, Wertsch (en Mayory y New, 1994; en Escoriza, p. 108), afirma que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social. Esta idea alude a una de las tesis en las que Vigotsky fundamenta su paradigma sociocultural que se menciona más adelante.

Así, como ya se mencionó anteriormente, para Vigotsky, las funciones psicológicas superiores se originan y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturales (Maqueo, 2009, p.54-55), en contrapunto con las funciones psicológicas elementales las cuales se definen como capacidades sensoriales básicas, no controladas conscientemente, de tipo atencional, perceptivo y de memoria; parte de la línea natural de desarrollo. Son funciones aisladas e independientes, en las que no están implicados procesos de control o intencionalidad consciente (Escoriza, 1998, p. 107-108). De esta manera, dada la importancia del entorno social para el desarrollo psicológico del individuo, es que se desprende la relevancia del término aculturación, el cual implica un proceso de adaptación de una cultura a otra cuando se está en contacto con ella, sin abandonar las normas de la cultura materna. El proceso de aculturación se basa en la integración de elementos de la nueva cultura y en el reajuste de los patrones culturales del individuo motivado por la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas. Así, la aculturación se desarrolla en movimientos de avance y retroceso, de prueba y ensayo entre ambas culturas (Centro Virtual Cervantes).

A partir de estos fenómenos, como la presencia de las funciones psicológicas superiores y el desarrollo de la aculturación en el individuo, es que la teoría vigotskyana reconoce una importancia decisiva a las relaciones entre los procesos mentales y la influencia interpretativa del contexto sociocultural en el que estos procesos se desarrollan y funcionan (Escoriza, 1998, p. 108-109).

Del mismo modo, como lo mencionamos anteriormente, la mediación es uno de los principios fundamentales del enfoque sociocultural. Según Wertsch (1995, p. 139, en Escoriza, 1998, p. 109), en el ser humano los procesos mentales superiores están profundamente influidos por los medios socioculturales que los mediatizan; de esta manera, agrega Escoriza, las interacciones entre la persona y su medio cultural, no son interacciones inmediatas, sino que están siempre mediatizadas por los significados elaborados en el plano social, en el plano de las relaciones culturales.

Algunos autores como, Hernández (2008, p. 211), utilizan el término sociocultural para hablar del paradigma vigotskyano. Es ese mismo término el que adoptamos en este apartado para hablar de dicho enfoque, el cual fue desarrollado a partir de 1920 por

Vigotsky. Este psicólogo, continua Hernández (2008, p. 211), demostró gran interés en las problemáticas aunadas a diversas cuestiones educativas. Sin embargo, el núcleo teórico, término utilizado por Hernández, que encierra el paradigma sociocultural de Vigotsky, se sustenta de tres criterios:

- a) La tesis de que las funciones psíquicas superiores sólo pueden entenderse a través del estudio de la *actividad instrumental mediada* (uso de instrumentos).
- b) La tesis que sostiene que *las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas*.
- c) Las funciones psicológicas superiores no pueden ser estudiadas como entidades fosilizadas, sino a través de la aplicación de *un análisis genético*.

De estos tres fundamentos, pondremos énfasis en las opciones a y b; en b porque el principio del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, FPS, es el contexto de las relaciones socioculturales. Por otro lado, la opción a porque es el mismo Vigotsky el que acredita la significación del fenómeno de mediación en el psiquismo del sujeto. No significa que dichas tesis sostengan o quieran resumir toda la obra de Vigotsky, sin embargo, estas ideas nos abren un panorama sustentable para poder explicar la relevancia de las interacciones sociales y su efecto irreversible en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Cole (1993, en Hernández, 2008, p. 221) agrega que cada forma de mediación cultural tiene un proceso histórico en la vida cultural del hombre. Vigotsky se interesaba, principalmente, en la mediación de los signos en las funciones psicológicas superiores y en la conciencia. Cabe destacar que el lenguaje es uno de estos signos, o instrumentos psicológicos, con más interés en el proceso de aculturación y desarrollo de las FPS. (Vigotsky, 1934 en Hernández, 2008, p. 222):

Desde que los individuos participan de la cultura a la que pertenecen, entran en contacto y poco a poco usan y se apropian del sistema lingüístico. El lenguaje [...] se usa primero con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego se utiliza para influir en uno mismo a través de su internalización (lenguaje interno).

Dicha aseveración nos conduce a pensar en la formación del interlenguaje que el alumno crea al entrar en contacto con un nuevo sistema lingüístico diferente a su lengua materna. Dicho término, en palabras de Selinker (1972, p. 313, en Da Silva, 2005, p. 114):

[...] es un sistema lingüístico especial cuya existencia se define a partir de los enunciados producidos por el estudiante de L2 cuando intenta expresar significados de acuerdo con la norma de la lengua meta.

Otra perspectiva que podemos abordar al hablar del enfoque sociocultural, es la deweyniana. Esta teoría experiencial es un referente para hablar sobre el aprendizaje experiencial, cuyos principios orientan los objetivos del enfoque constructivista sociocultural. Por tal motivo, haremos una breve referencia a esta perspectiva pues ilustra los propósitos de este apartado.

Dewey (en Díaz-Barriga, 2006, pp. 2-3) considera la escuela como una institución en la vida comunitaria, la cual representa el soporte de la educación, es la atmósfera apropiada para la participación social y cultural del aprendiente, lo cual le permitirá prepararse para la vida social futura, incluyendo como papel principal a la comunicación. Parte de la importancia de la vida comunitaria son las situaciones significativas que en ellas subyacen. Momentos y eventos que determinan la conducta, el sentir y pensar de los individuos involucrados. Gracias a este vínculo entre las experiencias y los aprendizajes que de ellas emanan, se crean esquemas cognitivos en la capacidad intelectual de los individuos. La premisa de una enseñanza de corte experiencial, llámese también enfoque de “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia”, se basa en fomentar una experiencia escolarizada que reduzca su tono artificial y tome matices más significativos para los alumnos, con el objetivo de desarrollar mejores ciudadanos:

El *aprendizaje experiencial* es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. (Díaz-Barriga, 2006, p. 3).

De la misma manera que Ausubel (1976, en Díaz-Barriga, 2006, pp.4-6), con la teoría del aprendizaje significativo, pugnaba por relacionar el contenido por aprender con las experiencias previas, Dewey destaca y subraya la importancia de dichas experiencias como parte fundamental del aprendizaje. Al mismo tiempo, este autor aporta el concepto de pensamiento reflexivo, el cual, aunado a un ambiente educativo, deviene el núcleo del proceso enseñanza-aprendizaje de Dewey. Este tipo de pensamiento posee una dualidad que permite analizar las decisiones y acciones educativas de los profesores y de los propios alumnos. Esta introspección por parte de estos dos agentes fundamenta y sostiene sus actuaciones, deberes, responsabilidades y consecuencias que contraen al momento de vincularse.

En este apartado, el término Aculturación subraya la importancia de la inmersión cultural para comprender el uso significativo de las expresiones idiomáticas del francés. Al estudiar una lengua extranjera, el aprendiente adquiere un conjunto de rasgos de esa cultura que propicia una modificación en la concepción del mundo. Las expresiones idiomáticas reflejan la perspectiva cultural del pueblo francés, sus costumbres, su historia y la trascendencia de su lengua. Dichas expresiones fomentan un uso real del lenguaje en situaciones comunicativas de uso cotidiano. Así pues, este trabajo conlleva un trasfondo cultural que pretende sobrepasar los límites de la instrucción escolar para dar paso a la aplicación y la práctica de las expresiones idiomáticas, como parte de una competencia comunicativa, que lleven al alumno a establecer una conversación auténtica, fluida y útil en francés lengua extranjera.

En cuanto a su proyección en un contexto educativo, según Klingler y Vadillo (2000, pp. 9-10) basándose en la idea de Bruer (1993), el constructivismo social examina el impacto de la interacción social, estudia la relación entre el lenguaje descriptivo y el mundo que proyecta representar. Este aprendizaje está ligado generalmente al diálogo que está dirigido a las habilidades de comprensión del lenguaje. Este tipo de aprendizaje recíproco se da entre alumnos, entre estudiante y maestro, y en general entre personas. Para ilustrar esta idea, se podrían mencionar los principios del aprendizaje cooperativo, por poner un ejemplo; el cual se define como:

[...]el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás [...]. La cooperación

consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (David y Roger Johnson, 1989, en Díaz-Barriga, 2002, p. 107).

De acuerdo con la definición del Centro Virtual Cervantes, el aprendizaje en cooperación introduce algunos procesos como la interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción grupal cara a cara, la asunción de responsabilidades individuales y grupales, la ejercitación de destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos. Asimismo, agrega que la investigación sobre adquisición de segundas lenguas ha estudiado la relación existente entre las actividades cooperativas y las modificaciones en la variable afectiva; los principales efectos observados son los siguientes: el aprendizaje en cooperación disminuye la ansiedad del aprendiente, aumenta su motivación, mejora su autoimagen y desarrolla en él actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas.

Si bien es cierto que pertenecer a una sociedad determina nuestra conducta y la adquisición de nuevos aprendizajes, también es importante reflexionar acerca de la influencia de la cultura en nuestro desarrollo y evolución personal. Dichos conocimientos y transformación no quedan en un nivel declarativo en nuestros esquemas cognitivos, sino que forman parte de nuestro aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser.

A esta idea se une la de Bruner (1988, en Coll, 1999, p.11), la cual afirma que:

[...] decir que una teoría del desarrollo es independiente de la cultura no es una información incorrecta, sino absurda”.

En otras palabras (Coll, 1999, p.11), necesitamos teorías que no opongan los términos aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo; ignorando sus vinculaciones, sino integrándolos en una explicación articulada.

A partir de esta perspectiva es de donde se sujeta nuestra exposición, de la relevancia de la inmersión cultural en el desarrollo de nuevos esquemas de conocimiento. Así pues, es imprescindible mencionar la obra de Vigotsky cuando de una perspectiva sociocultural se trata.

No obstante, antes de continuar con nuestro planteamiento, creemos conveniente retomar de forma sucinta la importancia del aprender a hacer, aprender a convivir con

los demás y aprender a ser, anteriormente mencionados; los cuales conforman los cuatro pilares de la educación, junto con el aprender a conocer. Los cuatro pilares de la educación son los aprendizajes fundamentales en los que la educación del siglo XXI ha de estructurarse. Según la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1997, p. 92), en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos pilares del conocimiento debe recibir una atención equivalente, no centrarse sólo en aprender a conocer y el aprender a hacer, a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y miembro de una sociedad, una experiencia global y duradera para toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico. En otras palabras, dicha comisión afirma que una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender de una visión puramente instrumental de la educación, a una cuya función plena sea *aprender a ser*.

A continuación se hace una breve descripción (Delors, 1997, pp. 92-102), de cada uno de los pilares del conocimiento, asumiendo los dos primeros como los dos más utilizados en la instrucción tradicional:

- a) **Aprender a conocer:** el aprender a conocer supone aprender a aprender ejecutando la atención, la memoria y el pensamiento. Consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea. En cuanto a lo que se refiere a la memoria, no considera una memoria reductible a un automatismo, sino una memoria que ha de cultivarse y considerarse como una facultad asociativa útil para los juegos, viajes, trabajos prácticos, asignaturas científicas, entre otros.
- b) **Aprender a hacer:** el aprender a hacer consiste en formular y dar respuesta a la pregunta ¿Cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y adaptarlos al mundo laboral?
- c) **Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás:** el aprender a vivir juntos conlleva la enseñanza de la no violencia en las escuelas. Hace referencia a que la educación tiene una doble misión:
Enseñar la diversidad de la especie humana.
Contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

De esta manera, se deben buscar las oportunidades que susciten esa doble enseñanza, comenta Delors. En este punto es importante considerar la enseñanza de idiomas, la cual ofrece al alumnado la posibilidad de extender su aceptación hacia nuevas culturas y modos de vida.

Creemos que aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás alude a una lucha contra la xenofobia, a saber aceptar las diferencias raciales, sociales, culturales y educativas de otros países. Al aprender una lengua no sólo adquirimos su código de comunicación sino que también nos apropiamos de su cultura, de su modo de vida, de pensar y de ver el mundo. Supone acercar al alumno a un reconocimiento del Otro y de uno mismo, a saber que las diferencias culturales no significan desigualdad, ni fronteras de acercamiento, al contrario, los contrastes que pudiéramos encontrar fortalecen nuestra identidad y nos permiten reconocer nuestras raíces como ciudadanos.

Como profesores de lengua tenemos la obligación de acercar al alumno a la cultura meta mediante la difusión de programas que contribuyen a dicho objetivo como la Francofonía, llevada a cabo el 20 de marzo en todas partes del mundo desde hace años. Por tal motivo se organiza el Gran Concurso de la francofonía; en México las representaciones de los países francohablantes ponen en evidencia la fiesta del francés desde hace ocho años a través de los Rostros de la Francofonía, afirma Christiane Pelchat, Delegada General de Québec en México (Publicidad, Rostros de la Francofonía 2013). Así, el aprender a ser cobra real importancia en la enseñanza de idiomas:

- d) **Aprender a ser:** la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. El aprender a ser comprende el despliegue del hombre en toda su riqueza como individuo, miembro de una familia, de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños.

Después de este breviarío acerca de los pilares del conocimiento, debemos tomar conciencia de que la educación debe tener un carácter integral y ecléctico y no sólo

manifestarse de un modo conceptual y administrativo. Estos cuatro pilares del conocimiento nos aportan un panorama integral de la educación del siglo XXI y sustentan en buena parte el acercamiento entre culturas, el aprender a convivir con los demás y nos sensibilizan a comprender la manera de interpretar el mundo de cada sociedad.

Retomando el orden de ideas, se añade y se finaliza este apartado, mencionando otras aportaciones de Vigotsky, también fundamentales en su teoría sociocultural. Una de las afirmaciones básicas de este autor, de acuerdo con Blanck (1990, en Klingler y Vadillo, 2000, p. 22), es que la actividad mental es privativa de los seres humanos por ser el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de signos sociales, de la cultura y de las relaciones sociales: constituye un proceso sociogenético. Según Luria (1997, en Blanck, 1990, en Klingler, 2000, p.23), Vigotsky afirmaba que los seres humanos modifican activamente los estímulos percibidos o encontrados, utilizándolos como instrumentos para controlar su ambiente y regular su propia conducta. Sus investigaciones intentaron establecer cómo los seres humanos dirigen su atención, organizan la metamemoria y regulan su conducta. La metamemoria es el conocimiento sobre nuestra propia memoria:

[...] implica aspectos tan complejos como estimar la capacidad de nuestro aprendizaje, seleccionar estrategias de memorización, poseer conciencia de lo que conozco y no conozco o creencias de las posibilidades de nuestra propia memoria (Grupo neuroredes).

Lo importante de la conducta humana queda en su mediación a través de herramientas y signos: las herramientas sirven para transformar la realidad física y social.

Como Vigotsky (en Klingler, 2000, p. 34) encontraba los aspectos sociohistóricos vinculados en forma estrecha con el funcionamiento psicológico, se centraba también en la concepción del aprendizaje en el hombre. Este proceso está relacionado con el desarrollo, que se define como la maduración del organismo; pero para Vigotsky, el aprendizaje posibilita el despertar de procesos internos de desarrollo que no tendrían lugar si el ser humano no estuviese en contacto con un ambiente cultural determinante. Al momento de nacer, el sujeto emerge ya con una cultura y en una sociedad determinada. Estos factores le dotan de una identidad que le brindarán las bases para

poder desarrollarse integralmente, llámese, física, psicológica, emocional y/o socialmente. Cada cultura posee ciertas perspectivas muy particulares de analizar el mundo. Por citar un ejemplo, en México, el recordar a la muerte pasa de lo lúgubre e inesperado, a lo festivo. El Día de Muertos se celebra entre música, bailes, banquetes y colores llamativos. Se recuerda este evento como algo inminente en el curso de la vida. Se recuerdan a los difuntos de una manera jocosa que identifica a la sociedad mexicana. Por el contrario, existen culturas en las que la muerte no es tema de sobremesa y mucho menos de regocijo. Es un momento triste y delicado, frío y sombrío que evoca nuestra vulnerabilidad como especie viviente.

Según McEntee (1998, p. 144, en Holloway, 2005, p. 5), la cultura se define como:

- a) La totalidad de las conductas aprendidas de cualquier época en la humanidad.
- b) Formas de vivir compartidas por varias sociedades entre las que exista o haya existido alguna interacción.
- c) Patrones de conducta específicos en una sociedad particular.
- d) Formas especiales de comportamiento características de los segmentos de una sociedad grande y compleja.

El definir el término cultura por una sola vía es complejo, sin embargo existen rasgos distintivos que diferencian a las diversas culturas. A continuación, se mencionan diez rasgos que podemos tomar en cuenta para delimitar una cultura. Dichos rasgos son tomados de Maletzke (1996, p. 42, en Holloway, 2005, p. 6):

- a) **El carácter nacional:** se refiere a la personalidad básica, al tipo de educación básica que recibe el niño en un Estado determinado.
- b) **La percepción:** el acto de percibir es un proceso activo que está determinado por los conocimientos anteriores que se han adquirido a través de la experiencia sensorial en una sociedad determinada; donde un individuo distingue dinámicamente entre lo importante y lo no importante. Por ejemplo, es diferente la percepción de algunos actos como dar la mano o besar, o incluso los olores placenteros y ofensivos en diferentes culturas.
- c) **El concepto de tiempo:** la cultura influye considerablemente en el concepto del tiempo de los individuos. El tiempo se puede concebir de forma lineal (oeste) o circular (oriente). Las culturas pueden enfatizar el presente, el pasado o el futuro.

- d) **El concepto de espacio:** las comunidades del oeste dan importancia a los objetos y no al espacio entre ellos, mientras que las de oriente honran los espacios. También aspectos como el espacio personal, la orientación de objetos y la distancia entre dos personas son diferentes en distintas culturas.
- e) **La idiosincrasia:** la manera en que un individuo piensa también se ve determinada por su cultura. Por ejemplo, se relaciona con este aspecto la creencia o el rechazo de la magia. La mayoría de las culturas de occidente de países industrializados creen en un mundo lógico y claro, mientras que en otras culturas no es dominante ese punto de vista.
- f) **La lengua:** Humboldt escribió que la diferencia en las lenguas no es una diferencia en sonidos y puntuaciones, sino una diferencia de la percepción del mundo. Es importante notar que la lengua es dinámica y cambia con el tiempo. El significado cambiante de las palabras según su contexto es también un importante aspecto de la lengua.
- g) **La comunicación no verbal:** generalmente cae dentro de las tres siguientes categorías que, a su vez, pueden dividirse en otras:
- La Kinésica se refiere a los movimientos corporales y su significado dentro de diferentes culturas.
- La Proxémica se refiere a la manera en la cual la gente estructura el espacio en el cual se mueve.
- La Paralingüística se refiere a fenómenos como el tono de voz, el ritmo del habla o el silencio durante un encuentro.
- h) **Los valores:** se refiere a los estándares que sirven para guiar la conducta de las personas en una comunidad cultural determinada, en ella se deciden colectivamente los conceptos de lo correcto e incorrecto, lo bueno o lo malo, lo positivo o lo negativo. De acuerdo a cada grupo, los valores cambian y se determinan por los intereses que persigue cada sociedad.
- i) **La conducta:** se refiere a la categorización de diferentes conductas en diferentes culturas: solución de problemas, tabúes, etc.
- j) **Las relaciones sociales:** se refiere a la interacción entre grupos y la relación del individuo con el grupo. Por ejemplo, podríamos mencionar la actitud de “ir al grano” en las relaciones de negocios de los del occidente, mientras que los orientales tienden a **saborear** el momento y llegar pronto al **grano** sería descortés.

De este modo, aunque el hombre nazca con ciertas funciones innatas como la percepción, fundamental para establecer los primeros contactos con su mundo exterior, el desarrollo de otras herramientas como las funciones psicológicas superiores, como la conciencia, la planeación; las acciones voluntarias y deliberadas corren a cargo de los procesos de aprendizaje, como lo comenta Klingler (2000, p. 34). Asimismo, continua la autora (pp. 34-37), el aprendizaje siempre incluye las relaciones entre individuos. La interacción del sujeto con el mundo está mediatizada por otros sujetos. El aprendizaje nunca toma lugar en el individuo aislado.

Es interesante reflexionar en dos aspectos importantes de Vigotsky sobre el proceso enseñanza-aprendizaje: la noción involucra a quien enseña y a quien aprende. Ambos elementos se relacionan íntimamente dentro de un contexto cultural que fomenta el funcionamiento psicológico. Sin embargo, desde la postura de Vigotsky (Klingler, 2000, p.38), la palabra docente (profesor o maestro) carece de sentido. Tendríamos que hablar de **mediador**: aquel individuo quien promueve el desarrollo del estudiante por medio, justamente, de una *función mediadora* con el conocimiento y con el entorno, y cercano al alumno para los momentos en que requiere su apoyo; pero que, como la cimbra de un edificio en construcción, se retira una vez que se consolida el aprendizaje. A este proceso se le denomina andamiaje cognitivo y consiste en prestar apoyo mientras el estudiante se encuentra en la zona de desarrollo próximo; y retirarlo cuando el aprendizaje está en proceso de consolidarse. No olvidemos que la zona de desarrollo próximo implica un nivel de desarrollo cognitivo no fijo; es decir, hay una diferencia entre las actividades autónomas del niño y aquellas dependientes de la ayuda de un compañero más apto o de un adulto (Klingler, 2000, p.30).

De igual manera, agrega el autor, un ser humano aunque posee todo el aparato físico para aprender a leer y escribir, nunca aprenderá si no participa en situaciones sociales que propicien ese aprendizaje.

Finalmente, la Tabla 2, tomada de Klingler (2000, pp. 35-36), resume, de manera sucinta, los conceptos vigotskianos que se abordaron en esta sección.

Estos son algunos conceptos que bien podemos involucrar en la planeación de nuestras clases. Sin embargo, la adquisición de la lengua se aplicará en cuanto el individuo se encuentre en la necesidad de utilizar todas sus herramientas lingüísticas,

en una situación real o casi real. Así, podemos diseñar actividades que demanden al aprendiente un esfuerzo cognitivo diferente al acostumbrado en clase. Podríamos acercarlo a diferentes fuentes de información, de interacción; por ejemplo, si hablamos de una lengua extranjera, a recursos audiovisuales como las noticias, películas; a recursos escritos, como periódicos, revistas, literatura, etc.; recursos auditivos, como la radio, conversaciones reales. Es necesario acercar al aprendiente a la práctica de lo aprendido, experimentando la satisfacción de superar los obstáculos lingüísticos y culturales resultado de la relación con un nuevo código de comunicación.

TABLA 2. Aplicaciones al salón de clases de los conceptos vigotskianos clave.

Concepto	Aplicación	Ejemplo
El factor social en el aprendizaje	El carácter social del aprendizaje cede a la cultura y al entorno, un papel determinante en el proceso. Una aplicación de este factor sería la tutoría de pares , la cual involucra el flujo del conocimiento entre compañeros.	Los alumnos que han dominado ya un tema pueden devenir “líderes de proyecto” con los alumnos que aún no lo dominan. El contacto, el lenguaje y la cercanía emocional de un compañero facilitan esa comprensión.
Zona de desarrollo próximo	El mediador no trabaja en la <i>zona de confort</i> del alumno: en lugar de insistir en trabajar con el conocimiento o la habilidad ya consolidada, se trabaja con materiales, actividades y conceptos que implican un esfuerzo cognitivo para el alumno.	Se debe generar una actividad donde el alumno deba utilizar sus conocimientos conceptuales para resolver un conflicto y que involucre el razonamiento. La idea es conducir al grupo para que deduzca la regla implícita y la generalización a situaciones más complejas.
Interfuncionalismo de lenguaje y pensamiento	En palabras de Felipe Garrido (1995) ⁴ , incluso sólo el desarrollo del vocabulario implica poseer más herramientas del pensamiento. Resulta fundamental que en todos los niveles de enseñanza se presenten actividades y materiales que faciliten esta evolución.	La lectura en el aula debe ser una actividad deseada y disfrutable. Pero del mismo modo, se le debe dar la importancia necesaria ya que es el medio para la apropiación de nuevos conocimientos.

⁴ Referencia tomada de la propia cita de Klingler y Vadillo (2000, p.35).

2.2 Enfoque constructivista sociocultural en la clase de francés como lengua extranjera

En este apartado creemos pertinente comenzar aludiendo a los principios de la competencia comunicativa, los cuales nos llevan a la descripción de la competencia sociocultural, entre otras, mencionada más adelante. Desde esta perspectiva, el enfoque constructivista sociocultural toma ciertos rasgos prácticos permitiendo su materialización en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

La competencia comunicativa, según el Centro Virtual Cervantes, es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de descripción lingüística (léxico, fonética, semántica), como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Este término acuñado por Hymes en 1964, comenta Maqueo (2009, p.149), es una suerte de refutación al concepto de competencia lingüística (CL) propuesto por Chomsky, que se define como la capacidad que tiene el hablante/oyente ideal de producir un número infinito de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas, en una comunidad lingüística homogénea. Hymes versaba su preocupación hacia la comunicación y por lo que el hablante hace con la lengua. La competencia comunicativa, añade Maqueo (2009, p. 150), se define no sólo desde una perspectiva lingüística, sino también desde un punto de vista sociocultural. Esta competencia debe dar cuenta de cuándo, dónde, por qué, para qué y cuándo se dice algo, y cuándo se calla. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, propone cuatro criterios, citados en la página web del Centro Virtual Cervantes, que describen las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si ésta:

- a) Es formalmente **posible** (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla.
- b) Es **factible** (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a

memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente.

- c) Es **apropiada** (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación.
- d) Se da en la **realidad** (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, puede que algo resulte posible, factible y apropiado y que no llegue a ocurrir.

Del mismo modo, Hymes considera una serie de componentes empleados y estudiados en cualquier acontecimiento comunicativo, enfatizando su interés por las reglas o normas de uso de la lengua. Dichos componentes los organiza de la siguiente manera (citado por Hornberger: 50, en Maqueo, 2009, p. 150):

TABLA 3. Reglas o normas de uso de la lengua.

S	<i>Setting</i> (sitio, lugar). Las circunstancias físicas de la ocasión.
P	<i>Participants</i> (participantes). Sus características y el tipo de relaciones que hay entre ellos.
E	<i>Ends</i> (fines). Los resultados que se esperan y las metas fijadas.
A	<i>Act sequence</i> . (secuencia de los actos). Forma y contenido del mensaje.
K	<i>Key</i> (clave). Tono y manera.
I	<i>Instrumentalities</i> (medios). Canales y formas.
N	<i>Norms</i> (normas). De interacción e interpretación.
G	<i>Genre</i> (género). Por ejemplo, poema, charla, conferencia, cuento...

Hymes precisaba que (en Hornberger, 1989, pp. 47-62, Maqueo, 2009, p. 150) se debe de tomar en cuenta las funciones (expresiva, directiva, poética, de contacto, metalingüística, referencial, contextual y metacomunicativa) responsables de hacer de los acontecimientos comunicativos, herramientas útiles al hablante y al oyente. Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa acentúa su atención en la persona más

que en el sistema comunicativo. Se inclina por describir los conocimientos y habilidades adquiridos por un individuo para comunicarse eficiente y adecuadamente. Es un modelo de lenguaje que se encauza más hacia la conducta comunicativa y la vida social.

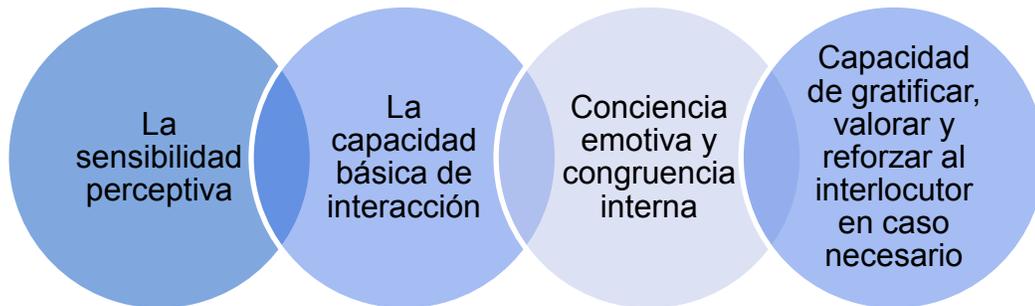
Otros autores como Canale (1983), de acuerdo al Centro Virtual Cervantes, han descrito la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- a) Competencia lingüística: también llamada **gramatical**, es la capacidad de una persona, o conocimiento implícito, para producir enunciados que respeten las reglas gramaticales de la lengua.
- b) Competencia sociolingüística: capacidad de una persona para producir de manera adecuada expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso y bajo ciertos criterios como la situación y la relación de los participantes, el evento comunicativo y las convenciones de interacción.
- c) Competencia discursiva: capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua; comprende el dominio de las habilidades y estrategias comunicativas que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos.
- d) Competencia estratégica: capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento de la lengua o de otras condiciones que limitan la comunicación.
- e) Competencia sociocultural: capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla: el de las diferencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

Según Maqueo (2009, p. 163, 164), estas capacidades no se improvisan, se adiestran constantemente dentro de ciertas etapas o lugares sociales como la casa, la escuela, etc. No obstante existe cierta dificultad para definir la eficacia o adecuación de un determinado comportamiento social, sin embargo, es posible distinguir algunos

componentes básicos de la competencia sociocultural, de acuerdo con Ricci y Cortesi (Maqueo, 2009, p. 164):

TABLA 4. Componentes básicos de la competencia sociocultural.



- a) La **sensibilidad perceptiva** tiene que ver con el saber valorar objetivamente a la otra persona, comprender sus estados anímicos y sus actitudes interpersonales.
- b) La **capacidad básica de interacción** consiste en lograr entablar y sostener una relación interpersonal valiéndose de una serie de comportamientos verbales y no verbales que permitan que se produzca la comunicación con diferentes personas y en diferentes situaciones.
- c) Tener **conciencia emotiva y congruencia interna** significa ser capaz de reconocer lo fundamentales que resultan nuestros propios sentimientos en la relación interpersonal, sentimientos inseparables de la tranquilidad y la estabilidad emocional.
- d) La **capacidad de gratificar, valorar y reforzar al interlocutor en caso necesario**, en otras palabras, tener siempre presente a quien nos escucha para intervenir o modificar nuestra actuación en caso de necesidad, lo que le dará al otro seguridad, reconocimiento y apoyo.

De esta manera, la competencia sociocultural se traduce como una amalgama de componentes en los que interviene la sensibilidad, los estados de ánimo, las relaciones interpersonales, las actitudes, los valores, las emociones, la empatía, etc. Está estrechamente vinculada con los estudios sobre inteligencias múltiples e inteligencia emocional. Después de esta reflexión, podemos formularnos la siguiente pregunta: ¿Y entonces, cómo se proyecta el enfoque sociocultural en la clase de francés?

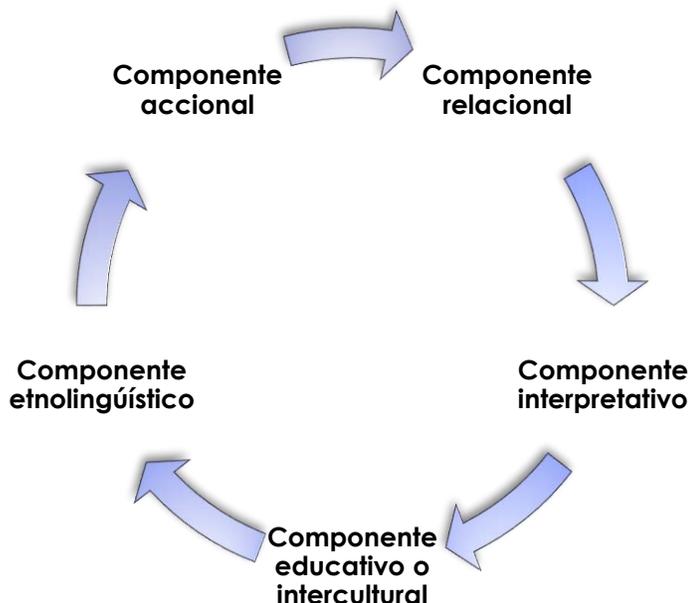
Las relaciones culturales comienzan con la interacción del aprendiente con las diferentes visiones que convergen en el salón de clase. Aún en una misma sociedad, existen diferentes perspectivas del mundo y del funcionamiento de la vida en general, ya que a través del tiempo, diferentes culturas se han fusionado con otras dando lugar a una sociedad heterogénea y ecléctica. No obstante, la relevancia del enfoque sociocultural no se limita a este aspecto; abarca diferentes matices educativos. A continuación enunciaremos algunas actividades que se pueden llevar a cabo en el salón de clase con el fin de sensibilizar y desarrollar en el alumnado la perspectiva intercultural.

Sin embargo, antes de lanzarnos a dicha tarea, enunciaremos un pequeño párrafo referente al término interculturalidad.

*Le terme **interculturel** apparaît en France dans les années 1970 lorsque, en réponse à la présence importante dans les classes d'élèves d'origine étrangère, on encourage avec l'enseignement des « langues et cultures d'origine » les pratiques de « pédagogie interculturelle »* (Bertocchini, 2008, p. 148), (la traducción de los textos en francés se ubica en el Anexo 1).

Así, dicho término ha contraído diversas definiciones con el paso del tiempo a causa de su complejidad, sin embargo se le ha determinado como **competencia intercultural** por el estado provisorio característico. En la competencia intercultural existen cinco componentes correspondientes a las dimensiones afectiva, educativa y cognitiva del saber cultural, como se muestra en la tabla 5 (Beacco, 2000, en Bertocchini, 2008, pp. 149-150):

TABLA 5. Componentes del saber cultural.



- Componente etnolingüístico: define la capacidad de afrontar verbalmente las reglas sociales ubicadas en la base de los comportamientos comunicativos y con efectos directos sobre el éxito de la comunicación.
- Componente accional: de tipo pragmático, es aquél que contiene **un saber-actuar** mínimo, en una sociedad poco conocida, de manera que se pueda afrontar la vida material y relacional en función de las propias necesidades; eso sin olvidar que el aspecto funcional posee marcas culturales bien definidas, por ejemplo, los horarios de atención de algunos comercios, etc.
- Componente relacional: concierne actitudes y competencias verbales necesarias para una interacción apropiada con nativos, lo que implica la constitución de actitudes positivas de apertura y de curiosidad hacia el Otro.
- Componente interpretativo: referente a la interpretación/explicación de otra sociedad a través de la observación de sus representaciones. Observaciones que los alumnos aportan en clase.
- Componente educativo o intercultural: tiene como finalidad actuar sobre algunas representaciones y actitudes negativas sociales como el etnocentrismo, la intolerancia, la dependencia cultural; y conducir a los aprendientes a una forma más

abierta y disponible de identidad cultural. Este componente constituye, para el docente, un lugar educativo privilegiado en el cual desarrollar un enfoque reflexivo sobre dichas actitudes y percibir su origen y naturaleza.

Dentro de las actividades que se pueden llevar a cabo en el salón de clase, se exponen tres ejemplos a continuación; un estudio de caso, el manejo del género dentro del aula y el concepto de estereotipo (Bertocchini, 2008, p. 151).

El objetivo principal de la actividad 1, **estudio de caso**, es sensibilizar a los alumnos y mostrarles que existen decisiones muy difíciles que, en ocasiones, deben tomarse traspasando las fronteras culturales, a partir de un texto. Por ejemplo, los hijos de la segunda o tercera generación de inmigrantes deben crear una “tercera cultura” para encontrar su posición personal entre los valores y las actitudes de la cultura de origen y la cultura en la que viven.

a) **ESTUDIO DE CASO**

Les parents d'une étudiante de 19 ans refusent de la laisser rentrer à la maison lorsqu'ils découvrent qu'elle vient d'engager des relations avec un homme issu de la culture dominante du pays où ils vivent. Cette jeune fille vient d'une famille d'immigrés dont les membres sont déçus car ils avaient espéré qu'elle pourrait se marier à un homme attaché à leur propre culture et à leurs us et coutumes. Cette étudiante est laissée à la rue, avec rien d'autre que ses vêtements. Heureusement, elle a des amis tant dans la communauté principale que dans sa propre culture, et les services sociaux sont en mesure de l'aider. Mais au niveau émotionnel, elle est profondément perturbée. Elle a perdu ses racines culturelles et une famille qu'elle aimait. La situation est également source des grandes tensions pour ses relations affectives. Aussi sympathique que soit son nouveau partenaire, elle n'est pas sûre qu'elle pourra toujours se tourner en toute confiance vers lui lorsqu'elle aura besoin d'un support émotionnel.

A partir de la lectura del caso anterior, responda:

- Después de haber leído el conflicto, ¿cuál es tu reacción ante dicha situación? ¿Quién tiene la razón? Toma el lugar de los padres. ¿Cómo justificarías tu reacción?

- Observa la actuación y argumentos de otros grupos. ¿A qué solución llegaron?
¿Cuáles son las conclusiones del grupo en general?

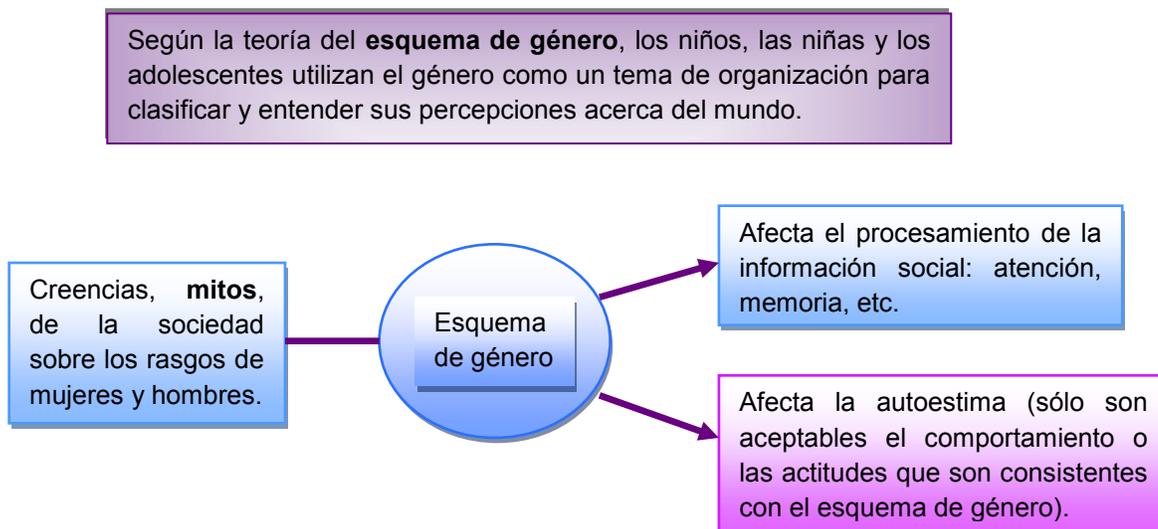
Antes de presentar la actividad 2, **masculino/femenino**, a los alumnos, introduzca algún tema del papel de la mujer y el hombre en el siglo XXI. Anime a los alumnos a dar su punto de vista, a partir de la siguiente lista de afirmaciones, (Bertocchini, 2008, p. 152), sin llegar a la ofensa del sexo opuesto. El objetivo de esta actividad es apreciar, por parte de los aprendientes, la importancia de ambos sexos en el desarrollo de una sociedad más equitativa y colectiva.

b) **MASCULIN /FEMININ**

- *Si les femmes avaient eu autant d'influence dans le monde que les hommes en ont maintenant, cette planète serait un endroit bien plus paisible et bien plus agréable à vivre.*
- *La place de la femme c'est la maison, où elle est indispensable pour élever et éduquer les enfants. Il est impossible pour une femme de réussir une carrière et d'élever ses enfants de manière satisfaisante.*
- *Les femmes devaient gagner autant que les hommes pour le même travail.*
- *Une femme doit avoir l'air d'une jeune fille, parler comme une dame et travailler comme un cheval.*
- *C'est par le travail que la femme a en grande partie franchi la distance qui la sépare du mâle ; c'est le travail qui peut seul lui garantir une liberté concrète (Simone de Beauvoir).*

Es importante señalar que las distintas perspectivas de los distintos sexos y los estereotipos del rol de género empiezan desde el nacimiento, a través de los padres, y continúa durante la niñez temprana. A través de sus interacciones con la familia, los padres, los profesores y el ambiente general, los niños comienzan a formar **esquemas de género**, es decir, redes organizadas de conocimientos acerca de lo que significa ser hombre o mujer. Los **esquemas de género** ayudan a los niños a darle un sentido al mundo y a guiar su comportamiento (Woolfolk, 2006, p. 170)

TABLA 6. Esquema de género.



Como docente, es relevante reflexionar a propósito de nuestra actuación con relación a este tema. Por ejemplo, se ha preguntado (Woolfolk, 2006, p. 174):

- a) ¿Tanto los hombres como las mujeres se muestran en roles tradicionales y no tradicionales en el trabajo, la diversión y el hogar?
- b) ¿Para ciertas actividades agrupa a usted a los estudiantes de acuerdo con su sexo? ¿Es adecuado el agrupamiento?
- c) ¿Usted se dirige a un género o al otro para ciertas respuestas, como por ejemplo, los niños en matemáticas y las niñas en poesía?
- d) ¿Existe un programa deportivo adecuado tanto para hombres como para mujeres?

La palabra **estereotipo**, tema de reflexión para la actividad 3, (Bertocchini, 2008, p. 154-155) posee un origen lejano: se le debe al tipógrafo francés Didot inventor, en 1798, del proceso que permite imprimir copias por estereotipo. Se sabe que esta palabra es tomada como sinónimo de **prejuicio** y que, en la Enciclopedia de Diderot y de Alembert, se define como *un juicio falso que el alma asigna a la naturaleza de las cosas después de un ejercicio insuficiente de las facultades intelectuales*. Pero, es el periodista Walter Lippmann que acerca dicho término a la noción de imágenes mentales

y de representaciones de la realidad. De esta manera, existen diversas definiciones que constan de algunos puntos en común:

- a) Los estereotipos proporcionan representaciones concretas que permiten a los individuos categorizar lo que no conocen personalmente o han conocido ocasionalmente.
- b) Los estereotipos siempre están activos en el discurso social, ellos presentan rasgos contradictorios y el mismo estereotipo puede ser positivo o negativo según el contexto de utilización.
- c) En la interacción, el individuo puede recurrir a los estereotipos para hacer hipótesis sobre el comportamiento del otro y cuando los estereotipos no funcionan para las personas con las que interactúa, él las aparta, pero no las elimina y puede reutilizarlas frente a comportamientos que percibe como extraños.

Sin embargo, el tratamiento de los estereotipos compete a la didáctica de las lenguas: es necesario saber observar al Otro, pero sobretodo, es necesario observarse como Otro frente a uno mismo. No se trata de evitar los estereotipos, sino de tomar conciencia de estos esquemas organizadores un tanto inadecuados, limitados e inapropiados, ineludibles cuando dos culturas entran en contacto; sin olvidar que al adquirirlos, también pueden ser modificados.

En el salón de clase como en la interacción de culturas, la utilización de estereotipos influye en el desarrollo de los individuos. La **amenaza del estereotipo** (Aronson, 2002, en Wollfolk, 2006, p. 167) es “el temor de confirmar un estereotipo”. En otras palabras, cuando los individuos estereotipados se encuentran en situación donde se aplica el estereotipo, soportan una carga emocional y cognoscitiva adicional.

La manera en cómo se trate el acercamiento de la cultura y lengua que se estudia en el salón de clase, nos dará la oportunidad como docentes, de fomentar y encontrar en los alumnos, actitudes más abiertas a lo ambiguo, a aquellos conocimientos que de cierta manera modifican sus estructuras cognoscitivas adquiridas hasta entonces. Es un trabajo arduo, ya que desde el nacimiento se crean ciertos esquemas y parámetros comportamentales muy difíciles de penetrar. Sin embargo, el estudio de una lengua extranjera y todos sus elementos circundantes, cultura, sociedad, hábitos, etc.; nos

permite de la misma manera, comprender la forma de pensar de otros pueblos del mundo. Es así como la sensibilidad hacia el Otro, creará las circunstancias óptimas para que el alumno se apropie del uso de las expresiones idiomáticas, ya que ellas soportan gran parte del peso cultural, lingüístico, comunicativo de la lengua francesa.

A continuación, se propone la tercera actividad, en la cual el alumno reflexionará acerca del uso del concepto estereotipo, comparando su cultura con la cultura francesa.

El objetivo es que el alumno experimente la sensación provocada al ser catalogado o etiquetado de cierta manera, desde una perspectiva extranjera. (Ficha tomada y adaptada con fines didácticos de islcollective.com).

LES STÉRÉOTYPES

1. Regardez les images suivantes, réfléchissez aux stéréotypes proposés et répondez à l'information demandée.

Caractéristiques physiques + vêtements	
Habitudes alimentaires (nourriture + boisson)	
Caractéristiques économiques du pays, niveau de vie	
Comportement, attitude sociale (sympa, désagréable...)	
Climat	
Paysages et lieux (villes, monuments, paysages)	
Personnages historiques ou contemporains	
Autres caractéristiques	

2. Quels sont les sentiments que tu expérimentes quand ta culture est représentée de cette manière ?



Imagen tomada con fines didácticos de
<http://goo.gl/Y7uLEk>



Imagen tomada con fines didácticos de
<http://goo.gl/koj0c1>

2.3 Enfoque sociocultural y expresiones idiomáticas

Para empezar este último apartado, se cree oportuno presentar un cuadro, tabla 7, en el que Woolfolk (2006, p. 155) señala las dimensiones de la educación multicultural según Banks.

De esta manera trataremos de ilustrar la importancia del enfoque sociocultural en la didáctica de lenguas, para después abordar el nexo entre dicho enfoque y la enseñanza de las expresiones idiomáticas.

TABLA 7. Dimensiones de la educación multicultural.



- a) **La Integración del contenido:** Utilizar ejemplos y contenidos de diversas culturas y grupos para ilustrar conceptos clave, principios, generalizaciones y teorías en su materia, área o disciplina.
- b) **El proceso de construcción del conocimiento:** Ayudar a que los estudiantes comprendan la manera en que los supuestos culturales implícitos dentro de una disciplina afectan la manera en que el conocimiento se construye dentro de ella.
- c) **Reducción de los prejuicios:** Identificar las características de las actitudes raciales de los estudiantes y determinar cómo podrían modificarse a través de la enseñanza.

- d) **Una cultura escolar y estructura social incluyentes:** Examinar las prácticas de grupo y de clasificación (etiquetaje), la participación en los deportes, y la interacción entre el personal y los estudiantes en todas las líneas étnicas y raciales, para crear una cultura escolar que dé poder de decisión a los estudiantes de todos los grupos.
- e) **Una pedagogía de la equidad:** Ajustar los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje de los estudiantes para favorecer el rendimiento académico de alumnos de diversos grupos raciales y culturales, y de distintas clases sociales.

Desde esta perspectiva, la educación multicultural intenta crear las bases para una visión más equitativa en la convivencia de distintas sociedades en un marco educativo.

Al momento de estudiar una lengua extraña a la nuestra, nos damos cuenta de que el saber decodificarla implica más que saber interpretar sonidos, diptongos, abecedario; significa interpretar la cultura extranjera, ya que de ella proviene la perspectiva de utilización de la lengua meta, saber cómo vive la gente nativa de esa lengua, cómo se relaciona entre sí y, sobre todo, qué usos hacen del instrumento verbal de comunicación (Cassany, 2007, p. 461).

En el apartado anterior se hablaba de la importancia de la competencia comunicativa en las diferentes interacciones sociales, ya que se considera la suma de la competencia lingüística y pragmática.

De esta manera, se debe interpretar, agrega Cassany (2007, pp. 462,439), el uso de la lengua bajo parámetros sociológicos, relacionar las conductas lingüísticas con factores como el estatus social, el rol adquirido en un contexto, la profesión, el sexo y otras condiciones de situación social. Un curso de lengua no es únicamente el marco apropiado para recibir información sobre la cultura de la comunidad lingüística que usa la lengua objeto de estudio, sino también un marco de creación y de participación activa en las actividades culturales del entorno. Al hablar de cultura se deben considerar la diversidad de: lenguas, costumbres, músicas, gastronomía, tradiciones, manifestaciones artísticas, etc. La enseñanza de la lengua tiene un papel esencial en este sentido, desde la misma conceptualización del lenguaje humano, que es al mismo tiempo manifestación de la diversidad cultural y vehículo de intercomunicación, de contacto entre las personas y las sociedades.

Así pues, al momento de introducir las expresiones idiomáticas en la clase de francés como lengua extranjera, estaremos incentivando la imaginación de los aprendientes y a la vez explorando la vertiente cultural que poseen estas manifestaciones metafóricas del lenguaje popular y coloquial para desarrollar el conocimiento y contraste de culturas. Así lo comenta Forment (2000, pp. 65-66, en Prieto, 2004, p.710):

[estas expresiones] permiten realizar una radiografía de la sociedad que las emplea [...] En consecuencia, la fraseología ha de ser presentada [...] desde una doble perspectiva: por una parte la lingüística; por otra desde una vertiente ligada a los patrones culturales contemplados por los hablantes y reflejados en las expresiones fraseológicas que emplean.

En el siguiente capítulo, abordaremos una descripción más completa de las expresiones idiomáticas y determinaremos cuáles de ellas serán nuestro objeto de estudio.

RESUMEN

Los apartados tratados en este capítulo tratan de sensibilizar al lector sobre la importancia de un enfoque cultural en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Este tipo de conocimiento, concientiza al aprendiente sobre su pertenencia a un grupo determinado de población, le reitera que al igual que él, existen pueblos con una identidad propia, la cual comprende una lengua, una cultura, una bandera, una nacionalidad, un sistema político, social y económico únicos. Del mismo modo, suscita en él, el respeto hacia distintas formas de pensar, actuar, de comportarse, de sentir; las cuales convergen, se manifiestan y conviven en un quehacer diario. Este tipo de intercambios nos vuelven parte de una comunidad mundial que se comunica e interactúa progresivamente.

Independientemente de los aprendizajes conceptuales adquiridos a lo largo de nuestro paso por la escuela, los docentes deberán incluir, en sus planeaciones, un tiempo para que el aprendiente aprenda a vivir junto y con los demás, como ya se mencionó a lo largo de este capítulo. Este tipo de competencia nos ofrece la posibilidad de entender las diferentes manifestaciones comunicativas de distintos pueblos. Desde esta perspectiva, podemos resaltar la importancia de las expresiones idiomáticas como una forma original de expresarse de cada pueblo. Este tipo de comunicación lingüística refleja parte de la evolución cultural y lingüística de cada país, y saberlas utilizar nos dota de herramientas comunicativas útiles dependiendo la situación en la que nos encontremos.

CAPÍTULO 3. EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

El aprendizaje de una lengua extranjera comprende diversos estadios. Uno de ellos es familiarizarse con la cultura a la que nos aproximamos. Un individuo, aún después de años de estudios de una lengua extranjera puede no llegar a dominar ciertas habilidades si no conoce la cultura, si nunca ha convivido con gente oriunda de la región y si no ha conocido el país en donde se practica la lengua meta.

Desde el momento en que el aprendiente se enfrenta a la compra del boleto del avión, el abordaje, la reservación del hotel, la negociación para el contrato de ciertos servicios, los primeros contactos con la lengua en un contexto real, no instructivo – refiriéndonos a la trama escolarizada - es ahí en donde lo antes internalizado y aprendido cobra sentido y utilidad. En ese preciso momento se materializan los esquemas de conocimiento existentes sólo en un plano cognitivo conceptual, se vuelven útiles y aterrizan en situaciones reales a partir de actos de habla preconcebidos. El contacto con la lengua meta, sus habitantes, su cultura, sus horarios, ilustran todo aquello que se pretende aprender en el aula. Por esta razón es que el profesor de lengua extranjera debe procurar acercar al alumno a la cultura meta, y no desde una perspectiva metafórica e ideal, sino a partir de ciertas actividades que concienticen al alumno de lo que le depara la realidad. Para esto, se debe indagar sobre las necesidades y objetivos de cada persona, sus intereses que le orillan al estudio de la lengua meta. Por ejemplo, existe cierta población en México en donde el estudio del francés como lengua extranjera, FLE, es obligatorio como es el caso de la Escuela Nacional Preparatoria y algunas instituciones de nivel básico.

En este marco, sería óptimo concebir, como docentes FLE, ciertas actividades que atraigan la atención del alumno, mostrarles los alcances del dominio de la lengua en nuestro país, planear actividades lúdicas mostrando el lado divertido de la lengua y hacer énfasis en la utilización de las nuevas tecnologías para fomentar el autoaprendizaje y el interés de una generación-sociedad gobernada por la influencia de la red.

De esta manera, este capítulo pretende demostrar la importancia lingüística que tiene una de las tantas manifestaciones de la cultura francesa, como son las expresiones idiomáticas. Estas pequeñas pero significativas muecas sociales nos ofrecen la

oportunidad de ser parte de esta cultura, comprender su forma de razonar y percibir el mundo; se convierten en vehículos de comunicación infalibles para que se lleve a cabo la transmisión de mensajes con sentidos particulares y matices lingüísticos.

Dentro de la investigación, se ha rescatado un extracto del trabajo de Natalia Iliná (1999), de la Facultad de Lenguas Extranjeras adjunta a la Universidad Estatal de Lomonosov de Moscú; el cual expone un compendio de ideas que ilustra de manera sucinta la dirección de nuestro trabajo:

En su obra, *El hombre y su lenguaje*, Coseriu (1997), señala que el saber lingüístico hace referencia a tres saberes: el saber hablar en general (lenguaje, actividad humana específica, el hombre como ser hablante), el saber idiomático (hablar un idioma, la lengua histórica concreta, actualización concreta del lenguaje según unas reglas de actuación, una técnica determinada y condicionada históricamente, un sistema históricamente específico que no debe considerarse cerrado en sí mismo pues es específico dentro de lo universal del lenguaje, por tanto cada lengua debe verse como clave para las demás) y por último el saber expresivo (saber construir textos, saber hablar una lengua en una circunstancia determinada, saber comunicar algo a alguien). Para poseer todos estos saberes hay que tener en cuenta que la comunicación lingüística es un hecho complejo donde intervienen el lenguaje, la acción y el conocimiento con el horizonte cultural como referente preciso. Ya en 1955 J. L. Austin insistía en que la comunicación es imposible si el hablante y el oyente no participan de ciertos conocimientos y suposiciones; es decir si no tienen un mundo referencial compartido. La comunicación no es un simple acto de codificar o decodificar un mensaje; es mucho más; y el acto de intercomunicación es inseparable del enunciado y de la situación. El aprendizaje de una lengua extranjera siempre requiere la adquisición de una nueva identidad, por ello, supone un proceso de aculturación o adaptación a otra cultura que implica una reorientación de pensar y sentir aparte de una nueva forma de comunicación.

Al comienzo de este capítulo, se aborda la terminología relacionada al estudio de las expresiones idiomáticas; enseguida, se propone el acceso temprano al aprendizaje de las expresiones idiomáticas y se señalan algunos aspectos esenciales en la enseñanza de estas herramientas lingüísticas dentro del aula. Al término del capítulo, se comenta la teoría de las inteligencias múltiples y su implicación en la propuesta de actividades

para finalmente, mostrar la selección de temas de las expresiones idiomáticas involucradas en la misma.

3.1 Terminología

Cuando se habla de expresiones idiomáticas se suele utilizar una serie indiscriminada de términos sugiriendo la definición del mismo concepto; sin embargo, se cree pertinente detenerse un instante y proporcionar algunas de las definiciones de los términos empleados cuando se piensa en expresiones idiomáticas. Dicha recopilación no pretende ser un análisis exhaustivo de los diferentes términos referidos, se tendría que partir, en ocasiones, de un análisis léxico, o bien, semántico, gramatical, etimológico, sintáctico, etc. De esta manera, se alude a la siguiente lista:

- La colocación o *collocations* en francés, hace referencia a una “secuencia léxica, seguida por una asociación sintáctica y semántica más o menos fuerte entre dos o más palabras” (Archambault, 2009, p. 15). El *Grand Dictionnaire Terminologique*, define dicho concepto como “*présence d’au moins deux unités linguistiques distinctes dans un énoncé, qui sont liées par un rapport de proximité syntaxique et de relative dépendance*”.

Dicha *collocation* da lugar a asociaciones como las que Archambault cita. Estos ejemplos de *collocations* parten de la palabra agua, asociada a verbos y adjetivos que ofrecen las combinaciones siguientes:

Eau cristalline (agua cristalina)

Eau fraîche (agua fresca)

Eau trouble (agua turbia)

Sin embargo dichas *collocations* son inestables pues estos adjetivos pueden unirse a distintas palabras y dar como resultado nuevas combinaciones semi-fijas.

- Las secuencias prefabricadas o *séquences préfabriquées* son “*combinaisons préférées par les locuteurs natifs [...] il faut que ces combinaisons soient conventionnalisées*”. Erman y Warren (2000, p. 32 en Forsberg, 2008, p. 28) agregan que la convencionalización sería una memorización de ciertas secuencias léxicas. Así, las entidades de dichas secuencias no pueden ser remplazadas por un sinónimo sin afectar el sentido o la función de la combinación y más aún, sin perder la idiomática de la lengua. Por ejemplo, tomando el caso citado por Archambault

(2009, p.17), en una conversación telefónica, un locutor nativo empleará formulas estándar como *Oui, allô? y un instant, s'il vous plaît* más que estructuras ordinarias como *j'écoute* o *attendez un peu*. Estas fórmulas son memorizadas por el locutor y producidas automáticamente, es decir, no son creadas en el momento del enunciado.

- Las locuciones o *locutions*, según Gross (1996, p. 14, en Amossy, 1997, p. 87), se definen como “*tout groupe dont les éléments ne sont pas actualisés individuellement*”. En otras palabras, una locución no se compone del sentido de sus distintos elementos, tal como funcionarían fuera de la secuencia, pero sí corresponden a un significado global. Por ejemplo, en la siguiente expresión, citada por Amossy (1997, p. 87), un *cordón-bleu* es una expresión que designa a una persona que cocina muy bien, sin embargo, dentro de dicha expresión no se puede incluir un adjetivo o substituir alguna palabra de esta secuencia por un sinónimo, por muy próximo que éste sea. Por ejemplo, no se puede decir *un cordón assez bleu* o bien, *une cordelière bleue* para referirse al concepto de *cordón-bleu*. Guiraud (1967, p. 5), por su parte, añade que “*une locution est une façon de parler [...] une expression constituée par l'union de plusieurs mots formant une unité syntaxique et lexicologique*”. Dichas *locutions* tienen un impacto tangible en la comunicación cotidiana de los hablantes de una lengua, y agrega Guiraud que “*les locutions forment, d'un autre point de vue, des tours idiomatiques; c'est-à-dire des formes de parler particulières et qui s'écartent de l'usage normal de la langue*”.
- Las expresiones fijas o *expressions figées* “sont des suites de mots qu'on ne peut pas modifier. Le sens de ces expressions est généralement figuré” (Allô prof., 2013). Tanto las *expressions figées* o expresiones fijas, como las *locutions*, poseen, al igual que las expresiones idiomáticas, un cierto sentido metafórico pero en menor grado. La fijación es un fenómeno central a nivel cognitivo porque atañe la cuestión de la memorización y de la producción de secuencias automáticas (Gibbs, 1995; Langlotz, 2001; Nunberg et al, 1994; Schmitt, 2004; Wray, 2002; en Lamiroyet al, 2010, p. 8). Para determinar si una frase es fija, Gross (1996, pp. 9-19) enlista diferentes parámetros que lo determinan, como son “*la polylexicalité, l'opacité sémantique, le blocage des propriétés transformationnelles, la non-actualisation des éléments, la*

portée du figement, le degré de figement, le blocage de paradigmes synonymiques, la non-insertion". Sin embargo, en este trabajo haremos referencia a tres de dichas propiedades sólo para ilustrar y mostrar al lector la importancia de las mismas:

La convencionalidad de la expresión o *la conventionalité de l'expression*: las expresiones fijas son fórmulas lingüísticas no elaboradas durante la conversación, éstas se heredan y se repiten (Prieto, 2004, p. 710). Es decir, la expresión forma una unidad léxica aprendida tal cual por el locutor, es una forma que se utiliza de manera espontánea durante una conversación, se considera como una unidad de sentido, con todas las partes involucradas.

La fijación de la expresión o *le figement de l'expression*: es la particularidad de este tipo expresiones, en las cuales no se aceptan modificaciones sintácticas. En otras palabras "*l'une des découvertes importantes concernant l'acquisition des expressions est que les expressions figées seraient apprises et emmagasinées dans la mémoire de façon holistique (globale), c'est-à-dire sans analyse grammaticale et lexicale*" (Wood, 2002; Wray, y Perkins, 2000; Wray, 2002, Schmitt et al., 2004 ; en Archambault, 2009, p. 6).

La opacidad de la expresión u *opacité sémantique*: las expresiones fijas poseen cierta fijación semántica porque su sentido es global. Por ejemplo, sugiere Lamiroy (2010, p. 13), la expresión *porter le chapeau* que hace referencia a *être tenu injustement pour seul responsable*, o bien, ser considerado como único responsable, no puede ser entendida como la suma de sus unidades léxicas individuales. Ya que *porter* es un verbo que puede significar en español, vestir o portar; por su parte *chapeau* es sombrero. Entonces, si se quisiera deducir el significado de dicha expresión con la suma de las significaciones de los componentes que la forman, nos daría como resultado portar el sombrero, lo cual no satisface la finalidad primaria del uso de esta frase. De esta manera, la opacidad también depende del uso actualizado de las palabras constituyentes de una frase. En ese sentido, la unidad fraseológica es aún más opaca, al referirse al desuso o a la desaparición de sus unidades léxicas del vocabulario vigente.

- Las expresiones metafóricas o *expressions imagées* poseen un sentido semántico diferente al significado de las palabras que las componen. En francés, por ejemplo,

al decir *Il nous casse les pieds*, nos referimos a alguien fastidioso, aburrido o bien, impertinente, y no a alguien que nos rompe los pies. De esta manera la propiedad metafórica de estas frases, enriquecen de manera tangencial la lengua en donde son utilizadas y comprendidas.

- Las expresiones de sabiduría popular o *expressions de sagesse populaire*: según el “Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales” (CNRTL), la sabiduría corresponde a la conducta según las reglas de la razón y de la experiencia. En lo que corresponde a nuestro trabajo, y según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:

Las expresiones de sabiduría popular son formulas fijas que –incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes- contribuyen de forma significativa a la cultura popular. El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural que puede expresarse por medio de:

- a) Refranes; por ejemplo: No por mucho madrugar amanece más temprano.
- b) Modismos o frases idiomáticas; por ejemplo: A troche y moche. A la pata la llana⁵.
- c) Comillas coloquiales, por ejemplo, To’ pa’ na’. Me voy pa’ casa.
- d) Expresiones de:

Creencia como, por ejemplo, refranes sobre el tiempo atmosférico: en abril, aguas mil.

Actitudes como, por ejemplo, frases estereotipadas del tipo: de todo hay en la viña del Señor.

Valores como, por ejemplo: eso no es juego limpio.

De esta manera, dicho tipo de expresiones varían de un país a otro e incluso de un pueblo a otro; representan la riqueza de la lengua en cada una de dichas regiones.

Este tipo de manifestaciones lingüísticas son incontables y en constante evolución, representan diversas manifestaciones sociales, culturales, políticas, familiares, etc. Por lo tanto, las expresiones idiomáticas que emplearemos para ilustrar este trabajo serán de uso común entre la sociedad francesa, es decir, la sociedad perteneciente

⁵ Expresión idiomática de origen español que se refiere a **Hacer algo sin orden**, que en el español de México podría corresponder a **Hacer algo al ahí se va**.

específicamente a Francia, para evitar ambigüedades entre la extensa variedad de expresiones idiomáticas existente en cada región francohablante del mundo. Es así, como expresiones idiomáticas es el término a utilizar en el resto de este trabajo, sin deslindarse de la franja tan sutil que existe entre un término y otro, de los ya mencionados.

3.2 Descripción

Las expresiones idiomáticas o *expressions idiomatiques*, según Archambault (2009, p. 18), se distinguen de los demás términos por su sentido metafórico. En francés, existen más de 2,300 expresiones idiomáticas. Según el Grand Dictionnaire Terminologique (2002), las expresiones idiomáticas se definen como “toute forme grammaticale dont le sens ne peut pas être déduit de sa structure en morphèmes et qui n’entre pas dans la constitution d’une forme plus large”. De esta manera, las expresiones idiomáticas, además de un sentido metafórico, poseen la cualidad de la *non compositionnalité*, la cual establece que el sentido de la expresión no se puede deducir a partir del sentido de las palabras que la componen.

Como se mencionó anteriormente, las expresiones idiomáticas forman parte de la competencia sociocultural. Así, poseen una herencia social inherente. La lengua, modo de expresión de la realidad, refleja los elementos que nombra, como la naturaleza, el hombre, su vida, sus instituciones, sus técnicas, sus formas de sentir y de percibir el mundo (Guiraud, 1967, p. 13). La lengua es, sin duda, el espejo del pueblo y busca detrás de cada palabra una causa externa y material; el lenguaje es un producto de la historia. Es así como las expresiones idiomáticas poseen una herencia social al hablar de la vida cotidiana de un pueblo, de su vida económica y social; poseen una herencia lingüística, ya que muchas expresiones alcanzaron un grado importante de fijación formando una unidad fraseológica, cuando las cosas que designaban desaparecieron o dejaron de ser conocidas por los habitantes y por las generaciones subsecuentes. Guiraud (1967, p. 39) comenta que el léxico se renueva y abandona cierto número de palabras a lo largo de la historia. Algunas desaparecen para siempre y no tendríamos la ocasión para emplear viejas palabras si no es a través de secuencias ya establecidas. Incluso, las expresiones idiomáticas surgen al jugar con el lenguaje, por medio de juegos de homonimia, metáforas, alegorías, por ejemplo, agrega Guiraud (1967, p. 85),

contaminaciones de sentido, cruzamientos de formas que alteran numerosas locuciones o terminan por modificar consciente o inconscientemente el valor de la frase. Así la lengua oculta numerosos juegos de palabras.

Una de las cualidades de las expresiones idiomáticas es que pueden denotar la parte estereotipada de una sociedad. Para los psicólogos sociales americanos (en Amossy, 1997, pp. 26-27), en la medida en que el estereotipo señala un proceso de categorización y generalización, simplifica y acorta la realidad: el estereotipo favorece una visión esquemática y deformada del otro, lo que acarrea prejuicios. De esta manera y desde esta perspectiva, se da una tentativa de definición del término estereotipo:

Clichés, images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social (famille, entourage, études, profession, fréquentations, médias de masse, etc.) et qui déterminent à un plus ou moins grand degré nos manières de penser, de sentir et d'agir. (Morfaux, 1980, p. 34, en Amossy, 1997, p. 27).

Sin embargo, es importante señalar que el estereotipo, como esquema o fórmula fija, hace su aparición en el siglo XX y se vuelve centro de interés para las ciencias sociales hasta 1922. Walter Lippmann introduce la noción de estereotipo en 1922, en su obra *Opinion publique*. Este autor designa el término como las imágenes en nuestra cabeza que mediatizan nuestra relación con lo real. Se trata de representaciones hechas, de esquemas culturales preexistentes con los cuales cada quien filtra la realidad del ambiente. Así, el estereotipo nos dota de esquemas de una realidad preconcebida. Estos esquemas pueden irse adaptando de acuerdo a nuestras vivencias, a nuestra experiencia, ya sean positivas o negativas. Por ejemplo, si al visitar un país extranjero, nuestros primeros contactos comunicativos se tornan en un ambiente difícil u hostil a causa de diferentes factores lingüísticos, culturales y generacionales, nuestra percepción de esa cultura nos parecerá un tanto difícil de abordar y terminaremos por evitarla y refugiarnos en nuestra zona de confort, es decir, en nuestras costumbres tan arraigadas en ese momento. No nos daremos la oportunidad de seguir intentando esa proximidad. Finalmente, agrega Amossy (1997, p. 28), el estereotipo esquematiza y categoriza; sin embargo, estas etapas son indispensables para la cognición del individuo, aun si éstas aportan una simplificación y una generalización en ocasiones

excesivas. El ser humano necesita asociar lo que ve con modelos preexistentes para poder comprender el mundo, hacer previsiones y ajustar sus conductas. El empleo de este término, especialmente en las ciencias del lenguaje, ilustra la representación simplificada asociada a una palabra para designar una imagen colectiva fija.

Así, una definición de estereotipo, que relativiza o neutraliza los aspectos, en ocasiones, negativos del término sería la adoptada por Leyens (1994, p. 11, en Amossy, 1997, p. 28), la cual afirma que un estereotipo engloba “creencias compartidas concernientes a atributos personales de un grupo humano, como la personalidad y el comportamiento”.

Finalmente, hablar del origen preciso de las expresiones idiomáticas, es hablar de distintos matices representativos de la riqueza de una lengua. No obstante, su utilización permite a dos interlocutores compartir tradición y cultura, así como el dominio y entendimiento de secuencias ya establecidas para cada situación, con un sentido y fin determinados.

3.3 Acceso temprano al aprendizaje de las expresiones idiomáticas

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), la competencia comunicativa comprende el componente lingüístico, sociolingüístico y pragmático. El uso de las expresiones idiomáticas se considera parte de esta competencia; asimismo, este documento (2002, p. 119) establece que la utilización y comprensión de estas expresiones deben ser dominadas entre el nivel C1 y C2 de la lengua.

Adecuación Sociolingüística

Nivel C1: Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales y aprecia cambios de registro, sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.

Nivel C2: Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por

parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.

Uno de los objetivos de este trabajo es sugerir al profesor de francés lengua extranjera, actividades que introduzcan la comprensión y el uso de las expresiones idiomáticas a un nivel temprano de aprendizaje, es decir, enseñar este tipo de herramientas comunicativas en los primeros niveles de la lengua. No obstante, también es importante, como bien lo puede deducir un docente en la enseñanza de lenguas, adecuar dichas actividades a la población en turno, considerando los objetivos del curso, las necesidades de los alumnos, edades e incluso sus estilos de aprendizaje, como se verá más adelante.

Así, inclusive cuando el Marco indique que el dominio de estas expresiones corresponda al nivel más alto de una lengua, se insta por incluirlas en los niveles más elementales del estudio de la lengua francesa para su pronto descubrimiento, asimilación, identificación y dominio.

Con una serie de actividades sugeridas en el capítulo siguiente, no se trata de perseguir las raíces etimológicas de una lista de expresiones idiomáticas, sino de incentivar al alumno a analizar y comprender el uso de las expresiones idiomáticas desde una perspectiva pragmática, en el contexto situacional apropiado. El Centro Virtual Cervantes (CVC) define pragmática como la disciplina interesada por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos determinantes en el uso del lenguaje, los cuales no podría analizar un estudio puramente gramatical, sin tomar en cuenta factores como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo. Como comenta Prieto (2004, p. 710), el modismo o expresión idiomática es un acto de habla con fuerza perlocutiva influyente en el oyente; es decir un acto perlocutivo o efecto es la reacción que provoca una emisión en el interlocutor, como convencer, interesar o calmar, añade el CVC. El acto perlocutivo es una de las tres dimensiones activadas al momento de producir un acto de habla, según la teoría del filósofo británico J. L. Austin.

De esta manera, se pretende establecer...

Actividades creativas que aumenten la motivación en el aprendizaje y que aprovechen la imaginación de los estudiantes, dado que no es posible la traducción literal de las palabras que forman una expresión idiomática; y, al mismo tiempo, explorar la vertiente cultural que poseen estas manifestaciones metafóricas del lenguaje popular y coloquial para desarrollar el conocimiento y contraste de las culturas (Prieto, 2004, p. 710).

Antes de continuar, cabe mencionar que en el presente trabajo no se pretende diferenciar las capacidades o habilidades del aprendiente de francés lengua extranjera (FLE) respecto a la edad, sobretodo, es tarea del profesor crear y proponer actividades atractivas para cada tipo de población; no obstante la motivación en el aprendizaje, como lo comenta Prieto anteriormente, es un factor importante.

Desde una perspectiva pedagógica, comenta Díaz-Barriga (2002, pp. 69-70), la motivación significa *estimular la voluntad de aprender*. Los alumnos invierten su atención y esfuerzo en temas y actividades que para ellos son significativos y atractivos para su quehacer diario, logran encontrar razones para involucrarse en determinadas actividades académicas. Por su parte, el docente, insiste Díaz, debe inducir en sus alumnos comportamientos y aprendizajes motivacionales, para que éstos a su vez los apliquen de manera voluntaria a las actividades de clase, con significados y fines determinados, desarrollando así el gusto por la actividad escolar y comprendiendo su utilidad personal y social. Es a lo que se le llama motivación por el aprendizaje:

El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, siendo labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinentes en cada situación.

El manejo de la motivación en el aula supone que el docente y sus estudiantes comprendan que existe interdependencia en los siguientes factores:

- a) Las características y demandas de la tarea o actividad escolar.
- b) Las metas o propósitos que se establecen para tal actividad.
- c) El fin que se busca con su realización.

Por lo anterior, puede decirse que son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar:

- a) Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención.

- b) Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia.
- c) Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

Aunque el tema de la motivación en clase puede percibirse, en ciertas situaciones, como una utopía o como el mejor de los deseos en el aula, podemos empezar por transmitir a nuestros alumnos el gusto por aprender a partir de nuestro gusto por enseñar. Según Díaz-Barriga (2002, p. 72), existen diversos factores involucrados en la motivación y el aprendizaje, expuestos en la tabla 8, los cuales no se pretenden discutir de manera explícita en este trabajo. Sin embargo, cualquier individuo se ubica, generalmente, en medio de un triángulo contextual, el cual se conforma de la sociedad que le rodea, del núcleo familiar y la escuela. Es decir, cuando un alumno llega al aula, su atención se enfoca en una serie de factores poco evidentes, por ejemplo, piensan en las relaciones interpersonales con sus padres, las carencias económicas existentes, en las relaciones afectivas establecidas dentro de la escuela, en sus hábitos alimenticios, a veces irregulares o casi inexistentes. Así, la tarea docente implica sensibilidad ante los diferentes factores involucrados en la vida de los alumnos, esto no se traduce en adoptar una actitud paternal, intentando solucionar cada uno de los casos presentes en el aula, sino de desarrollar nuestra percepción, o bien, nuestra inteligencia interpersonal ante los problemas reales del aprendizaje y, en base a esto, adaptar nuestra actuación y comportamiento profesional.

TABLA 8. Motivación y aprendizaje: factores involucrados.

La motivación en el aula depende de:	
Factores relacionados con el alumno	<ul style="list-style-type: none">• Tipos de metas que establece• Perspectiva asumida• Expectativa de logro• Atribuciones de éxito y fracaso• Habilidades de estudio, planeación y automonitoreo• Manejo de la ansiedad• Autoeficacia
Factores relacionados con el profesor	<ul style="list-style-type: none">• Actuación pedagógica• Manejo interpersonal• Mensajes y retroalimentación• Expectativas y representaciones• Organización de la clase• Comportamientos que modela• Formas en que recompensa y sanciona a los alumnos
Factores contextuales	<ul style="list-style-type: none">• Valores y prácticas de la comunidad educativa• Proyecto educativo• Clima de aula• Influencias familiares y culturales
Factores instruccionales	<ul style="list-style-type: none">• La aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación.

Por otro lado, al principio de este capítulo se hablaba de una característica sintáctica de las expresiones idiomáticas, llamada fijación. La fijación es un fenómeno central a nivel cognitivo porque atañe la cuestión de la memorización y de la producción de secuencias automáticas (Gibbs, 1995; Langlotz, 2001; Nunberg et al., 1994; Schmitt, 2004; Wray, 2002; en Lamiroy, et al., 2010, p. 8). Del mismo modo, según Krashen y Scarcella (1978, en Archambault, 2009, p. 6), el empleo de este tipo de expresiones, refiriéndose a las expresiones fijas, permitiría establecer una comunicación mínima en

la lengua meta en los locutores no nativos debutantes. De acuerdo a esta idea, las secuencias *Je m'appelle X, Comment ça va?*, jugarían un rol significativo en el uso adecuado y comunicativo de la lengua, más no un papel significativo en el desarrollo de la gramática. Hemos tomado y citado dicho ejemplo para aludir, de cierto modo, al uso de las expresiones idiomáticas, pues creemos importante el aprendizaje de dichas manifestaciones lingüísticas como secuencias, considerando, claro está, el manejo adecuado de su enseñanza en el salón de clase, tema abordado más adelante. Así, siguiendo el mismo orden de ideas y conforme a Wood (2006), Pawley y Syder (2000, en Archambault, 2009, p. 7), un buen conocimiento de expresiones fijas favorecería la fluidez verbal en los locutores no nativos y nativos. Al almacenar dichas frases como una sola unidad léxica, se solicita menos esfuerzo al producirlas, aumentando la velocidad de elocución, disminuye la duración y la frecuencia de las pausas, y permite largas secuencias de discurso ininterrumpidas.

De este modo, el manejo de estas expresiones facilita la comunicación, no sólo del emisor del mensaje sino también del receptor. Por ejemplo, es más fácil comprender una fórmula prefabricada como *Quelle heure est-il?*, a una frase construida espontáneamente como *À quel moment de la journée sommes-nous?* Así, agrega Archambault (2009, pp. 8-9), la utilización apropiada de las expresiones fijas permitiría a los aprendientes expresarse de una manera más idiomática, es decir, más natural, en la segunda lengua; o bien, lengua extranjera. El dominio de estas expresiones sería esencial para alcanzar la competencia lingüística de un locutor nativo y constituiría un triunfo para todos los hablantes de la lengua francesa, no importando la edad o el nivel de idioma; además de facilitar el tratamiento cognitivo del lenguaje, constituyen un componente esencial e idiomático de la comunicación y de la adquisición de la lengua. Entiéndase por idiomático todo aquello que es característico de un idioma en particular, como frases y expresiones idiomáticas. Por esta razón, es importante preguntarse sobre los factores que favorecen o desfavorecen el desarrollo y adquisición de este tipo de expresiones.

En el siguiente apartado trataremos de manera sucinta algunas rutas que podemos seguir en la enseñanza de las expresiones idiomáticas dentro del aula.

3.4 Metodología de enseñanza de las expresiones idiomáticas dentro del aula

La importancia del uso de las expresiones idiomáticas radica, además de su uso pletórico en conversaciones, medios de comunicación y demás vías lingüísticas, en la dificultad de los estudiantes de una lengua extranjera para reconocer el sentido literal de una expresión de este tipo. Cada lengua posee un sinfín de manifestaciones lingüísticas, como ha sido comentado con anterioridad, las cuales reflejan la idiosincrasia de cada cultura.

El alumno, al ser enfrentado a un nuevo código lingüístico, lo compara con el funcionamiento de su lengua materna. En ese momento, el aprendiente trata de encontrar una lógica entre las reglas de uso de su lengua y las de la lengua extranjera, de esta manera se producen confusiones al intentar traducir de manera literal los elementos de una frase. Por ejemplo, si en español el carro es masculino, ¿por qué en francés digo *la voiture* y es femenino? Dicha situación puede provocar cierto sentimiento de frustración en el aprendiente. Este ejemplo puede asociarse al fenómeno de interferencia, término asociado a la enseñanza de lenguas.

Interferencia puede referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1. Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje, es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. Algunos aspectos originan procesos de interferencia como la típica confusión entre el verbo **ser** y **estar**, cuando en francés **être** abarca ambos campos semánticos. La experiencia en el aula de LE corrobora que la interferencia de la L1 es una realidad cotidiana, comprensible y natural, pues, como sabemos, los errores del aprendiente- y los de interferencia no constituyen una excepción- reflejan los esfuerzos que realiza para comunicarse y para formular hipótesis sobre la L2. (Centro Virtual Cervantes).

El manejo de las expresiones idiomáticas dentro del aula de lengua extranjera es una de las vías para dotar a los aprendientes de herramientas comunicativas útiles para lograr sus objetivos lingüísticos. A continuación, se enuncian algunos puntos prácticos a

considerarse por el profesor de FLE en la enseñanza de este tipo de expresiones. Dichas pistas no son exhaustivas al existir diferentes perspectivas educativas influenciadas por distintos factores.

- **Aproximación a la lengua-cultura meta:** Además del estudio teórico y gramatical ofrecido al aprendiente en el aula, el contacto con la cultura meta ha de formar parte de los objetivos a alcanzar. En el caso muy particular de México, el inglés es la lengua extranjera predominante. Los programas televisivos, productos electrónicos, comestibles, canciones, son introducidos gracias a la cercanía con Estados Unidos. A causa de esta situación, el estudio del francés deviene casi inaccesible por el costo de los materiales de trabajo, los libros de texto, los juegos didácticos, etc.; el contacto con la lengua es casi inexistente y la práctica discursiva con nativos del idioma es inusual. Sin embargo, gracias a las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación, los docentes de FLE pueden encontrar materiales aptos a las necesidades de los alumnos y a sus distintos estilos de aprendizaje, aunados a las diferentes habilidades a desarrollar en los alumnos como la expresión, producción e interacción escrita y oral. Se puede trabajar con materiales audiovisuales, impresos, audios, materiales lúdicos, tutoriales, plataformas interactivas e incluso videos útiles, y de cierto modo indispensables, para conocer algún país, como Francia, por ejemplo, y causándonos un impulso, una motivación para continuar con el estudio de la lengua.

Sin embargo, la actividad o el material elegidos para la clase, deberán coincidir con una secuencia de trabajo, las expresiones idiomáticas se relacionarían con algún tema o campo léxico y estar inscritas en un contexto determinado de uso y no aisladamente; es decir, no sólo deducir su sentido: por ejemplo:

Se croire sorti de la cuisse de Jupiter c'est :

- a) Avoir de très longues jambes.
- b) Être passionné de la mythologie.
- c) Se sentir supérieur aux autres.
- d) Être issu d'une famille aisée.

- **Toma de conciencia:** Al comenzar con el estudio de las expresiones idiomáticas en francés, los alumnos reflexionarán y analizarán la existencia de este tipo de manifestación en su cultura. Sería conveniente preguntarles qué tipo de expresiones idiomáticas conocen en su idioma, tratar de interpretar su sentido, su mensaje, determinar la situación o el contexto de uso y definir cuál habrá sido el razonamiento para establecer un tal conjunto de palabras como: Costar un ojo de la cara, No tener pelos en la lengua, Hacerse de la boca chiquita. Probablemente, el sentido de estas expresiones será fácil determinarlo, ya que constituyen una parte de su forma coloquial de comunicación, empero la dificultad radicará en tratar de explicar las razones por las que dicho ensamble de palabras contrajo ese significado. El objetivo de dicha actividad y de introducir el estudio de las expresiones idiomáticas en un curso de francés será comprender el sentido de las expresiones y no las razones por las cuales alcanzaron determinada significación y fijación.
- **Transparencia u opacidad:** Gracias a la actividad precedente, el alumno observará que existen expresiones con diferentes grados de transparencia u opacidad. De este modo podrán enfrentarse a expresiones con un significado explícito, es decir, que su sentido está casi impreso en el significado literal de la frase, en el significado semántico de sus elementos sintácticos (transparente) y por otro lado, podrán analizar el significado implícito de algunas expresiones, esto es, el sentido literal de la frase, dispar a su significado real (opaco). Por ejemplo, Hablar como un loro/perico, dice más de su significado que Hablar (hasta) por los codos. Este mismo fenómeno se presenta en todas las lenguas. Por ejemplo, en francés, la frase *Avoir un cœur de pierre* dista menos de su sentido que la frase *Avoir le cœur bien accroché*:

En la primera, el significado de sus elementos ilustran la frase en sí, Tener el corazón de piedra, refiriéndose a aquella persona insensible. He aquí un ejemplo en contexto, de Chollet (2008, p. 40): “*Les malheurs des autres lui sont complètement indifférents, Il a un cœur de pierre*”.

En la segunda, el sentido de la frase sería más opaco, dependiendo del nivel de lengua de los alumnos, ya que el sentido del verbo *accrocher* (engancha, colgar) causaría confusión. Esta frase también hace referencia a aquella persona capaz de

soportar emociones fuertes: “*Patrice conduit vite et prend beaucoup de risques au volant. Pour voyager avec lui, il faut avoir le cœur bien accroché*”, Chollet (2008, p. 40).

- **Competencia sociolingüística:** Como se mencionó en el apartado anterior, el aprendiente debe considerar los parámetros sociales de uso de ciertas expresiones idiomáticas, desarrollar la competencia lingüística y considerar la existencia, a semejanza de su lengua materna, de diferentes registros de lengua, de situaciones y lugares adecuados para utilizar ciertos vocablos, y otras situaciones inconvenientes para su empleo. La sociolingüística (Cassany, 2007, p.462) es una ciencia interdisciplinaria originada en Estados Unidos y Canadá a principios de la década de los 50. Según esta disciplina, llamada también sociología del lenguaje según Hymes (1967, en Cassany, 2007, p.462), constituida por la propia lingüística, sociología, etnografía, antropología, entre otras disciplinas, los seres humanos se comunican y producen el lenguaje dentro de un grupo, y fija su atención en la variabilidad de este código verbal, condicionada por las circunstancias sociales; es decir, se debe interpretar el uso de la lengua bajo parámetros sociológicos, relacionar las conductas lingüísticas con factores como el estatus social, el rol adquirido en un contexto, la profesión, el género, etc.

El lenguaje, además de su función referencial, tiene una función socio-interactiva, eminentemente pragmática y comunicativa. Fishman (1968, en Cassany, 2007, p.463) agrega que la conducta social representa siempre el contexto necesario para la conducta lingüística; las sociedades dependen del lenguaje como un medio de comunicación y/o interacción. De esta manera, las conductas lingüísticas y las conductas sociales pueden tener correlaciones regulares y observables:

La sociología del lenguaje intenta comprender quién habla a quién, en qué variedad lingüística, dónde, cuándo y sobre qué tema, qué intención explícita e implícita tiene el discurso y qué circunstancias sociales se derivan de él (Hymes, 1967, en Cassany, 2007, p. 463).

Según el rumbo de este trabajo, es importante señalar la existencia de diversas variedades funcionales o registros que marcan el uso de la lengua. No obstante, es importante identificar el nivel de lengua del alumno, al estar frente a alumnos

debutantes, para identificar la existencia de diferentes registros de lengua, incluso en su lengua materna. La toma de conciencia de utilizar cierta expresión en una situación o en otra, por ejemplo “¡Qué onda!”, nos conduce a apropiarnos de ciertas fórmulas altamente efectivas al comunicarnos y evitar tergiversaciones. Por otro lado, con alumnos de un nivel básico o preintermedio es oportuno orientarlos hacia el descubrimiento de diversas variedades lingüísticas de una misma lengua con el objeto de establecer márgenes más específicos de utilización lingüística. Existen ciertos ejercicios de nivel básico, por mencionar un ejemplo, en los que se le demanda al alumno clasificar ciertas palabras o expresiones según el nivel de registro de lengua o situación, como se muestra en la siguiente aportación:

TABLA 9. Registros de lengua.

Activité: Classez les expressions suivantes par rapport à la situation communicative appropriée.		
EXPRESSION	FORMELLE	INFORMELLE
Tu		
Vous		
Bonjour! Comment allez-vous?		
Cordialement!		
Grosses bises!		
Salut!		
Ma chère Marie,...		
Monsieur, le Directeur...		
Ça va ?		
Au revoir !		

De acuerdo con Cassany (2007, p. 438), no todos los hablantes de una misma lengua la utilizan de forma unívoca. Según este autor, la diversidad lingüística se origina por diversas causas y básicamente por dos factores; el origen de los usuarios y la situación de comunicación.

Dependiendo de la cercanía o lejanía de ciertos grupos sociales, continúa Cassany, es como se observan ciertas afinidades o diferencias:

Las variedades que dependen de la procedencia de los usuarios se conocen con el nombre de *dialectos variedades dialectales*. Estas variedades se pueden clasificar en tres grandes tipos: geográficas (rasgos motivados por la procedencia geográfica), históricas o generacionales (rasgos que dependen de la época o de la edad del hablante), y sociales (según el grupo social al que pertenezca el hablante).

En cuanto a la variedad lingüística dependiente de la situación de comunicación, el repertorio de un hablante se actualiza conforme al desarrollo de sus distintas actividades. Las variedades que no dependen del origen del hablante sino de la situación comunicativa reciben el nombre de variedades funcionales o registros.

Según este autor, es difícil catalogar los textos según su registro y nombrarlos de cierto modo, sin embargo se pueden agrupar de acuerdo a determinadas afinidades y/o diferencias:

[...] el tema (general o especializado), el canal (oral, escrito; el teléfono, la radio, etc.), la intención (divertir, convencer, informar, etc.) y el nivel de formalidad (el grado de relación entre el emisor y el receptor).

En lo que concierne al uso de las expresiones idiomáticas, existen diversos registros en las que pueden ser utilizadas, sin embargo no se trata sólo de comprender el sentido de la expresión sino de saber cuándo y con quién utilizarlas. Por ejemplo, al momento de introducir el estudio y uso de las expresiones idiomáticas dentro de la clase, es conveniente hacer reflexionar al alumno que, incluso en su propia lengua, existen distintos matices para poder expresarnos en diversas circunstancias, como son el modo refinado, familiar, popular y vulgar. En la lengua francesa se pueden identificar cinco registros diferentes de lengua según Bertocchini y Costanzo (2008, pp. 58-59): *soutenu*, *formel*, *courant* o *standard*, *familier* e *intime*. El registro **elevado** o **sostenido** es el utilizado, generalmente⁶, en los textos literarios, donde el vocabulario y la sintaxis son muy rebuscados. El registro **formal** se caracteriza por su vocabulario pertinente y preciso, y por su sintaxis cuidada. Es el registro usado

⁶ O en conversaciones muy formales como el discurso académico o en medios como la alta burguesía.

en los acuerdos profesionales, civiles, comerciales y prensa. El registro **corriente** o **estándar** es el utilizado entre personas que no poseen lazos de amistad o de sangre. La sintaxis es apropiada al contexto comunicativo y el vocabulario es el referido en los diccionarios. El registro **familiar** es el empleado en las interacciones cotidianas entre amigos, familia, colegas. El vocabulario puede ser jergal con un uso frecuente de abreviaciones, y la sintaxis privilegia la yuxtaposición, la elisión y la reducción de categorías pronominales. Finalmente, el registro **íntimo** es utilizado comúnmente en la lengua oral, bajo un vocabulario familiar y expresiones ordinarias. La construcción de la frase muestra numerosas rupturas y las estructuras son extremadamente simplificadas.

Es así que la enseñanza de la lengua, agrega Cassany (2007, p. 458) deberá permitir al alumno adquirir un repertorio lingüístico rico, variado y creativo que le permita aumentar y diversificar sus posibilidades de interacción social. Sin embargo, diversas publicaciones como diccionarios o compendios de expresiones idiomáticas se basan en una lengua estándar sin descuidar o señalar de manera oportuna cuando una expresión se inclina más hacia lo familiar, refinado, popular o vulgar. La variedad estándar, según Cassany (2007, p. 439) recoge y se forma con los rasgos lingüísticos más útiles a toda la comunidad lingüística, es la variedad utilizada por los usuarios de una lengua cuando se encuentran en situaciones comunicativas de un nivel de formalidad medio o alto. Por esta razón, la selección de expresiones idiomáticas empleadas en la propuesta de actividades se basará en una variedad estándar de la lengua meta.

3.5 Inteligencias múltiples

A partir de las primeras bases científicas del origen y la evolución de las especies de Charles Darwin, en 1860, y de su curiosidad por el desarrollo de ciertas características psicológicas, intelectuales y emocionales de algunas especies, distintos especialistas comenzaron a explorar las diferencias intelectuales entre distintos individuos de una misma especie o grupos concretos. La primera prueba de inteligencia se le atribuye al psicólogo francés Alfred Binet durante la primera década del siglo XX. Este científico, interesado principalmente en los niños, comenzó con ítems de carácter máximo

sensorial. Desde esta época las pruebas de inteligencia se han inclinado a medir la memoria verbal, el razonamiento numérico, el reconocimiento de secuencias lógicas y la capacidad de expresar la manera de resolver problemas de la vida cotidiana (Gardner, 2001, p. 24). Años después, en 1912, Wilhelm Stern, psicólogo alemán, planteó medir lo que él mismo llamó cociente de inteligencia, en otras palabras, la proporción entre la edad mental de una persona y su edad cronológica, proporción que después debe ser multiplicada por 100 (Gardner, 2001, p. 25).

A partir de esta visión de inteligencia, y de algunas declaraciones de E. G. Boring, prestigioso psicólogo de Harvard de aquella época, la inteligencia se denominaba como el resultado medido por las pruebas de inteligencia, en muchos contextos educativos, este término ha sido catalogado como clasificador y discriminatorio. A lo largo del tiempo, distintos tipos de intelectuales han tratado de determinar desde su propia perspectiva el término inteligencia. Por ejemplo, para los puristas, desde Charles Spearman, defendieron la idea de que existe una inteligencia general. Por otro lado, los pluralistas le han adscrito a la inteligencia cualidades como siete vectores de la mente con L. L. Thurstone, o bien J. P. Guilford, quien distinguió hasta ciento cincuenta factores del intelecto (Gardner, 2001, p. 26-27). En esta misma ruta, el psicólogo estadounidense, Howard Gardner, propuso la existencia de siete inteligencias separadas en el ser humano, a partir de cuestionarse sobre el desarrollo humano óptimo, lo que le llevó a considerar que sería importante prestar mucha más atención a las aptitudes y capacidades de los pintores, escritores, bailarines y artistas; al mismo tiempo que habría que ampliar la definición de cognición y no atribuírsela sólo a los matemáticos o científicos (Gardner, 2001, p. 46). Es así como este autor emplea por primera vez, en su libro publicado en 1983 *Frames of Mind*, la definición de Teoría de las Inteligencias Múltiples. Gardner sostiene que:

[...] las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales – es de suponer que neurales- que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas (Gardner, 2001, p. 52-53).

Asimismo, Gardner presenta algunos criterios para definir una inteligencia bajo la medida de agruparlos en función de sus raíces disciplinarias como son las ciencias biológicas y diversos criterios que proceden del análisis clínico; no obstante, se omiten por la finalidad de este trabajo.

A continuación, se mencionan las siete inteligencias a las que este autor hace referencia inicialmente. Cabe destacar que Gardner presenta cada inteligencia en función de un estado final, o sea, de un rol socialmente reconocido y valorado, que parece depender de una capacidad intelectual concreta (Gardner, 2001, pp. 61, 62, 63, 70):

- a) **La inteligencia lingüística** supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos. Entre las personas que tienen una gran inteligencia lingüística se encuentran los abogados, los oradores, los escritores y los poetas.
- b) **La inteligencia lógico-matemática** supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica.
- c) **La inteligencia musical** supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales.
- d) **La inteligencia corporal-cinestésica** supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos. Evidentemente los bailarines, actores, deportistas [...] artesanos, cirujanos.
- e) **La inteligencia espacial** supone la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes [...] y en espacios más reducidos.
- f) **La inteligencia interpersonal** denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos, y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con las personas [...] vendedores, enseñantes, médicos, religiosos, políticos [...].
- g) **La inteligencia intrapersonal** supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo – que incluya los propios deseos, miedos y capacidades- y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.

Cabe mencionar como dato complementario que la inteligencia intrapersonal e interpersonal han sido agrupadas bajo la denominación de inteligencia emocional por el psicólogo estadounidense Daniel Goldman. Y aunque Gardner y sus colaboradores no han analizado el papel que juega el *sentimiento* en las inteligencias (Goleman, 2009, pp. 60-61), la inteligencia emocional pudiera considerarse parte de las habilidades a desarrollar en el alumno:

[...] ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas (Goleman, 2009, p. 54).

Volviendo a nuestro tema, Howard Gardner estima la lista anterior como provisoria al considerar la existencia de subinteligencias, correspondientes a cada una de las inteligencias mencionadas; la autonomía de cada una y sus interacciones con las demás requieren un estudio más detallado. Del mismo modo, existen más inteligencias que amplían esta lista, como la naturalista, la espiritual y la existencial; siendo descartadas las dos últimas de nuestro objeto de análisis:

- a) **Inteligencia naturalista** es considerada como la capacidad para reconocer ciertos especímenes como miembros de un grupo, para distinguir los distintos miembros de una especie, reconocer la existencia de otras especies vecinas y trazar las relaciones entre unas especies y otras (Gardner, 2001, p. 71).
- b) **Inteligencia espiritual** es la capacidad para pensar en cuestiones cósmicas que podría tener sus raíces en el dolor, en unas experiencias personales o estéticas impactantes, o en el hecho de vivir en una comunidad que destaque lo espiritual (Gardner, 2001, p. 83).
- c) **Inteligencia existencial** es la capacidad de situarse uno mismo en relación con las facetas más extremas del cosmos – lo infinito y lo infinitesimal-, y la capacidad afín de situarse uno mismo en relación con determinadas características existenciales de la condición humana, como el significado de la vida y de la muerte, el destino final del mundo físico y del mundo psicológico, y ciertas experiencias como sentir un profundo amor o quedarse absorto ante una obra de arte (Gardner, 2001, p. 84).

De esta manera, Gardner (2001, p. 65) encierra su teoría de las Inteligencias Múltiples en dos afirmaciones:

- a) [...] cada ser humano está equipado con estos potenciales intelectuales que puede movilizar y conectar en función de sus propias inclinaciones y de las preferencias de su cultura” (Gardner, 2001, p. 65).
- b) Aunque todos nacemos con estas inteligencias, no hay dos personas que tengan exactamente las mismas combinaciones. [...] las inteligencias surgen de la combinación de la herencia genética de la persona y de sus condiciones de vida en una cultura y en una época dadas.

Uno de los objetivos de indagar sobre la teoría de Gardner en un contexto educativo sería saber identificar el bagaje de inteligencias desarrolladas en nuestros alumnos y a partir de ahí, despertar en ellos una actitud crítica y reflexiva hacia las estrategias que adoptan al enfrentarse a una disciplina y sus resultados progresivos. Sería de gran interés saber cuáles son los medios utilizados por los alumnos al momento de enfrentarse al aprendizaje, en nuestro caso, de una lengua extranjera, principalmente fuera del aula. Con cuáles de ellos se adaptan más o tienen mayor facilidad de acceso; tomando en cuenta su ámbito socio-económico, cultural, familiar y educativo:

Es importante que el individuo identifique las estrategias que utiliza en su manera de aprender, de tal manera que sea capaz de planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprender en función de un objetivo trazado o exigido para una determinada tarea (Varela, 2006, p. 2).

A esta capacidad de introspección, se le puede definir como metacognición. Según Varela (2006, p.2), la metacognición se puede entender como el conocimiento de la propia manera de aprender y de pensar. Se define como la cognición de la cognición, el conocimiento sobre cómo se conoce. El conocimiento metacognitivo está estructurado a partir de tres tipos de variables o categorías que se relacionan entre sí (Flavell, 1987, en Díaz-Barriga, 2002, pp. 244-245):

- a) **Variable de persona** se refiere a los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sobre sus capacidades y limitaciones como aprendiz de diversos temas o dominios.

- b) **Variable de tarea** son los conocimientos que un aprendiz posee sobre las características intrínsecas de las tareas y de éstas en relación con él mismo.
- c) **Variable de estrategia** son los conocimientos que un aprendiz tiene sobre las distintas estrategias y técnicas que posee para diferentes empresas cognitivas (aprender, percibir, solucionar problemas, etc.), así como de su forma de aplicación y eficacia.

Entonces, una de las labores del docente en el aula es enseñar y mostrar a los alumnos estrategias de aprendizaje convenientes a su entorno social, familiar, cultural y académico.

Winebrenner (2007, p. 76-77) sostiene que enseñar estrategias y técnicas desarrolladas para satisfacer las necesidades de los estilos específicos de aprendizaje puede servir también para acrecentar las inteligencias específicas (y viceversa). A continuación, en la tabla 10, se ilustra, de manera sucinta, cómo se relacionan los estilos de aprendizaje con las inteligencias múltiples, en dicha cuestión de la enseñanza de estrategias metacognitivas, enfatizando en que tal relación no forma parte del objeto de estudio de este trabajo:

TABLA 10. Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje.

Estilos de aprendizaje	Inteligencias múltiples
Auditivo	<ul style="list-style-type: none"> - Lingüística - Lógico-matemática - Interpersonal - Intrapersonal - Naturalista
Visual	<ul style="list-style-type: none"> - Espacial-Visual - Lógico-matemática - Intrapersonal - Naturalista
Táctil- Kinestésico	<ul style="list-style-type: none"> - Corporal-kinestésica⁷ - Espacial-Visual - Rítmico-musical - Naturalista

Es así como, uno de los objetivos de conocer y reflexionar acerca de la manera y preferencias de aprender, es que encontramos los medios para hacerlo de forma

⁷ Término utilizado por Winebrenner (2007).

eficiente y eficaz. Del mismo modo, la finalidad de tal autoconocimiento sería la formación de hábitos autónomos en el estudio. La autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Ésta nace a partir de ver al aprendiente como un ser pasivo e involucrado en el proceso enseñanza-aprendizaje. Según la definición del Centro Virtual Cervantes, el ejercicio de la autonomía implica que el aprendiente se responsabilice y tome decisiones sobre su aprendizaje:

Uno de los primeros teóricos de la pedagogía de la autonomía fue M. Knowles (1972-1990). En el ámbito de la didáctica de las lenguas, H. Holec (1980) define la autonomía como la capacidad de gestionar el propio aprendizaje [...] no debe ser considerada como una capacidad innata, sino como una capacidad que se adquiere mediante el desarrollo de las estrategias metacognitivas. [...] Dickinson (1987) argumenta a favor del aprendizaje autónomo con estas cinco razones:

- a) Motivos de tipo práctico (la imposibilidad de asistir regularmente a clase...);
- b) Las diferencias individuales de los alumnos ([...] su actitud, [...] estilos de aprendizaje...);
- c) Los fines educativos (el aprendizaje autónomo promueve el desarrollo de las características específicas del buen aprendiente);
- d) La motivación (la autonomía estimula al alumno [...] le otorga libertad);
- e) El objetivo de aprender a aprender (la autonomía promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas).

Sin embargo, es necesario poner en práctica dicha autoreflexión y ofrecer al aprendiente ciertos parámetros que le ayuden a pensar sobre sus habilidades y/o cómo mejorarlas. Por tal motivo y con base en el cuadro traducido por Nuria de Salvador (tomado de Nicholson, 1998. *Developing Students Multiple Intelligences*, en Luz de Luca, pp. 7- 8) y con el de Woolfolk (2006, p. 110), se propone la siguiente tabla en la que se trata de relacionar ocho inteligencias de la teoría de Gardner con ciertas capacidades en el alumno. Asimismo, se enuncian algunos tipos de actividades que podrían explotar aún más sus potenciales.

TABLA 11. Inteligencias múltiples en contexto.

	Estados finales	Bueno para...	Aprende mejor ...	Actividades...
Lingüística	Poeta Periodista	Leer, redactar, narrar y comprender historias, aprender idiomas, oratoria.	- Leyendo - Escribiendo - Repitiendo - Escuchando	- Juegos de palabras - Escritura creativa
Lógico-matemática	Científico Matemático	Resolver problemas de cantidad, razonamiento lógico, experimentos, deducir, ordenar y secuenciar.	- Categorizando - Viendo y escuchando procedimientos	- Cálculo mental - Laberintos - Rompecabezas - Comprar
Espacial	Navegante Escultor	Dibujar, interpretar mapas, orientarse, recordar lugares, ubicar astros, construir.	- Visualizando - Organizando información - Armando, desarmando	- Manualidades - Rompecabezas - Juegos de construcción
Musical	Compositor Músico	Cantar, memorizar letras, escribir partituras, reconocer tonos y sonidos, interpretar instrumentos.	- Escuchando música - Memorizando con una canción o ritmo determinado	- Cantos y juegos - Comprensión auditiva - Composición de música - Inventar letras de canciones
Corporal-cinestésica	Bailarín Atleta	Trabajar con su cuerpo, poner a prueba sus reflejos, transmitir emociones a través de movimientos o gestos.	- Moviéndose	- Bailar - Ejercitarse - Actuar - Tocar
Interpersonal	Terapeuta Vendedor	Resolver conflictos, socializar, comercio, interpretar los sentimientos y necesidades de otros.	- Trabajando en equipo - Interactuando - Compartiendo	- Debates
Intrapersonal	Persona con un autoconocimiento detallado y preciso	Entenderse a sí mismo, identificar debilidades y fortalezas, evaluarse después de cada acontecimiento.	- Trabajando solo - Reflexionando - Siguiendo sus propios intereses	- Investigación - Proyectos personales - Escribir un diario - Planear itinerarios personales
Naturalista	Botánico Granjero Cazador	Identificar diferentes especies de flora y fauna, categorizarlas, interpretar las relaciones entre seres vivos, sensibilidad ante la naturaleza.	- Trabajando o estudiando cerca de la naturaleza - Al aire libre	- Observar la naturaleza - Prácticas de campo

Finalmente, el conocimiento de las diferentes inteligencias de los aprendientes nos da la oportunidad de poder implementar en el aula actividades facilitadoras del aprendizaje de las expresiones idiomáticas como objetivo comunicativo. Si bien, en ocasiones, la actuación del docente depende de la infraestructura y los recursos de la instituciones de educación en donde se labora, también es necesario, como docente del siglo XXI, poseer, al menos, la conciencia de estar frente a un público más autónomo, independiente, inquieto, no conforme con lo dado en el aula, requiriendo respuestas fundamentadas, así como las herramientas necesarias para poner en práctica lo aprendido. Al ser enseñantes de una lengua extranjera, se debe de reconocer el fin de aprender una disciplina, utilizarla; y del mismo modo, se deben encontrar los medios para llevarlo a cabo.

3.6 Selección de expresiones idiomáticas

En este apartado, sólo se hace mención de los temas que circunscriben la propuesta de actividades presentadas en el próximo capítulo, las cuales agrupan cierto vocabulario en campos semánticos.

Según Jost Trier (1931, citado en Vázquez- Ayora, 1977. p. 57), creador del concepto **campo semántico**, el vocabulario de una lengua no es una nomenclatura, sino un conjunto de estructuras. Para este autor, un campo semántico:

Es el conjunto de palabras, no emparentadas etimológicamente en su mayoría, ni tampoco unidas entre sí por asociaciones psicológicas, individuales, arbitrarias, contingentes, que, colocadas una al lado de la otra como las piedras irregulares de un mosaico, recubren exactamente todo un terreno bien delimitado de significaciones.

Es decir, un campo semántico está constituido por elementos léxicos cuyas significaciones poseen algunos rasgos en común. La noción de campo semántico, agrega Vázquez- Ayora (1977), cobra importancia porque está vinculada al hecho de que cada lengua analiza a su manera la experiencia humana y el mundo exterior, y de esta forma puede hablarse del campo semántico constituido por elementos léxicos que designan la vivienda, la autoridad, la escuela, la casa, los sentimientos, etc. Sin

embargo, añade Luchetti (2008, p. 30) un campo semántico también es un conjunto de unidades lingüísticas que forman sistema, es decir, cada palabra del campo semántico adquiere su propio valor por los valores opuestos del resto de los integrantes del sistema. Por ejemplo, en el campo semántico de *asientos*, *silla* adquiere su propio valor en oposición o semejanza a las características de palabras como *sofá* o *banco*. Estas palabras, aunque pertenecen al mismo campo semántico, poseen características distintas, adquiriendo un valor semántico determinado, ya que unos asientos tienen respaldo, el resto no, otros tres o cuatro patas, algunos más pueden posicionarse, otros son fijos, etc.

Es así como en este trabajo se tomarán como referencia algunos campos semánticos⁸ de los cuales se desprenderán las expresiones idiomáticas involucradas en el diseño de las actividades propuestas:

1. Los animales / *Les animaux*
2. El clima / *Le climat*
3. Las partes del cuerpo / *Les parties du corps*

⁸ La selección de los campos semánticos corresponde a parte de los objetivos lingüísticos esperados en niveles A1 y A2 en la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa de acuerdo al MCERL.

RESUMEN

Las expresiones idiomáticas brindan al alumno la posibilidad de aprender una lengua extranjera desde diferentes matices como el cultural y el social, al mismo tiempo que los acerca de manera distinta al uso del léxico y del dominio de ciertas frases predeterminadas. La intención de que los aprendientes debutantes puedan acceder al conocimiento de estos recursos, herramientas de la lengua, es acercarlos a uno de los usos más comunes de la lengua en un contexto real de comunicación. Si se reflexiona en nuestros encuentros comunicativos como hispanohablantes, utilizamos, al día, al menos una expresión idiomática como parte de nuestra riqueza cultural y herencia lingüística. Del mismo modo, este tipo de expresiones llevan al aprendiente a desarrollar cierta fluidez en el proceso de su expresión oral, provocando una motivación elemental en el estudio de lenguas, y en este caso, del francés como lengua extranjera. Por otra parte, las actividades en el aula deberían procurar el desarrollo de las habilidades innatas de los alumnos con ayuda de recursos dirigidos a dicha tarea. Sin embargo, puesto que en ocasiones no se cuenta con el material necesario para cubrir estas necesidades, el docente puede caer en un estado de apatía laboral. Finalmente, en este capítulo se han tratado de describir las características principales de las expresiones idiomáticas, así como algunos factores a considerar para su aprendizaje en el aula, su importancia en la enseñanza de lenguas como un factor importante en la apropiación del nuevo código lingüístico y una ventana hacia la cultura a la que pertenecen. Tomar en cuenta las aptitudes cognitivas de los alumnos y, en consecuencia, los medios que le ayudan a aprender de una manera más eficaz, nos conduce a una enseñanza objetiva y útil.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

La enseñanza de expresiones idiomáticas es un tema demás abordado en un marco didáctico del francés como lengua extranjera. Sin embargo, probablemente también sea un tema poco concebido como objeto de estudio en el aula. El objetivo principal de este apartado es la propuesta de una serie de actividades para el aprendizaje de las expresiones idiomáticas, basada en la teoría de las inteligencias múltiples. Estas actividades no se traducen en tomar una expresión idiomática y abordarla con actividades enfocadas a una sola inteligencia, sino por el contrario, son actividades enfocadas a descubrir el uso de las expresiones idiomáticas, con el fin de comunicarse de una manera más efectiva, mediante distintos soportes educativos como apoyos visuales, auditivos y/o materiales lúdicos permitiendo el desarrollo o reforzamiento de sus diferentes habilidades. De la misma manera, se ha definido, desde el capítulo anterior, que dichas actividades estarán dirigidas a un público de nivel principiante en el aprendizaje de la lengua francesa.

En estas dinámicas, las expresiones idiomáticas se presentan en campos semánticos, los cuales se abordan en los primeros niveles del aprendizaje de la lengua y no pretenden que el alumno reflexione sobre la etimología de la expresión, sino en su utilidad en un contexto comunicativo, constructivo y sociocultural. Cabe mencionar, aun no siendo sujeto de estudio en este trabajo, que el significado de ciertas expresiones idiomáticas varía de acuerdo al país e incluso a la región en donde se utilicen, es decir, una misma expresión puede tener diferentes interpretaciones ya sea por variantes sociales, culturales, generacionales o situacionales, por ejemplo, en español, la expresión *Echar o soltar los perros a alguien*, se puede interpretar como coquetear con alguien o bien, regañar a alguien; incluso, decir *Comer como pajarito* hace referencia a comer poquito o dejar muchas moronas al terminar de comer.

Es así, como la propuesta de actividades que se enuncia a continuación, pretende formar parte de un curso de francés lengua extranjera, bien como taller o como apartados culturales dentro del curso. La metodología adoptada en el diseño de actividades se basa en el desarrollo de la competencia sociocultural del aprendiente, el cual defiende la idea de que el usuario de una lengua debe poseer ciertos conocimientos culturales de la comunidad de habla. Estos conocimientos, según el

Centro Virtual Cervantes, pueden englobarse en tres principales apartados: las referencias culturales de diverso orden, las rutinas y usos convencionales de la lengua, y finalmente, las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. La competencia sociocultural forma parte de las competencias generales de la persona, desde la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y según Van Ek (1986):

[...] uno de los objetivos en el currículo de segundas lenguas debe consistir en la capacidad del aprendiente para “reconocer la validez de instaurar, categorizar, y expresar la experiencia, y otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas”; dichas formas afectan a diversos componentes de la lengua:

- a) Elementos léxicos para los que no hay equivalente semántico en la propia lengua.
- b) Elementos léxicos cuyo sentido corre el riesgo de ser transferido erróneamente al propio contexto sociocultural.
- c) Medios no verbales de expresión o el de los usos convencionales de la lengua en comportamientos rituales cotidianos.

A partir de este punto, expondremos las características de las actividades que se sugieren más adelante:

Tipos de actividades. Las actividades contenidas en las unidades didácticas a estudiar no siguen una secuencia rigurosa de ejercicios, sin embargo, a partir de la teoría de Prieto (2004, p. 710), la cual afirma que al no ser posible la traducción literal de las palabras de una expresión idiomática, se debe recurrir a actividades que aprovechen la imaginación de los estudiantes y, en consecuencia, haya un aumento en su motivación de aprendizaje. Del mismo modo, resalta la autora, este tipo de actividades deberán explorar la vertiente cultural que poseen las expresiones idiomáticas como manifestaciones metafóricas del lenguaje popular, con el fin de desarrollar el conocimiento y el contraste entre culturas.

Estructura. Para hablar de la estructura de cada unidad didáctica sugerida, debemos recordar los factores que se mencionaron en el capítulo 3, los cuales toman en cuenta la importancia de la aproximación a la lengua-cultura meta mediante la toma de

conciencia de este fenómeno lingüístico que son las expresiones idiomáticas, la transparencia u opacidad inherente a éstas, y el desarrollo de la competencia sociolingüística, la cual, de acuerdo a Hymes (1967, en Cassany, 2007, p. 463) intenta comprender quién habla a quién, dónde, cuándo, sobre qué tema y qué circunstancias sociales son las más idóneas para llevar a cabo la interacción entre los interlocutores. Así, cada uno de estos factores representa un apartado en la estructura de las unidades. Cada sección se ilustra con actividades aptas para trabajar con cada uno de estos elementos.

Actividad discursiva. Dentro de las unidades didácticas, se encuentran actividades dirigidas a trabajar los cuatro tipos de habilidades lingüísticas⁹: la comprensión y la expresión oral y escrita, así como la interacción entre los aprendientes, ya que, citando las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:

[...] el hecho de que la interacción sea principalmente cara a cara suele proporcionar una mayor abundancia tanto en términos textuales y lingüísticos como respecto a características paralingüísticas y señales contextuales, todo lo cual puede llegar a ser más o menos elaborado, más o menos explícito, hasta donde el constante control del proceso por parte de los participantes considere apropiado.

Uso de la lengua materna. En el diseño de las unidades se ha optado por el uso del español en las instrucciones de las actividades y en los apartados de **Reflexiona**, con el propósito de acercar al alumno, de manera segura, al estudio y reflexión de las expresiones idiomáticas. Se ha utilizado el término “seguro” para referirnos al sentimiento que puede experimentar el alumno al momento de desarrollar las actividades y lograr los objetivos de las mismas. Así lo comentan, García y Senovilla (1998, p. 302):

[...] que se parta de lo conocido para, sobre ello, construir el conocimiento, es decir: que, en la medida de lo posible, la enseñanza se centre en un primer momento en lo que se pretende comunicar (sobre todo si es común en ambas lenguas), para abordar sólo en segundo plano las diferencias de medios. Es cierto que al aprender un nuevo idioma hay que aprender nuevas formas de concebir y parcelar el mundo y la realidad lingüística, pero no es menos cierto que a veces nos despistan las

⁹ Término utilizado por Daniel Cassany (2007, p.88) para referirse a las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles.

grandes diferencias en el plano de la expresión, haciéndonos olvidar las semejanzas en el plano del contenido, que pueden ser útiles para nuestros alumnos. La gramática -y no olvidemos que gramática y comunicación son indisociables- debe ser enseñada de modo que se someta al plano de lo pragmático, y es aquí donde se encuentran más aspectos en común de los que cabe esperar. De este modo, además, presentamos a nuestros aprendientes la(s) forma(s) lingüística(s) que nos ocupan como respuesta a determinada situación comunicativa ya conocida por ellos, y no como un hecho lingüístico nuevo al que se deben enfrentar sin poder apoyarse en su bagaje de usuarios de otra lengua que poseen, además, un conocimiento de mundo.

Las unidades didácticas. En cada una de las unidades didácticas propuestas, se desarrollan y/o refuerzan las inteligencias presentadas, anteriormente, en la lista de Gardner; sin embargo, la inteligencia lingüística se retoma en cada unidad como parte del diseño de la propuesta¹⁰.

En cuanto a la interacción desarrollada dentro del aula, ésta ha de considerarse multidireccional al adquirir una dinámica alumno- alumno, profesor- alumno, alumno- profesor o grupal-profesor.

A continuación, se presenta la propuesta de actividades para la enseñanza de expresiones idiomáticas del francés como lengua extranjera basada en la teoría de las inteligencias múltiples, la cual consta de tres unidades didácticas seguidas del manual del profesor.

¹⁰ Ya que la **Inteligencia lingüística**, según Gardner (2001, p. 61), supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos.

qwertyuiopasdfghjklzxcvbnm
qwertyuiopasdfghjklzxcvbnm
qwerty bnm
qwerty bnm
qwerty bnm
qwerty bnm
qwertyuiopasdfghjklzxcvbnm
qwertyuiopasdfghjklzxcvbnm

EXPRESSIONS IDIOMATIQUES 1

MES PREMIERS CONTACTS

CAHIER DE L'ÉLÈVE

2014

ALMA STÉPHANIE BARBOSA AGUILAR

MODE D'EMPLOI

Expressions idiomatiques 1 est un manuel qui s'adresse aux étudiants débutants de la langue française et qui les encourage et les approche à découvrir l'usage et l'importance des expressions idiomatiques dans un contexte de communication quotidienne.

Tout au long des trois unités, l'étudiant aura la possibilité de comprendre les consignes pour accomplir les objectifs d'apprentissage, d'une manière plus autonome, grâce à l'utilisation de l'espagnol. D'ailleurs, le cahier est conseillé d'être utilisé comme un matériel complémentaire au cours de langue, avant, pendant ou après celui-ci, sous forme d'un atelier. Chaque unité se compose de trois sections : la prise de conscience par rapport à l'existence et l'usage des expressions idiomatiques dans la langue cible et dans la langue maternelle de l'apprenant, le phénomène d'opacité autour de l'utilisation et de la compréhension de ces outils et finalement, l'acquisition ou le développement de la compétence sociolinguistique de l'apprenant. En plus, à la fin de chaque unité, un point culture est disponible. Etant donné que la conception des activités est fondée sur la théorie des intelligences multiples, l'étudiant aura la possibilité, au début de chaque unité, de connaître quel type ou types d'intelligences se développent.

On vous souhaite bon courage dans cette nouvelle aventure dans la langue française et on espère qu'à la fin de ce manuel vous ayez acquis une nouvelle forme de communication.

MODO DE EMPLEO

Expressions idiomatiques 1 es un manual dirigido a estudiantes principiantes de la lengua francesa que los anima y los acerca a descubrir el uso y la importancia de las expresiones idiomáticas en un contexto de comunicación cotidiana.

A lo largo de las tres unidades, el alumno tendrá la posibilidad de comprender las instrucciones para llevar a cabo los objetivos de aprendizaje, de una manera más autónoma, gracias a la utilización del español. Por otra parte, se aconseja emplear este cuaderno como material complementario al curso de lengua, antes, durante o después, en forma de taller. Cada unidad se compone de tres secciones: la toma de conciencia en relación a la existencia y uso de las expresiones idiomáticas en la lengua meta y en la lengua materna del alumno, el fenómeno de opacidad en la utilización y comprensión de estas herramientas y, finalmente, la adquisición o desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiente. Además, al final de cada unidad, se dispone de un punto cultural. Dado que la base de las actividades son las inteligencias múltiples, el alumno tendrá la posibilidad de conocer, al inicio de cada unidad, qué tipo o tipos de inteligencia se desarrollan.

Les deseamos ánimo en esta nueva aventura en la lengua francesa y esperamos que al final de este manual, hayan adquirido una nueva forma de comunicación.

TABLE DES CONTENUS

Página

UNITÉ 1. LES ANIMAUX.....6

Expresiones idiomáticas	Inteligencia que desarrolla o refuerza	Elemento cultural
Être une poule mouillée. Faire un canard. Être doux comme un agneau. Il n'y a pas un chat. Malin comme un singe. Donner sa langue au chat. Être comme un éléphant dans un magasin de porcelaine. Avoir une fièvre de cheval. Être malade comme un chien. Un mouton à cinq pattes. Rire comme une baleine. Courir comme un lapin. Être comme un poisson dans l'eau.	Lingüística Espacial Corporal- cinestésica ¹¹ Interpersonal Naturalista Lógica	Le poisson d'avril.

Soportes didácticos	Te permite...
Imágenes Juego de memoria Juego de mesa "La course aux expressions idiomatiques" Tarjetas-trivia	Identificar vocabulario de animales. Reflexionar acerca del uso de expresiones idiomáticas en francés y español. Reforzar lo aprendido en la unidad de forma divertida. Conocer parte de la cultura francesa.

UNITÉ 2. LE CLIMAT..... 30

Expresiones idiomáticas	Inteligencia que desarrolla o refuerza	Elemento cultural
Il pleut des cordes. Il fait un froid de canard. Etre en froid avec un ami. Etre trempé comme une soupe. Il fait un vent à décorner les bœufs. Ne pas avoir froid aux yeux. Il fait un temps de chien. Être dans le brouillard. Être blanc comme neige. Pleuvoir à seaux. Parler de la pluie et du beau temps.	Lingüística Espacial Corporal- cinestésica Interpersonal Intrapersonal Naturalista Lógica	La canicule.

¹¹ Para la propuesta de actividades se adopta el término utilizado por Gardner (2001).

Soportes didácticos	Te permite...
Imágenes Juego de memoria Juego de mesa "Rayos y sombrillas" Video	Identificar vocabulario alusivo al clima. Reflexionar acerca del uso de expresiones idiomáticas en francés y español. Reforzar lo aprendido en la unidad de forma divertida. Conocer parte de la cultura francesa.

UNITÉ 3. LES PARTIES DU CORPS 43

Expresiones idiomáticas	Inteligencia que desarrolla o refuerza	Elemento cultural
Mettre les pieds dans le plat. Couper les cheveux en quatre. Casser les pieds de quelqu'un. Avoir un poil dans la main. Avoir la main verte. En mettre sa main au feu. Ne pas arriver à la cheville de quelqu'un. C'est le pied ! Avoir le bras long. Avoir le cœur gros. Ne pas avoir de tête. En avoir plein le dos. Bien avoir la tête sur les épaules. Avoir un chat dans la gorge. Prendre ses jambes à son cou. Mettre la main à la pâte.	Lingüística Espacial Corporal- cinestésica Interpersonal Naturalista Lógica Musical	Compter avec les doigts.

Soportes didácticos	Te permite...
Imágenes Crucigrama	Identificar vocabulario de las partes del cuerpo. Reflexionar acerca del uso de expresiones idiomáticas en francés y español. Conocer parte de la cultura francesa y los fenómenos naturales. Producir ciertos sonidos con algunas partes de tu cuerpo.

UNITÉ 1. LES ANIMAUX



REFLEXIONA...

El uso de las expresiones idiomáticas es una herencia que se transmite de generación en generación. Dicho legado refleja las costumbres de una cultura y forma parte de la sabiduría popular, es decir, son expresiones que resultan de las experiencias vividas y los aprendizajes que se desprenden de ellas; éstos se repiten y se integran a la idiosincrasia de un pueblo.

1. Discutan en parejas las siguientes preguntas y tomen nota en su cuaderno de las ideas principales.

- ¿Alguna vez has escuchado hablar de las expresiones idiomáticas?
- ¿Cómo las definirías?
- ¿Has utilizado alguna de estas expresiones para comunicarte?



2. Comenten las respuestas con su profesor.

3. Analicen el uso de la siguiente expresión idiomática en tu idioma. Respondan a las preguntas.

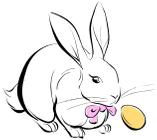
- ¿Has escuchado a alguien decir... “Hay gato encerrado”?
- ¿A qué se refiere dicha frase?

- Da un ejemplo en el que utilices dicha expresión.

- ¿Por qué se habrá adoptado al “gato” para ilustrar esta frase?



e. En parejas, hagan una lista de al menos 5 expresiones donde utilicen el nombre de un animal, justifiquen su uso y citen una frase en contexto.



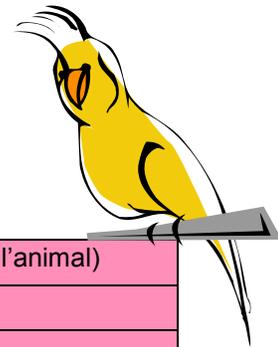
Animal	Expresión	Significado de la expresión	Justificación del uso del nombre del animal	Frase en contexto
Ej. Gato	Hay gato encerrado	En cierta situación hay algo misterioso y sospechoso.	Un gato es muy sigiloso, sin embargo el ver a un gato encerrado es muy raro ya que tienden a ser libres e independientes.	Haz caído en varias contradicciones, no puedes negar que aquí hay gato encerrado .
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

REFLEXIONA...

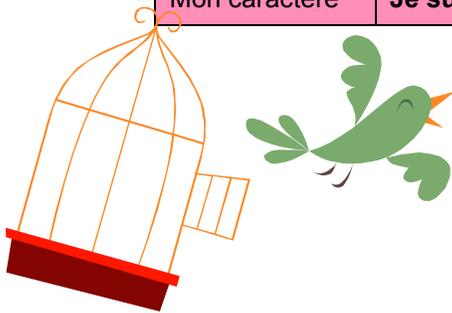


Las expresiones idiomáticas proyectan parte del significado de las palabras que las componen, es decir, en el caso de los animales, las expresiones idiomáticas proyectan alguna característica del animal: habilidad, temperamento, tipo de alimentación, reproducción, etc. Sin embargo, en ocasiones, la suma del significado de las palabras que componen una oración no es el sentido que la expresión quiere transmitir, a este fenómeno se le llama **opacidad**.

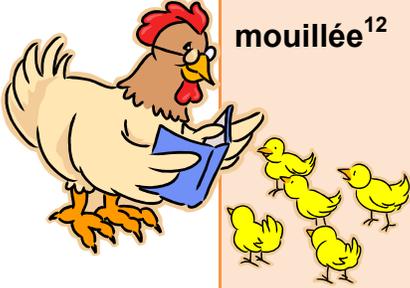
1. En las siguientes dinámicas, trabajen en equipos y sigan los pasos que se enuncian a continuación.
 - a. Tomen el juego de memoria *Les animaux* (**recortable 1**) y encuentren sus pares.
 - b. Tomen nota del vocabulario en su cuaderno y deduzcan su significado.
 - c. Tomen las tarjetas *Caractéristiques* (**recortable 2**) y, en equipo, determinen cuál o cuáles de ellas corresponden a los animales de tu lista.
 - d. Con la información anterior, generen en su cuaderno, cuadros similares como al que se muestra a continuación.

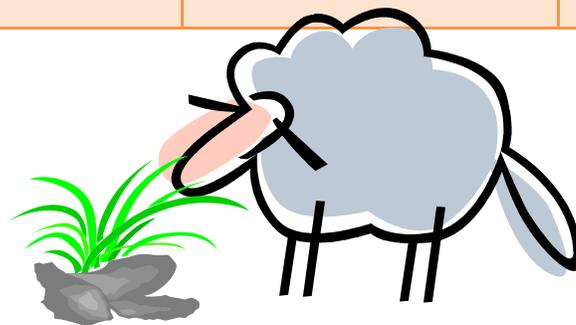


	JE SUIS __Un perroquet__ (Nom de l'animal)
Ma naissance	Je ponds des œufs...
Mon physique	J'ai des plumes, j'ai deux pattes...
Mes habilités	Je vole, je marche...
Mon habitat	Je vis dans les arbres...
Mon caractère	Je suis calme, je suis sociable...



- e. Comprueben el nivel de opacidad de las siguientes expresiones traduciendo cada una de las palabras que las componen (traducción literal) e imaginen el mensaje que quieren transmitir. Al final, comparen sus respuestas.

Expresión idiomática	Traducción literal	Mensaje
 <p>Être une poule mouillée¹²</p>		
<p>Faire un canard¹³</p>		
<p>Être doux comme un agneau¹⁴</p>		



¹² Être une personne lâche.

¹³ Faire une fausse note

¹⁴ Être très gentil.

REFLEXIONA...



Las expresiones idiomáticas suelen utilizarse para expresar cierta intención en cada situación comunicativa, por ejemplo, para felicitar, regañar o resaltar las cualidades de alguien. Gracias a ellas una persona puede producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso.

1. Completa cada expresión con el animal que corresponda y enseguida relaciónala con su interpretación completando las casillas de abajo. Verifica tus respuestas con un compañero.

Ejemplo:

Expression	Animal	Interprétation
1. Il n'y a pas ... 2. Malin comme ... 3. Donner sa langue au ... 4. Être comme ... dans un magasin de porcelaine. 5. Avoir une fièvre de ... 6. Être malade comme ... 7. ... à cinq pattes. 8. Rire comme... 9. Courir comme ... 10. Être comme ...dans l'eau.	A. Un mouton B. Un lapin C. Un poisson D. Un chat E. Un éléphant F. Chat G. Un singe H. Une baleine I. Cheval J. Un chien	a. Il n'y a personne. b. Être très malade. c. Se sentir parfaitement à son aise. d. Rire sans retenue. e. Être maladroit. f. Avoir une forte fièvre. g. Reconnaître que l'on ne sait pas répondre à une question. h. Être très malin. i. Quelqu'un ou quelque chose de rare. j. Courir vite.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D,a									



2. En la siguiente actividad, reforzarán los contenidos vistos en esta unidad. Formen equipos de máximo tres personas y sigan los siguientes pasos.



- a. Tomen el tablero llamado *La course aux expressions idiomatiques* (**recortable 3**).
- b. Para jugar necesitan fichas y un dado.
- c. Los jugadores comienzan en el lugar de salida *Départ*. Gana quien llegue primero a la meta *Arrivée*.
- d. El tablero está numerado del 1 al 20. Cada número corresponde a una tarjeta (**recortable 4**) que contiene una trivía, a la cual deberán responder de forma individual o entre todos los jugadores.
- e. Dentro del tablero encontrarán casillas con las siguientes leyendas:
 - Réjouez: volver a tirar/jugar.
 - Réculez une place: retroceder un lugar.
 - Avancez deux cases: avanzar dos lugares más.
- f. De ser necesario, pidan asesoría a su profesor.



ON VA PARLER DU...

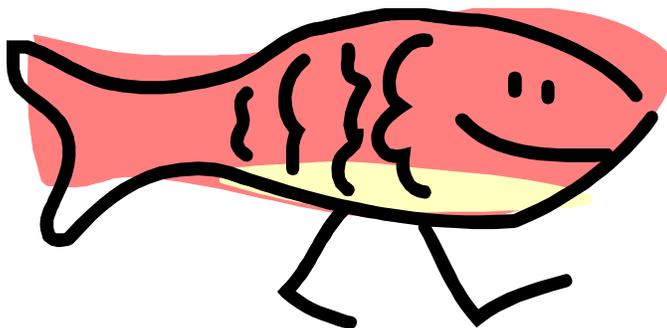
POISSON D'AVRIL¹⁵



Le premier avril, c'est le jour des farces : la plus courante est d'accrocher un poisson en papier dans le dos de quelqu'un. Ce jour-là, tout le monde fait des farces ou raconte des choses invraisemblables : les journaux, la radio, etc.

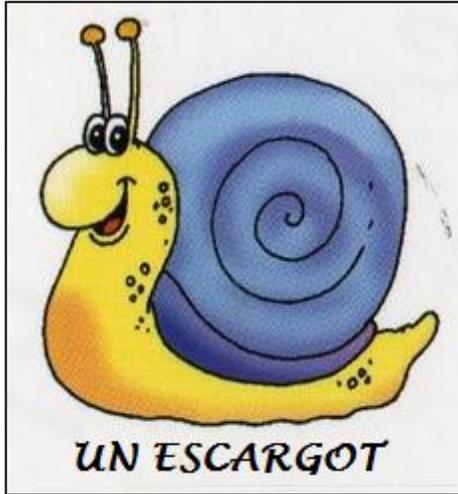
Activité :

1. Fais un poisson en papier, accroche-le dans le dos d'un copain ! Tu peux écrire le nom d'un personnage célèbre ou simplement dessiner un poisson coquin. Bon courage !



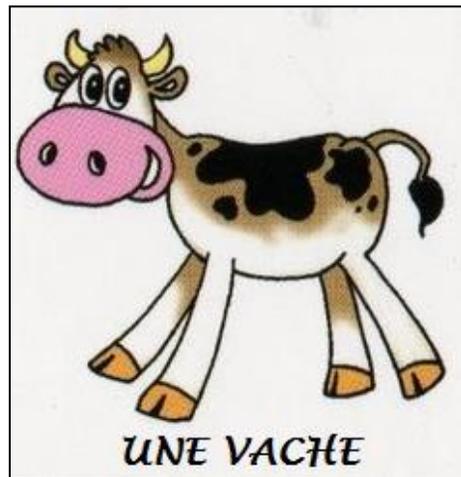
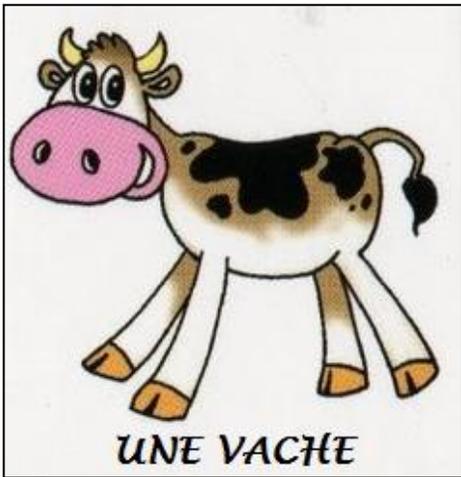
¹⁵ Gallon, F. (2002). *Extra! 1 Méthode de français*. Paris: HACHETTE LIVRE.

RECORTABLE 1¹⁶



¹⁶Imágenes tomadas para fines educativos, recuperadas el 6 de enero de 2014, de http://3.bp.blogspot.com/_5zA2NhifJMQ/TABrprei6NI/AAAAAAAAAMRg/ROPLsfZ3UOQ/s1600/animales011.jpg



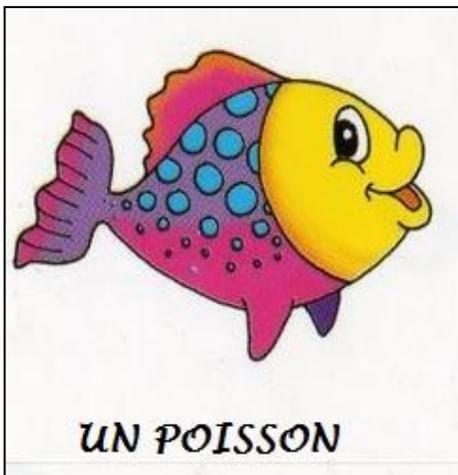




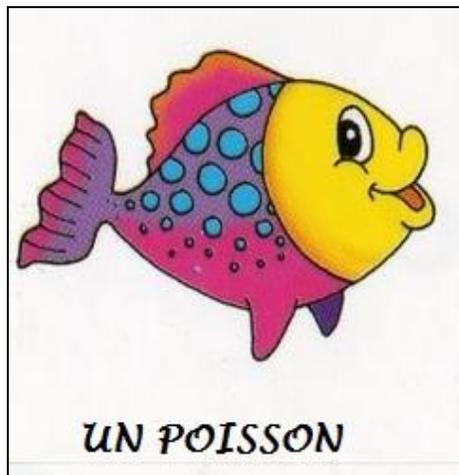
UN CHIEN



UN CHIEN



UN POISSON



UN POISSON



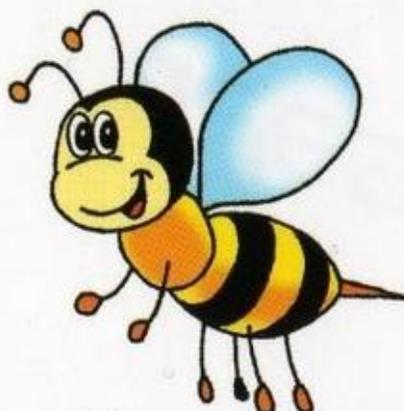
UN CHAT



UN CHAT



UNE ABEILLE



UNE ABEILLE



UN HIPPOPOTAME



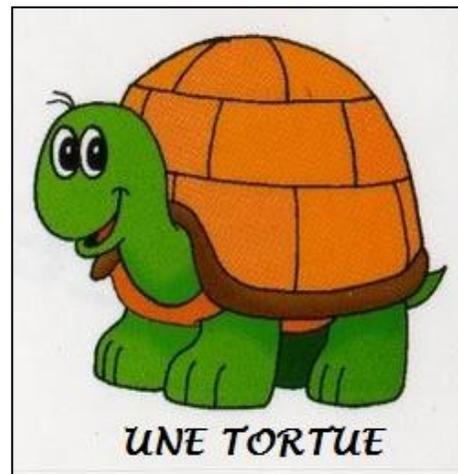
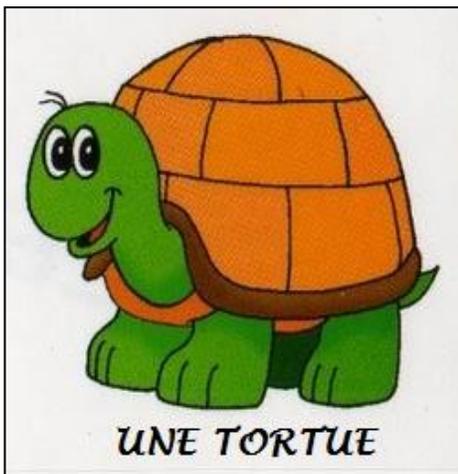
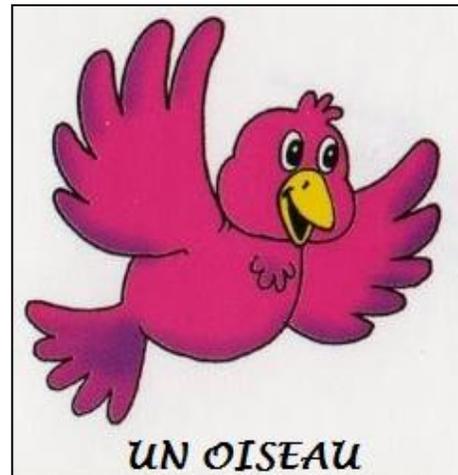
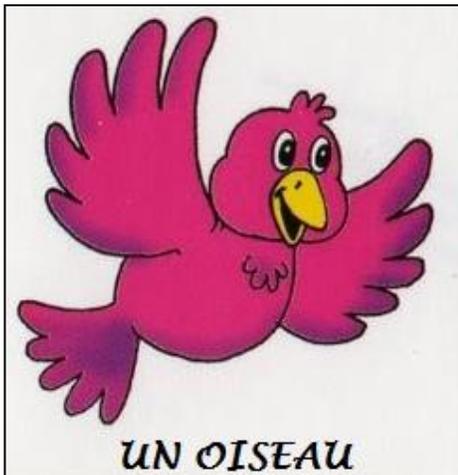
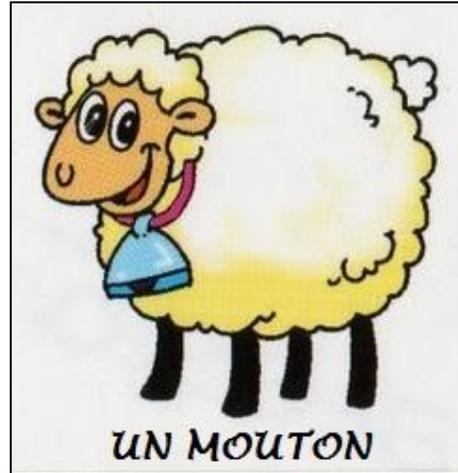
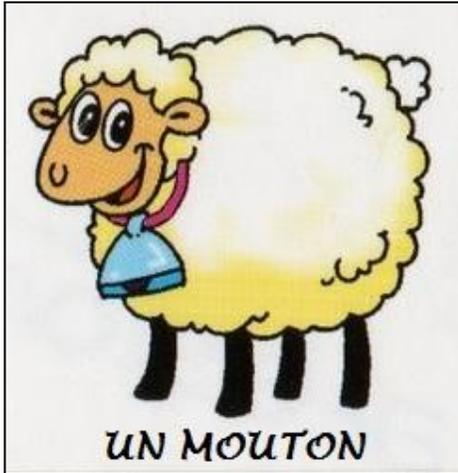
UN HIPPOPOTAME

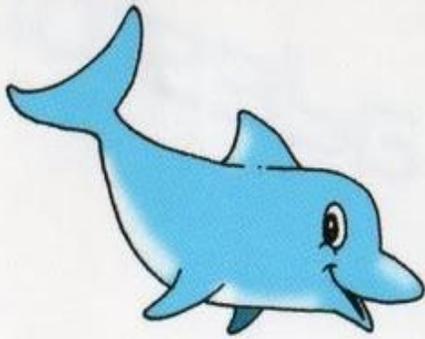


UN POUSSIN

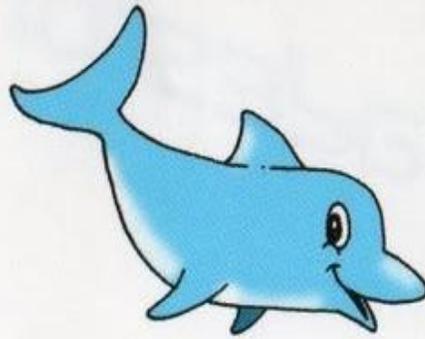


UN POUSSIN





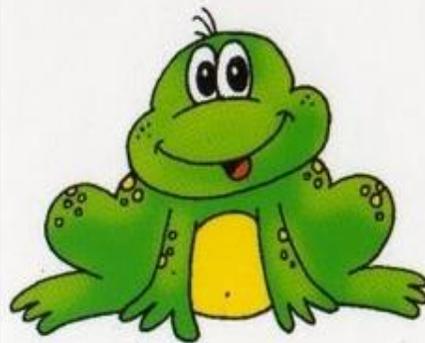
UN DAUPHIN



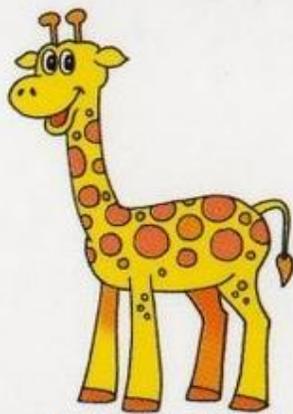
UN DAUPHIN



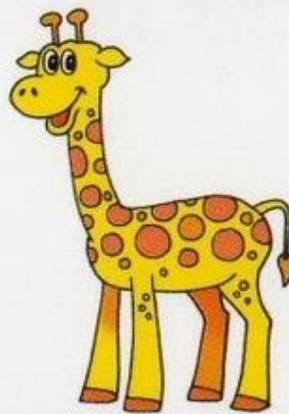
UNE GRENOUILLE



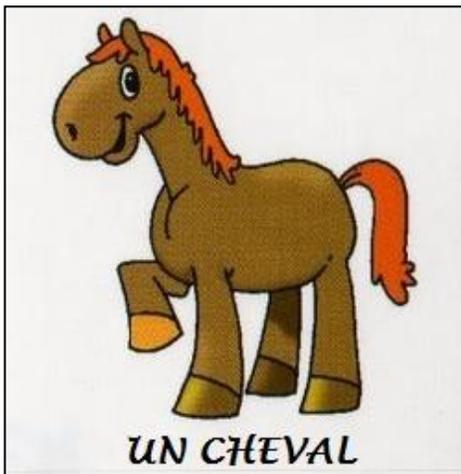
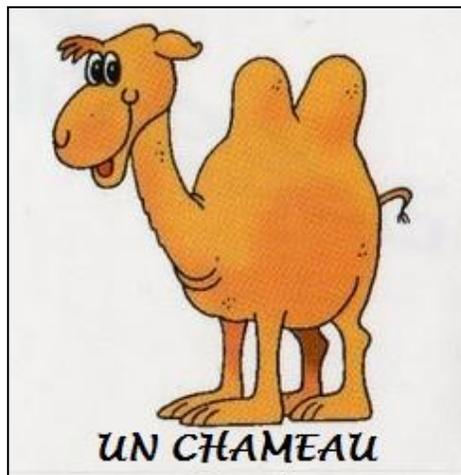
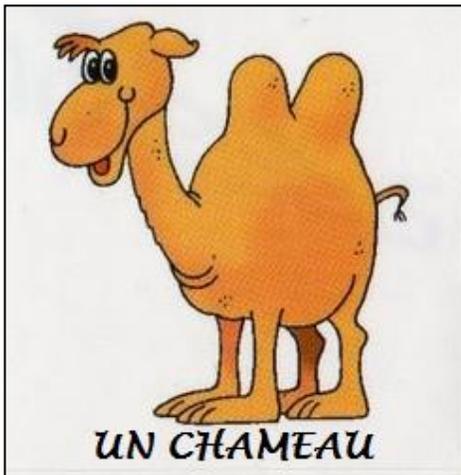
UNE GRENOUILLE



UNE GIRAFE



UNE GIRAFE





UN PINGOUIN



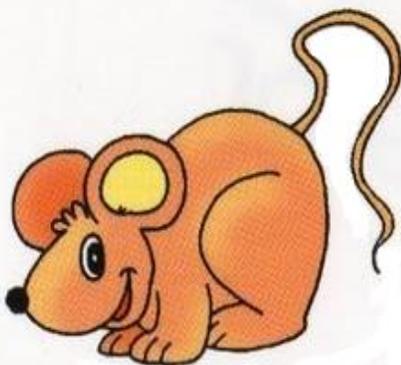
UN PINGOUIN



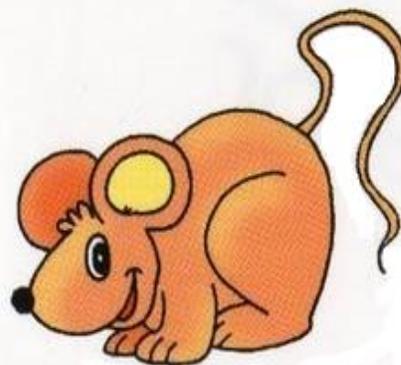
UN SINGE



UN SINGE



UNE SOURIS



UNE SOURIS

RECORTABLE 2



J'ai 4 pattes

J'ai des poils

J'ai des
plumes

J'ai 2 pattes

Je saute

Je vis dans
ou sur l'eau

J'ai des ailes

Je ponds des
œufs

Je vole



J'ai des
cornes

J'ai des
moustaches

J'ai des
grandes
oreilles

Je nage

Je rampe

J'ai une
queue longue

Je marche

Je suis
carnivore

Je suis
végétarien



Je suis
agressif

Je me
nourris avec
le lait de ma
mère

J'ai le sang
chaud

Je me
développe à
l'intérieur de
ma mère

Je suis calme

J'ai le sang
froid

J'ai de
petites
oreilles

J'ai des
écailles

J'ai une
queue courte



Je suis grand

Je suis petit

Je suis
domestique

Je suis
sauvage

J'ai un bec

J'ai des
dents
pointues

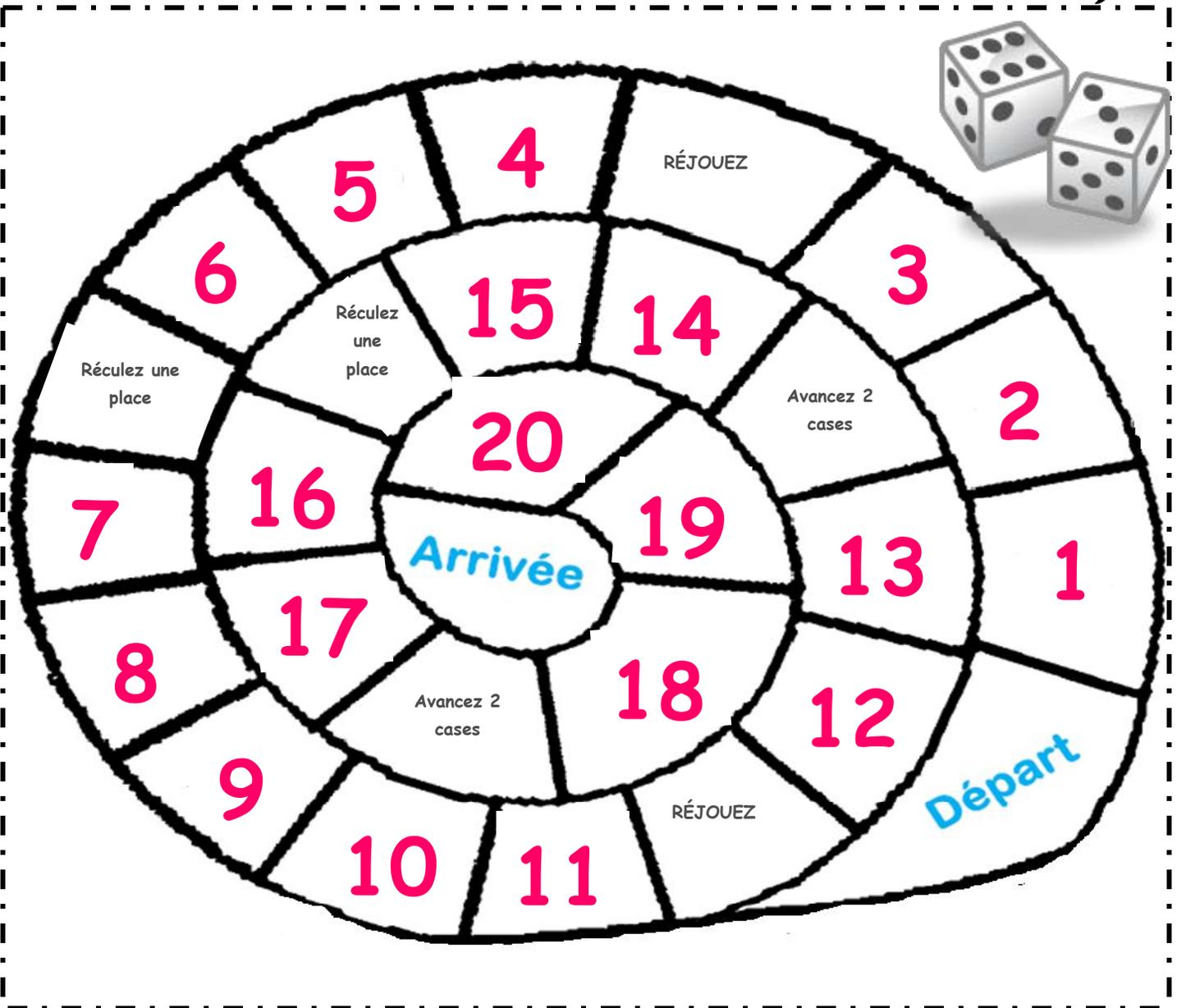
Je vis dans
les arbres

Je suis
sociable

Je fais des
pirouettes

RECORTABLE 3

LA COURSE AUX EXPRESSIONS IDIOMATIQUES



RECORTABLE



1

Explica. ¿Por qué las expresiones idiomáticas son una herencia cultural que se transmite de generación en generación?

2 Completa.

Xavier aime le théâtre et la comédie. Actuellement, il est acteur, il ...

- a. court comme un lapin.
- b. est malin comme un singe.
- c. est comme un poisson dans l'eau.

3 Completa.

Je suis dans le restaurant indiqué et je ne vois personne. Il ...

- a. est malade comme un chien.
- b. n'y a pas un chat.
- c. a une fièvre de cheval.

4 Completa.

Loïc ne sait pas la réponse de cette devinette. Il ...

- a. est comme un éléphant dans un magasin de porcelaine.
- b. est un mouton à cinq pattes.
- c. donne sa langue au chat.

5

Cita dos ejemplos de expresiones idiomáticas en español que utilicen vocabulario de animales. Y explica, oralmente, en qué situación las utilizas.

6

Responde.

¿En qué situación utilizas la frase **Aquí hay gato encerrado**?

7 Completa.

Je dois te raconter que Stéphanie a cassé les lunettes de Mme. Dubois. Elle...

- a. est maligne comme un singe.
- b. est comme un éléphant dans un magasin de porcelaine.
- c. rit comme une baleine.

8 Poisson d'avril

1. Quel jour on fête en France le poisson d'avril ?
2. De quoi s'agit-il ?
3. Quel est l'équivalent de cette célébration au Mexique ?

9 Completa.

J'ai une température de 40 degrés. Je...

- a. suis un mouton à cinq pattes.
- b. ai une fièvre de cheval.
- c. suis comme un poisson dans l'eau.



10

Responde.

¿En qué situación utilizas la frase **Matar dos pájaros de un tiro**?

11 Explica.

¿La interpretación de una expresión idiomática corresponde a la traducción literal de cada una de las palabras que la conforman? Por ejemplo, analiza la frase siguiente: **Es la misma gata pero revolcada.**

12 Completa.

C'est vrai que le show est amusant, mais Paul exagère, il...

- a. donne sa langue au chat.
- b. est comme un éléphant dans un magasin de porcelaine.
- c. rit comme une baleine.

13 Selecciona el

equivalente de la frase **Tener la piel de gallina.**

- a. Se coucher comme les poules.
- b. Avoir la chair de poule.
- c. Tuer la poule aux œufs d'or.

Responde. ¿En qué situación la utilizas?

14 Completa.

Christian est le meilleur joueur de football parce qu'il est agile et intelligent. Il...

- a. a une fièvre de cheval.
- b. est malin comme un singe.
- c. n'y a pas un chat.

15

Responde.

¿En qué situación utilizas la frase **Pagar el pato**?

16 Selecciona el equivalente de la siguiente frase: **Comer como cerdo.**

- a. Avoir un caractère de cochon.
- b. Faire un travail de cochon.
- c. Manger comme un cochon.

Responde. ¿En qué situación la utilizas?

17 Completa.

J'ai mal à la tête, à l'estomac, aux poumons. Définitivement, je ...

- a. suis malade comme un chien.
- b. cours comme un lapin.
- c. suis comme un poisson dans l'eau.

18 Completa.

Trouver un homme sincère, responsable, respectueux et honnête, c'est trouver...

- a. rire comme une baleine.
- b. un mouton à cinq pattes.
- c. il n'y a pas un chat.



19

Responde.

¿Cuál es la interpretación de la expresión

Donner sa langue au chat?

- a. Aimer beaucoup les chats.
- b. Avoir une forte fièvre.
- c. Reconnaître que l'on ne sait pas répondre à une question.

20 Completa.

Pour gagner la course de relais, Eloïse et Monique doivent...

- a. donner leur langue au chat.
- b. courir comme des lapins.
- c. être comme des éléphants dans un magasin de porcelaine.



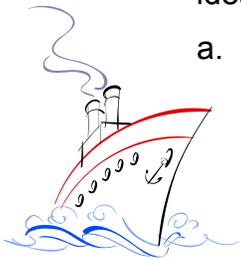
UNITÉ 2. LE CLIMAT

REFLEXIONA...



El uso de las expresiones idiomáticas es una herencia transmitida de generación en generación. Dicho legado refleja las costumbres de una cultura y forma parte de la sabiduría popular, es decir, son manifestaciones lingüísticas, resultado de las experiencias vividas y de los aprendizajes obtenidos a lo largo del tiempo; éstos se repiten y se integran a la idiosincrasia de un pueblo.

1. Discutan en parejas las siguientes preguntas y tomen nota en su cuaderno de las ideas principales.



a. ¿Conocen algunas expresiones idiomáticas en español para hablar del clima, como las que se mencionan a continuación?

- Gritar a los cuatro vientos.
- Ir viento en popa.
- No decir frío hasta no ver pingüinos.



b. ¿Las utilizan al comunicarse en la vida cotidiana? ¿Para qué?

2. Si las expresiones idiomáticas forman parte de la sabiduría popular de un grupo humano, compartan sus experiencias en la siguiente actividad.

a. Recuerden, al menos, dos situaciones en su vida y la enseñanza adquirida. Enseguida, inventen una frase ilustrando esa lección. No olviden utilizar vocabulario del clima.



Situación	Enseñanza	Frase
1. Ej. En una ocasión tenía que pedir autorización para salir por causas de fuerza mayor, pero yo daba por hecho que me sería negada la posibilidad de salir antes de concluir mi horario de trabajo.	Aprendí que no debes adelantarte a los hechos, debes buscar varias soluciones para un mismo problema y no darte por vencido.	No digas frío hasta no ver pingüinos.
2.		





REFLEXIONA...

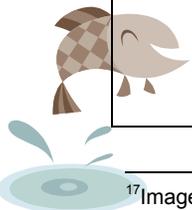


Las expresiones idiomáticas proyectan parte del significado de las palabras que las componen, es decir, en el caso del clima, las expresiones idiomáticas proyectan alguna cualidad del vocabulario utilizado como frío, calor, la fuerza de una tormenta, etc. Sin embargo, en ocasiones, la suma del significado de las palabras de una oración no es el sentido que la expresión quiere transmitir, a este fenómeno se le llama **opacidad**.

1. Empecemos con tu lengua materna.

a. En la siguiente tabla, expliquen el **mensaje explícito** (su traducción literal) y el **mensaje implícito** (aquella enseñanza que debemos entender de la expresión) de cada ejemplo. Al final, ilústrenlos con un dibujo.

Expresión	Mensaje explícito	Mensaje implícito	Dibujo
Ejemplo: Está lloviendo a cántaros.	Llueven cántaros.	Está lloviendo muy fuerte.	17 
1. Gritar a los cuatro vientos.			
2. Ir viento en popa.			
3. No decir frío hasta no ver pingüinos.			
4. Llover sobre mojado.			

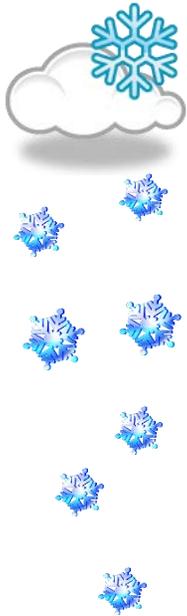


¹⁷Imagen tomada con propósitos académicos de <http://goo.gl/VLDu3g>

2. Ahora en francés.

En las expresiones anteriores se utiliza vocabulario alusivo al clima, sin embargo habrán notado que no todas las expresiones quieren transmitir el estado del tiempo. Este mismo fenómeno pasa en francés.

a. Identifiquen las palabras subrayadas y determinen su significado en español.



Expression	Significado en español
Exemple: <u>Il pleut</u> des cordes.	Il pleut: llueve
1. Il fait un <u>froid</u> de canard.	
2. Être en <u>froid</u> avec un ami.	
3. Être <u>trempe</u> comme une soupe.	
4. Il fait un <u>vent</u> à décorner les bœufs.	
5. Ne pas avoir <u>froid</u> aux yeux.	
6. Il fait un <u>temps</u> de chien.	
7. Être dans <u>le brouillard</u> .	
8. Être blanc comme <u>la neige</u> .	
9. <u>Pleuvoir</u> à seaux.	
10. Parler de <u>la pluie</u> et du <u>beau temps</u> .	



b. Reflexionen y contesten.

¿Cuál es el tema de las palabras anteriormente seleccionadas?

¿Creen que todas estas expresiones hablen del clima? ¿Por qué?

c. Tomen el juego de memoria *Le climat* (**recortable 1**). Deberán relacionar una expresión, de las anteriormente mencionadas, con la imagen que mejor la represente.

d. En equipos, tomen nota en su cuaderno del posible sentido de cada expresión a partir de su ilustración y determinen cuáles de estas expresiones hablan del clima y cuáles hablan de temas diferentes.





e. Esta vez, unan cada expresión idiomática con su interpretación real. Pueden apoyarse en el ejercicio anterior.

- Il pleut des cordes.
- Il fait un froid de canard.
- Etre en froid avec un ami.
- Etre trempé comme une soupe.
- Il fait un vent à décorner les bœufs.
- Ne pas avoir froid aux yeux.
- Il fait un temps de chien.
- Être dans le brouillard.
- Être blanc comme neige.
- Pleuvoir à seaux.
- Parler de la pluie et du beau temps
- Ne pas voir clairement la situation.
- Parler des choses et d'autres.
- Pleuvoir très fort.
- Il fait un très mauvais temps.
- Ne pas avoir peur.
- Il pleut très fort.
- Il fait très froid.
- Ne pas être en bons termes avec un ami.
- Il y a beaucoup de vent.
- Être très mouillé.
- Être innocent.

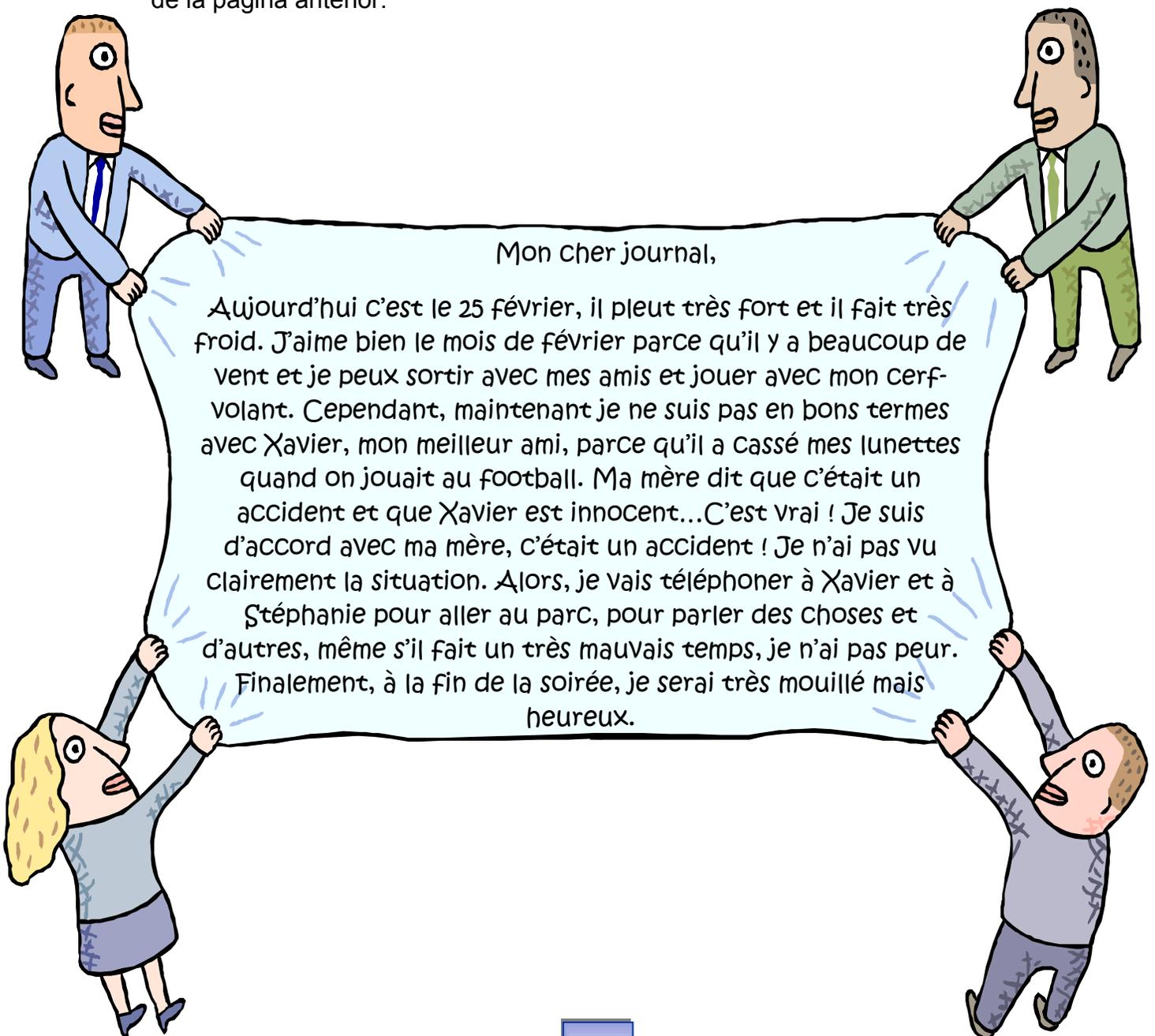


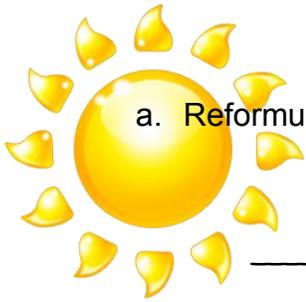
REFLEXIONA...



Las expresiones idiomáticas suelen utilizarse para expresar cierta intención en cada situación comunicativa, por ejemplo, para felicitar, regañar, resaltar las cualidades de alguien o darle cierto énfasis a alguna situación. Gracias a ellas una persona puede producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes situaciones.

1. Lee el diario de Víctor y enseguida reformúlalo utilizando las expresiones idiomáticas de la página anterior.





a. Reformulación.

Mon cher journal,





b. Encuentren en la sopa de letras, parte del vocabulario alusivo al clima, visto en esta unidad. En equipos, comenten su significado.

F	R	O	I	D	R	U	I	Ê	O	B	H	M
A	Y	E	B	H	T	B	Ü	T	D	E	N	A
S	P	U	P	O	G	T	B	R	N	A	É	U
F	L	T	U	I	N	E	A	E	N	U	P	V
C	U	R	U	E	U	L	O	M	I	T	M	A
B	I	N	V	O	L	E	R	O	B	E	E	I
V	E	T	U	I	L	O	Y	U	A	M	R	S
C	R	I	U	N	Ê	T	R	I	O	P	T	T
R	I	O	V	E	L	P	O	L	Ê	S	E	E
Î	R	U	È	I	È	G	O	L	U	I	R	M
B	C	E	T	G	Y	I	L	É	S	V	T	P
X	E	T	W	E	B	I	D	R	S	L	Ê	S

1. Neige
2. Pluie
3. Beau temps
4. Être mouillé
5. Mauvais temps
6. Froid
7. Pleuvoir
8. Etre trempé
9. Vent
10. Brouillard



c. Formen equipos de máximo cuatro personas. Tomen el juego *Rayos y sombrillas* (**recortable 2**) y pongan a prueba sus conocimientos.

- Necesitan un dado.
- Cada jugador necesita una ficha que lo identifique.
- El juego comienza en la posición **départ** y finaliza en la casilla **arrivée**.
- Al llegar a la casilla **arrivée**, tendrá que ser con un número exacto, si no tendrán que regresar los lugares que sobran.
- Las **sombrillas** les ayudan a avanzar de una casilla a otra superior.
- Los **rayos** los ponen en desventaja y provocan que retrocedan en el juego.



BON COURAGE!



ON VA PARLER DE...

LA CANICULE



Est-ce que tu connais le terme **canicule** ?

Selon le gouvernement français¹⁸, la canicule se *définit comme un niveau de très fortes chaleurs le jour et la nuit pendant au moins trois jours. La définition de canicule repose sur deux paramètres : la chaleur et la durée.*

Pendant ces jours de très forte chaleur, entre les mois de juillet et août, il faut prendre des mesures et protéger les personnes à risque, comme les personnes âgées de plus de 65 ans, les enfants de moins de 4 ans et les travailleurs manuels à l'extérieur, comme les maçons.

Alors, pour se protéger contre les attaques du soleil, il faut utiliser :

- Des parapluies.
- Des chapeaux.
- Des lunettes de soleil.
- Rester à l'ombre.
- De la crème solaire.

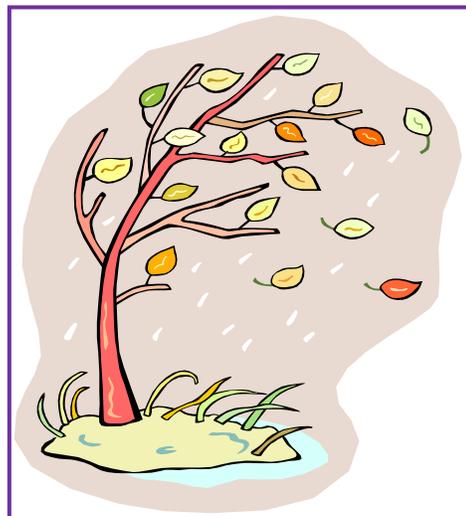
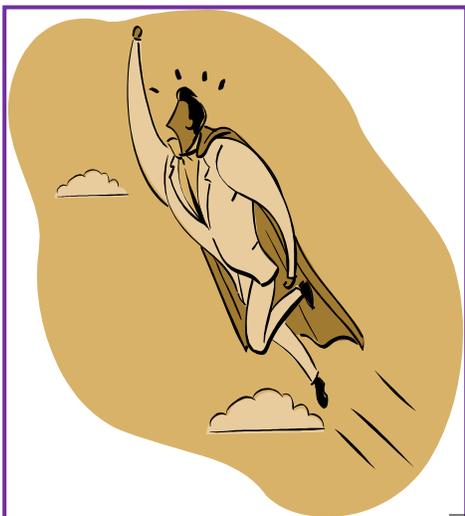


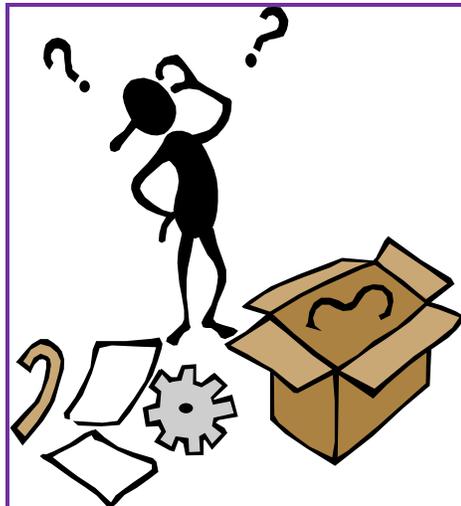
Activité :
Réponds.

Quel est le mois le plus chaud dans ton pays. Quels sont les mesures que tu utilises pour ne pas souffrir les attaques du soleil.
Regarde les vidéos proposées dans le site suivant pour comprendre les effets nocifs du soleil : <http://www.risques.gouv.fr/risques-naturels/canicule>

¹⁸ République française (2012). *Prévention de risques majeurs. Canicule. Recuperado el 25 de febrero de 2014, de <http://www.risques.gouv.fr/risques-naturels/canicule>*

RECORTABLE 1







Ne pas avoir
froid aux
yeux

Il fait un
temps de
chien

Être dans le
brouillard

Être blanc
comme neige

Pleuvoir à
seaux

Parler de la
pluie et du
beau temps



Faire la pluie
et le beau
temps

Il fait un vent
à décorner les
bœufs

Il pleut des
cordes

Être trempé
comme une
soupe

Il fait un
froid de
canard

Être en froid
avec un ami

RECORTABLE 2 / RAYOS Y SOMBRILLAS



<p>La pluie</p>	<p>Le mauvais temps</p>	<p>Les expressions idiomatiques...</p>	<p>Être mouillé</p>	<p>ARRIVÉE</p>
<p>Il pleut des cordes... Il pleut très fort.</p>	<p>Il fait un froid de canard...</p>	<p>Le beau temps</p>	<p>Ne sont pas la somme des mots qui les forment.</p>	<p>Être dans le brouillard...</p>
<p>Il fait un temps de chien...</p>	<p>Être innocent.</p>	<p>Il fait très froid.</p>	<p>Ne pas voir clairement la situation.</p>	<p>Parler des choses et d'autres.</p>
<p>Être en froid avec un ami...</p>	<p>Il fait un très mauvais temps.</p>	<p>Être blanc comme neige...</p>	<p>Parler de la pluie et du beau temps...</p>	<p>Être trempé</p>
<p>Pleuvoir</p>	<p>Ne pas être en bons termes avec un ami.</p>	<p>Un héritage</p>	<p>Il fait un vent à décorner les bœufs...</p>	<p>Ne pas avoir peur.</p>
<p>Pleuvoir à seaux... Pleuvoir très fort.</p>	<p>Le vent</p>	<p>Il y a beaucoup de vent.</p>	<p>Le froid</p>	<p>Être trempé comme une soupe... Être très mouillé.</p>
<p>DÉPART</p>	<p>Les expressions idiomatiques sont ...</p>	<p>La neige</p>	<p>Ne pas avoir froid aux yeux ...</p>	<p>Le brouillard</p>

UNITÉ 3. LES PARTIES DU CORPS



REFLEXIONA...



El uso de las expresiones idiomáticas es una herencia que se transmite de generación en generación y se integra a la idiosincrasia de un pueblo.

1. Lee el texto **La adolescencia** y respondan a las preguntas en equipo.

LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es una etapa crucial en el ser humano ya que no somos ni niños ni adultos. En nuestro mundo todo **está de cabeza** y más de una ocasión **metemos la pata** a causa de nuestra inexperiencia y rebeldía; creemos que somos **tratados con la punta del pie**, nos **tomamos todo a pecho** y **damos la espalda** a nuestras responsabilidades. Cuando tenemos un problema serio, **queremos tapar el sol con un dedo** en vez de enfrentarlo con valentía. Sin embargo, en esta etapa reafirmamos la personalidad que nos regirá a lo largo de nuestra vida, aunque ésta parezca **no tener ni pies ni cabeza**. Así que, vive este periodo a lo máximo, exprésate, **no tengas pelos en la lengua**, **habla hasta por los codos**, **no des tu brazo a torcer** ante la primera proposición de amor, no importa que digan que **no tienes un pelo de tonto**; **quémate las pestañas** por hacer realidad tus sueños más encumbrados y **descansa a pierna suelta** antes de adquirir compromisos paternales. Vive tu presente y proyéctate en el futuro.





- Al leer el texto, ¿tuvieron problema para entender el mensaje que éste propone?

- ¿Por qué? _____

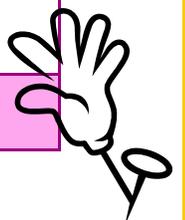
- ¿Las expresiones en **negritas** les son familiares? ¿Cuál es su función?

- ¿Alguna vez las han utilizado en su vida cotidiana? _____

- ¿Cómo las aprendieron y de quién?

2. Hagan una lista de las partes del cuerpo que aparecen en el texto anterior, identifiquen la expresión utilizada y describan en qué situación las emplean.

Partes del cuerpo	Expresión	Situación
1. Ej. La cabeza	Estar de cabeza	Cuando percibimos que una situación está en desorden, al revés y no la podemos controlar.
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		



REFLEXIONA...



Con ayuda de las dos unidades anteriores, proporciona tu propia definición del fenómeno de **opacidad** en el uso de las expresiones idiomáticas. Recuerda qué es, cómo se manifiesta y da un ejemplo, puede ser en francés o en español:

Como recordarás, las expresiones idiomáticas son figurativas, es decir, no siempre su traducción literal es el mensaje que quieren transmitir. Por ejemplo, el significado de **tapar el sol con un dedo** requiere cierta interpretación para comprender el mensaje. Veamos los siguientes ejemplos en francés¹⁹:

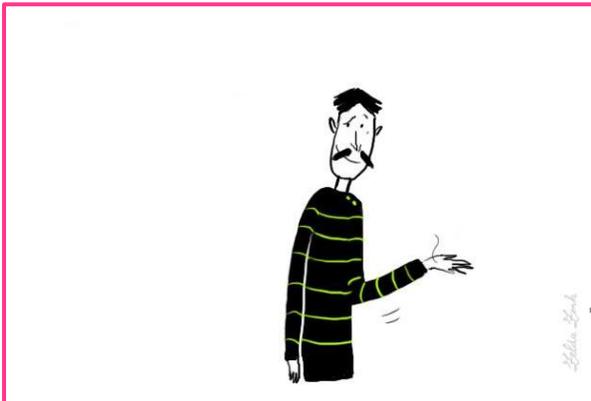


1. Juguemos a interpretar una expresión idiomática traduciendo literalmente todas las palabras que la componen.
Lee las siguientes expresiones y colócalas en el dibujo que corresponda. Puedes encontrar el significado de las palabras con ayuda de un diccionario.

- a. Mettre **les pieds** dans le plat.
- b. Couper **les cheveux** en quatre.
- c. Casser **les pieds** de quelqu'un.
- d. Avoir un poil dans **la main**.
- e. Avoir **la main** verte.
- f. En mettre **sa main** au feu.



¹⁹Imágenes tomadas con fines didácticos del sitio <http://enseigner.tv5monde.com/collection/archibald>



Como habrán notado, resulta ilógico y divertido el sentido de las expresiones anteriores al traducir cada una de sus palabras, más adelante descubrirán su verdadero mensaje.

2. Responde.

¿Cuáles son las partes del cuerpo en francés utilizadas en la actividad anterior?

3. Asocia cada una de esas palabras con las ilustraciones siguientes.



4. Observen las interpretaciones correctas de las expresiones anteriores y completen las siguientes frases con la expresión idiomática adecuada.

	Avoir un poil dans la main : être très paresseux.		Casser les pieds de quelqu'un : ennuyer, importuner quelqu'un.
	Mettre les pieds dans le plat : aborder une question délicate avec une franchise brutale.		Couper les cheveux en quatre : raffiner à l'excès, s'arrêter à des détails.
	Avoir la main verte : être habile à cultiver les plantes.		Mettre sa main au feu : affirmer énergiquement.



- Je n'aime pas parler avec ma mère. Elle n'est pas objective, elle _____.
- Mon grand-père est très sincère, il _____.
- S'asseoir à côté de Marie c'est mortel, je ne peux pas écouter le professeur, elle me _____.
- Ives est agriculteur, il adore les plantes, il _____.
- Chaque fois que je vois ma tante, elle me dit que je ne dois pas fumer, elle _____.
- Thomas _____. Il ne fait jamais son devoir.

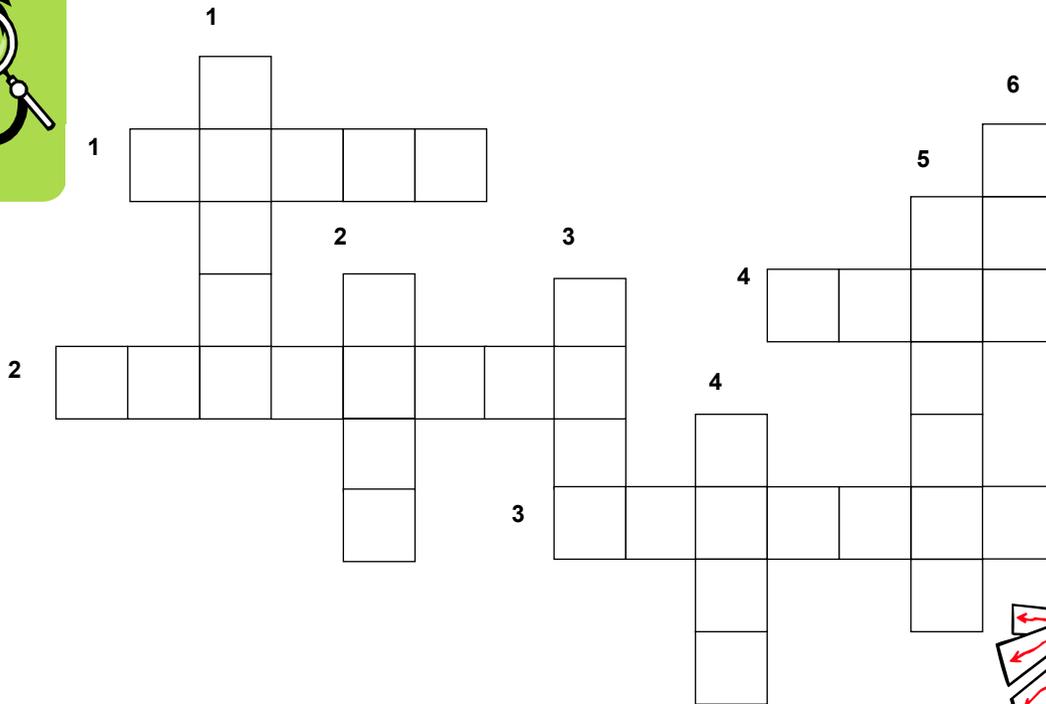
5. ¿Conocen en francés otras partes del cuerpo?

Coloca en el lugar correspondiente, las partes del cuerpo que se enuncian a continuación.

Le bras	Le cœur	Les épaules	Les jambes	Le pied
La cheville	Le dos	La gorge	La main	La tête



6. Encuentren las palabras del ejercicio anterior en el siguiente crucigrama y completen las frases.



HORIZONTAL

1. Avoir le _____ gros.
2. Ne pas arriver à la _____ de quelqu'un.
3. Bien avoir la tête sur les _____.
4. Avoir le _____ long.

VERTICAL

1. Avoir un chat dans la _____.
2. C'est le _____.
3. Ne pas avoir de _____.
4. Mettre la _____ à la pâte.
5. Prendre ses _____ à son cou.
6. En avoir plein le _____.

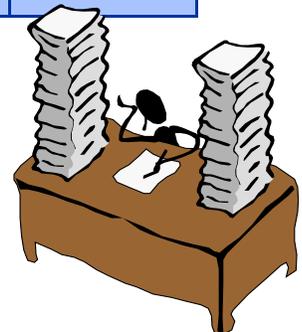
7. Para utilizar de forma adecuada las expresiones anteriormente comentadas deberán reforzar en clase las conjugaciones, en tiempo presente, de los verbos en **negritas**:

- a) Ne pas **arriver** à la cheville de quelqu'un : lui être inférieur.
- b) C'**est** le pied ! : c'est très agréable.
- c) **Avoir** le bras long : avoir de l'influence.
- d) **Avoir** le cœur gros : être peiné.
- e) Ne pas **avoir** de tête : être très étourdi.
- f) En **avoir** plein le dos : en avoir assez.
- g) Bien **avoir** la tête sur les épaules : être plein de bon sens.
- h) **Avoir** un chat dans la gorge : être enroué.
- i) **Prendre** ses jambes à son cou : s'enfuir à toute vitesse.
- j) **Mettre** la main à la pâte : se mettre au travail.



PRÉSENT DE L'INDICATIF

Pronom	ARRIVER	ÊTRE	AVOIR	PRENDRE	METTRE
JE					
TU					
IL					
ELLE					
ON					
NOUS					
VOUS					
ILS					
ELLES					



REFLEXIONA...



Según tu experiencia con las expresiones idiomáticas, comenta con tus compañeros:

1. ¿En dónde y cuándo se utilizan?
2. ¿Para qué?
3. ¿Cuándo, con quién y por qué se utiliza la expresión **Dar la espalda**?
4. Da un ejemplo.

1. **En parejas**, escojan dos de las siguientes expresiones e ilustren cada una de ellas con una frase en francés. Al final, justifiquen sus propuestas.



a) Ne pas **arriver** à la cheville de quelqu'un : lui être inférieur.

b) C'**est** le pied ! : c'est très agréable.

c) **Avoir** le bras long : avoir de l'influence.

d) **Avoir** le cœur gros : être peiné.

e) Ne pas **avoir** de tête : être très étourdi.

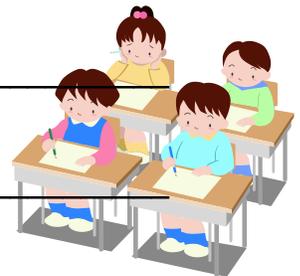
f) En **avoir** plein le dos : en avoir assez.

g) Bien **avoir** la tête sur les épaules : être plein de bon sens.

h) **Avoir** un chat dans la gorge : être enroué.

i) **Prendre** ses jambes à son cou : s'enfuir à toute vitesse.

j) **Mettre** la main à la pâte : participer à un travail.



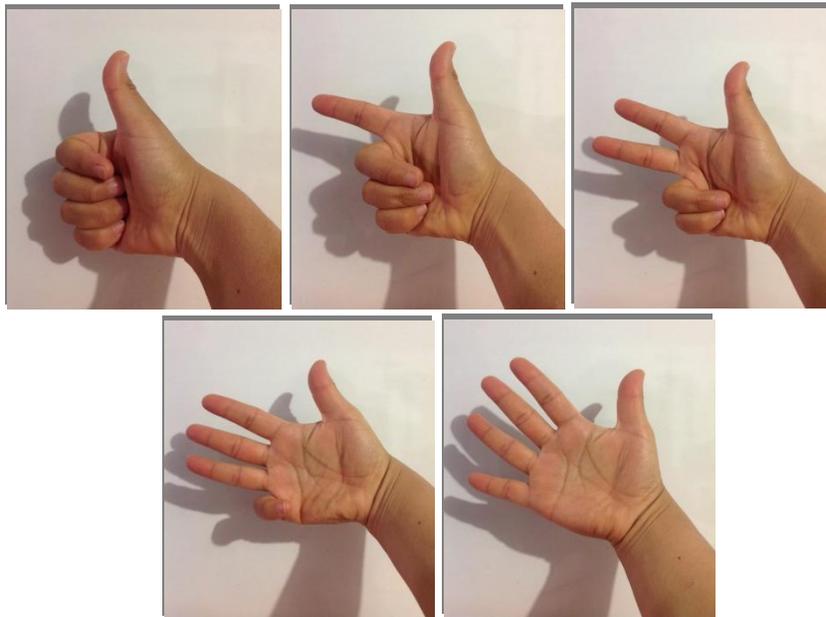
ON VA PARLER DE...

COMPTER AVEC LES DOIGTS

Sais-tu compter en français avec les doigts ?

Fais-le premièrement comme d'habitude.

En français, il existe une manière différente de compter avec les doigts. Observe les images suivantes et essaye de le faire:



Activité :

1. Pratique avec tes copains, tu peux dicter des chiffres de 1 à 10 et ton copain doit les représenter avec ses doigts. Fais-le le plus vite possible. Bon courage !
2. Du côté musical ! Quels sont les sons que tu peux produire avec tes mains ou avec quelque partie de ton corps ? Essaye de le faire.

MODE D'EMPLOI

Expressions idiomatiques 1 est un manuel qui s'adresse aux étudiants débutants de la langue française et qui les encourage et les approche à découvrir l'usage et l'importance des expressions idiomatiques dans un contexte de communication quotidienne.

Tout au long des trois unités, l'apprenant aura la possibilité de comprendre les consignes pour accomplir les objectifs d'apprentissage, d'une manière plus autonome, grâce à l'utilisation de l'espagnol. Ce matériel a été conçu pour un public mexicain et la maîtrise de l'espagnol de la part du professeur est recommandée.

D'ailleurs, le cahier est conseillé d'être utilisé comme un matériel complémentaire au cours de langue, avant, pendant ou après celui-ci, sous forme d'un atelier. Le professeur aura la possibilité d'adapter certaines activités par rapport aux besoins du groupe.

Chaque unité se compose de trois sections : la prise de conscience par rapport à l'existence et à l'usage des expressions idiomatiques dans la langue cible et dans la langue maternelle de l'étudiant, le phénomène d'opacité autour de l'utilisation et de la compréhension de ces outils, et finalement, l'acquisition ou le développement de la compétence sociolinguistique de l'apprenant. En plus, à la fin de chaque unité, un point culture est disponible. Il faut mentionner que toutes les unités proposées essaient de développer ou de renforcer les intelligences multiples de l'apprenant, cependant l'intelligence toujours présente est la linguistique.

Avant de commencer il faut que le professeur connaisse la définition des termes mentionnés précédemment :

Prise de conscience : l'élève se questionne à propos de l'existence des expressions idiomatiques dans sa L1 et en même temps, il prend conscience de la présence de ce phénomène dans la langue cible.

Opacité : Une expression idiomatique ne s'interprète pas à partir de la somme des significations des mots qui la composent. Il faut une analyse plus subjective pour comprendre le message qu'elle veut transmettre.

Compétence sociolinguistique : L'usage des expressions idiomatiques dépend du contexte social, économique, situationnel, régional, générationnel dans lesquels elles sont employées. Il faut connaître l'intention de l'interlocuteur et du message, pour bien choisir l'expression à utiliser.

Finalement, en ce qui concerne la structure des unités, les trois sections ci-dessus mentionnées sont introduites par un tableau appelé « **REFLEXIONA** », lequel contient l'information nécessaire pour comprendre la définition des principes qu'on vient de fixer et que l'apprenant doit comprendre.

On souhaite au professeur, utilisateur de ce manuel, bon courage et bon cours !

MODO DE EMPLEO

Expressions idiomatiques 1 es un manual dirigido a estudiantes principiantes de la lengua francesa que los anima y los acerca a descubrir el uso y la importancia de las expresiones idiomáticas en un contexto de comunicación cotidiana.

A lo largo de las tres unidades, el alumno tendrá la posibilidad de comprender las instrucciones para llevar a cabo los objetivos de aprendizaje, de una manera más autónoma, gracias a la utilización del español. Este material está dirigido a un público mexicano, y se recomienda que el profesor domine el español.

Por otra parte, se aconseja emplear este cuaderno como material complementario al curso de lengua, antes, durante o después, en forma de taller. El profesor tendrá la posibilidad de adaptar ciertas actividades de acuerdo a las necesidades del grupo. Cada unidad se compone de tres secciones: la toma de conciencia en relación a la existencia y uso de las expresiones idiomáticas en la lengua meta y en la lengua materna del alumno, el fenómeno de opacidad en la utilización y comprensión de estas herramientas y, finalmente, la adquisición o desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiente. Además, al final de cada unidad, se dispone de un punto cultural. Es necesario mencionar que todas las unidades propuestas tratan de desarrollar o reforzar las inteligencias múltiples del alumno, sin embargo la inteligencia omnipresente a todas las actividades es la lingüística.

Antes de comenzar, es importante que el profesor conozca la definición de los términos anteriormente mencionados:

Toma de conciencia: El alumno se cuestiona acerca de la existencia de las expresiones idiomáticas en su L1 y, al mismo tiempo, toma conciencia de la presencia de este fenómeno en la lengua meta.

Opacidad: Una expresión idiomática no se interpreta a partir de la suma de los significados que la componen. Es necesario un análisis más subjetivo para comprender el mensaje que ésta quiere transmitir.

Competencia sociolingüística: El uso de las expresiones idiomáticas depende del contexto social, económico, situacional, regional, generacional en los cuales se utilizan. Es necesario conocer la intención del interlocutor y del mensaje para poder escoger la expresión adecuada.

Finalmente, en lo que respecta a la estructura de las unidades, las tres secciones, mencionadas con anterioridad, son introducidas por un cuadro llamado “**REFLEXIONA**”, el cual contiene la información necesaria para comprender la definición de los principios ya abordados, los cuales el alumno deberá comprender.

Se desea al profesor, usuario de este manual, ánimo y un buen curso.

UNIDAD 1. LES ANIMAUX

Tiempo estimado	3 horas
Inteligencias múltiples	Lingüística Espacial Corporal- cinestésica Interpersonal Naturalista Lógica
Elemento cultural	Le poisson d'avril.
Interacción	A-A / A-P / P-A
Material / Soportes didácticos	Imágenes. Juego de memoria. Juego de mesa "La course aux expressions idiomatiques". Tarjetas-trivia. Puede utilizarse proyector para las imágenes. Los alumnos necesitan de material de papelería como tijeras y pegamento para trabajar con los recortables . O bien, el profesor puede ya tener listo el material.
Consejos para la clase	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de abordar la definición de expresiones idiomáticas de la HOJA 1, el profesor puede introducir el tema con alguna anécdota como <i>Ayer en la noche se ponchó la llanta de mi carro, tardé 2 horas en cambiarla. Me fue como en feria.</i> 2. Preguntarles a los alumnos si les costó trabajo comprender el mensaje. 3. Incitar a los alumnos a dar algunas explicaciones del uso de dicha expresión y que den otros ejemplos de su empleo. 4. A partir de este momento, el profesor podrá abordar el desarrollo de la unidad apoyándose de la clave de respuestas que se incluyen a continuación. 5. En la HOJA 3, antes de comenzar con el apartado, el profesor podrá sensibilizar a los alumnos hacia la definición del término opacidad jugando acerca de las características de ciertos animales, por ejemplo, ¿qué palabras podrían relacionar con el término perro? Podrá repetir la misma dinámica con los animales que desee. 6. En la actividad 1 de la HOJA 3, cuando los alumnos finalicen de generar los cuadros requeridos, con las características de los animales, podrán compararlos entre ellos; el profesor fungirá como mediador. 7. En el ejercicio de la HOJA 4, el profesor podrá recordar a los alumnos que lo requieran que la traducción literal es el resultado de traducir palabra por palabra conservando su orden en la frase. 8. En la actividad 2 de la HOJA 6, el profesor fungirá como

mediador ante las posibles dudas de los alumnos. Sin embargo antes de resolver dichos cuestionamientos, el profesor podrá dar pistas sin dar la respuesta definitiva o bien, invitar a los alumnos a revisar el contenido de la unidad.

9. En la HOJA 7, el profesor podrá utilizar un ejercicio de lectura en voz alta, subrayar las palabras desconocidas, lectura individual y explicación del tema del texto, indagar entre los alumnos si existe alguna festividad similar en su país, cuáles son las diferencias o similitudes entre dichas festividades y fechas.

10. Para la actividad de la HOJA 7, si los alumnos optan por pegar el nombre de un personaje famoso sobre la espalda de sus compañeros, el profesor podría invitarlos a que adivinen su celebridad formulando preguntas del tipo *¿soy una mujer o un hombre, salgo en la televisión, tengo poderes, soy actual o de antaño, etc.?*

Clave de respuestas

Hoja 1

Actividad 1: Las respuestas pueden variar.
Actividad 2: Las respuestas pueden variar.
Actividad 3: Posibles respuestas.
 b. Hay algo sospecho, algo de lo que desconfiamos.
 c. Esto es extraño, aquí hay gato encerrado.
 d. El gato es sigiloso, nunca se sabe si está o no está, sin embargo ver un gato encerrado es extraño.

Hoja 2

e. Las respuestas pueden variar.

Hoja 3

Actividad 1: Basar las respuestas en el cuadro sugerido para la actividad.

Hoja 4

e. Posibles respuestas.
Être une poule mouillée/ Ser una gallina mojada / Ser una persona floja.
Faire un canard / Hacer un pato / Sacar una mala nota.
Être doux comme un agneau/ Ser dulce como un cordero/ Ser muy gentil.

Hoja 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D,a	G, h	F, g	E, e	I, f	J, b	A, i	H, d	B, j	C, c

NOTA: Las respuestas a las preguntas de las trivias son para discutir entre los alumnos. El profesor podrá intervenir con cierto tipo de retroalimentación habiendo estudiado antes todos los contenidos de la unidad.

UNIDAD 2. LE CLIMAT

Tiempo estimado	3 horas
Inteligencias múltiples	Lingüística Espacial Corporal- cinestésica Interpersonal Intrapersonal Naturalista Lógica
Elemento cultural	La canicule.
Interacción	A-A / A-P / P-A
Material / Soportes didácticos	Imágenes. Juego de memoria. Juego de mesa “Rayos y sombrillas”. Video. Los alumnos necesitan de material de papelería como tijeras y pegamento para trabajar con los recortables . Se recomienda tener acceso a internet y proyector para visualizar el video sugerido.
Consejos para la clase	<ol style="list-style-type: none"> 1. El desarrollo de la segunda unidad puede resultar más fluido ya que el alumno posee conocimientos previos del uso de las expresiones idiomáticas gracias al tratamiento de la unidad 1. 2. En la HOJA 1, el profesor podrá mediar la intervención de los alumnos con una pelota de esponja. El alumno que posea la pelota podrá contestar y al terminar, lanzará el objeto hacia otro compañero para que éste participe. 3. En la HOJA 3, el profesor podrá proporcionar el artículo definido de las palabras subrayadas en francés ya que algunas no lo poseen, por ejemplo froid→ le froid. 4. En el ejercicio de la HOJA 4, los alumnos podrán consultar sus hipótesis del ejercicio d para determinar la interpretación precisa de cada expresión. 5. En la actividad 1 de la HOJA 6, el profesor podrá utilizar el texto para implementar cierta dinámica de comprensión escrita, lectura en voz alta, vocabulario. Asimismo, antes de que los alumnos reformulen el mismo texto utilizando expresiones idiomáticas, el profesor podrá pedirles que identifiquen, en primera instancia, los fragmentos de texto que sustituirán por las expresiones idiomáticas estudiadas en la HOJA 4. Al finalizar dicha actividad, los alumnos podrán comparar sus respuestas y formar equipos para proponer un

	<p>solo texto.</p> <p>6. En el ejercicio c de la HOJA 7, el profesor podrá fungir como mediador ante las posibles dudas de los estudiantes.</p> <p>7. Para el punto cultural de la HOJA 8, el profesor podrá proponer diversas actividades para el tratamiento del texto como lectura en voz alta, identificación y búsqueda de vocabulario desconocido, lectura individual.</p> <p>8. Para la actividad propuesta después del texto La canicule, el alumno podrá hacer uso de su lengua materna para ilustrar y responder lo que se le pide.</p>
<p>Clave de respuestas</p>	<p style="text-align: center;">Hoja 1</p> <p>Actividad 1:</p> <p>a. Las respuestas pueden variar. b. Las respuestas pueden variar.</p> <p>Actividad 2:</p> <p>a. Las respuestas pueden variar.</p> <p style="text-align: center;">Hoja 2</p> <p>Actividad 1:</p> <p>a. <u>Gritar a los cuatro vientos</u> / Querer gritar algo a todo el mundo de manera extenuante. <u>Ir viento en popa</u> / Cuando una actividad se realiza sin problemas y con el viento a favor. <u>No decir frío hasta no ver pingüinos</u> / No adelantarse a las consecuencias de una situación. <u>Llover sobre mojado</u> / Cuando una situación empeora a pesar de las dificultades que ya existían.</p> <p style="text-align: center;">Hoja 3</p> <p>a. Froid/ frío Être trempé / Estar empapado Vent / viento Temps / tiempo Le brouillard / la neblina La neige / la nieve Pleuvoir / llover La pluie / la lluvia Beau temps / buen tiempo</p> <p>b. Posible respuesta: el estado del tiempo. c. Libre estilo de retroalimentación por parte del profesor. d. Libre estilo de retroalimentación por parte del profesor.</p>

Hoja 4

Il pleut des cordes / Il pleut très fort

Il fait un froid de canard / Il fait très froid

Etre en froid avec un ami / Ne pas être en bons termes avec un ami

Etre trempé comme une soupe / Être très mouillé

Il fait un vent à décorner les bœufs / Il y a beaucoup de vent

Ne pas avoir froid aux yeux/ Ne pas avoir peur

Il fait un temps de chien / Il fait un très mauvais temps

Être dans le brouillard / Ne pas voir clairement la situation

Être blanc comme neige / Être innocent

Pleuvoir à seaux / Pleuvoir très fort

Parler de la pluie et du beau temps / Parler des choses et d'autres

Hoja 6

a.

Mon cher journal,

Aujourd'hui c'est le 25 février, **il pleut des cordes** et **il fait un froid de canard**. J'aime bien le mois de février parce qu'**il fait un vent à décorner les bœufs** et je peux sortir avec mes amis et jouer avec mon cerf-volant. Cependant, maintenant je **suis en froid avec** Xavier, mon meilleur ami, parce qu'il a cassé mes lunettes quand on jouait au football. Ma mère dit que c'était un accident et que Xavier **est blanc comme neige**...C'est vrai ! Je suis d'accord avec ma mère, c'était un accident ! **J'ai été dans le brouillard**. Alors, je vais téléphoner à Xavier et à Stéphanie pour aller au parc, pour **parler de la pluie et du beau temps**, même **s'il fait un temps de chien**, je **n'ai pas froid aux yeux**. Finalement, à la fin de la soirée, je serai **trempé comme une soupe** mais heureux.

Hoja 6

b.

F	R	O	I	D				È		B		M
								T	D	E		A
	P					T		R		A	È	U
	L				N		A	E		U	P	V
	U			E		L		M		T	M	A
	I		V		L			O		E	E	I
	E			I				U		M	R	S
			U	N				I		P	T	T
R	I	O	V	E	L	P		L		S	E	E
	R			I				L			R	M
B				G				È			T	P
				E							È	S

Hoja 8

NOTA: Las respuestas a las preguntas del punto cultural pueden variar.

UNIDAD 3. LES PARTIES DU CORPS

Tiempo estimado	3 horas
Inteligencias múltiples	Lingüística Espacial Corporal- cinestésica Interpersonal Naturalista Lógica Musical
Elemento cultural	Compter avec les doigts en français.
Interacción	A-A / A-P / P-A
Material / Soportes didácticos	Imágenes. Crucigrama.
Consejos para la clase	<p>1. El desarrollo de la unidad 3 representa la consolidación de los conceptos iniciales del uso y existencia de las expresiones idiomáticas en francés. La unidad 3 es una unidad independiente a las otras 2 unidades precedentes, sin embargo, el alumno posee la sensibilización y los conocimientos necesarios para desarrollarla de manera óptima.</p> <p>2. En la actividad 1 de la HOJA 1, antes de abordar el texto, el profesor podrá introducir una discusión entre los alumnos sobre la definición del término adolescencia.</p> <p>3. Una vez hecha la lectura del texto, y antes de pasar a las preguntas de la hoja siguiente, el profesor demandará a los alumnos la idea principal del texto, su postura ante tal reflexión y la dificultad de comprensión de la lectura.</p> <p>4. En la actividad 2 de la HOJA 2, los alumnos podrán trabajar en equipos de tres personas máximo.</p> <p>5. En la introducción de la HOJA 3, el profesor podrá reunir varias propuestas de la definición de opacidad en el pizarrón para que al final, los alumnos determinen cuál o cuáles explicaciones ilustran mejor el término.</p> <p>6. En la actividad 1 de la HOJA 3, se invita al alumno a utilizar el diccionario en caso de desconocer alguna palabra clave para la comprensión de la expresión, sin embargo, el profesor podrá intervenir con ayuda de</p>

expresiones extralingüísticas como movimientos, mímica, sonidos, etc.

7. En la actividad 4 de la HOJA 5, el profesor podrá pedir a los alumnos que identifiquen el vocabulario desconocido de las interpretaciones de las expresiones idiomáticas. Enseguida podrá explicarles dicho significado con ayuda de estrategias extralingüísticas sin acudir a la traducción.

8. El profesor podrá utilizar la técnica anteriormente mencionada en las frases a completar de la HOJA 6, incluso podrá invitar a los alumnos a deducir el significado de las palabras que componen cada frase con ayuda del fenómeno de transparencia. Por ejemplo, **professeur** es una palabra transparente de la cual se puede deducir fácilmente el significado.

9. En la actividad 7 de la HOJA 8, el alumno recordará la conjugación de los verbos **avoir** y **être** en tiempo presente del indicativo, así como la regla de conjugación de los verbos de primer grupo. Del mismo modo, conocerá la conjugación de algunos verbos irregulares.

10. En la actividad 1 de la HOJA 9, los alumnos podrán trabajar en parejas. El profesor deberá mediar la selección de las expresiones con el fin de que cada una de ellas sea trabajada. Al final de la actividad, los alumnos presentarán sus propuestas en el pizarrón y podrán justificar su uso en español.

11. Antes de abordar la actividad cultural de la HOJA 10, el profesor podrá preguntar a los alumnos la forma de contar con los dedos en su cultura. Podrá dictar algunos números del 1 al 10 que los alumnos deberán representar con sus dedos. Enseguida introducirá la actividad propuesta en francés.

12. En la actividad musical, los sonidos que los alumnos propongan con sus manos o con alguna otra parte de su cuerpo deberán variar. El profesor podrá implementar la dinámica siguiente: sentar a los alumnos en semicírculo, el primer alumno, que puede ser el de la derecha, realizará un sonido, el segundo reproducirá el sonido de su compañero y propondrá el suyo, y así sucesivamente.

<p>Clave de respuestas</p>	<p style="text-align: center;">Hoja 1</p> <p>Actividad 1: a. Las respuestas pueden variar.</p>
	<p style="text-align: center;">Hoja 2</p> <p>Actividad 2: Libre estilo de retroalimentación por parte del profesor.</p>
	<p style="text-align: center;">Hoja 3 y 4</p> <p>Actividad 1: Orden de las expresiones : En mettre sa main au feu. Couper les cheveux en quatre. Mettre les pieds dans le plat. Avoir la main verte. Casser les pieds de quelqu'un. Avoir un poil dans la main.</p>
	<p style="text-align: center;">Hoja 5</p> <p>Actividad 2: (Les) Cheveux, (les) pieds et (la) main.</p>
	<p style="text-align: center;">Hoja 6</p> <p>Actividad 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je n'aime pas parler avec ma mère. Elle n'est pas objective, elle coupe les cheveux en quatre. • Mon grand-père est très sincère, il met les pieds dans le plat. • S'asseoir à côté de Marie c'est mortel, je ne peux pas écouter le professeur, elle me casse les pieds. . • Ives est agriculteur, il adore les plantes, il a la main verte. • Chaque fois que je vois ma tante, elle me dit que je ne dois pas fumer, elle met sa main au feu. • Thomas a un poil dans la main. Il ne fait jamais son devoir.
	<p>Actividad 5: Libre estilo de retroalimentación por parte del profesor.</p>

CONCLUSIONES

El aprendizaje de las expresiones idiomáticas dentro de la adquisición de una lengua extranjera nos sumerge aún más en la manera en la que sus hablantes contemplan el mundo. Las actividades propuestas en este trabajo, brindan la posibilidad de utilizarlas de una manera alterna al curso de lengua, en forma de talleres o como punto cultural, lo cual influye directamente en el desarrollo de la competencia sociocultural del aprendiente. Esta propuesta didáctica puede considerarse como una primera aproximación al uso y descubrimiento de las expresiones idiomáticas en francés como vehículo infalible de comunicación cotidiana. Con ayuda de estas propuestas, se pretende brindar al docente de francés lengua extranjera la posibilidad de contar con dinámicas que podrá, en caso necesario, adaptar a su grupo de aprendientes. Asimismo, el formador podrá tomar como base estas actividades adaptándolas o proponiendo nuevas temáticas y actividades para niveles más avanzados.

Al inicio del presente trabajo, se hizo un recuento sucinto de los enfoques que anteceden notablemente a la actual enseñanza de lenguas. Se tomó como punto de partida el conductismo, el cual se enfoca en el estudio de la conducta como fenómeno observable y considera el aprendizaje de lenguas como una serie de hábitos adquiridos con ayuda de diversos reforzamientos. Enseguida, se abordó el enfoque cognitivo y constructivista, hasta aterrizar finalmente en el enfoque constructivista sociocultural. Dicha postura resalta la importancia de asimilar y tratar de adoptar la cultura meta, de forma indirecta, con el estudio de la lengua.

Uno de los aspectos fundamentales, como parte de los objetivos cumplidos en el trabajo, es el manejo de una metodología, en la enseñanza de las expresiones idiomáticas, basada en los tres ejes principales que determinaron el diseño de las unidades didácticas, como la toma de conciencia, la opacidad y el desarrollo de la competencia sociolingüística.

La toma de conciencia radica en los primeros contactos del alumno con la existencia de las expresiones idiomáticas tanto en su lengua materna como en la lengua meta. Como hablantes nativos de cierto código lingüístico, adquirimos ciertas herramientas de comunicación que llegamos a utilizar de manera inconsciente. Este apartado trata de provocar en el aprendiente una reflexión, más allá del uso mecanicista de una

expresión, acerca de su propia lengua para después compararla y asociarla con la lengua extranjera. Gracias a este ejercicio, el aprendiente puede formularse preguntas que quizá jamás haya contemplado, como el uso de la palabra **gato** en la expresión **Aquí hay gato encerrado**, cuestionarse por qué dicha expresión adoptó al **gato** para poder transmitir el mensaje deseado. Enseguida, el fenómeno de opacidad es tratado como segundo punto en cada una de las unidades, esta sección induce al alumno a discutir el significado global de la expresión idiomática como la suma de las palabras que la forman o bien, interpretarla de una manera figurada. Con ayuda de este apartado, el alumno llega a comprender, tanto en su lengua materna como en la lengua meta, la existencia de ciertas interpretaciones atribuidas a cada expresión para poder comprender su verdadero mensaje. De esta manera, la última parte de cada unidad está dedicada al desarrollo de la competencia sociocultural. Aquí, el aprendiente juega con diferentes contextos situacionales para cada una de las expresiones estudiadas. Se enfrenta a actividades reflexivas, encaminándolo a reconocer la situación idónea para poder elegir la expresión que más convenga. En esta misma sección se han incorporado aspectos culturales de la lengua unido al tema de cada unidad. La teoría de las inteligencias múltiples, como sustento en la propuesta de actividades, desarrolla y refuerza, en cada unidad didáctica, las habilidades de los estudiantes gracias a dinámicas lúdico-pedagógicas.

Como comentario final, la tarea del docente de lenguas extranjeras es proporcionar al alumno una nueva herramienta de comunicación y como tal, ésta debe ser útil en un contexto de comunicación real²⁰ al que tarde o temprano se enfrentarán los aprendientes en distintos contextos comunicativos. La enseñanza de las expresiones idiomáticas es tan solo un rubro, un contenido a transmitir durante el desarrollo de nuestra profesión. Es importante diseñar y/o adaptar actividades amenas, acercando al alumno al descubrimiento y a la adquisición de una nueva lengua, de una nueva forma de vida y de una perspectiva.

²⁰ Un contexto de comunicación real podrá proyectarse como parte de una tarea final que englobe las competencias adquiridas durante el desarrollo de las unidades didácticas previstas. Esto, de acuerdo y en sintonía al tipo de público en turno y a sus necesidades específicas.

A N E X O 1/ TRADUCCIONES

No. DE PÁGINA	TRADUCCIONES
41	<p>El término intercultural aparece en Francia en el año 1970 cuando, en respuesta a la presencia importante de alumnos extranjeros en las clases, se anima con la enseñanza de “lenguas y culturas de origen” las prácticas de “pedagogía intercultural”.</p>
43	<p>Los padres de una estudiante de 19 años se rehúsan a que su hija entre a casa después de que se enteraron que se relaciona con un hombre nativo de la cultura dominante del país en donde viven. Esta joven viene de una familia de inmigrantes cuyos miembros están decepcionados porque esperaban que se casara con un hombre de su propia cultura y costumbres. Esta estudiante se ha quedado en la calle con nada más que su ropa. Afortunadamente, tiene amigos tanto de la comunidad principal como de su propia cultura, y los servicios sociales están para ayudarla. Sin embargo, a nivel emocional, está profundamente perturbada. Perdió sus raíces culturales y una familia que amaba. La situación se torna fuente de tensiones en su relación afectiva. A pesar de la simpatía de su compañero, ella no está segura de poder continuar con tanta confianza ya que tendrá necesidad de un soporte emocional.</p>
44	<ul style="list-style-type: none"> - “Si actualmente, las mujeres tuvieran la misma influencia que tienen los hombres en el mundo, este planeta sería un planeta más apacible y más agradable para vivir”. - “El lugar de la mujer es la casa, donde es indispensable para cuidar y educar a los niños. Es imposible para una mujer terminar una carrera y educar a sus hijos de manera satisfactoria”. - “Las mujeres deberían ganar lo mismo que los hombres por el mismo trabajo”. - “Una mujer debe tener la apariencia de una jovencita, hablar

como una dama y trabajar como un caballo”.

- “Es gracias al trabajo que la mujer ha superado, en gran parte, la distancia que la separaba del macho; es el trabajo lo que puede garantizarle una libertad concreta (Simone de Beauvoir)”.

BIBLIOGRAFÍA

Allô prof. Aide aux devoirs gratuite(2013). *Les expressions figées*. Recuperado el 6 de noviembre de 2013, de <http://goo.gl/qrjT3N>

Amossy, R. y Herschberg, P. (1997). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris : Nathan.

Archambault, J. (2009). *Mémoire. Évaluation du niveau d'acquisition des expressions figées chez des enfants allophones et francophones de la 3^e à la 6^e année du primaire*. Université du Québec à Montréal. Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de <http://www.archipel.uqam.ca/2328/1/M10990.pdf>

Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de Formation pratique pour le professeur de FLE*. Ed. : Clé International.

Cassany, D. et al. (2007). *Enseñar lengua*. GRAÓ: Barcelona.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.(2012). *Sagesse*. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de <http://www.cnrtl.fr/definition/sagesse>

Centro Virtual Cervantes. (1997-2003). *Acto de habla*. Recuperado el 19 de noviembre de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm

_____. (1997-2003). *Aculturación*. Recuperado el 16 de enero de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aculturacion.htm

_____. (1997-2003). *Aprendizaje en cooperación*. Recuperado el 2 de abril de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm

_____. (1997- 2003). *Autonomía*. Recuperado el 23 de enero de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm

_____. (1997-2003). *Competencia comunicativa*. Recuperado el 9 de abril de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

_____. (1997-2003), *Competencia discursiva*. Recuperado el 5 de septiembre de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm

_____. (1997-2003), *Competencia estratégica*. Recuperado el 5 de septiembre de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm

_____. (1997-2003), *Competencia gramatical*. Recuperado el 5 de septiembre de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm

_____. (1997-2003), *Competencia sociolingüística*. Recuperado el 5 de septiembre de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolinguitica.htm

_____. (1997-2003), *Competencia sociocultural*. Recuperado el 5 de septiembre de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

_____. (1997-2003), *Enfoque*. Recuperado el 15 de noviembre de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm

_____. (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: COEDITAN

_____. (1997-2003), *Pragmática*. Recuperado el 19 de noviembre de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm

Chollet, I. y Robert, J. (2008). *Précis. Les expressions idiomatiques*. Paris : CLE International.

Coll, C. et al. (1999). *El constructivismo en el aula*. España: Graó.

Da Silva, H. & Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.

Delors, J. et al. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: DOWER.

Díaz- Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: MCGRAW-HILL.

Escoriza, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. Recuperado el 16 de enero de 2013, de <http://goo.gl/cj3hTE>

Forsberg, F. (2008). *Le langage préfabriqué. Formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1. Vol. 20*. Allemagne : Peter Lang. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de <http://goo.gl/LtXbSZ>

Gallon, F. (2002). *Extra! 1 Méthode de français*. Paris: HACHETTE LIVRE.

- García, M. y Senovilla, A. (1998). *El papel de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje de una gramática para comunicar*. ASELE. Actas IX. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 1 de abril de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0304.pdf
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.
- Goleman, D. (2009). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Vergara.
- Grand Dictionnaire Terminologique. (2002). *Collocation*. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>
- _____. (2002). *Expression idiomatique*. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8976287
- Gross, G. (1996). *L'essentiel. Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Paris: Ophrys. Recuperado el 6 de noviembre de 2013, de <http://goo.gl/51niWD>
- Guiraud, Pierre. (1967). *Les locutions françaises. Que sais-je ? Le point de connaissances actuelles*. No. 903. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hernández, G. (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Holloway, J. (2005). Unidad Didáctica 1 del manual del curso *Competencias para la Comunicación Intercultural*. México: UNAM.
- Iliná, N. (1999). Actas de la II Conferencia de Hispanistas de Rusia, Moscú. *La fraseología española contemporánea: estado de la cuestión*. Facultad de Lenguas Extranjeras adjunta a la Universidad Estatal Lomonosov de Moscú. Editadas por la Embajada de España en Moscú. Recuperado el 16 de noviembre de 2013, de <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/indice%20completo.pdf>

ISLCCOLLECTIVE. *Fiches pédagogiques FLE gratuites. Les stéréotypes*. Recuperado el 18 de abril de 2013, de <http://fr.islcollective.com/>

Klingler C. y Vadillo G. (2000). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGRAW-HILL.

Lamiroy, B. (2010). *L'essentiel français. Les expressions verbales figées de la francophonie. Belgique, France, Québec et Suisse*. Paris : Editions Ophrys.
Recuperado el 6 de noviembre de 2013, de <http://goo.gl/j3tcG0>

Linerós, R. (2005). *Fundamentos teóricos de la didáctica del español como lengua extranjera/segunda lengua en contextos escolares*. Revista electrónica de didáctica. Recuperado el 4 de septiembre de 2012, de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_07Lineros.pdf?documentId=0901e72b80e0024a

Luchetti, E. (2008). *Didáctica de la lengua. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos Aires: Bonum.

Luz de Luca, S. *El docente y las inteligencias múltiples*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681- 5653). Recuperado el 23 de enero de 2014, de <http://xa.yimg.com/kq/groups/25213000/1865347592/name/Las+inteligencias+multiples+y+el+docente.pdf>

Maqueo, A. (2009). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa y Universidad Nacional Autónoma de México.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). *Adecuación sociolingüística*. Recuperado el 19 de noviembre de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). *Las expresiones de sabiduría popular*. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Prieto, M. (2004). *Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales*. ASELE. Actas XV. Universidad de Oviedo: Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 6 de noviembre de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0708.pdf
- République française (2012). *Prévention de risques majeurs. Canicule*. Recuperado el 7 de abril de 2014, de <http://www.risques.gouv.fr/risques-naturels/canicule>
- Richards, J. y Rogers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, Madrid: CUP.
- Romo, A. (s/a). *El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vigotsky*. Recuperado el 31 de octubre de 2012, de <http://goo.gl/dxahXU>
- Tirapu, J. y Muñoz, J. (2005). *Memoria y funciones ejecutivas. ¿Qué es la metamemoria?* Recuperado el 15 de agosto de 2013, de <http://www.neuropsiquiatria.cl/memoria.htm>
- TV5MONDE (2013), *Les expressions imagées d'Archibald*. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de <http://goo.gl/tt7tco>
- Varela, M. (2006). *Estilos de aprendizaje*. Departamento de Biología Celular y Tisular. Facultad de Medicina, UNAM. Recuperado el 20 de enero de 2014, de http://bq.unam.mx/wikidep/uploads/MensajeBioquimico/Mensaje_Bioq06v30p1_11_Margarita_Varela.pdf
- Vázquez- Ayora, G. (1977). *Introducción a la Traductología*. United States of America: Georgetown University School of Languages and Linguistics. Recuperado el 28 de febrero de 2014, de <http://goo.gl/mlhnzy>
- Winebrenner, S. (2007). *Cómo enseñar a niños con diferencias de aprendizaje en el salón de clase. Técnicas y estrategias para motivar e impulsar a los alumnos con capacidades distintas*. México: Editorial Pax México, Librería Carlos Cesarman, S.A. Recuperado el 21 de enero de 2014, de <http://goo.gl/5jzWLq>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.