

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

OPCIÓN

MONOGRAFÍA

**EL DICTADO EN CLASE DE LENGUA
FRANCESA**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A

MARCELA AGUILERA FIERRO

ASESORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL
MTRA. MARIANA MARTÍNEZ ARÉCHIGA

Noviembre, 2022.

ÍNDICE

| | Página |
|---|--------|
| Prólogo | |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1. EL RETO DE ESCRIBIR EN FRANCÉS Y EL ESTATUS DEL DICTADO EN LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA FRANCESA | 4 |
| 1.1. Características de la escritura del francés | 4 |
| 1.2. El reto de aprender a escribir en francés y las consecuencias del problema | 21 |
| 1.3. El estatus del dictado | 25 |
| 1.3.1. El uso del dictado en la metodología tradicional | 28 |
| 1.3.2. La tendencia didáctica actual; dos ejemplos: <i>Ensemble y Écho</i> | 35 |
| 2. EL PROCESO DE LA ESCRITURA | 41 |
| 2.1. ¿Qué representa el dictado? | 41 |
| 2.2. El acercamiento de la psicolingüística al dictado | 42 |
| 2.3. Homologar el nivel de expresión oral con el escrito | 44 |
| 2.4. Adquirir una buena ortografía | 45 |
| 2.5. Desarrollar una buena comunicación escrita: “escribir bien es comunicar bien.” | 49 |
| 2.6. Vigorizar el segundo pilar de la lengua: la expresión escrita | 50 |
| 2.7. Adquirir una técnica y habilidad de auto-reparación escrita | 52 |
| 2.8. Desarrollar habilidades meta cognitivas de análisis y de pensamiento al escribir. | 52 |
| 3. TÉCNICAS CONTEMPORÁNEAS DEL DICTADO | 56 |
| 3.1. Distintas técnicas para dictar. El aporte de Daniel Cassany | 56 |
| 3.2. El dictado gramatical de acuerdo a María Pilar Hernández Mercedes | 67 |
| 3.3. Consideración de algunas de las técnicas planteadas | 69 |
| CONCLUSIONES | 72 |
| REFERENCIAS | 77 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|----|
| Figura 1 | Ejemplo de conversación: diálogo de nivel iniciación en francés | 5 |
| Figura 2 | Verbo “ <i>aller</i> ” conjugación en primera persona en tres tiempos verbales | 8 |
| Figura 3 | Ejemplos de homofonías comunes en nivel principiante | 9 |
| Figura 4 | Ejemplo de dictado | 11 |
| Figura 5 | Diptongos y triptongos propios del francés | 12 |
| Figura 6 | Grupo semántico relacionado a la familia | 14 |
| Figura 7 | Ejemplos de uso del apóstrofe | 16 |
| Figura 8 | Ejemplos de uso del apóstrofe en expresiones con pronombres relativos y proposiciones. | 17 |
| Figura 9 | Doble consonante y ejemplos | 20 |
| Figura 10 | Hispanismos de uso más frecuente | 24 |
| Figura 11 | Portadas del manual “ <i>Mauger Bleu</i> ” de 1953 y 2011 | 30 |
| Figura 12 | Muestra de dictado número 1. <i>Mauger Bleu</i> | 32 |
| Figura 13 | Muestra de dictado número 2. <i>Mauger Bleu</i> | 34 |
| Figura 14 | Portadas de los métodos <i>Écho</i> (2015) y <i>Ensemble</i> (2018) | 36 |
| Figura 15 | Dialogue Ensemble. Unidad Tercera | 38 |

PRÓLOGO

Hacia el año 1670, Molière, en la comedia *El burgués gentilhomme*, narraba los empeños de Monsieur Jourdain, un hombre rico poseedor de una fortuna heredada de su padre de oficio zapatero; para adoptar los modales, hábitos y forma de vida de las personas de alcurnia.

Para ello hizo traer a su mansión a quienes pudieran mostrarle el comportamiento de los nobles e imitarlos; por ahí pasaron un director de música con su ensamble, un director de danza y su ballet, un maestro de armas experto en el manejo de la espada, un eminente sastre para confeccionar su vestimenta y un maestro de filosofía.

Cuando el maestro de filosofía empezó su labor, el burgués pidió que le enseñara algo interesante, acto seguido, el maestro le propuso estudiar la lógica u operaciones de la mente, con lo que Jourdain no estuvo dispuesto. Por consiguiente, el maestro planteó estudiar la física, que reina en todo lo que rodea en el mundo, pero el burgués, no se sintió atraído. También propuso estudiar la moral para moderar el comportamiento, con lo que tampoco tuvo éxito. Finalmente, el maestro de filosofía, impotente, preguntó qué era específicamente lo que deseaba aprender, a lo que Jourdain respondió: LA ORTOGRAFÍA y con ello, inició la lección de la naturaleza de las letras.

El propósito del burgués provenía de un vehemente deseo por escribir un verso que expresara su amor a una duquesa de quien estaba enamorado, anhelaba escribir de manera correcta y elegante.

Independientemente del sentido crítico de la obra de Molière respecto de las apariencias de la nobleza en la sociedad de la época, de lo que significa la vida culta o la doble moral en la vida privada y en la pública; en un breve pasaje de esta obra, Molière hizo ver la relevancia de aprender a escribir y a hablar, como una de las cualidades del ser humano para comprender, expresar y comunicar. Sin ella, el burgués gentilhomme sería presa del abuso y de la burla de los demás, muy a pesar de su fortuna acumulada. ¿Se podría considerar que, en su legado, *Molière* manifestó la relevancia que tenía desde hace más de trescientos años, la práctica de escribir y de escribir adecuadamente? Esta dificultad específica en el francés, es el tema que me interesa exponer en la presente monografía.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo monográfico es un análisis de una de las estrategias que se han utilizado en la enseñanza del francés para lograr escribir en esta lengua de forma correcta: el dictado. De acuerdo a González, Rodríguez y Gázquez (2011) la corrección en la escritura es un proceso complejo que se relaciona con la conciencia morfológica lo cual, aun cuando no está plenamente investigado, supone una racionalización del lenguaje que incide en la transformación verbal de lo oral a lo escrito y en la adopción de regularidades y convenciones en la escritura. Dicho cauce de racionalización se enfoca en la fonología y en la morfología. Es decir, pone su atención en adquirir una alfabetización adecuada mediante el dominio de un sistema constituido por unidades fonológicas, morfológicas, ortográficas, sintácticas y semánticas. El punto de partida de este trabajo es que el dictado puede contribuir a este proceso.

El cometido de la monografía nace del propósito de poner de manifiesto uno de los aspectos más frágiles en la enseñanza del francés en los enfoques metodológicos contemporáneos y destacar la necesidad de fortalecer la expresión escrita para que sea tomada en consideración por los profesores y consecuentemente, trabajada con una intención didáctica clara.

Este estudio es una reflexión dirigida al ámbito de la enseñanza con el fin de detectar cuáles son las dificultades y retos que enfrentan los estudiantes de francés, particularmente en la escritura, tomando como marco de referencia el contexto mexicano e hispanohablante en general, aun y cuando no se presenta una contrastación entre el español y el francés.

El objetivo es resaltar que existe actualmente una omisión en la didáctica, que en teoría se basa en que la enseñanza del francés debe incluir cuatro aspectos imprescindibles y específicos a desarrollar, que están claramente delineados dentro de los principios del Marco Común Europeo de Referencia. Las destrezas a adquirir son: la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión verbal y la expresión escrita. Esta última es en donde se detiene este trabajo.

El texto está construido en tres capítulos que permiten develar cuál es la naturaleza de la lengua francesa escrita, qué exigencias tiene para una ortografía correcta, qué fases están involucradas, cuáles son sus puntos más desafiantes, cuál ha sido la postura de las

metodologías de la enseñanza y los fundamentos que han propiciado dichas posturas pedagógicas para, finalmente, sugerir el uso de una herramienta didáctica que, con base en lo que se revisa en este texto, representa una alternativa para enfrentar el reto de conducir al estudiante de francés para que logre escribir correctamente.

El primer capítulo expone la realidad que enfrenta un estudiante ante una lengua del más alto nivel de dificultad escrita y se basa en la descripción y explicación de las características inherentes a este idioma. Se puntualiza cómo es el campo de desafíos desconocido por la población estudiantil.

En la secuencia se hace una revisión de tres metodologías de enseñanza con el fin de demostrar cómo se aborda la competencia de la expresión escrita actualmente. También, se analizan las vulnerabilidades que existen en la mayoría de los estudiantes y qué es lo que las motiva; cuál es el proceso psicolingüístico que enfrentan; qué vínculos intervienen en su aprendizaje relacionados a su lengua materna, específicamente, la lengua castellana.

Posteriormente se expone una vía de solución al problema que es la herramienta del dictado, un sistema de configuración cognitiva, para el cual, el alumno debe desarrollar potenciales específicos que le demandan la capacidad de observar, de discriminar auditivamente, morfológicamente y de analizar detenidamente los fenómenos que engloba la lengua como son: la prosodia, la fonética, la semántica y sus escollos polisémicos, la gramática y la sintaxis.

Paralelamente, se argumenta cómo se le cataloga actualmente al dictado, cuál era su postura en los primeros métodos de enseñanza y cuál ha sido su destino dentro de las metodologías de la lengua francesa.

La monografía contiene dieciséis apartados que desarrollan los subtemas relacionados con el fin de hacer un acercamiento puntual en aras de una concientización sobre la importancia de situar las habilidades de expresión y de comprensión en una posición igualitaria y en perfecto equilibrio, para borrar así las delimitaciones separadas entre cada aspecto del aprendizaje, ya que los cuatro aspectos ya mencionados, convergen en un mismo propósito que es el de lograr un nivel óptimo de comunicación en una lengua extranjera. Una comunicación más allá de las necesidades básicas de interlocución.

Finalmente se presentan distintas técnicas contemporáneas para el uso del dictado en la enseñanza de la lengua francesa con sus respectivas ventajas y desventajas examinando también su aportación como taller de socialización dentro del aula.

1. EL RETO DE ESCRIBIR EN FRANCÉS Y EL ESTATUS DEL DICTADO EN LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA FRANCESA

Este primer capítulo tiene el propósito de plantear los retos específicos que conlleva adquirir una escritura correcta en francés, partiendo de la descripción de las características de la forma en que se escribe esta lengua. Posteriormente, se revisa una de las propuestas para enfrentar esta dificultad específica y para adquirir competencias escritas en lengua francesa: el dictado.

Se define el dictado y se examina el estatus que tiene en el campo de la enseñanza del francés, destacando el lugar que ocupó en la metodología tradicional y cuál es su posición actual en algunas de las tendencias didácticas.

1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA DEL FRANCÉS

La lengua francesa como la española, pertenecen ambas a la misma familia de lenguas romances, provienen del latín; no obstante, evolucionaron de forma distinta. El francés tuvo un desfase en su proceso evolutivo escrito con relación al hablado (Bagno, 2016), por lo que conservó algunas de las características escritas del latín, lo que provoca que cuente con numerosas “letras mudas”. De aquí se deriva que el aprendiente de francés hispanohablante se enfrenta a un idioma que, aunque con cierta cercanía de su lengua materna, le será radicalmente distinto y desafiante sobre todo en cuanto a la escritura.

Para mostrar de manera general la dimensión del reto de aprendizaje que implica escribir en francés, se presenta a continuación un ejemplo de una conversación en la que se resaltan ciertos caracteres en negro, los que indican que, al momento de la lectura, su pronunciación no corresponde a la combinación literal de las letras escritas.

Figura 1. Ejemplo de conversación o diálogo de nivel iniciación en francés.

| | |
|--|---|
| <p>-Bonjour, ça va? *Oui, ça va bien, merci et toi?</p> <p>- Je vais bien aussi. Qu'est-ce que c'est ça en couleur rouge? * Ah, c'est mon téléphone portable. Aujourd'hui c'est l'anniversaire de mon amie et je veux la féliciter.</p> <p>- Ah, c'est une journée importante. * Oui, j'ai un cadeau pour elle et un bon gâteau ; elle s'appelle Gaëlle Hélène.</p> <p>À bientôt; bonne journée ! - Bonne journée !</p> | <p>- Buenos días, ¿cómo estás? *Sí, estoy bien gracias ¿y tú?</p> <p>-También estoy bien. ¿Qué es eso de color rojo? *Ah, es mi teléfono celular. Hoy es el cumpleaños de mi amiga y quiero felicitarla.</p> <p>- Ah, es un día importante *Sí, tengo un regalo para ella y un rico pastel; ella se llama Gael Elena.</p> <p>¡Hasta pronto Que tengas buen día! - Que tengas buen día</p> |
|--|---|

Fuente: creación propia

En este texto se pueden destacar dos aspectos a considerar en el caso del francés escrito: la fonografía y la grafía. Cada unidad fónica debería de corresponder con una unidad gráfica, pero ello no ocurre así, pues la ortografía del francés presenta una cantidad notoria de disfunciones o discrepancias entre el fonema y el morfema, es decir, entre lo que se escucha y lo que se escribe.

Por lo anterior, el diálogo de la figura 1, es una muestra de las particularidades de la escritura del francés que serán revisadas de forma descriptiva y progresiva en este primer apartado. Los rasgos característicos de la escritura del francés que se abordarán son: la fonología, la grafía, la homofonía, los diptongos, los acentos y los signos.

Fonología y grafía.

En un sistema lingüístico ideal, a una letra corresponde un sólo fonema. Sucede que en la lengua francesa hay una asimetría, porque existen más fonemas que letras. Folay (2012) dice que el francés tiene aproximadamente entre 32 y 36 fonemas que pueden ser transcritos por

130 grafemas, por lo tanto, se tiene una morfología que no siempre cuenta con una correspondencia sonora exacta.

Por otro lado, en el francés existen las letras mudas y para el estudiante que empieza a aprender a escribir en esta lengua, aplicar una correspondencia fonema-grafema no es suficiente, e incluso lo conduce a producir múltiples errores en la expresión, por lo que necesita adquirir una formación gramatical profunda.

Adicionalmente, se identifica que el francés tiene flexiones, es decir, elementos gramaticales que se escriben, pero no se pronuncian. Las flexiones son alteraciones que experimentan las palabras mediante morfemas según el significado gramatical, para expresar sus distintas funciones dentro de la oración. Dichos elementos indican el género, el número del sujeto y el tiempo implicado en una construcción.

Tal sería el ejemplo de escribir la oración *ils travaillent*; que corresponde a la tercera persona del plural. Sin embargo, considerando las letras mudas en el pronombre y en el verbo, se pronuncia [*il travai*], por lo que hay un total de 6 letras mudas en una oración de dos palabras. Casos similares suceden con los adjetivos y numerosos verbos en sus distintos tiempos verbales.

Las letras mudas

Al iniciar el capítulo se mencionó a las letras mudas que, en lo general, pueden entenderse como aquellas que no tienen un sonido y que son una característica del francés.

Para ilustrar con más amplitud lo que representa esta característica, se puede pensar en el español, en donde la letra **h**, como en la palabra *hola*, no suena. Este saludo tiene exactamente el mismo sonido que la palabra *ola* que alude a un fenómeno natural provocado por el viento y la temperatura en la superficie del agua. Ambas palabras pueden diferenciarse claramente cuando se escriben, pues está de por medio una letra **h** y, por el contexto en el que se enuncian. Podrá comprenderse que las letras mudas son simplemente aquellas que carecen de sonido y que tienen un efecto importante en la comunicación.

El estudiante hispanohablante tiene una asociación, en su lengua madre castellana, casi exacta entre fonología y grafía. Salvo algunas excepciones, como la de la letra H, no hay divergencia. Por el contrario, en francés, dado su origen, se caracteriza por una importante variación morfológica; comparado a otras lenguas romances su déficit fonográfico es mucho más importante; pareciera que “su ortografía se refiriera a una morfología más virtual que actual.” [« Par sa romanité, la langue française se caractérise par une importante variation morphologique, mais, comparée à d’autres langues romanes, son déficit phonographique est bien plus important. Tout se passe alors comme si l’orthographe se référerait à une morphologie plus virtuelle qu’actuelle »] (Jaffré, Pierre. 2005, p.27).

Siguiendo a Jaffré (2005), se comprende que, al escuchar un mensaje en francés, su efecto sonoro inmediato puede producir un engaño auditivo que, en el plano del escrito, no remite necesariamente a la escritura precisa y correcta de lo que se desea expresar y comunicar y, adicionalmente en el plano oral, puede provocar una interpretación equivocada.

En este sentido la exigencia para los estudiantes, recae en dominar elementos morfo gráficos relacionados a variaciones fonográficas múltiples, lo que resulta en el hecho de que el francés escrito tiene innumerables variaciones fonográficas adyacentes; por ejemplo, la letra *x* en la palabra *chevaux* (sustantivo en plural de caballo), es muda, lo mismo que la *s* en el pronombre *nous* (nosotros).

Se identifica el caso paralelo de los verbos en infinitivo del primer grupo con terminación en *er*, por ejemplo, en *écouter* cuya *r* final, tampoco se pronuncia. Es así que, según Jaffré (2005), la fonografía toma un papel muy importante en la construcción de competencias ortográficas para la expresión escrita en francés y, se puede agregar, comunicativas.

La homofonía

En francés la homofonía es prácticamente omnipresente, ya que es un rasgo sumamente frecuente y común. Representa el fenómeno en el que existen dos sintagmas que son homólogos en el sentido auditivo y fonético, pero son completamente lejanos ortográfica y semánticamente (Jaffré, 2005), lo que representa un reto para la discriminación auditiva y para la escritura.

Dos ejemplos de homofonía presentes desde los inicios en el aprendizaje de nivel básico de francés, son las palabras homófonas *et* (la preposición “y”), *est* (tercera persona del verbo ser y estar: él o ella es) e incluso *est* (punto cardinal), que suenan exactamente igual, pero significan algo diametralmente diferente. También está el caso de *c’est* (es) y *ces* (un demostrativo en plural: estos), que se pronuncian de forma idéntica; o bien los pronombres personales en femenino *elle* y *elles*, que corresponden al singular y al plural y que, salvo en casos de existir una ligadura fonética, también tienen la misma pronunciación.

En la misma línea, se identifica una confusión recurrente entre los estudiantes relacionada con el verbo *tener* en tercera persona, que es fundamental para la expresión. En la oración *elle a* (ella tiene), una sola letra, la *a*, es un verbo y tiene su homófono *à*, que es la preposición “en”. En este caso, la oración *ella tiene un departamento en París*, se escribe: *elle a un appartement à Paris*.

De igual forma, dentro de los tiempos verbales existen homofonías muy relevantes que pueden provocar imprecisiones en el momento de escuchar, comprender y escribir. Por ejemplo, si consideramos un mismo verbo en su forma infinitiva, participio pasado e imperfecto, como sería el verbo *aller*, ir en español; resulta que esos distintos tiempos verbales se escriben diferente, pero se pronuncian igual, por lo que son homófonos. Obsérvese la diferencia en el cuadro:

Figura 2. Verbo *aller*, conjugación en primera persona en tres tiempos verbales.

| Tiempo verbal | Se escribe | Se pronuncia |
|------------------------|---------------------|--------------|
| Infinitivo : ir | <i>Aller</i> | [alé] |
| Pasado compuesto : fui | <i>Je suis allé</i> | [alé] |
| Imperfecto : iba | <i>J’allais</i> | [alé] |

Fuente: creación propia

Estos ejemplos ilustran el reto que vive una persona para lograr comprender y expresar adecuada y pertinentemente por escrito en francés, es decir, adquirir la competencia escrita necesaria para la comunicación, en todos los niveles de dominio. El problema, representado claramente en la homofonía, se advierte en palabras de uso común como las que se muestran en la siguiente figura.

Figura 3. Ejemplos de homofonías comunes en nivel principiante

| Términos | Se pronuncia | Significados |
|---------------------|--------------|--|
| Mes Mais Mai | [mé] | Mis: posesivo Pero: adverbio Mayo: sustantivo, mes del año |
| Ou Où | [u] | Conjunción disyuntiva, o Preposición dónde |
| Ses Ces C'est | [Sé] [Sé] | Sus: posesivo 3er persona singular Estos: demostrativo Es |
| On Ont | [on] nasal | Nosotros: pronombre Tienen: verbo tener en plural |
| La Là | [la] | La: artículo definido Allá: proverbio de lugar |
| Desin Dessein | [desan] | Dibujo Deseo o propósito |

Fuente: creación propia

En palabras de Rittaud, “La homofonía crea una incertidumbre sobre el significado lo que tiene que ver con una polivalencia y con una ambigüedad” (2007, p.10); por lo que este hecho exige al estudiante un análisis del contexto morfosintáctico de la palabra que escucha, lo que representa una compleja tarea cognitiva de decodificación, ya que depende del destinatario (que es el estudiante), encontrar el significado de una palabra que podría tener varias acepciones y valores. En síntesis, quien aprende y quien escucha debe poner en juego sus capacidades lingüísticas y de interpretación considerando la polisemia involucrada.

De igual forma, para Rittaud (2007) la homofonía tiene un papel lúdico que se usa en la vida real a nivel oral: en la prensa, en logotipos y en campañas publicitarias de forma deliberada, por lo que no es un reto meramente ortográfico. Dada la polisemia que provoca, se usa en discursos de forma cotidiana, por ejemplo, un espectacular anuncia: *Le rat débile et le rat méchant*, en el que hay un juego de palabras tomado del título de la fábula de La Fontaine *Le Rat des villes et le rat des champs*. En el mensaje publicitario el enunciado se refiere a la rata tonta y la rata mala (cabe aclarar que *débile* puede utilizarse de forma peyorativa a alguien tan tonto que tuviera retraso mental), en singular. El título de la fábula alude a la rata de las

ciudades y la rata de los campos, donde el complemento está en plural. Como se puede notar, ambos enunciados carecen de relación semántica, sin embargo, los dos se pronuncian de forma idéntica: [lœu radœu vil ~ e lœu ra dœushan] con un sonido nasal al final.

Con lo anterior se muestra que la homofonía es parte del ingenio y de la cultura; consecuentemente, el hecho de pasarla por el tamiz del escrito permite identificar o precisar el significado que tenga.

Explica Rittaud (2007) que la igualdad acústica obedece a reglas fonéticas, a juegos de sílabas y a secuencias de consonancia, como ejemplo se tienen las frases *Un grand tamis - Un grand ami*, donde la segunda frase tiene una ligadura obligatoria (cuando la consonante final de la una palabra se liga con la vocal de la siguiente y esa consonante es entonces, gráfica y fonética) lo que la hace sonar idéntico a ambas, ambas se pronuncian [angrantami].

Por lo anterior, Rittaud concluye que la “polisemia es la gran proveedora de la homofonía” (2007, p. 10); lo que se refiere a la diversidad de acepciones que tienen las palabras, la variedad de significados que puede tener un sintagma, una frase o una expresión de acuerdo al contexto.

En suma, el estudiante de francés, desde el inicio de su aprendizaje, está comprometido a discriminar la grafía, el sonido, el sentido y la naturaleza gramatical. En la siguiente anécdota se pone de manifiesto la concentración que se le demanda para poder hacer la discriminación semántica al escuchar ciertos enunciados.

Cuenta Chantal Rittaud (2007) que, en una ocasión al encender la radio, no sabía si estaba escuchando: *douze cents papiers o douze sans-papiers*. Hubo de poner atención, pues no identificó el tema del que hablaba el periodista y que era una huelga de hambre hecha por personas sin documentos migratorios (*sans-papiers*); podía tratarse de doscientos papeles o de doce indocumentados, pues indistintamente se pronuncian: [duzsanpapié]. De aquí que “la capacidad homofónica del francés es tal, que basta muchas veces una falta de atención de un breve instante, para que el destinatario malentienda un enunciado” (Rittaud, 2007.p 45).

En niveles de francés avanzado la homofonía va incrementando, como ejemplo, aquí se muestra un fragmento de un dictado plagado de homofonías cuya escritura constituye un reto para los mismos nativos de lengua francesa.

Figura 4. Ejemplo de dictado.

LA DICTÉE QUI REND FOU

“Monsieur Lamère a épousé Mademoiselle Lepère. De ce mariage, est né un fils aux yeux pers*. (*pers = entre vert et bleu). Monsieur est le père, Madame est la mère. Les deux font la paire. Le père, quoique père, est resté Lamère, mais la mère, avant d'être Lamère était Lepère. Le père est donc le père sans être Lepère, puisqu'il est Lamère et la mère est Lamère, bien que née Lepère. Aucun des deux n'est maire. N'étant ni le maire ni la mère, le père ne commet donc pas d'impair en signant Lamère ».

Fuente: <https://www.ladepeche.fr/2019/05/11/la-dictee-qui-rend-fou,8194275.php>

Los diptongos y triptongos.

Otra característica presente es que para un hispanohablante el sonido **u**, una vocal simple, en francés se escribe **ou**; la vocal **o**, se escribe en francés: **au** e incluso el mismo fonema requerirá, en algunas palabras, escribir el triptongo **eau**, como en las palabras **eau**, **beau**, **marteau** y **veau**, entre otras. Ocurre entonces, que en francés existe la característica en que un fonema tiene el sonido de una vocal, mientras que el mismo fonema en la expresión escrita, puede requerir de dos o tres vocales. Caso particular representan las palabras que contienen en la escritura tres vocales como en **sœur**, hermana, cuya combinación no existe en español. En México tenemos pocas palabras que incluyen tres vocales juntas y la mayoría de estas provienen de lenguas indígenas, por ejemplo, el nombre de Cuauhtémoc o Cuaunáhuac. Sin embargo, en éstas cada vocal se pronuncia, por lo que entre las tres no generan un solo sonido, como en el caso del francés. En la siguiente figura se muestran los diptongos y triptongos del francés con algunos ejemplos de palabras comunes que los contienen.

Figura 5. Diptongos y triptongos propios del francés

| Diptongo o triptongo | Se pronuncia | Ejemplo |
|----------------------|--------------|-----------|
| ai | [é] | maison |
| ei | [é] | treize |
| au | [o] | Paul |
| eau | [o] | beau |
| oi | [ua] | croissant |
| ou | [u] | bonjour |
| eu | [œ] | deux |
| oeu | [œ] | boeuf |

Fuente: creación propia

La cedilla

A las características previamente expuestas, se agrega el signo llamado cedilla. El diccionario de la Real Academia Española la define como el “Signo ortográfico formado por una c y una virgulilla suscrita (ç) que, en español medieval y clásico, así como en otras lenguas, representa ante las vocales a, o, u, la misma articulación que la c tiene ante e, i “. (RAE, 2001).

La cedilla es una marca diacrítica que indica un cambio en la pronunciación, es decir, le da un valor distintivo a la letra original. En el francés la cedilla se coloca debajo de la letra *c*, para convertir el sonido de [k] en [s], como en la palabra: *garçon* [garson]

Un ejemplo muy ilustrativo de la presencia de la cedilla se encuentra en el nombre de la propia lengua estudiada, es decir, el francés que se escribe *français*.

Los Acentos

A diferencia del español, el francés cuenta con cuatro tipos de acentos: el agudo, el grave, el circunflejo y la diéresis, que se pueden ilustrar en las palabras: *café*, *mère*, *hôtel*, *Héloïse*, *naïve*. La función de los acentos no sólo es ortográfica sino fonética. Una *e* con acento agudo no se pronuncia igual que la que lleva acento grave.

Dentro de la gama de vocabulario francés hay sintagmas que tienen dos y hasta tres acentos como es el caso de: *théâtre o téléphoner*.

La presencia de los acentos es un reto adicional en la que se ven exigidas las habilidades de discriminación auditiva y de memoria visual del estudiante, para lograr escribir de forma correcta los textos, mensajes y todo tipo de documentos escritos.

El guion.

Paralelamente a las características previas, existen en francés palabras compuestas que recurren a otro signo: el guion (*le trait d'union*), como ocurre con la palabra *peau-rouge* que significa piel roja o indio. Este guion también se usa en expresiones y frases largas como es el caso de:

Qu'est-ce que c'est? y C'est-à-dire.

Este recurso ortográfico del guion, el diccionario Ortolangue (Mertens, 2017) lo define como “Signe orthographique ou diacritique en forme de tiret, servant á unir les éléments de certains mots (composés)” [Signo ortográfico o diacrítico en forma de guion que sirve para unir los elementos de ciertas palabras compuestas].

Por otra parte, el diccionario Le Petit Robert (Rey, 2004) menciona que “Le trait d'union est un signe en forme de petit trait horizontal (-) qui sert principalement de liaison entre les éléments de certains mots composés et entre les mots grammaticalement dépendants” [El guión es un signo en forma de pequeña raya horizontal que sirve principalmente de ligadura entre los elementos de ciertas palabras compuestas y entre las palabras gramaticalmente dependientes].

Un ejemplo, de acuerdo a Le Petit Robert, sería la interrogación, *Voyages-tu? Crois-le!* Está claro que aquí hay una dependencia gramatical inevitable entre verbo y pronombre, así como entre verbo y artículo definido, tanto en la forma interrogativa como en el imperativo.

Obsérvese que lo que indica esta fuente con respecto a la dependencia gramatical se da cuando se invierte el orden de una estructura (verbo-pronombre). Por ejemplo: *veux-tu?* o, en el uso del imperativo antes mencionado, como sería al decir: *réponds-moi!*

Por último, el diccionario Larousse (Larousse, 2021) introduce en la definición un elemento novedoso al señalar que este signo gráfico tiene un rol “de conciliation, d’intermédiaire ou de liaison entre des personnes ou des choses”, de tal forma que hace las veces de enlace y de conciliador como intermediario entre personas o cosas.

Con base en las obras consultadas, se puede concluir que el uso del guion obedece en dos casos a reglas gramaticales. Una, cuando la estructura del enunciado está invertida; es decir, en lugar de ordenarse como pronombre seguido de verbo, se estructura a la inversa. En el segundo caso, el guion se usa en el tiempo imperativo cuya estructura también es invertida. En el tercer caso, el de las palabras compuestas, no existe una regla a seguir para saber cuándo se deben considerar compuestas; el estudiante puede entonces recurrir a la memoria visual para la escritura de aquellas palabras formadas por dos términos unidos por un guion. Pero, a pesar de la ausencia de regla hay algunas pautas que pueden ser útiles y consideradas en casos específicos. Por ejemplo, en el grupo semántico de los miembros de la familia como son:

Figura 6. Grupo semántico relacionado a la familia

| Palabra en español | Palabra francesa | Palabra en español | Palabra francesa |
|--------------------|------------------|--------------------|------------------|
| Abuela | Grand-mère | Abuelo | Grand-père |
| Nuera | Belle-fille | Yerno | Beau-fils |
| Suegra | Belle-mère | Suegro | Beau-père |
| Cuñada | Belle-sœur | Cuñado | Beau-frère |
| Nieto | Petit-fils | Nieta | Petite-fille |

Fuente: creación propia

En este grupo o familia de palabras, el estudiante tiene un punto de referencia. Sin embargo, esto no ocurre con todos los grupos semánticos. Veamos un término adicional y busquemos sus derivados o vecinos como en: *rendez-vous* que significa cita; en su grupo semántico no hay palabras similares compuestas, pues entrevista se dice: *entretien* y reunión es: *réunion*.

También se usa el guion en el contexto del uso de los pronombres tónicos (*moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux*); cuya función es la de reforzar la identidad de un pronombre simple (*je, tu, il, elle, nous vous, ils, elles*). Por ejemplo, **Moi** que va a remplazar a **Je**, si decimos: **Moi**,

j'adore le cinéma. También puede sustituir nombres. Por ejemplo: ***Pierre et Louis, eux, ils adorent le cinéma.***

Este grupo de pronombres personales tónicos puede ser usado paralelamente para enfatizar que una acción recae directamente sobre la persona en si misma. Esto se hace diciendo: yo misma, tú misma, ella misma, nosotros mismos, etc. En francés, esto se considera una estructura gramaticalmente dependiente. Por lo tanto, se usa el guion de esta forma: ***elle-même, nous-mêmes.*** Digamos hipotéticamente: ***Claude, a préparé la fondue elle-même et lui, il a préparé la limonade lui-même.***

Por otro lado, existe un grupo de palabras que son enfáticas como demostrativos y que tienen que ver con la distancia que el interlocutor tiene con respecto al sustantivo. Por ejemplo: ***cette femme-ci, ce livre-ci:*** la terminación *ci*, es una abreviación de *ICI* que significa: aquí. Consecuentemente, se hace referencia al libro o a la mujer que están cerca de uno, es: este libro y esta mujer. Por el contrario, si se dice: ese libro cuando está a cierta distancia sobre una mesa o algo, se diría: ***ce livre-là.*** De la misma manera ***-là es una abreviación de allá o là-bas.*** Es el mismo caso de ciertas preposiciones como: allá, ahí debajo, ahí arriba en los que cuando están de por medio se usa el guion como se observa en los siguientes tres casos: ***là-bas, là-dessus, là-dessous (allá, allá abajo, allá arriba).*** No obstante, fuera de estas tres posibilidades específicas, no existe una regla lógica a seguir para poder memorizar las palabras compuestas que llevan este signo.

Se puede observar entonces, que la memoria visual es un recurso importante a desarrollar para poder retener dicha escritura ortográficamente correcta con el guion que le corresponde. Basta con que se sepa que su función es la de separar los elementos en palabras compuestas. Por ejemplo, en el arcoíris: ***arc-en-ciel*** y en ***cerf-volant***, papalote.

El Apóstrofe

No se podría dejar de soslayo que en la escritura francesa el signo más presente es el apóstrofe. Le Petit Robert (2017) lo define en un frase simple: « *Signe (') qui marque l'élosion*

d'une voyelle ». [Signo que marca la elisión de una vocal]. El término elidir, significa suprimir. En este contexto se refiere a la supresión de una vocal que está delante de otra. Esta definición coincide literalmente con la del diccionario Larousse dentro del tema gramatical que nos ocupa, pues el término no está exento de una rica polisemia.

Por otro lado, Moliner (1991) lo define como “un término que se tomó del griego “apostrophe” que significa: yo aparto.” (p.219) En lengua francesa la utilización de este apóstrofe tiene el propósito de evitar el choque de dos vocales y así poder aislar el sonido de una y otra. Es decir, alejarlas. En la siguiente figura vemos ejemplos de escritura para el nivel de iniciación con apóstrofe.

Figura 7. Ejemplos de uso del apóstrofe

| Se usa cuando | Ejemplo | Escritura |
|------------------------|--|--|
| Hay dos vocales juntas | <i>Je te aime</i> <i>La eau</i> <i>Elle se apelle</i> <i>Que est-ce que ce est?</i> | Je t´aime L´eau Elle s´apelle Qu´est-ce que c´est ? |
| Antecede una h muda | <i>Le hiver</i> <i>La histoire</i> | L´hiver L´histoire |

Fuente: creación propia

La desunión se hace usando el signo entre las dos letras a separar y así se indica la elisión de las mismas; es decir que se va a eliminar una vocal para evitar el choque con la siguiente. En este sentido, este signo ortográfico tiene fines que son principalmente de estética fonética, pues evita la disonancia que resulta de la falta de armonía o cacofonía producida por combinar elementos acústicos dentro de un sintagma o de un enunciado. Al respecto, Moliner (1991, p. 219) define la cacofonía como aquel “Defecto del lenguaje que consiste en un encuentro o repetición de sonidos que resulta desagradable. (Esa misma repetición si es consciente y dirigida a producir un efecto expresivo se llama aliteración)”

De su definición puede interpretarse que el apóstrofe tiene la función de evitar repetir un sonido para conseguir un efecto acompasado y cadencioso en la lengua; sin embargo, de acuerdo a lo que se enfatiza en el paréntesis, hay un efecto aliterado que puede ser intencional cuando se entra en el campo poético y literario.

Paralelamente, el diccionario Larousse la define de la siguiente manera: “Rencontre de mots, de syllabes, de sons désagréables ou ridicules”. [Encuentro de palabras, de sílabas, de sonidos desagradables o ridículos]. (Larousse, 1856). El hecho de que Larousse exprese que el encuentro de vocales puede ser ridículo más allá de lo discordante y disonante, es una prueba de que la lengua francesa ha sido creada para una eufonía y armonías dignas de su musicalidad.

En español no existe el apóstrofe como signo ortográfico, pero sí se busca evitar el choque sonoro de las vocales en expresiones donde hay dos vocales juntas, por ejemplo, al decir: *voy a el cine*, se evita la cacofonía diciendo: *voy al cine*, *el juguete es de el niño*, se escribe y dice *el juguete es del niño*. Vale la comparación con el español, porque el estudiante tiene ese punto de referencia de una lengua que aprendió de forma innata.

En francés el apóstrofe se usa no sólo después de pronombre y de artículos, sino también después de los siguientes casos:

Figura 8. Ejemplos de uso del apóstrofe en expresiones con pronombres relativos y proposiciones.

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| Uso en pronombres relativos | <i>L'auto qu'il aime</i> <i>La fleure qu'elle sente</i> | El auto que le gusta La flor que ella huele |
| Uso en preposiciones | <i>Jusqu'au centre ville</i> <i>Lorsqu'il est arrivé</i> | Hasta el centro Cuando él llegó |

Fuente: creación propia

Aunque dichas estructuras se pueden considerar avanzadas, el apóstrofe estará presente desde la primera lección de francés dada la frecuencia de su uso. Un ejemplo sobresaliente corresponde a las siguientes oraciones: *j'ai* (yo tengo), *je m'appelle* (yo me llamo), o en un verbo de procedencia como yo vengo de: *je viens d'Angleterre*.

El uso de este signo ortográfico-fonético, por lo anterior, es parte del aprendizaje del francés desde la etapa más temprana y los estudiantes deben incorporarlo en la expresión escrita y oral. En síntesis, el uso del apóstrofe contribuye en hacer una ligadura fonética y en darle fluidez a la expresión. El hecho de no usar el apóstrofe es una falta ortográfica muy considerable.

La T Eufónica (-t-)

La eufonía es simplemente una sonoridad agradable para la cual el francés tiene todos estos recursos. Uno más de ellos, la T eufónica ha sido creada como un puente sonoro que contribuye con la fluidez natural del idioma y que evita la cacofonía. Esta herramienta tiene una representación gráfica entre dos guiones; es una letra T que se inserta entre dos palabras para evitar el choque de vocales cuando la forma interrogativa ha sido invertida. El puente en esta inversión de consecuencias sonoras discordantes está constituido por un guion antes de la T y después de ella, de esta forma: **-t-**.

Se usa cuando el verbo está en primera posición al formular una pregunta. Por ejemplo, en la interrogación: *Va il au restaurant?*. En este ejemplo se ha invertido el orden y se ha antepuesto el verbo al pronombre. Consecuentemente hay un encuentro de vocales que resulta disonante: *va → il au restaurant?* Se percibe que hay dos vocales inarmónicas y estridentes cuyo resultado cacofónico no es permitido, por lo que se usa el recurso fonético agregando la T eufónica en medio del verbo y del pronombre personal y se escribe gráficamente así: *va-t-il au restaurant?* De esta forma la T resulta ser un adorno con el que se logra la armonía fonética, porque ella da sonoridad a esas dos vocales que resultaban ahogadas y estar aglutinadas una entre la otra. Tenemos este otro ejemplo de nivel iniciación y hay un sinfín de ellos: *a → elle des vacances? A-t-elle des vacances?*

También esta T, se utiliza en el tiempo imperativo. Tal sería el caso de decir: ¡vete! lo que correspondería a: *va-t-en!*

Si se analiza más detenidamente la función de esta herramienta, se podría decir que al tener dos vocales juntas la T no solamente previene su choque, sino que se convierte en la vía para una acentuación musical que corresponde literalmente a la anacrusa. Es decir, hay un tiempo

débil al principio que corresponde a la primera vocal; la cual, es transportada por la T hacia un tiempo fuerte y cae en un acento sobre la segunda vocal.

El término musical anacrusa viene justo del francés (*anacrouse*) y a su vez este, proviene del griego, retroceso. Esto, porque se retrae la primera vocal y entonces la T eufónica es transportadora para catapultar el acento en la segunda vocal. El diccionario de la Lengua Española (RAE, 2001) define la anacrusa como “una nota o grupo de notas débiles que preceden al tiempo fuerte de la melodía”. Por su parte, el diccionario Petit Robert (2017) lo define así: “Musique: Mesure incomplète par laquelle débute parfois un morceau.” [Música: medida incompleta por medio de la cual da comienzo algunas veces un fragmento].

Esta manera de describir la naturaleza de la anacrusa da una claridad absoluta, pues al referirse a una medida incompleta se está corroborando el hecho de que hay algo inacabado. Ese, es precisamente el sonido débil que en música puede ser precedido por un silencio de un segundo, de un octavo de tiempo, que equivale a ese hálito, a esa ligera inhalación que se hace antes de acentuar la siguiente nota. En el contexto de la fonética francesa es exactamente lo mismo: la T equivaldría al momento en el que el director de orquesta levanta un segundo la batuta, movimiento y medida que corresponde a la primera vocal, para inmediatamente marcar hacia abajo con decisión y con un acento el sonido fuerte que hace su entrada. Es decir, la segunda vocal. Y todo este efecto sonoro que se pronuncia y se enfatiza, se debe de escribir también por medio de esta T para no incurrir en una falta de ortografía y para dar una pauta visual de ese énfasis, justamente como en una partitura.

Precisamente se le denomina eufónica a esta T que no tiene ningún propósito gramatical porque su cometido es solamente el de crear fluidez y coadyuvar con la naturaleza musical de la lengua. Sobra decir que esto es inexistente en el castellano. Este puente sonoro se usa con suma frecuencia. No es algo esporádico. Es típicamente francés y de no escribirse, se incurre en un error y se refleja una falta de asociación gráfico-fonética.

La última característica de la lengua francesa a mencionar, es la relacionada a las dobles consonantes; su uso es muy frecuente y al mismo tiempo, representa una de las omisiones ortográficas más recurrentes.

Las dobles consonantes

La lengua francesa tiene otra característica más relacionada con la formación de palabras con dobles consonantes, tales como *grammaire*, *professeur* o *dessert*.

La doble consonante no solamente se escribe y es ortográficamente necesaria, sino que se pronuncia. Fonéticamente tiene un efecto muy evidente que no equivale a pronunciar una sola letra. Existen las siguientes consonantes dobles:

Figura 9. Doble consonante y ejemplos

| Doble consonante | Ejemplo |
|------------------|--------------------|
| DD | <i>Addition</i> |
| FF | <i>Offrir</i> |
| MM | <i>Commentaire</i> |
| GG | <i>Suggestion</i> |
| BB | <i>Tobbogan</i> |
| LL | <i>Bulle</i> |
| NN | <i>Inconnu</i> |
| PP | <i>Apprendre</i> |
| RR | <i>Verre</i> |
| TT | <i>Lutter</i> |
| SS | <i>Poissson</i> |

Fuente: creación propia

El cambio fonético es evidente en la doble SS y la S, lo que se ilustra en las palabras *poisson* (pescado) en la que el sonido es suave, frente a *poison* (veneno), en la que la s se pronuncia mediante un sonido muy fuerte y deslizado, como un bzzzz con la lengua entre los dientes inferiores.

Algunas veces la doble consonante, en una palabra, viene de la raíz latina; esto se observa en el verbo *s'appeller* que procede del latín *appellare* (verbo transitivo llamarse-se llama); no obstante, esto no representa una regla, por lo que el alumno se ve obligado a memorizar las

palabras que contienen esta característica, algunas de las cuales son más difíciles dado que incluyen la duplicidad dos veces, por ejemplo: *professionnelle* o *anticonstitutionnelle*.

Por otro lado, cuando el alumno de francés se enfrenta a aprender las concordancias de género y número con respecto a un sustantivo, se encontrará con palabras que pueden tener la vocal *é* duplicada o triplicada, como es el caso del infinitivo del verbo crear que en francés es: *créer*, cuyo participio pasado es: *créé* y en su forma presente de indicativo también es: *je crée*. Es notoria la identidad en la escritura y las tres formas se pronuncian igual: [creé]

De este verbo se derivan frases como esta: *La loi que le Président de la République a créée, con dos acentos juntos.*

Después de describir algunas características de la escritura del francés, podrá comprenderse que aprender a escribir para lograr una comunicación clara, asertiva y efectiva, es un reto para quien lo aprende por su alto grado de dificultad y representa un desafío para quien enseña: *C'est un dilemme! Quelle occurrence! Une écriture si difficile. Quel dommage!*

Se puede afirmar que la escritura francesa, por su naturaleza, exige un conocimiento gramatical profundo y un ejercicio de revisión continuo para que el estudiante pueda detectar los errores cometidos y llegar a dominarla. Aprender a hablar y a escribir en francés, es como aprender dos lenguas simultáneas, una hermana de la otra. No son gemelas idénticas, pero sí son simbióticas, como si fueran hermanas del mismo saco embrionario, aunque distintas.

1.2 EL RETO DE APRENDER A ESCRIBIR EN FRANCÉS Y LAS CONSECUENCIAS DEL PROBLEMA

Una vez descritas las características de la lengua francesa en cuanto a su escritura, se expondrán a continuación algunas de las consecuencias que son resultado de no adquirir tempranamente, durante el aprendizaje, una escritura correcta. Es decir, con buena ortografía y una capacidad de hilar ideas o de contraposición de las mismas que sea clara y coherente; que pueda adecuarse a la situación ya sea personal, laboral o de trámites de cualquier índole.

La primera consecuencia va a ser la limitante de no poder comunicarse por escrito cuando es indispensable para cubrir las necesidades de quien pretende resolver un problema y requiere de un mínimo nivel de calidad. Consecuentemente, el estudiante que no desarrolla

esta competencia paulatinamente no sólo estará limitado, sino que tendrá una minusvalía que al paso del tiempo se va complicando por el peso cada vez mayor de los errores en la escritura como pueden ser: ortográficos, gramaticales, morfo-sintácticos, sintácticos o bien de impropiedad léxica. Comúnmente, se cometen todas estas clases de errores a la vez.

Existe una tipología de los errores que los clasifica en 3 categorías: los errores pre-sistemáticos, errores sistemáticos y post-sistemáticos. (Santos, 2002)

Errores pre-sistemáticos: son los que se cometen mientras el alumno está en la etapa de intentar comprender los elementos nuevos. Esto significa, que un principiante que escucha una estructura básica como, “*Qui-est ce?*,” por citar un ejemplo, como paralelamente lo sería, la pregunta de iniciación “*Qu’est-ce que c’est*,” cometerá faltas al escribir dichas estructuras en esta fase previa, pues aún no ha tenido la posibilidad de contar con el dominio para identificar por qué de la discrepancia entre sonido-escritura.

Errores sistemáticos: son los que el alumno comete de manera recurrente debido a que su hipótesis o base inicial de comprensión no está sólidamente planteada. Este error sistemático que apunta Santos (2002), es la consecuencia lógica que recae sobre el estudiante cuando tiene un vacío de conocimiento y sobretodo, una falta de práctica en la escritura.

Errores post-sistemáticos: estos son consecuencia de los errores sistemáticos que provocan desviaciones de la lengua como si el estudiante hubiera olvidado el funcionamiento lingüístico de determinados elementos. Es decir, que se da una deformación narrativa producto de una tergiversación constante de los grafemas.

Los errores pre-sistemáticos, provocados por una escritura que se empieza en fase prematura, con un cierto apresuramiento dentro del programa didáctico, sin una base de conocimiento suficiente o adecuada se dan, además, como consecuencia de no transcribir paulatinamente los fonemas a los grafemas correspondientes desde los inicios, mediante la práctica. De ahí, se cae en la sistematización de faltas y en lagunas que se van acrecentando. Esto implica consecuencias de dimensiones cada vez más considerables, pues dichos errores no pueden ser corregidos por el propio alumno dado que, en esa fase, ni siquiera es consciente del problema que enfrenta.

Por otro lado, a nivel cognitivo la consecuencia de este problema será que el estudiante va a tener una debilidad en sus estrategias meta cognitivas de aprendizaje como son: la capacidad de intuir, de deducir y de analizar.

Una cadena de errores no puede contribuir en optimizar las habilidades ni la motivación para aprender y ello requiere intervenir oportunamente. Digamos que, de no hacerlo, se corre el riesgo de que haya un desgaste mental en el estudiante por el esfuerzo continuo para aprender, en el que se tienen recurrentemente malos resultados y no se comprende con exactitud lo que sucede.

Dada la presencia de estas cadenas de erratas y en aras de impulsar un aprendizaje progresivo en la expresión escrita, la conducción del profesor busca desarrollar una construcción permanente por parte del estudiante. Es decir, crear experiencias escritas organizadas como un proceso constructivo paulatino, dado que escribir es literalmente, una construcción escrita del pensamiento.

La consecuencia del problema de no saber escribir, lo que significa ser capaz de hacer una representación de sonidos en símbolos con su correspondiente significado respetando el contexto gramatical, la ortografía y el orden correcto para construir palabras dentro de una oración con una secuencia lógica de las ideas; o en otras palabras, el hecho de no saber cómo codificar la lengua hablada en el sistema de símbolos (letras) por falta de práctica, va a provocar una merma en el desarrollo de esta competencia y un desfase con la expresión verbal. Todo esto, en detrimento de un aprendizaje verdaderamente integral de la lengua, que va a crear una disfunción comunicativa.

Adicionalmente, el estudiante puede caer en errores interlingüales en la escritura que son causados también por la interferencia con la lengua materna, lo cual ocurre frecuentemente entre estudiantes de francés que tienen al español como lengua materna. Existen innumerables errores típicamente hispanohablantes.

En estos casos, el alumno trata de calcar la estructura del español usando hispanismos porque no está suficientemente familiarizado con el francés escrito y no lo ha observado

detenidamente. Por consiguiente, tendrá problemas porque simple y naturalmente va a proyectar la lengua materna mediante analogías.

Un hispanismo es “es una palabra o expresión del idioma español, usadas en otro idioma” (Moliner, M., 1991). Este recurso, el hispanismo, está al alcance de cualquier estudiante de francés por la similitud entre ambas lenguas y es natural o instintivo que se apoyen en ello; sin embargo, no es correcto, porque se cae en usar sucedáneos que no existen en francés y que no son comprensibles por el interlocutor.

Por ejemplo: si un estudiante se utiliza la palabra *contestation*, creyendo que eso significa respuesta simplemente porque le suena similar al español, va a estar totalmente alejado de lo que quiere comunicar, ya que *contestation* en francés, significa: disputa, polémica o conflicto. El estudiante no puede dar por hecho que su improvisación provocada por una reacción intuitiva, es correcta. Esta confusión debe explicarse claramente e incrementar el bagaje de vocabulario para agilizar el diálogo y la habilidad comunicativa. Algunos ejemplos de hispanismos se muestran en el siguiente cuadro.

Figura 10. Hispanismos de uso más frecuente

| Se intenta decir | Francés correcto | Hispanismo | Significado |
|------------------|------------------|---------------|-----------------|
| Después | Et puis | Depuis | Desde hace |
| ¿Por qué? | Pourquoi? | Parce que | Porque |
| Sentir | Ressentir | Sentir | Oler |
| Subir | Monter | Subir | Sufrir |
| Por lo tanto | Par conséquent | Pourtant | Sin embargo |
| Al mismo tiempo | En même temps | Au même temps | Al mismo tiempo |

Fuente: creación propia

Otro tipo de faltas recurrentes en la escritura son las que se originan por una errónea correlación entre fonema y grafema, como en el ejemplo siguiente que es un típico caso de dificultad.

La palabra *leur* puede ser un pronombre posesivo de la tercera persona del plural, específicamente *su* de ellos y también puede tener la función de pronombre de objeto

indirecto: *a ellos*. Por lo tanto, al escuchar: *je leur donne le document* (yo les doy el documento) se puede incurrir en escribir: *je leurs donne le document*. Es decir que por confusión el escribiente aumenta una S al pronombre de objeto indirecto, convirtiéndolo en el pronombre posesivo. En resumen, el error es confundir *leur* y *leurs* cuando se trata de un pronombre posesivo y no saber diferenciar si el fonema está en la acepción de pronombre de objeto indirecto. Dada la naturaleza de estos pronombres podría haber una frase como la siguiente: *je leur donne leurs documents* que se traduce como: yo les doy sus documentos.

En este ejemplo se evidencia que ambas estructuras (*leur- leurs*) suenan igual y que es necesario diferenciar sus funciones gramaticales. Esta inercia que impele a la confusión semántica dada la igualdad de sonidos, conduce a estos errores.

Como conclusión ante el problema explicado se plantea que la necesidad de tener una práctica de escritura adecuada al aprender francés es imprescindible. Una de las dinámicas a ejercitar más enriquecedoras para este propósito es la práctica del dictado, porque exige una atención absoluta y porque da la oportunidad de aplicar el conocimiento adquirido en todos los niveles de la lengua. De no ser así las consecuencias del problema serán a nivel ortográfico, semántico, lexicológico, gramatical, de índole motivacional y cognitivo. Todo esto puede resultar en que el estudiante termine por escribir una transcripción de sonidos, como lo hace en español, totalmente lejana del francés correctamente escrito.

1.3. EL ESTATUS DEL DICTADO

Para continuar desarrollando el principio de que la práctica de la escritura es un mecanismo apropiado para lograr expresar con claridad y precisión las ideas, es necesario definir el dictado, pues constituye una técnica para lograr lo que interesa en esta monografía: escribir de manera correcta.

El significado ortodoxo del término dictado señala que “la raíz etimológica viene del latín *dictare* o, repetir algo. La palabra dictado es el participio pasado del verbo dictar. Es decir: dictado es un texto dicho” (Alonso, M., 1947).

Interpretando esta cita y reconociendo que el dictado es una práctica que se realiza en un contexto educativo (aunque no exclusivamente), diríamos que el dictado es cualquier texto o

documento que es recitado a un receptor, en específico, a una audiencia estudiantil, con el fin de que ésta se dé a la tarea de transcribirlo.

También se puede considerar la siguiente definición: “Un dictado es una actividad programada en la que los alumnos transcriben sonidos, fonemas o ideas al lenguaje escrito u otra forma de expresión gráfica. El alumno debe funcionar como un “interfaz”, un traductor entre un código y otro”. (González Arribas, 2005).

La cualidad de traductor que González da a quien toma el dictado, da una perspectiva de lo que significa trasladar de una lengua a otra y de un código a otro, un texto, procurando la exactitud de lo dicho en el escrito.

Por otro lado, el diccionario Pequeño Larousse (2009) propone la siguiente definición del dictado: «*Dire à haute voix des mots, un texte à quelqu'un qui les écrit au fur et à mesure.*» [Decir en voz alta palabras, un texto a alguien que las escribe conforme lo va escuchando]. Esta definición coincide con la de Alonso (1947) en su sentido más ortodoxo: repetir algo, enunciar palabras y concretamente, un texto. Esto significa que tácitamente hay un escucha. El Larousse lo dice directamente: que es la acción de recitar palabras ante alguien que procede a escribirlas (2021)

El hecho de que la definición del dictado manifieste que quien recibe el dictado lo va escribiendo poco a poco a medida que escucha, pone el acento en el hecho de que hay un intervalo importante de atención y de “transcripción” de códigos, que es necesario para quien escribe. En otras palabras, en el intervalo entre escuchar y escribir hay todo un proceso de reflexión y de elucidación cognitiva.

En un sentido figurado un dictado son las inspiraciones o preceptos de la razón y de la consciencia, de ahí la expresión: lo que te dicte tu consciencia. Por otro lado, existe otra acepción distinta: en algunos países en los que se acostumbra decir: el profesor dictó clase, es decir que dictó cátedra, o que expuso el tema de la clase. También esto nos explica por qué a la opinión o juicio que se emite sobre algo, se le denomine, dictamen. De la misma manera se podría decir: tomar dictamen de uno, o sea, tomar consejo. Huelga decir que alguien que dicta, en nuestro contexto pedagógico, no es un dictador, es un leyente.

En la cultura escolar de hace algunos años, el dictado ocupaba un lugar en las prácticas para aprender a escribir en lengua materna o en una lengua extranjera. Aun cuando actualmente existen distintos tipos de dictado con propósitos también variados, hoy día es considerado como parte de una vieja escuela ya caduca (Cassany, 2004). Se le considera un ejercicio mecánico de escuchar y escribir.

Desde esta visión el dictado ha sido desvalorizado, según Cassany (2004), por cuatro motivos infundados, que son los siguientes:

- 1.- Se le considera una práctica infantil de nivel primaria cuyo único propósito es el aprendizaje de la lectoescritura.
- 2.- Es considerada una práctica meramente gramatical que se centra en la memorización de reglas ortográficas.
- 3.- Se le ha reducido a ser concebida como una actividad que consiste solamente en traducir lo oral, a lo gráfico
- 4.- Se le define como un modelo pedagógico conservador que debe de erradicarse por ser punitivo ante los errores y por fomentar una supuesta competencia entre los estudiantes basada en modelos literarios lejanos a su realidad.

Con lo anterior se comprende que el dictado ha sido abandonado en la pedagogía moderna, por la simple razón de que se cree que se concentra exclusivamente en dominar la ortografía y está inscrito en la sanción. Por ello y para muchos, es la última opción pedagógica. Dice Cassany (2004) que, para él, esta es una perspectiva errónea, pues los críticos centran el dictado sólo en las palabras y no en el párrafo o en el texto completo, y no toman en cuenta, en su contexto, la competencia comunicativa.

En el mismo texto el autor (Cassany, 2004) rescata que, para dictar, el leyente debe realizar una primera lectura magistral en voz alta antes de proceder a dictar de forma conveniente y pausada para dar tiempo a escribir. Lo que implica esa lectura “magistral” es que debe de tener una perfecta pronunciación, un ritmo adecuado, una expresividad y una cadencia correcta y que debe de ir dirigida también a un escucha o un oyente también magistral, pues para un correcto escribir, se necesitan desarrollar habilidades de escucha muy agudas y también de dar un sentido a lo que habrá de escribirse. El oyente debe de poder decodificar

lo que está escuchando con mucha claridad y para ello, debe de tener una concentración absoluta, una atención a cada aspecto que deberá de concordar.

Por todo esto algunos docentes y corrientes metodológicas que se analizarán en los siguientes apartados, han abandonado ésta práctica de dictar. Los nuevos enfoques educativos han dejado de soslayo esta valiosísima herramienta.

Se dice (es *vox populi*) en ocasiones, que el dictado es “una pasión puramente francesa”, que parte de una tradición muy acendrada de dictar en todos los niveles escolares y de incluir un dictado en los exámenes. Esta tradición legendaria se vio reflejada en los métodos tradicionales de enseñanza del francés que incluían siempre un dictado. Sin embargo, a través de los cambios metodológicos fue desapareciendo y no está incluido en las últimas metodologías que pertenecen al enfoque comunicativo, así como a la perspectiva accional.

El estatus que tiene el dictado en una época en la que los sistemas de las tecnologías de la información son la herramienta de la gran mayoría de las actividades de aprendizaje y laborales, es un estatus prácticamente inexistente: el de una práctica casi desahuciada didácticamente y proclive a desaparecer por completo.

1.3.1 EL USO DEL DICTADO EN LA METODOLOGÍA TRADICIONAL

De acuerdo a la historia de las metodologías de enseñanza de una lengua extranjera, la metodología tradicional provenía directamente de la enseñanza de lenguas clásicas. Por tal motivo, se le denominaba también metodología clásica o bien, metodología de gramática-traducción. Fue adoptada en el siglo XVIII y durante la primera mitad del siglo XIX. Su utilización masiva dio lugar a significativos procesos evolutivos que dieron nacimiento a las nuevas metodologías modernas.

La corriente que acunó a todos los métodos tenía un eje principal y esta era basarse en un acercamiento escrito de la lengua y en no tener un objetivo práctico. De hecho, en aquella época se enseñaban paralelamente el latín y el griego. El objetivo era lograr la lectura y traducción en esas lenguas que, con el tiempo, se convirtieron en las llamadas lenguas muertas. En la clase de gramática francesa el proceso de memorización era tan importante

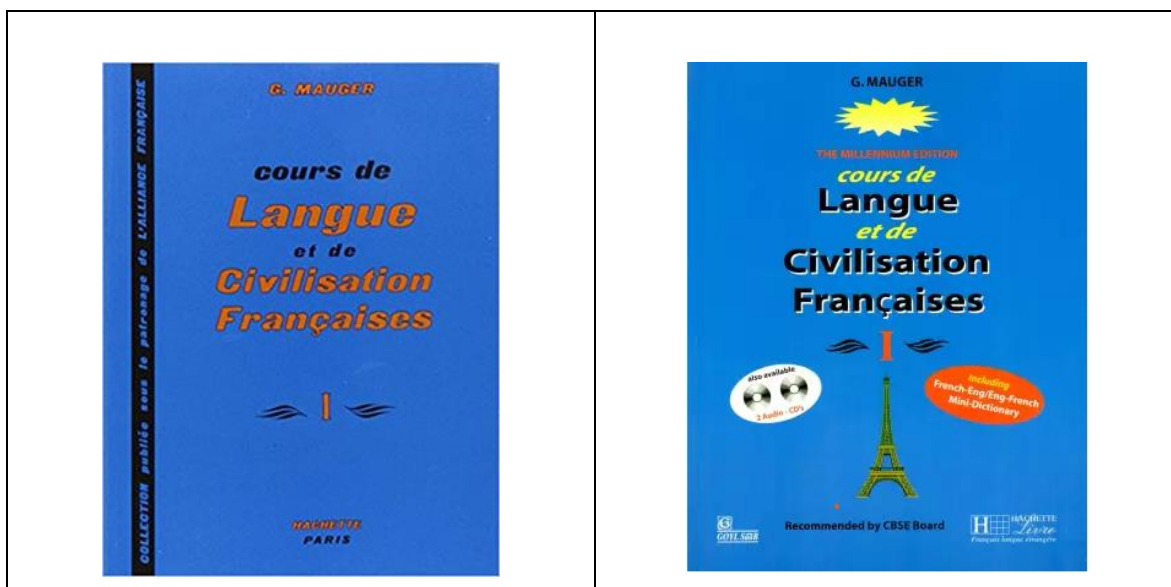
como en la edad media. La metodología se basaba en la lectura y traducción de textos literarios y en mantener la expresión oral en un segundo plano. El enfoque se centraba en la importancia de las formas literarias.

El latín hacía una especie de puente para las explicaciones gramaticales de la lengua materna. De hecho, fue por herencia del latín, que el francés contiene tantas letras mudas y consonantes juntas y por lo que su escritura es tan difícil.

Desde aquella época el dictado era una práctica fundamental. Se tiene noticia de que el primer dictado fue realizado por *Mérimée* alrededor de 1857 al Rey *Napoleón* y a la reina *Eugénie* junto con sus amigos intelectuales. En aquella ocasión, a excepción del escritor *Dumas*, los resultados fueron catastróficos en la mayoría (Combis, *Hélène*. 2017). Esta anécdota pone de manifiesto lo antiguo de la tradición de dictar, así como el nivel de dificultad que puede representar.

Uno de los manuales emblemáticos de enseñanza del francés y fundamentales de esta corriente tradicional que conservó la práctica del dictado, es el texto conocido como *Mauger Bleu*, cuyo título original es *Cours de langue et de civilisation françaises, pour les étudiants de tous pays*, escrito por el profesor G. Mauger y cuyo color de portada, se agregó a la denominación común. La primera edición data de 1953 y desde entonces ha sido publicado por la Editorial Hachette, dos de las portadas se muestran en seguida.

Figura 11. Portadas del manual “Mauger Bleu” de 1953 y 2011



Tomadas de Atelier de lectura del libro “Mauger Bleu”.

<https://www.google.es/search?q=Mauger+Bleu+distintas+ediciones&tbn=isch&source>

El primer nivel del manual consta de 25 lecciones, en las que se abordan aspectos básicos: pronombres masculino y femenino, singular y plural, personales, posesivos, vocablos de colores, afirmación – negación, preposiciones de lugar y expresiones con una estructura corta para hacer o responder preguntas sobre los atributos de algunos objetos, dónde se encuentran y a quién pertenecen.

Estas lecciones enfatizan en la expresión oral y la pronunciación, para lo cual se introducen las características de la escritura del francés que se expusieron en la primera sección de este trabajo, por ejemplo, el uso del apóstrofe. A partir de la cuarta lección se inicia con la escritura de frases cortas y se sugiere que en clase haya una lectura y una pronunciación atenta para identificar las diferencias que permiten distinguir, por ejemplo, el femenino del masculino.

Cada lección cuenta con ejercicios en particular, sin embargo, conforme se avanza en un grupo de estas lecciones (por ejemplo 1 a 4, 5 a 7 u 8 a 10), el manual incluye una sección denominada *Revision et variétés*, en la que aparece como una constante, a la par de

vocabulario, pronunciación, gramática o diálogo, la práctica del dictado. El dictado era una forma de reforzar los contenidos gramaticales y esta práctica era sistemática en cada lección.

Para mostrar el tipo de dictados que comprende el *Mauger Bleu*, en la figura 12 se incluye una muestra de dictado correspondiente a las lecciones 7 a 10.

En la figura se incluyen dos dictados, el primero permite repasar los pronombres posesivos: *mon, ton, son, ma, ta, sa, mes, tes, ses, etc.*; en este dictado se incluyen palabras homófonas que agregan una dificultad a la práctica pues el estudiante se enfrenta al siguiente enunciado: *mes crayons sont bleus mais ses crayons sont jaunes*: el posesivo mes (mis) y la conjunción mais (pero) se pronuncian idénticamente de esta manera: [mé].

Lo mismo sucede desde la primera frase *c'est ma fille, ses cheveux sont longs*. Se observa que ser (*c'est*) se pronuncia igual que el posesivo su de ella (*ses*). Ambos pertenecen al mismo fonema [sé]. Por lo tanto, el estudiante debe hacer una discriminación y reflexionar en sentido gramatical y poner atención a la fonética.

El segundo dictado permite repasar el vocabulario de los colores, el de las partes del cuerpo y posee también retos adicionales importantes: el ejercicio hace la descripción física de un niño y de una pequeña. Aquí el estudiante se enfrenta a las letras mudas que están incluidas en los adjetivos calificativos que están en plural dado que: *rose y roses, rouge o rouges, noir, o, noirs* en singular o en plural todas son homófonas y tienen la S muda al final si es el caso. Por ejemplo, al decir, su cabeza es redonda (*ronde*) suena igual que si dijéramos que sus orejas son redondas (*rondes*); el estudiante debe entonces practicar la diferencia entre el singular y el plural.

Figura 12. Muestra de dictado número 1. Maugeur Bleu.

□ DICTÉES □

1) **C'est** ma fille. — **Ses** cheveux **sont** longs. — **Mes** crayons **sont** bleus, **mais** **ses** crayons **sont** jaunes. — **C'est** sa gomme, **ce** **sont** **ses** livres. — **Mes** livres **ne** **sont** **pas** **dans** **le** **sac**, **mais** **dans** **la** **serviette**.

2) Voici le portrait d'un petit garçon et d'une petite fille. La fille a les cheveux bruns, les yeux gris, les joues roses, les lèvres rouges et les dents blanches. Sa robe est bleue. Le garçon regarde sa sœur avec ses grands yeux noirs. Sa tête est ronde et ses cheveux sont blonds et courts.

□ DIALOGUE □

Le corps

« Pierre, combien de membres avez-vous ? — J'ai quatre membres : deux bras et deux jambes. Avec mes jambes, je marche ; vous aussi monsieur, vous marchez avec vos jambes.
— Combien de doigts avez-vous ? — J'ai dix doigts : cinq doigts à la main droite et cinq doigts à la main gauche.
— Avec votre main droite, vous ouvrez et vous fermez la porte. — J'ouvre et je ferme aussi la porte avec ma main gauche. — Comment est votre tête ? — Ma tête est ronde.
— Vos cheveux sont bruns, n'est-ce pas ? — Oui, monsieur, ils sont bruns et courts.
— De quelle couleur sont les yeux de Paul ? — Ils sont bleus.
— Avec les yeux, vous regardez les personnes et les choses et vous voyez. — Oui, avec mes yeux, je regarde et je vois.
— Avez-vous des cils et des sourcils ? — Oui, j'ai des cils et des sourcils noirs.
— Comment est votre nez ? — Mon nez n'est ni grand, ni petit. Il n'est ni gros, ni mince. Il est pointu.
— De quelle couleur sont vos joues ? — Mes joues sont roses.
— Et vos lèvres ? — Elles sont rouges.
— Qu'y a-t-il dans votre bouche ? — Dans ma bouche, il y a une langue et trente-deux dents. Avec ma bouche je mange et je parle.
— Avec la bouche vous mangez et vous parlez. Avez-vous des oreilles ? — Oui, j'ai deux oreilles.
— Avec vos oreilles vous écoutez, vous entendez. — Oui ; j'écoute et j'entends avec mes oreilles. »

□ EXERCICES □

1) Ajoutez un article et un adjectif aux mots : *patte, yeux, chien, joue, main, aile, bouche.*
(Ex. : *pied, le pied droit.*)

2) Faites des phrases avec les mots de l'exercice 1.

Extracto tomado de Revision et variétés. Maugeur, G. (1953: p.27)

Por otro lado, la parte final de la segunda frase dice: *et les dents blanches*. Esta frase podría confundir a los oyentes puesto que en español la palabra diente es masculina (los dientes son blancos). Sin embargo, en francés diente es un término en femenino y al escuchar el dictado y percatarse de que el adjetivo está en femenino, esto podría hacerlo titubear bastante. También debe observar que el color gris en masculino es igual tratase de singular o plural (*les yeux gris*_frase del dictado_; *le regard gris*_ si fuera el caso_). No así en el caso del femenino que sería, por ejemplo: *sa chemise est grise*.

Esta práctica le da la oportunidad de que constate que no puede dejarse llevar por la inercia de su lengua madre, ni hacer supuestos. Desde este nivel el dictado permite la reflexión y el no dar por hecho nada desde el bagaje de su lengua de referencia que es el español.

En suma, este segundo dictado es propicio para ejercitar la diferencia entre masculino y femenino como fue el caso de *blanc* y *blanche*; entre singular y plural; también tenemos la frase: *sa robe est bleue* cuyo adjetivo suena igual que si dijéramos: *son manteau est bleu* y podría incluir una larga lista de colores en distintos contextos ya fuera masculino o femenino, singular o plural. Pero el dictado diseñado, tiene la cualidad de ir progresivamente sin saturar al estudiante.

Cabe señalar que a lo largo del manual el dictado es una constante en las revisiones de las lecciones. La extensión y la dificultad del dictado, se va haciendo más compleja conforme se avanza en el dominio lingüístico, así puede notarse en la revisión de las lecciones 11 a 14 que se muestra en la siguiente figura. Estas revisiones están hechas cada tres a cuatro lecciones como fue el caso en la figura pasada en la que se incluía el contenido de las lecciones 8 a 10.

En la segunda muestra de dictado (figura 13), las cuatro lecciones incluyeron los temas: decir la hora, hablar del clima, el verbo hacer, meses del año, días de la semana, las estaciones del año, las distintas fases de un día; los artículos contraídos (*du, des, au, aux*), los verbos del segundo grupo¹ que terminan en *ir* como *finir*, y *sortir* y los artículos demostrativos como: *este, esta, estos, estas*, etc.

El dictado 1 en la figura 13 contiene elementos para hacer una discriminación fonética entre palabras homófonas como: *c'est, ses, ces*, en frases como: *Ces livres sont les livres de Pierre; ce sont ses livres; c'est son stylo*. Son adjetivos demostrativos y posesivos con las correspondientes homofonías como se analizó en la lección anterior.

¹ En francés existen tres grupos de verbos. Los regulares que terminan en ER como *étudier*, a excepción del verbo *Aller*. Los del segundo grupo que terminan en IR, y el tercer grupo que son los que tienen la terminación RE, como *prendre* o *comprendre*.

Figura 13. Muestra de dictado número 2. *Mauger Bleu*

□ DICTÉES □

1) Ces livres sont les livres de Pierre : ce sont **ses** livres. — **C'est** son stylo. — Ce ne sont pas **mes** crayons, **mais** les crayons de Jean. — **C'est** ma fille. **Sees** yeux sont bleus. **Cette** petite a sept ans.

2) Nous sommes au printemps. C'est le troisième dimanche du mois de mai. Je regarde par la fenêtre : il fait beau, le soleil brille, il n'y a pas de vent. Les arbres ont des feuilles vertes et des fleurs roses ou blanches. Je vois un petit oiseau jaune. J'écoute : il chante. Puis il ouvre ses ailes et il s'envole vers le ciel bleu.

3) Pierre a une montre. Sa montre n'est pas ronde, elle est rectangulaire ; elle n'est pas grande, elle est petite. Elle a un cadran blanc, des chiffres noirs et deux aiguilles : une petite aiguille pour les heures, une grande aiguille pour les minutes. Il n'y a pas d'aiguille pour les secondes.

Pierre regarde sa montre : quelle heure est-il ? Il est midi. Les élèves sortent de la classe.

4) Nous avons une belle salle de classe : elle est grande et claire. Elle mesure dix mètres de long, six mètres de large et quatre mètres de haut. Les murs sont blancs et verts. Notre professeur est une femme, une Française. Elle est blonde et a des yeux bleus. Elle n'est pas vieille ; elle est jeune : elle a 25 ans.

□ DIALOGUES □

L'heure

« Bonjour, monsieur. Quelle heure est-il, s'il vous plaît ? — *Il est midi et demi. Vous n'avez pas de montre, Françoise ?* — Oh ! si, j'ai une montre. Mais elle ne marche pas bien. Elle dit 1 h. moins 10 : elle avance.

— *Combien d'aiguilles a-t-elle ?* — Ma montre a trois aiguilles : une petite aiguille pour les heures, une aiguille longue et mince pour les minutes et une autre aiguille pour les secondes.

— *Y a-t-il une horloge dans votre classe ?* — Oui, dans notre classe il y a une grande horloge.

— *De quelle couleur sont le cadran et les chiffres ?* — Le cadran est blanc, les chiffres sont noirs.

— *Est-ce que l'horloge marche bien ?* — Elle retarde d'un quart d'heure. Quand elle dit onze heures cinq, il est onze heures vingt.

— *A quelle heure commence votre classe ?* — La classe commence à deux heures moins le quart.

— *A quelle heure finit-elle ?* — Elle finit à trois heures et demie.

— *Merci, Françoise. Au revoir. »*

Extracto tomado de Revision et variétés. Mauguer, G. (1953: 28)

En el segundo dictado se están revisando los meses del año, las distintas estaciones, vocabulario del clima, el verbo hacer y verbos del primer grupo como *écouter* y *chanter*; otro del segundo grupo que es *ouvrir*. Pero, se vuelve además a incluir los colores para reforzar dicho vocabulario. Esto demuestra que la repetición y la reintegración de conocimientos es sistemática y que no se deja de soslayo lo aprendido anteriormente.

En el tercer dictado un nuevo hay un repaso de ciertos colores, de adjetivos, del verbo tener que es tan importante para tiempos verbales compuestos y se retoma el posesivo.

El cuarto dictado retoma los colores en singular y plural, las descripciones físicas, los adjetivos calificativos, los números, el verbo ser y el verbo tener que se están retomando constantemente pues serán la base para nuevas estructuras.

Obsérvese que tanto el dictado tercero como el cuarto, integran la revisión de la forma negativa que se introdujo desde la lección 7. Es decir, no importa que se esté en la lección onceava o la catorceava, pues se retoma constantemente el contenido anterior para su revisión. Esto es lo que permite cimentar el conocimiento.

El dictado tenía entonces, como se demuestra en los ejemplos, un papel axial en la metodología tradicional y su práctica era consistente y frecuente. La escuela tradicional iba de la mano de la lectura de los clásicos tales como: Víctor Hugo, Honoré de Balzac y Émile Zola entre otros. Esto evidentemente, en los niveles avanzados.

1.3.2. LA TENDENCIA DIDÁCTICA ACTUAL DOS EJEMPLOS ENSEMBLE Y ÉCHO

A partir de 1995, hace un cuarto de siglo, después del uso de metodologías como la directa, la audiovisual y la estructuro global audiovisual, la enseñanza se ha inclinado por entrar en la corriente llamada del enfoque comunicativo, cuyos principios incluyen una gramática inductiva y no progresiva, así como dar prioridad a la comunicación verbal. Esta corriente pedagógica da muy poca importancia al escrito y evidentemente no incluye una práctica de dictado. Para fundamentarlo analizaremos dos ejemplos de métodos modernos: *Ensemble* y *Écho*, cuyas portadas se muestran en la figura 14, para identificación.

Figura 14. Portadas de los métodos *Écho* (2015) y *Ensemble* (2018)



Imágenes tomadas de <https://www.cle-international.com/>

A diferencia del método Mauger Bleu de nivel iniciación, el método *Ensemble* de la editorial *Clé International*, método del mismo nivel: *Cours de Français Pour Migrants* nivel A1.1 cuenta con 20 secuencias pedagógicas iniciales: en la unidad número 3 instruye al estudiante en lo que son los documentos de identidad como un pasaporte o la *Carte d'identité*, la *Carte Vitale*, *Permis de conduire* etc.

En esta lección se observa que los ejercicios de práctica no incluyen el dictado, ni tampoco la composición. Los ejercicios que se ofrecen son en primer lugar comprensión auditiva: escuchar un audio e identificar a qué imagen corresponde; las imágenes muestran a personas haciendo distintos trámites. Enseguida, dentro del mismo tema de los documentos de identidad personal, se pide conjugar unas frases con el verbo tener en presente.

El siguiente ejercicio consiste en llenar una hoja con los datos personales propios con el fin de identificar el vocabulario: nombre, apellido, género, edad que se piden en un trámite para solicitar cuidados médicos. El ejercicio siguiente es para llenar espacios con los pronombres posesivos: *mon*, *ton*, *son* que justamente en el *Maugeur Bleu* son contenido de los primeros dictados. En la secuencia sigue un ejercicio denominado de interacción oral que consiste en escuchar un diálogo y poner unas frases relacionadas a ese diálogo en el orden cronológico

que deben de ir; después, con base en ese diálogo, hacer una simulación oral siguiendo ese patrón.

También se incluye una revisión del aspecto civilización para que reafirmen que deben conocer lo que es el seguro social, y lo que en Francia llaman la *Mutuelle* que son los seguros médicos. En la parte final de los ejercicios de práctica de la lección se dan dos dinámicas para mejora de la fonética que consisten en escuchar y repetir palabras. Por último deben de saber identificar imágenes con el nombre que les corresponde; poner la palabra pasaporte con la imagen que corresponde y así sucesivamente todo el vocabulario; se vuelve a hacer un ejercicio de poner una serie de palabras en orden para construir frases como por ejemplo: *Je n'ai pas de passeport, o: Indiquez sur la feuille votre date de naissance* y en una identificación deben de saber identificar relacionando números cuál es el apellido, el nombre, la fecha de nacimiento, etc.

La descripción de esta unidad da una perspectiva de que en el enfoque comunicativo el alumno está en su tercera unidad de iniciación y ya tiene frases en la forma negativa, por ejemplo: se le enseña a escucharlo, a identificarlo en el contexto con alguna imagen, pero no se le da la oportunidad de hacer un dictado, de dominar su vocabulario, de apropiarse de él realmente en una producción propia mediante un papel en blanco, escuchando, decodificando y codificando. El ejercicio requiere de hacer una correlación exclusivamente con base en un referente visual.

En *Ensemble* el enfoque se centra en dinámicas de resolución de ejercicios que están enfocados en la perspectiva denominada accional, que consiste en actuar en simulaciones de situaciones de comunicación reales. Tal es el caso de hacer trámites relacionados a la seguridad social y a cuidados médicos.

Se puede observar que hay una variedad de ejercicios de comprensión oral y escrita de tipo fonético, sin embargo, la producción escrita es reducida, pues consiste en completar unos espacios en blanco.

Lo que más destaca, es que el ejercicio noveno de interacción oral (consiste en escuchar un diálogo para ponerlo en orden y después actuarlo), rebasa el nivel de conocimientos del estudiante, pues introduce estructuras en tiempo condicional, así como en pretérito,

denominado en francés pasado compuesto, que no son coherentes con el antecedente y que, por lo tanto, no representan una secuencia progresiva. La gramática está implícita y se debe intuir, sin ofrecer los elementos para analizar, sistematizar y menos aún para escribir en la lengua meta.

A continuación, se transcribe el ejercicio de interacción oral a la que se alude y que requiere colocar en orden.

Figura 15. Dialogue Ensemble. Unidad Tercera

Écoutez le dialogue; remettez-le dans l'ordre et jouez-le.

Bonjour, j'aurais besoin des médicaments suivants. Voici l'ordonnance.

Merci, avez-vous votre carte vitale, s'il vous plaît ?

Non, je l'ai demandé à la Sécurité Sociale mais j'attends encore.

Avez-vous une complémentaire santé ?

Oui, mais je n'ai pas encore reçu la carte de ma mutuelle. Comment dois-je faire pour être remboursé ?

Diálogo escrito con base en el contenido de la Unidad 3 del método *Ensemble*.

¿Acaso un alumno principiante que ha estudiado dos unidades puede escribir estas expresiones cuando se requieren estructuras en pasado compuesto y en tiempo condicional? ¿Estaría realmente en capacidad de tomar en dictado de este tipo de frases y de hacerlo bien, sin haber tenido nunca la ejercitación previa de ir escribiendo palabra por palabra?

Esta es la realidad de la tendencia didáctica moderna en cuanto a la práctica escrita.

Por otro lado: se observa el caso del método *Écho* que ha sido en algún momento parte del currículo de la Alianza Francesa en México. Cabe aclarar que la institución va cambiando de metodologías transcurrido un determinado tiempo que no se puede definir puede ser cada año, cada dos o cada tres años, al libre arbitrio de cada director local.

De acuerdo al cuadro común europeo de referencia, que se concentra en la corriente de la perspectiva accional, el método *Écho* busca que los estudiantes actúen, valga la redundancia,

como seres sociales. Esta filosofía preconiza que el enfoque comunicativo es lo más importante para dar prioridad a las ya mencionadas competencias verbales.

Esta dinámica, supuestamente es llevada a cabo de una manera ecléctica. Sin embargo, tiene las mismas omisiones que el método *Ensemble*. En el método *Écho* el salón de clase es considerado como un medio social, como una pequeña empresa de aprendizaje donde el estudiante realiza actividades, las cuales, buscan desarrollar en él un desenvolvimiento lingüístico y social para enfrentarse a situaciones cercanas a las reales.

Predomina en ellas el concepto de ser un usuario, o un usuario activo de la lengua. ¿Acaso escribir es una actividad pasiva en el uso de la lengua? ¿Está ahí catalogado e encriptado el dictado? ¿En la pasividad y en el aislamiento de las necesidades sociales?

El método *Écho*, siguiendo los lineamientos establecidos, se apega totalmente al enfoque comunicativo, lo cual significa no contar con un modelo gramatical específico, que es fundamental en el desarrollo de competencias escritas.

La perspectiva accional de este método se basa en actividades lingüísticas verbales inmersas en distintos contextos. Por ejemplo: simular pedir la comida en un restaurant, o, recibir la invitación a una boda, lo cual implica seleccionar un regalo, ir a comprar el vestuario, hacer una llamada para agradecer la invitación, o bien, redactar una respuesta de aceptación a la invitación; simular felicitar a los recién casados o hacer un pequeño discurso de buenos deseos; aprender el protocolo de las bodas de acuerdo a la situación: si se dan abrazos o no, si los hombres se sientan con los hombres o mezclados con las mujeres, etc. Todas estas son acciones dentro de un contexto social que hace viable la comunicación y la interacción social.

El método puede abarcar diferentes contextos como el profesional, el laboral, el vacacional o el grupo de amigos, abarcando en cada caso el vocabulario y estructuras específicas de la situación a partir de la cual se fabrican experiencias didácticas que desarrollan la competencia verbal y promueven el adaptarse a distintas situaciones y culturas. La importancia pedagógica de estos principios no se cuestiona.

Los contextos y las acciones a realizar sí responden evidentemente a propósitos preestablecidos en un programa. Lo contradictorio es que algunas de las tareas y actividades pueden dirigirse a escribir una carta postal o a realizar un blog (Girardet, 2011), lo que

requiere de competencias de escritura y una práctica constante y equilibrada de las mismas, e incluso de una práctica en el mismo nivel que las competencias verbales, pues no son excluyentes, independientemente de que el desarrollo de una escritura correcta demande mucho más esfuerzo de repetición sistemática, entrenamiento en el vocabulario y la revisión gramatical rigurosa, frente a la expresión verbal. Estas son posibilidades que brinda el dictado. Después de esta revisión de los dos manuales *Écho* (2015) y *Ensemble* (2018) se observa que no incluyen en las lecciones de iniciación, la actividad de dictado.

Por todo lo expuesto en el presente apartado, se concluye que la tarea de iniciar a los estudiantes a la escritura del francés es entrar en un terreno que carece de una tierra bien preparada; en un campo desafiante que presenta un problema agudo en lo tocante a la escritura, porque no hay una infraestructura pedagógica sólida a seguir, en un momento en el que didácticamente, las tendencias modernas descuidan la metodología progresiva y coherente para el aprendizaje de la escritura y preconizan posturas ideológicas radicales sosteniendo que el dictado es solamente una herramienta de la vieja escuela y que lo importante es expresarse verbalmente, considerando al enfoque comunicativo y a la perspectiva accional de manera dogmática sin hacer un sincretismo didáctico adecuado.

Se concluye que el docente se encuentra solo ante un problema cuyas consecuencias han sido descritas.

A continuación, se expone que existe un recurso didáctico que aporta una solución para aprender a escribir. En el siguiente capítulo se expondrá cuál es ese recurso, lo que representa y los beneficios que aporta en el aprendizaje de la escritura en lengua francesa.

2. EL PROCESO DE LA ESCRITURA

En este segundo capítulo se presentará una revisión del dictado, en qué consiste y sus cualidades como práctica de aprendizaje; se pretende presentarlo como una herramienta útil para homologar el nivel de las competencias verbales y escritas, así como para la adquisición de una buena ortografía acompañada de construcciones escritas correctas que optimicen la comunicación. Asimismo, se expondrá la importancia de adquirir una técnica de auto-reparación escrita y la vía para desarrollar habilidades meta cognitivas de análisis y de pensamiento al momento de redactar. Todo lo anterior, con el fin de vigorizar la competencia escrita en el aprendizaje de lengua francesa.

2.1 ¿Qué representa el dictado?

El dictado, por las exigencias que conlleva en el aprendizaje de la escritura como la francesa, es una práctica que representa la minuciosidad y la riqueza de un taller o laboratorio de lengua. Es decir, es un taller donde se observa, se analiza y se desentraña un dilema ortográfico y donde los fonemas se catalogan ejercitándolos paulatinamente. Es la mesa de trabajo donde las familias gramaticales y las concordancias junto con los tiempos verbales, se examinan y utilizan para lograr comunicar.

Es la lente de la práctica que da las alarmas y las alertas pedagógicas para detectar dónde hay un riesgo de error. Este laboratorio de lengua es una paleta didáctica muy prolífica para la práctica de la lengua escrita y para su dominio progresivo; Es un *atelier* donde se observa la precisión y exactitud que requiere la escritura correcta, pues engloba propósitos dentro de la sintaxis, de la semántica, de la gramática y de la ortografía.

El dictado es un ejercicio de transferencia de la lengua oral a la lengua escrita en el que interviene la psicolingüística. Es un escenario mental que exige el enfoque y la dilucidación en el pensamiento ante una variedad de posibilidades sonoras que deben contextualizarse y de identificarse con precisión. Es un proceso de ejercicio intelectual complejo.

El dictado es una praxis que enfrenta al estudiante al hecho de que el francés que se escucha, al transcribirse, pasa por una metamorfosis y por ajustes para convertirse en un producto gramaticalmente terminado por quien lo escribe. Las consecuencias mencionadas al escribir erróneamente van en aumento y se agravan porque los tiempos compuestos como el *passé composé*, el *plus-que-parfait*, el *conditionnel passé* y el *futur antérieur* se componen precisamente de los verbos pilares: ser, estar y tener como auxiliares.

Si no se dominan a nivel escrito desde el inicio del aprendizaje, simplemente no hay base posible para continuar. De todo esto se argumenta que la plataforma escrita inicial es fundamental. El dictado y su oportuna corrección es una de las herramientas más eficaces para sacar al alumno de los errores de su cuaderno, evitar que los interiorice, que se perpetúen y se sistematicen. Este problema es previsible sólo revisando continuamente mediante los dictados las premisas gramaticales y observando visualmente con detenimiento los grafemas adecuados para efectuar todo tipo de concordancias.

2.2 El acercamiento de la psicolingüística al dictado

La psicolingüística es una disciplina que fusiona la psicología y la lingüística; puede considerarse como un campo que se enfoca en descubrir los procesos psicológicos mediante los cuales los seres humanos se apropian y hacen uso de su lenguaje, es decir: una explicación a cómo un bebé, por ejemplo, escucha y observa durante casi dos años a la madre y al padre que le hablan. Esta disciplina puede explicar cómo se dan las asociaciones psicológicas para que un ser humano comience a hablar.

Respecto a la psicolingüística, Chomsky, al decir de Maron (2006, p.196), afirma:

El estudio del lenguaje humano me ha llevado a considerar que hay una capacidad de lenguaje genéticamente determinada, que constituye un componente de la mente humana; especifica una cierta clase de gramáticas humanamente accesibles, lo cual sugiere una base genética del lenguaje.

Lo que sostiene Chomsky es que no solamente el contexto del hablante en el que está inmerso: en una clase social específica además de su género, la familia, la ideología, la cultura o el contexto geográfico y todo lo que forma la psicología de una persona, influye en su forma

de hablar o de aprender una lengua, sino que principalmente hay factores biológicos como la genética la cual, por medio de su herencia, da al cerebro humano la capacidad mental y la base para adquirir de forma innata la estructura del lenguaje..

Para avanzar hacia comprender el lugar del dictado, cuando se aprende a escribir en francés en relación con la base mental que estructura el lenguaje, se encuentran un conjunto de razonamientos que plantean lo siguiente:

Al escuchar un sintagma, el oyente recibe un sonido del que percibe una huella acústica que debe de procesar. Es decir, debe de reaccionar ante un estímulo que detona un proceso de búsqueda de contexto, en el que se aplican todas las ramas de la lengua que se aprende: la gramática, la fonética, la sintaxis y el léxico, para decodificar y transformar esa huella acústica en la forma escrita que le corresponde. La mencionada búsqueda del sentido correcto, esta discriminación de posibilidades, es un proceso psicolingüístico. El estudiante escucha por ejemplo el sonido “casa” pero, podría tratarse de: “caza,” para lo que debe analizar el contexto.

En el caso del francés, por todo lo expuesto en el capítulo primero respecto a sus características escritas, no se trata de encontrar una huella visual correspondiente a la huella acústica. En el caso preciso de esta lengua hay que procesar las posibilidades en un tamiz de varias categorías gramaticales. En esta condición, un estudiante de francés debe de posicionarse mentalmente desde otro ángulo y situarse en otra base de pensamiento para transcribir algo que se le dicta evitando el automatismo de su lengua madre.

La lengua escrita es un campo mentalmente separado que no se nos entrega terminado, por lo que es función del estudiante hacer las concordancias escritas necesarias con respecto al género y al número que corresponden al sustantivo en una frase, para obtener una estructura homogénea y coherente. Además, claro está, de hacer concordar los tiempos verbales de acuerdo a las reglas en los tiempos compuestos. Es así que dictando y transcribiendo, el estudiante identifica los posibles antagonismos entre las huellas auditivas y los desafíos para una correcta escritura.

Por otra parte, si bien los aspectos del funcionamiento de la mente y, por ende, la actividad cognitiva, se han considerado principales en el aprendizaje de la lengua, Rico Martín (2002), mencionado por Sánchez (2009, p. 5) reitera que:

La incursión de la psicolingüística en la adquisición de la lectura y la escritura y los trastornos del lenguaje ha tenido como consecuencia que se consideraran como principales los aspectos neurológicos, motores, perceptivos y de memoria perceptiva, los afectivos emocionales, de personalidad y ambientales, los del pensamiento lógico, la inteligencia y la memoria en general, que intervienen en el procesamiento de la forma gráfica y fonológica de la palabra.

Desde esta perspectiva se entiende que la habilidad para escribir depende de aspectos neurológicos que abarcan desde la capacidad motora, la salud emocional del estudiante, la capacidad de memorizar, el nivel de inteligencia y hasta factores ambientales. Es decir que todo esto influye en el desarrollo cognitivo el cual necesita estar en condiciones óptimas para ejercer la práctica y adquirir una buena ortografía.

2.3 Homologar el nivel de expresión oral con el escrito

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el término homologar como “poner una cosa en relación de igualdad o equivalencia con otra” (RAE, 2001). De una manera muy concreta, “homologar” permite aludir a la conveniencia de que, en el aprendizaje de una lengua, en este caso, el francés, se logre un nivel de expresión oral equivalente y consistente con el de expresión escrita. Es decir que deben de estar uno en relación con el otro en nivel de igualdad en cuanto al dominio de estas competencias.

Para un estudiante mexicano de francés, puede resultar sumamente cercana esta lengua al ser de la misma familia que la lengua castellana, dado que es relativamente “transparente” y cuenta con palabras similares. Consecuentemente a la mayoría de los estudiantes les es fácil empezar a expresarse en francés. Por el contrario, entrar en el terrero escrito no resulta ser así de natural, porque no hay cercanía posible.

El dictado es un vehículo para homologar las competencias y que se adquiera la misma naturalidad y destreza escrita que se tiene en la expresión oral. Así se evita el desequilibrio y la disfunción. Desde el inicio, una estructura básica debe ser llevada en los dos sentidos oral-

escrito. Claro está que también se puede empezar por la práctica y dictado únicamente de palabras.

En un campo profesional tan competitivo como el actual, trátase de la rama laboral que sea, es necesario, para contar con opciones, tener las certificaciones y los diplomas que exige el Marco común europeo de referencia para lenguas. Un estudiante necesita adquirir la capacidad de redactar un correo electrónico o una carta con un nivel adecuado a la tarea que pretende realizar, de lo contrario, se encuentra en una gran desventaja.

Horizontalmente podría considerarse a un estudiante de música que adquiriere la parte del gozo y del sonido de la lengua musical, sin aprender el solfeo ni las reglas de armonía, sin saber leer una partitura a primera vista o sin apropiarse del lenguaje musical, lo que simplemente no permite un adecuado desarrollo de la expresión y de la producción. La analogía entre el estudiante de música y de francés funciona porque, en aquella disciplina, el estudiante, intérprete o compositor profesional de música, es sometido a la práctica del dictado musical sistemáticamente. Este ejercicio se va incrementando en el nivel de dificultad, empezando por una sola línea melódica; una sola voz, hasta ser capaz de tomar un dictado a cuatro voces y de tener que identificar la tonalidad en la que se encuentra; hacerlo auditivamente y plasmarlo en un pentagrama. En este sentido, el estudiante debe saber escuchar y transcribir polifónicamente. Debe dominar las estructuras de la armonía. La analogía demuestra que es indispensable y necesaria la homologación de los conocimientos.

Al hacerlo, equilibrando el nivel de lengua francesa oral y escrita, automáticamente se enriquece el nivel de lectura pues un estudiante que sabe escuchar, que está entrenado y es consciente de las letras mudas y de la homofonía, estará mejor preparado para una lectura correcta que también representa otra de las dificultades extremas en la lengua francesa: hacer una correcta lectura, bien pronunciada sabiendo omitir las letras mudas, respetando las ligaduras fonéticas, cuidando cómo se leen los verbos en la tercera persona del plural, respetando la entonación etc.

2.4. Adquirir una buena ortografía.

En la biblioteca del profesor provista por el Marco Común Europeo de Referencia (2001), en su capítulo quinto, se detallan algunas de las competencias comunicativas necesarias a

desarrollar por parte del alumno que aprende una lengua; estas incluyen habilidades lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. El aprendizaje de una lengua, en la época actual, es un proceso que se inicia principalmente para fines comunicativos e interculturales.

La expresión escrita forma parte de ese pragmatismo necesario de adquirir para comunicar, para el cual, el MCER indica que existen destrezas que se deben obtener para dicho fin, como son: la gramatical, la fonológica, la semántica, la léxica y la ortográfica. Esta última es el resultado del desarrollo de las otras competencias y es la que va a vigorizar y a robustecer la comunicación en este nivel de expresión escrita. La competencia ortográfica implica conocer y dominar los símbolos que se utilizan para construir un texto.

Las autoras Fisher y Nadeau (2014) de la Universidad de Quebec, realizaron una investigación mediante la cual pudieron comprobar la eficacia de una frase que se dicta, para el desarrollo de las competencias ortográficas. Esto, en el contexto de una enseñanza que es explícita en el sentido gramatical. Como resultado, pudieron comprobar que las interacciones gramaticales que se deben analizar son de gran riqueza para el desarrollo de la ortografía dado que los razonamientos gramaticales que suscita la escritura son muy variados. Paralelamente, concluyeron que dicha reflexión gramatical constante permite el desarrollo de la comprensión del funcionamiento de la lengua escrita y de la ortografía y que el dominio de la ortografía del francés, dada su naturaleza morfológica, implica la interiorización de razonamientos gramaticales constantes a través de la escritura.

Existe un conjunto de premisas para escribir bien de la misma manera que en las matemáticas existe una forma de desglosar una ecuación y de representar los símbolos matemáticos para que la operación sea comprensible. La ortografía es el medio de ejecución para lograr una buena comunicación. Cuando una persona escribe con faltas es como si hablara de manera atropellada e insegura, sin la dicción adecuada.

Dice Quintana (2001, p.7) que “Un estudio fundamentado de la ortografía requiere puntos de partida sólidos”, con lo que marca que la ortografía debe de estar sustentada conforme a un conjunto de reglas precisas y claras. Partimos entonces de que existen un conjunto de normas de escritura de una lengua y que existe también una forma correcta de utilizar los signos auxiliares de la misma. Todo esto con el fin de escribir de una manera limpia y ordenada.

Por su parte Sánchez (2009, p.2) dice que “la ortografía es un lugar trascendental como pilar sobre el que se asienta la unidad de la lengua”, lo que coloca a la ortografía como un soporte de una estructura para que se pueda mantener en pie. Relacionado la afirmación con la escritura, se puede decir que la ortografía es la cimentación que da cohesión y sostén a la lengua.

La adquisición de una buena ortografía significa conocer y respetar las reglas de escritura de una lengua junto con sus signos y acentos, con el fin de evitar alterarla y deformarla. De la misma manera que el químico debe respetar la esterilización de sus instrumentos para salvaguardar los procedimientos y evitar accidentes, administrar un conjunto de palabras que constituyen una lengua al escribirla, también debe obedecer a sus reglas para mantenerla limpia de errores, estética y sin alteraciones de sentido.

La ortografía es un código de mutuo entendimiento al comunicar que necesita estar libre de ambigüedades porque tiene una función también social, relacionada a la perdurabilidad de la lengua. Esto significa que, si todo escribiente incurriera en escribir a su libre arbitrio y si no hubiera un marco regulatorio, en este caso llamado ortografía, la lengua empezaría a deformarse y podría ir en detrimento de su función comunicativa. Esto afectaría la identidad social en el contexto lingüístico de cada comunidad que conforma la sociedad porque lo más cercano a la identidad cultural que se posee, es la lengua.

La ortografía redonda en una comunicación más eficaz lo que la hace un elemento fundamental de la escritura y es inalterable al margen de las diferencias culturales o geográficas de los estudiantes. Es decir, podría darse el caso que de una región a otra haya ciertas costumbres ortográficas. Por ejemplo, en un lugar se escribe reuma y en el otro: reúma. Otro caso podría ser la palabra quirmonacia o quiromancia. Tiene que estar claro en un momento si la palabra solo, por ejemplo, está en su función adverbial y lleva acento o si es un adjetivo calificativo.

La Real Academia de la lengua española puede publicar nuevas normas de prosodia y de ortografía como sucedió en el año 1959 (Quintana, 2001) en el que publicó un texto definitivo. Las instituciones educativas son las que pueden velar porque los cambios sean acatados en aras de la unidad ortográfica, pues es sabido, además, que existen modas y palabras que caen en desuso. Claro está que la lengua cambia con las necesidades de la época

y que se hacen transiciones, más éstas no pueden afectar las bases más primigenias: todo debe ser dentro del margen de lo razonable en favor de la buena comunicación.

La escritura tiene su sustento científico desde la filología que estudia la parte gramatical y lexicográfica (Aguilar, 1998, p. 2002) y aunque con el tiempo evolucione, también podría involucionar según sea el caso, el contexto y el uso que se haga de ella.

Una falta de ortografía puede alterar el sentido de la frase y no existe otra manera de adquirir una ortografía depurada que no sea escribiendo frecuentemente, escuchando, tomando dictado y leyendo. Es una triada de práctica y de didáctica que convendría seguirse en el laboratorio de lengua.

Desde una perspectiva cognitiva, el enfocarse en la ortografía permite al estudiante procesar los errores de percepción y de pensamiento.

Por otro lado, la ortografía es uno de los parámetros para reconocer el nivel educativo y la escolarización de quien escribe y puede limitar la oportunidad de una persona para emprender algunos trabajos. Se puede dar el caso de tener un nivel de escolarización de bachillerato y, no obstante, tener una mala ortografía. Puede un estudiante estar en la preparatoria y no haber tenido hábitos y prácticas de escritura; hecho que forzosamente se va a reflejar inevitablemente.

Se habla de la ortografía como “un fenómeno que marca las clases sociales cuando todo mundo debería de hablar el mismo idioma escrito.” (Sánchez, 2009). Esta afirmación podría interpretarse como clasista. Sin embargo, lo que sostiene es que, así como una persona habla elocuentemente con riqueza de vocabulario expresándose de una manera correcta porque tuvo acceso a una educación, desafortunadamente hay quien no tuvo acceso a ella y esto se refleja en su forma de hablar y de escribir.

“Escribir sin faltas de ortografía es siempre señal de pulcritud mental” (Sánchez J. 2009, p. 3). Esta afirmación expresa que una persona que tiene una forma de escribir farragosa y abigarrada de errores está obedeciendo a una falta de orden cognitivo y que no ha puesto en compartimentos estancos el bagaje de reglas para usarlas. Equivale a escuchar a alguien que no puede hilar sus ideas al expresarse y por consiguiente no tiene un discurso limpio y sencillo.

El proceso de laboratorio de discriminación auditiva y de recuperación léxica, toda esa correlación que se necesita hacer con rapidez para llegar a ser natural como el hablar, da una prioridad evidente al trabajo de la ortografía.

2.5 Desarrollar una buena comunicación escrita. “Escribir bien es comunicar bien.”

La escritura, antes de las tecnologías de la información, era muy formal y muy planeada según la opinión de Daniel Cassany. Actualmente, la dinámica comunicativa del chat y de los mensajes de texto ha desplazado a la escritura que se usaba en su forma ortodoxa. Es decir, desprovista de abreviaturas y de códigos que reemplazan palabras.

Algunos de estos códigos se han adoptado globalmente. Por ejemplo, el código ASAP que viene del inglés y significa: tan pronto como sea posible. También se suele usar una sola letra para sustituir toda una palabra como es el caso de la letra Q que en un texto sustituye a la palabra: que. Se usa también la abreviación **LOL**; que significa “*laugh at loud*” para expresar que el comentario compartido provocó unas carcajadas al receptor.

El internet ha provocado una postura distendida en el lenguaje escrito precisamente porque se permiten todo tipo de concesiones como abreviaturas y la expresividad se resume muchas veces al uso de emoticones que, aunque agregan algo de simpatía a la conversación, se han tomado como sustituto de las palabras. Muchas veces es solamente un emoticón lo que se obtiene por respuesta en un comunicado.

La lengua estaría más enriquecida mediante la búsqueda de palabras poderosas, variadas y contundentes que no son privativas de las frases largas y que pueden dar fuerza a una frase corta. Por otro lado, este contexto moderno y tecnológico coadyuva en tener una ideología de que el escribir bien es privativo de los escritores o de los hombres de letras. Es una concepción cultural.

Sin embargo, en una comunidad mundial letrada, aunque por supuesto haya todavía altos índices de analfabetismo, el leer y escribir es un recurso fundamental, dado que, hasta el instructivo para una medicina, o para el uso de un aparato de sonido, o para el itinerario en una guía de viaje dependen de la correlación lectura-escritura.

De modo que este recurso de la vida cotidiana no tiene nada que ver con la literatura o con las bellas artes. Paralelamente, existe el prejuicio de que la competencia para el bien escribir es innata y que es algo así como el haber nacido como un prodigio. No obstante, esta idea está totalmente equivocada, porque para escribir bien se debe de escalar hacia ello a través de una serie de prácticas constantes.

La escritura entonces debe de ser una competencia a adquirir muy a pesar de que estemos en un mundo donde existen varias formas de comunicar como son el email, el WhatsApp, los mensajes de audio, las videoconferencias, etc.

Aun tratándose solamente de un párrafo, depende totalmente de estar bien escrito para que logre comunicar eficientemente. Por ejemplo: el significado cambia radicalmente si se omite una coma cuando se escribe: vamos a comer niños, o vamos a comer, niños. Este detalle aparentemente nimio altera el significado.

Una revisión de ejemplos similares permite exhibir que, trátase de la lengua materna o del francés como segunda o como tercera lengua que se aprende, se deben de tener técnicas didácticas desde la iniciación en las palabras, porque esa será la base que permitirá que se construya la lengua.

2.6 Vigorizar el segundo pilar de la lengua: la expresión escrita

La escritura es un conjunto de signos gráficos indispensables. Adicionalmente, se puede ponderar que estamos en una época en la que el enfoque comunicativo se considera como lo más importante en el aprendizaje de lenguas. Entiéndase por enfoque comunicativo, la expresión verbal.

Este enfoque no se debería concretar a la expresión oral. Tendría que tener un segundo pilar que es la expresión haciendo uso de la escritura. Esto es una realidad que no se puede negar en el sentido pedagógico y que entra en el terreno del desarrollo cognitivo.

El desarrollo cognitivo es un proceso mediante el cual el ser humano va adquiriendo conocimiento a través del aprendizaje y de la experiencia. Se sabe que la palabra cognitivo

viene del latín *cognoscere* o conocer (RAE, 2001). Está claro para todo docente que esto involucra procesos de conocimiento y de práctica.

Para efectos de esta práctica tan necesaria, quien está adquiriendo la lengua y aprendiendo a escribir necesita analizar y ordenar las ideas; recurrir a la memoria y al patrimonio de conocimiento gramatical que tiene. La práctica del dictado contribuye en vigorizar esta competencia escrita, la cual es un instrumento activo que fortalece la habilidad comunicativa que el estudiante va a necesitar en todo momento.

Redactar es una forma expresiva que se necesita fortalecer tanto o más que la expresión verbal porque esta es innata (en el caso de la lengua materna) y en el caso del francés como segunda lengua, porque es demasiado similar al español. El estudiante puede aprender a decir: *Bonjour J'étudie le français*. Esto le resulta fácil, pero eso no sucede al momento de intentar hacer una transferencia a letras.

A medida que se va entrando en estructuras más elaboradas y aumentando el nivel de dificultad, forzosamente se abre un espacio para la reflexión y para hilar el pensamiento. El estudiante necesita ser concientizado de lo importante que es este recurso y como le será útil para lograr objetivos de toda índole.

Es conveniente que sepa también, que aprender a escribir es un proceso paulatino que tiene tiempos distintos de los que requiere la expresión verbal y que además en determinados contextos es mucho más formal. Se podría realizar una analogía con el proceso matemático en el que el estudiante empieza por aprender los números, las sumas y las restas, hasta llegar a la raíz cuadrada o a ecuaciones de álgebra. Es decir que va adquiriendo y fortaleciendo el conocimiento para poder resolver dilemas matemáticos. Lo va construyendo.

El fortalecimiento de la escritura es un émulo de ese proceso matemático en el que no hay otra forma de lograrlo que no sea progresivo y constante para ir adquiriendo las condiciones necesarias. Para vigorizar esta competencia se debe hacer un entrenamiento que se va robusteciendo cuando nos permite hacer estas correcciones y borradores mentales. Mientras más se pueda incursionar en ella, mayores resultados se obtendrán. El segundo pilar de la lengua, la expresión escrita, sólo se puede catapultar desde el andamiaje de la práctica.

2.7 Adquirir una técnica y habilidad de auto-reparación escrita

Con el fin de llegar a un nivel de auto-corrección se debe enseñar a los estudiantes a planear la escritura en dos etapas: una fase de pre-escritura o borrador y una de revisión. Se deben dar las premisas de lo que constituye un buen texto. Un escrito, así se trate únicamente de un párrafo, que tenga coherencia entre las ideas, un vocabulario adecuado, que esté libre de redundancias, de faltas de ortografía y de gramática.

En el caso del francés específicamente, el estudiante debe saber dónde se encuentran los desafíos. Sobra decir que el dictado es el mejor laboratorio de práctica para saber detectar los errores y repararlos. El desarrollo de esta técnica se logra únicamente mediante una sistematización constante. Para ello, los errores subrayados deben dejarse al análisis del alumno para que los observe y los corrija.

2.8 Desarrollar habilidades meta cognitivas de análisis y de pensamiento al escribir

Dice Adoumieh (2011)

Depuis les années 70, l'expression écrite a subi un grand changement dû aux apports de la Psychologie Cognitive. La vision de produit fini a été remplacée par les processus nécessaires pour obtenir un écrit cohérent et conforme à l'intention communicative attendue, ce qui pourrait souvent garantir un profil d'écrivain mature ou compétent. [Desde los años setentas la expresión escrita sufrió un gran cambio debido a los aportes de la Psicología Cognitiva. La visión de un producto terminado fue reemplazada por procesos necesarios para obtener un escrito coherente y adecuado para la intención comunicativa esperada; lo que podría frecuentemente garantizar la adquisición a quien escribe, de un perfil de escribiente maduro y competente] (p.1)

En esta cita, Adoumieh (2011) pone de manifiesto que actualmente la psicología cognitiva ha develado que el escribir bien es todo un proceso de desarrollo y de madurez cognitiva, dado que implica aprender a pensar para lograr un proceso de aprendizaje. Es decir, el alumno ejercita el detectar por sí mismo los desajustes y el observar las interacciones verbales. Para ello analiza cuidadosamente y adquiere poco a poco la meta-memoria que es la capacidad de almacenar información.

En este contexto significa que necesita tener un basamento teórico guardado sobre una cantidad de reglas de gramática. Cabe mencionar que la escritura francesa exige una meta-

atención, así como un meta-razonamiento. Desde luego implica también una meta-comprensión. Se está obligado a ir mucho más allá de una escritura automática e irreflexiva. Al tomar un dictado se requiere procesar bien la información que escucha y organizar su estructura.

La meta cognición implica una conciencia mental despierta y auto dirigida. Para obtener esta capacidad crítica, se va desarrollando una madurez cognitiva. Este eje vector de la reflexión es multifacético e implica: conciencia, conocimiento previo, organización, revisión y capacidad de modificación. Para dicho propósito, los principiantes requieren de una ejercitación para aprender a recoger la información que se escucha y hacer una codificación y una contrastación.

La mencionada ejercitación es la construcción paulatina que se necesita. En ella se van a contrastar los constructos teóricos con lo que está escuchando. A partir de esto se podrán detectar los problemas a veces recurrentes que se enfrenta.

Por ejemplo: si se toma un dictado en el que hay dos protagonistas: *Chloé y Paul*, el receptor tiene un antecedente teórico de que cuando se maneja la tercera persona del plural, o sea el pronombre ellos, hay una terminación en la conjugación de los verbos que, aunque no se pronuncie, ortográficamente existe y esta es: ENT. Tal sería el caso de decir: *Chloé et Paul écoutent ensemble un peu de musique.*

Por consiguiente, al escuchar el estudiante va a contrastar lo que escucha con su conocimiento teórico para definir en qué contexto se encuentra. Si es singular, plural o tercera persona si fuera el caso. Después de este dictado, si tomara otro en el que hay varios protagonistas, una pareja y un tercero entonces tendrá a *Paul*, a *Chloé* y a *Vincent*.

Al escuchar, por ejemplo: *ils mangent un sandwich mais Vincent, il mange de la salade*, contrastará que el verbo comer suena igual en ambos casos y que también los pronombres personales suenan igual (*il - ils*) pero, no se escribe de la misma manera. Este caso específico de la tercera persona del plural, (ellos- ellas) es un error recurrente en el que los alumnos caen porque les cuesta leerlo y pronunciarlo correctamente. Al escucharlo deben de hacer ese ejercicio de contrastar.

Otro aspecto importante es lo social: “Martínez Solís (2004) expone que esa gran dificultad que se suele presentar en la producción escrita, lleva directamente a las relaciones dilógicas establecidas en el desarrollo del tema por ser la producción escrita una construcción reelaborada de una realidad social. Esa construcción permite observar las diferentes inscripciones del YO, imágenes del escritor, y así establecer las relaciones sociales entre el enunciador (YO), el enunciatario (TÚ) y lo referido (LO”). (Citado por Abdoumeh, Nour. 2011, p.79)

La cita mencionada demuestra que esa división tripartita de los involucrados durante un dictado, no puede ser realmente evidente y diferenciada por un receptor inmaduro cognitivamente. No puede contextualizar y separar las voces donde cada una está posicionada.

El hecho de no identificar estas voces múltiples, repercute en la forma de procesar lo que se va escribiendo. Es imprescindible que el estudiante vaya aprendiendo a diferenciar. Quien logra aprender a pensar, logra comprender y consecuentemente, logra escribir limpiamente.

Un receptor inmaduro cognitivamente es aquel que no ha tenido suficientes oportunidades de experiencia y de práctica y que consecuentemente, no ha desarrollado esa conexión fonema-grafema-gramática ni tampoco ha ejercitado el concentrarse en distintos contextos para diferenciar el YO del TÚ y del LO. Que tampoco tiene la rapidez para ir escuchando y sacando de su almacén de memoria teórica lo que necesita.

Para cerrar este segundo apartado se puede concluir que es necesario desarrollar habilidades como la memorización, la decodificación de unidades fonológicas, morfológicas, ortográficas, sintácticas y semánticas; como el análisis, la capacidad crítica, la discriminación y la contextualización exacta de los roles de los protagonistas implicados en un dictado: el poder detectar si el leyente dicta algo en primera persona, en la tercera del singular, primera del plural, etc. Todas estas capacidades son de ayuda para hilar el pensamiento, para extenderlo y para revalorar lo que se hacía tradicionalmente. El dictado puede ser una herramienta cognitivamente eficaz para enseñanza de las competencias escritas que aporta un beneficio más allá de ello.

Se diría que el dictado es un ejercicio de meta-aprendizaje en el que entran en juego varios aspectos de la lengua y también del desarrollo cognitivo, así como la optimización psicolingüística.

Se puede concluir también que lo más importante es la capacidad de observación y de autocorrección que exige el dictado, dado que es de una gran trascendencia porque significa que se exige y se ejerce la capacidad de reflexionar cuidadosamente. Dicho potencial de reflexión va a redundar en todos los aspectos no sólo del estudio sino del desarrollo humano integral para resolución de dilemas, para ser avezado en el comunicar y en explicarse, que son fundamentales en todos los aspectos de la vida.

Por último, en el tercer apartado se expondrá la variedad de técnicas que existen para llevar a cabo el dictado y se analizarán las ventajas y desventajas pedagógicas que presentan cada una de ellas.

3. TÉCNICAS CONTEMPORÁNEAS DEL DICTADO

En este tercer y último capítulo se expondrán algunas de las técnicas que son utilizadas actualmente para dictar. Algunas de ellas desde la perspectiva de Daniel Cassany (2004) y de María del Pilar Hernández Mercedes (2011) quienes han demostrado un gran interés en este aspecto de la enseñanza y por lo mismo son de los estudiosos más destacados en el tema. Lo anterior con el fin de considerar didácticamente algunas de las técnicas planteadas y ponderar así algunos criterios para incorporar el dictado en clase de lengua francesa.

Cassany ha analizado y planteado varias maneras de aplicar el dictado de acuerdo a las necesidades del mundo de hoy y parte de la base de dejar atrás la escuela severa y punitiva del dictado que lo ha hecho ser considerado como obsoleto. Sus planteamientos pueden ser aplicados a todos los niveles de la enseñanza desde la educación primaria. Su aporte en la enseñanza de una lengua extranjera es extremadamente importante porque rescata lo que la tendencia del enfoque comunicativo y de la perspectiva accional han dejado de lado.

3.1 Distintas técnicas para dictar. El aporte de Daniel Cassany

A continuación, se presentan diversas formas de dictar que son una pauta para reflexionar en lo importante que es el eclecticismo pedagógico, con el fin de obtener el mayor provecho de las técnicas. Cada tendencia metodológica, desde la tradicional, ha respondido a las necesidades de la época y a su contexto. Eso no significa que se tomen posturas extremas y que se centre el profesor únicamente en una vertiente y que se deseche lo que ha sido la base de las metodologías modernas.

El dictado tradicional

Esta técnica consiste en dictar palabra por palabra dando énfasis a la ortografía y a la gramática. El estudiante debe, consecuentemente, ser receptor de algo que se comunica y transcribirlo. Esto significa, según Cassany (2004) que la escuela tradicional no consideraba al dictado como un instrumento lúdico, ni de socialización, ni como un recurso que podía englobar la parte de cultura y de civilización al aprender una lengua.

El dictado tradicional puede ser utilizado con fines de diagnóstico de nivel o con propósitos específicos de práctica de contenidos. También como ejercicio de comprensión auditiva. El estudiante debe, consecuentemente, ser receptor de algo que se comunica y transcribirlo.

Plantea Cassany (2004) que es común utilizarlo con fines de evaluación de gramática y generalmente el leyente debe leer una vez el dictado a la audiencia con un ritmo habitual de dicción, es decir, a velocidad normal, antes de proceder a que lo transcriban. Este tipo de dictado es punitivo, en el sentido de que se asigna una nota al estudiante y se marcan los errores que son corregidos por el profesor.

Desde mi perspectiva como docente se puede considerar que el carácter punitivo que se acostumbraba tenía su lado fructífero en la enseñanza y de alguna manera en antaño se usaba mucho el método basado en la recompensa y del castigo. Si se hacía un examen brillante la recompensa era una nota de diez y el castigo ser reprobado. Si se analiza, la nota no es mala en sí misma porque para el estudiante es un parámetro de su propio desempeño y puede ser útil.

Pero, eso no es lo más importante. El punto relevante se centra en fomentar el deseo, el gusto y la convicción de que escribir bien es sumamente necesario. Equivaldría a cuando era muy importante en la educación primaria poner a los niños a leer en voz alta ante su maestro quien preparaba un cronómetro con el fin de hacer un recuento de la suma de palabras que leían por minuto. Nunca tuvo un resultado didáctico el poner a un niño a leer descontroladamente un texto para medir su velocidad. Hubiera resultado más enriquecedor pedirle que reformulara la historia leída y que explicara el mensaje o lo que él hubiera cambiado de esa historia para detonar en él una reflexión.

Lo mismo una nota reprobatoria en dictado puede quedarse en la superficie sin estimular sin trabajar para que el niño quiera y tenga el deseo vehemente de escribir correctamente y que descubra que ahí tiene un canal de expresión propia.

A continuación, se presentan algunas técnicas aportadas por Cassany que son totalmente opuestas de la antigua forma de dictar.

El dictado por parejas por fragmentos faltantes

Esta técnica consiste en que por parejas se lleve a cabo un dictado alternado. Es decir, el texto se reparte a una pareja en la que ambos A y B tienen una versión a dictar que consta de distintos fragmentos faltantes. Ambos pares tomarán una parte de emisor y una de receptor en distintos turnos y deben de ser conscientes de dictar con la claridad y la entonación adecuada. Se debe leer a velocidad normal y repetir dos veces el fragmento de ser necesario. Ambos deben leer en silencio el texto de manera previa.

El profesor presenta antes de comenzar grosso modo el tema de que se trata, así como los protagonistas y puede resolver dudas antes de que procedan al dictado alternado que pueden ser de vocabulario. También puede ejemplificar con una pareja la dinámica a seguir haciendo un dictado breve distinto ante la clase para que sea evidente la forma de alternar entre A y B.

Es fundamental que se asignen textos cortos y completos para que el dictado tenga una coherencia y un cierre. Posteriormente los compañeros deben corregir entre los dos cada dictado comentando, subrayando las faltas del otro. El profesor debe de organizar su tiempo para que al final los estudiantes puedan hacer preguntas y tomar notas sobre sus errores.

Del dictado por parejas hay varios puntos de enriquecimiento. Uno es la socialización. El hecho de colaborar en un fin común. En segundo lugar, el compromiso que se adquiere de leer bien al compañero. En el caso del francés, el leer para alguien te obliga a pronunciar mejor sabiendo que de la buena fonética depende que el otro comprenda el contexto y lo que se dice. Por último, es muy enriquecedor que a pesar de ser en pareja el dictado la parte final sea auto- correctiva porque es la forma más eficaz de ver con los propios ojos los errores, pensarlos, modificarlos y no concretarse a ser corregido por otro. Cuando el hallazgo del error no pasa por la propia visión, no resulta ser tan convincente.

Dictado de secretaria

El autor Daniel Cassany (2004) explica que de la década del 1979 al 1989, autores como Byrne, Brinton, Davis y Rinvolucrí hacían alusión a este tipo de dictado como el que se realiza una sola vez a voz normal y que consiste en que en grupos de cinco sea revisado. Deben de reconstruirlo juntos a partir de las notas de cada uno y de sus recuerdos. Este tipo de dictado tiene como objetivo el cultivar la comprensión oral de un texto, así como la

capacidad de tomar notas para posteriormente reconstruirlas. Por supuesto también, la memoria.

Es denominado como el dictado de secretaria porque el profesor juega el rol de jefe de una oficina, o bien de una empresa, y dicta a su secretaria una carta para lo cual ella debe de saber tomar notas. Esto le da un carácter de simulación. Un carácter lúdico. Dado que es un dictado a velocidad normal, las secretarias se ven obligadas a tomar notas. Una vez hecho el dictado y corregido en equipo, cada grupo asigna a un vocero que hará lectura de la versión final frente a la clase para cotejar las versiones finales entre los grupos. Acto seguido, se proporcionan las fotocopias con la versión original a cada estudiante o se presenta en el retroproyector para que puedan corregir sus faltas de ortografía y la estructura en general del texto.

Este dictado de secretaria entusiasma a los estudiantes, aunque a veces los frustra porque constituye un gran reto: es totalmente distinto del dictado tradicional que da un tiempo y una cadencia de pausas. Por el contrario, el tomar un dictado a la velocidad norma de la voz, es sumamente difícil. La memorización también se puede vigorizar al pedir a los estudiantes que no tomen notas hasta terminado el dictado. Se deben conocer anticipadamente ciertas formulas típicas del protocolo empresarial para saber la forma de comenzar o de concluir una carta.

Esta técnica de jugar por así decirlo a la secretaria, me parece más adecuada para un propósito de ejercitar la memoria. Debe ser sumamente lúdico lo cual es positivo para el gusto por las dinámicas en grupo. En el caso de hacer un dictado de este tipo en francés, creo que el grado de dificultad que se podría aplicar en el nivel avanzado.

La dificultad reside en que es sumamente desafiante porque o se avoca a poder reconstruir el texto, a dar coherencia al rompecabezas en conjunto, o se ejercita la escucha tranquila y concentrada. Podría resultar un poco como en el contexto de la lectura de velocidad. Los alumnos principiantes o intermedios que están aprendiendo a escribir no deben de estar en un estado coercitivo y de inquietud ante un texto que no tiene forma precisa y que sólo se dictará una vez. Pero, en los niveles superiores podría resultar muy adecuado.

El dictado colectivo

La naturaleza de este tipo de dictado es totalmente creativa y lúdica. Consiste en mostrar una fotografía, a discreción del profesor, a los estudiantes: posiblemente un actor una actriz importante, un cantante, una imagen legendaria o un paisaje; un dibujo esquemático en el pizarrón o un poster el cual será considerado como un personaje imaginario. Dicho personaje debe de tener un nombre al cual hacer referencia.

A continuación, se procede a abrir preguntas al grupo que no serán contestadas las cuales son, por ejemplo: ¿quién es?, ¿dónde vive? ¿qué hace? ¿qué le gusta? ¿qué hará el fin de semana? Acto seguido, se pide a los alumnos que cada uno escriba cinco frases relacionadas al personaje, así como a las preguntas expuestas. Posteriormente, se procede a que un estudiante voluntario dicte una de las frases que ha escrito al grupo para que, acto seguido, el grupo tome dictado y transcriba dicha frase. La dinámica se repetirá unas 10 u 12 veces hasta que la historia y extensión sobre el personaje en cuestión sea suficiente.

Cada alumno debe de avocarse a dictar la frase como la escribió literalmente sin tratar de dar coherencia con la frase que la precede. El profesor, por su parte, va corrigiendo los errores sintácticos, morfológicos o de léxico que se puedan producir, antes de seguir anotando la siguiente frase y puede hacer corrección ortográfica o bien dejarla para el final en la fase de la corrección de la redacción.

En la siguiente fase del ejercicio, los alumnos deben de formar parejas para buscar juntos la cohesión y el orden en las frases dictadas sobre el personaje imaginario. Pueden hacer cambios gramaticales necesarios o deseables y también corregir las frases dictadas o escribir enunciados nuevos. Pero, no pueden eliminar las frases dictadas.

Paralelamente, deben asignar un título al texto. Una vez concluidas estas fases se eligen algunos voluntarios que darán lectura al texto redactado tal como quedó con las correcciones hechas. Los demás deben observar si se conservaron todas las frases dictadas para que finalmente se logre la versión definitiva del texto ya sea por parejas, o por grupos.

La libertad que otorga esta dinámica hace que se le considere como un dictado-redacción colectiva y por la parte de juego que lo caracteriza, motiva a los estudiantes a escribir y a reflexionar. Una variante de este dictado es que un estudiante empieza por dictar la primera

frase, el siguiente la segunda, y así sucesivamente hasta construir juntos un texto que va surgiendo espontáneamente y que va despertando el misterio y la creatividad.

Este tipo de dictado tiene una variante que es denominada: **Medio dictado**. La técnica empleada es exactamente la misma sólo que se hace a partir de las primeras líneas de un cuento tradicional. Por ejemplo: Había una vez en el bosque una casita...De dicho punto de partida, los alumnos deben de escribir algunas frases. La consigna es que es posible que escriban ya sea en la introducción de la historia, o bien en la conclusión de la misma.

Esta técnica de dictado se puede considerar más para propósitos de composición, de redacción y de creatividad. Aunque todo lo que se escribe pasa por el tamiz de la ortografía este tipo de dictado no es adecuado para encuadrarlo dentro de propósitos específicos del programa del maestro a menos de que dentro de la consigna se les pida usar determinados verbos, determinadas preposiciones o estructuras que estén anticipadamente planeadas por el profesor.

Por otro lado: cuando se corrige por parejas o por grupos la realidad es que siempre hay líderes que toman el rol del corrector principal. O siempre hay estudiantes que son menos rápidos o más comodinos y que no harán el proceso mental de concordancias, de buscar la coherencia ni nada de eso porque finalmente, el compañero lo hará. Sería mejor conservar la parte auto correctiva preferentemente.

El dictado en grupo

En el artículo El dictado como tarea comunicativa, Cassany (2004) narra que, en una ocasión, estando ante un grupo sumamente reticente a trabajar porque había un partido importante de futbol, decidió poner la atención justo sobre ese mismo tema y logró interesarlos para hacerlos protagonistas en un dictado. Les asignó que escribieran la frase “como sería el mundo sin futbol” y que a partir de ella cada quien escribiera cinco frases hipotéticas.

Posteriormente, formó grupos de cinco alumnos y uno de los miembros de cada equipo debía de dictar las frases a los demás. Les indicó que la corrección debían hacerla en grupo, consultando diccionarios, perspectivas y eventualmente con la participación y seguimiento de él como profesor. Así descubrió que cuando se les confiere la parte creativa les parece

estimulante. El punto es escoger una pregunta que suscite un tema motivador o controversial y que cualquier situación hipotética los haga reflexionar y aportar a cada uno.

Este tipo de preguntas podrían ser, por ejemplo: ¿cómo sería la vida sin el café? Las interrogantes podrían ser clasificadas dentro del marco de los temas que son de interés en el contexto específico de los alumnos.

Esta técnica habla de poner el énfasis en lo que es el centro de interés en el momento, o en algo que les despierte la curiosidad y por lo que haya una entusiasta inclinación para escribir. Es una técnica muy conveniente salvo por un punto; si cada alumno va a componer sus cinco frases, pero solamente se va a escoger a uno para que dicte las suyas, lo que sucede es que cada estudiante que no tuvo la oportunidad de dictar sus frases se va a quedar con su borrador sin corregir.

Por lo tanto, se debe de dar seguimiento para que todos esos borradores sean debidamente atendidos, ya sea que el profesor los recoja y los regrese con los correspondientes círculos para que haya una fase de auto-corrección, o bien, asignar una segunda fase de la dinámica en la que todos los borradores hechos son compartidos en el equipo y cada quien circula los errores del otro.

Además, queda abierta la pregunta: ¿con base en qué criterio se escogería a sólo uno de los integrantes de equipo para dictar sus frases? ¿Sería al azar? ¿Sería mediante una tómbola de papelitos para que a alguien del equipo le toque desdoblar el papelito, el que tenga la palabra LEYENTE? Ese es un detalle que debe de estar previamente planeado. Si el tema del fútbol es muy apasionante para el grupo, se le puede dar seguimiento durante unas cuatro sesiones para expandir las oportunidades de participación.

El dictado gramatical

Dicha práctica consiste en que, a partir de un texto dictado por el profesor, los alumnos deben de hacer ciertas interacciones gramaticales como, por ejemplo: cambiar el género y el número del sustantivo (o sujeto), para estar así obligado a hacer las concordancias correspondientes. También la indicación podría ser de cambiar el texto todo completo a pasado, o a futuro, a subjuntivo, a condicional o a cualquier tiempo verbal que requiera de práctica y que

evidentemente va a exigir en algunos casos integrar ciertas expresiones o articuladores necesarios para la coherencia gramatical.

Esta técnica del dictado gramatical se puede considerar muy acertada para una práctica de laboratorio de lengua detallado y enriquecedor. Por supuesto, además, se puede adaptar a todos los niveles de enseñanza del francés según el nivel de conocimientos de los estudiantes. Es muy adecuado para usarlo como ejercicio de control, de acuerdo al programa que lleva el maestro.

Dictado indio o telegráfico

El propósito de esta clase de dictado es el de desarrollar un trabajo sobre la morfología y sobre las partes gramaticales en un párrafo. Es decir, el profesor va a concretarse a dar las palabras claves de lo que el alumno va a construir como frases completas. Va a darles por así decirlo, el esqueleto, simulando como si hablara “un indio”. Por ejemplo, esto será lo dictado por el docente: Irene desayunar apurada llegar trabajo.

Por su parte el aprendiz podría transformarlo de la siguiente manera: Irene se desayuna apurada para poder llegar al trabajo. Otra opción sería: Irene se desayuna habitualmente apurada porque quiere llegar puntualmente a su trabajo El estudiante debe de revestir de manera correcta aquel esqueleto con los artículos, las preposiciones, los posesivos, adjetivos y los morfemas gramaticales.

En este caso el profesor puede pedir que las palabras clave otorgadas se transformen en una frase larga cuyo fin sea la búsqueda de la riqueza de léxico. La consigna sería elaborarla correctamente y hasta podría escribir una breve historia.

Esta dinámica estimula la creatividad y abre una gama de posibilidades muy grande para construir las propis frases, despierta la iniciativa. Lo más importante será la parte de corrección, en la que podrían programarse unos minutos de atención personalizada de parte del profesor con cada alumno, para reconocerle los puntos positivos de su composición y para ayudarlo a detectar donde hubo un error. Sólo darle un acercamiento a las fallas para que él las corrija.

Dictado trampolín

En determinados contextos se puede dictar a los alumnos aquellas notas que el profesor escribiría durante su clase en el pizarrón, o la información que entregaría en fotocopias. Al recibir un texto de esta manera inconscientemente lo memorizan o simplemente de ponen más atención y esto los prepara para la actividad posterior.

Cassany (2004) lo ha bautizado “trampolín” porque ese tipo de dictado es un andamio o una catapulta para actividades posteriores porque pueden aumentarle fragmentos o cambiar al protagonista involucrado. Por ejemplo: cambiar a un deportista por una cantante de ópera o por un grupo de raperos. El texto dictado que preferiblemente debe de ser breve, puede tratarse también de un poema a modificar.

El dictado trampolín puede considerarse muy adecuado para temas de cultura y de civilización a partir de un nivel intermedio porque podría resultar extremadamente aburrido dictar a los alumnos notas sobre explicaciones gramaticales. Definitivamente esta técnica es adecuada para dictar algo sobre la historia de Francia, sobre las costumbres y tradiciones o probablemente para un fragmento de alguna noticia muy relevante que salió en el periódico sobre algún tema que a todos interesa.

Y, se reitera que la fase más importante va a ser la de la evaluación que puede ser en parejas, individual o disponiendo de un momento de atención personalizada. La vía de corrección por la que se opte siempre debe de fungir como un espejo que refleje que hay algo a corregir más nunca observando pasivamente como alguien corrige por mí.

Dictado de pared. El mensajero y escriba

Como su nombre lo indica, en este caso se debe colgar un mensaje en la pared del aula que un participante debe de memorizar y dictar a su amanuense, quien se encontrará en el lado opuesto del aula. Es una dinámica a realizar por pares. El mensajero debe de acercarse al escriba después de haber memorizado el texto para dictárselo. Se puede memorizar y dictar por partes el texto y los roles de la pareja se pueden intercambiar alternando varias veces. Al final las parejas reconstruyen y corrigen el texto a partir del original.

Qué importante puede resultar cuando una técnica de dictado como el de pared estimula simultáneamente habilidades como la memorización, la atención en una buena dicción aparte

de permitir la parte lúdica pues el mensaje puede ser de mucho interés o provocativo de discusión. Por ejemplo: Armando Maradona es un adicto y un mal ejemplo para la juventud.

El mensaje debe de ser muy bien adecuado a la edad y a los intereses del grupo si les gusta la política o la música o la ecología. Siempre sería importante aprovechar la oportunidad para que sea un mensaje que les pueda provocar una reacción. La manera de corregir con base en el texto original y en parejas me parece muy adecuada porque abre un espacio para el intercambio sin cancelar la parte de la auto-observación.

Dependiendo del mensaje, esta técnica puede ser aplicada en todos los niveles de enseñanza pues bien a un principiante se le puede poner un mensaje como: Claude ama a su mascota; su gato se llama Bombón. Él adora la leche. La técnica es adecuada para cualquier edad y contexto de enseñanza.

Dictado de dibujos

Este último género de dictado se puede usar con fines de práctica de comprensión oral. El profesor hace una serie de descripciones y el alumno debe dibujar lo que escucha. Por ejemplo: en medio de un jardín hay una casa pequeña con chimenea, con escaleras, tres recámaras. En ella habita un perro grande que sale de la casa con un hueso en el hocico y corre a enterrarlo junto al árbol del fondo, un árbol de da naranjas.

En el jardín hay una fuente, etc. Al final del dictado los alumnos deben de comparar sus dibujos para cotejar si su comprensión fue la misma. Esta dinámica también resulta ser un trampolín para futuras actividades de expresión oral. Cada alumno describe el personaje, la situación: ¿quién es, ¿dónde, ¿cómo, ¿cuándo y por qué o para qué?

La técnica de los dibujos es muy adecuada para los niños principiantes que todavía no entran en dinámicas más formales de escritura. Se podría hacer uso de ella en pre-escolar cuando los niños todavía no escriben en español y en los primeros años de la educación primaria. Para propósitos de comprensión y de expresión oral es bastante adecuada.

Cabalmente demuestra el Profesor *Cassany* la variedad de posibilidades y de propósitos para dictar. Su comentario final invita a usar el dictado como un transmisor de cultura o de acontecimientos pues se pueden dictar fragmentos de los periódicos o noticias de último momento.

Dictado de asociación de frases y de dibujos

El profesor *Michel Fayol* quien se encarga de un laboratorio de psicología social de la cognición en la Universidad de Blaise Pascal en Francia, ha realizado investigaciones durante dos décadas. En un simposio expuso la dificultad ortográfica del francés y sugirió que a los niños, se les puede hacer un ejercicio de asociación de dibujos con frases ya escritas como una relación de columnas.

Por ejemplo: un dibujo tiene un solo pez en el océano en el otro hay tres peces; junto a los dibujos hay dos opciones a elegir: la primera es la frase: *ils nagent*. La segunda es: *il nage*. El niño escucha a su profesor que pronuncia ambas frases exactamente de la misma manera, pero, él debe de asociar cuál corresponde al plural y la que corresponda al singular. Así desde muy pequeño irá asociando la terminación del plural ENT que es muda.

Esta técnica propuesta puede ser sumamente eficaz y divertida para niños que empiezan a aprender a escribir y también podría utilizarse con adultos o adolescentes que están aprendiendo el francés, antes de que den el paso de tomar dictado. Es una actividad que podría ser muy rica para hacer la asociación de los fonemas y los grafemas correctos.

Los dibujos pueden ser adaptados al interés y a la edad en la que se encuentre el contexto de los estudiantes. Bien podrían tratarse de imágenes con aviones, o con tenistas, o con coches de carreras, con bailarinas. Habría una infinidad de posibilidades.

Una de las ventajas que tiene el recurso es que además puede fortalecer la memorización visual que es tan necesaria en el caso de acentos cuya existencia no puede ser explicada por el profesor. Por ejemplo: si al pequeño se le exponen las palabras: *âne, flûte, boîte, dîner, fête, gâteau, pâtisserie* en distintas imágenes a asociar y contextos distintos, él irá memorizando que esas palabras llevan el acento circunflejo.

Si se aprovecha además para presentar la palabra *gâteaux* en plural, le quedará que hay una derivación hacia el plural con la terminación: *aux* si debe asociar una frase que diga por ejemplo: *ce sont trois gâteaux au chocolat* y verá que el sustantivo pastel se pronuncia de la misma manera en singular y en plural. Las imágenes se pueden adaptar para trabajar sea: verbos, adjetivos o sustantivos.

El dictado de esta manera puede ser un trampolín también para más adelante, presentar las mismas imágenes con la variante de poner espacios vacíos en los que el estudiante empiece a escribir. Por

ejemplo, si se ponen dos lámparas y se escribe: *ici il y a deux*_____. Entonces el estudiante debe saber cuál es el plural del sustantivo que corresponde con la imagen. De esta manera el trampolín puede ir subiendo el nivel de dificultad hasta que las palabras sustituyan por completo a los dibujos.

3.2 El Dictado gramatical de acuerdo a María Pilar Hernández Mercedes

De la misma manera que Cassany, Mercedes Hernández (2011) expone que este tipo de dictado es sumamente conveniente, porque no sólo coadyuva en la práctica de la ortografía, sino que al pedir al alumno que haga transformaciones gramaticales se expanden mucho las posibilidades didácticas y se puede ir aumentando el nivel de dificultad.

Esta estrategia permite que el alumno transforme el tiempo verbal al pasado o al futuro, pero también a una voz pasiva, a un condicional pasado, a un futuro anterior, al imperativo o bien al pasado simple.

El dictado permite que el estudiante haga transformaciones gramaticales, como modificar el tiempo verbal, a una voz pasiva, a un condicional pasado, a un futuro anterior, al imperativo o bien al pasado simple. O bien, se puede asignar al grupo que, a partir de lo dictado, busque sinónimos de las palabras o antónimos.

Dada esta variabilidad, el dictado tiene “formas abiertas” para expandir sus posibilidades; en su propio razonamiento, es buen *input* para desarrollar diversas destrezas lingüísticas que no sólo tienen que ver con la ortografía ya que al estudiante le demandan una comprensión profunda, una definición del contexto, del tema, una búsqueda y discriminación de términos posibles, una decodificación, una transcripción de la entonación al uso de la puntuación, etc. (Hernández, 2004)

Para ella el dictado gramatical es adicionalmente, un buen punto de partida para desarrollar una reflexión cultural o tratar un tema antropológico-cultural. Con esto, queda de manifiesto que el dictado no excluye la competencia intercultural a la que se le da prioridad en esta época cuya preponderancia pedagógica se centra en el enfoque comunicativo y en la perspectiva accional.

Su propuesta es de hacer una especie de rompecabezas repartiendo varias tiras con frases. Los alumnos proceden a juntarse en grupos y a ordenar la secuencia de las frases en un texto coherente cuyo protagonista puede ser un chico de Sri Lanka que es budista y sobrevivió años de guerra civil e incluso un tsunami en su país. Luego entonces, la segunda consigna del dictado es que conversen y comparen la vida en Sri Lanka con la de su país. ¿Qué lenguas hay en esa isla, en dónde se encuentra, qué religiones tiene?, etc.

Para hacer una inmersión dentro de la perspectiva accional, se aplica una técnica de dictado a la que ella se refiera como, “Llama y pide”. Dos alumnos deben de simular una llamada para hacer un pedido al restaurant; solicitar un servicio a domicilio para lo cual uno de ellos debe de tomar nota de la orden.

Como este ejemplo se pueden realizar dinámicas como que el huésped de un hotel presenta una queja en recepción por alguna deficiencia en el servicio para lo cual, se debe de realizar una nota que la recepción transmitirá a la gerencia. Realizar actividades dentro de contextos reales que requieran de la elaboración de notas.

El ejercicio de “Llama y pide” es muy adecuado para niveles intermedios y superiores en donde ya se pueden crear escenarios cada vez más reales y sólo poner la debida atención en que la nota que se va a redactar pase por cualquiera de las formas de evaluación mencionadas. Si se divide el grupo en parejas, estas pueden estar simultáneamente trabajando y se podrían asignar secretarios que se encarguen de revisar las notas y circular las alertas de corrección.

Esta técnica demuestra que el dictado no es la práctica obsoleta de los años de la metodología tradicional y que perfectamente se puede adecuar dentro de los fines del enfoque comunicativo, llevando equilibradamente las dos habilidades del aprendizaje: la expresión y la redacción.

En lo tocante a la interculturalidad es muy importante, apunta la autora, escoger textos a dictar que al margen sus propósitos gramaticales, tengan contenidos controversiales de índole intercultural y que abran un panorama sociológico amplio. La selección de fragmentos cortos pero ricos en transmisión de información. Podría tratarse de un texto cuyo inicio fuera, por ejemplo: *Antoine de Saint Exupéry* fue piloto; esa era su verdadera profesión. Después se

puede abrir la pregunta: ¿conoces algún escritor mexicano que haya vivido de la aviación y haya sido pionero en dicho campo profesional como lo fue *Exupéry*?

3.3. Consideración de algunas de las técnicas planteadas

Para una enseñanza en condiciones óptimas de acuerdo a las posibilidades planteadas por Cassany, el dictado necesita desarrollarse de acuerdo a tres ejes: técnica, método y estrategia.

La **técnica** es el cómo vamos a hacer algo, mediante qué proceso y secuencia se va a realizar el dictado, y aquí se ha mostrado que hay varias posibilidades para dictar de acuerdo a Cassany. Para tal fin, es conveniente crear un **método**, que es un conjunto de todas esas técnicas. Es decir, un camino a recorrer, planeado y programado. El dictado debe de ser parte de una planeación para llevarlo a cabo con consistencia. El método será nuestra organización racional para hacer distintos dictados en distintos momentos del curso de preferencia cada clase o cada semana.

Con todo esto se llega a una buena **estrategia** didáctica. Para ello se necesita definir el camino, la forma. Lo cual significa tener un procedimiento consciente y voluntario: conjuntar armoniosamente nuestra técnica y nuestro método. Didácticamente se pueden definir los tiempos, la forma de ejecutar, la forma de evaluar, los objetivos de cada dictado y si se va a usar como trampolín para otras actividades y así, situar al alumno en la ruta hacia la meta cognición.

El dictado en la enseñanza del francés puede construirse como una metodología que se nutre de técnicas, de métodos y de estrategias bien definidas. Para escribir correctamente es necesario desarrollar un instrumento epistemológico de aprendizaje y es un proceso donde convergen distintos factores.

No se centra únicamente en la calidad de la escritura, sino en toda la complejidad cognitiva que se ha expuesto en la presente monografía, así como en su fin último que es favorecer la comunicación.

Didácticamente puede considerarse la pre-escritura y la re-escritura y el trabajo que está implicado en ambas fases al realizar un dictado y al corregirlo. El aprender la escritura francesa es una tarea de dificultad creciente en paralelo con el avance morfológico y gramatical.

Desde mi perspectiva como docente una vía fructífera es aquella en la que el aprendizaje se lleva de forma natural y que éste sea lejano de un carácter coercitivo y punitivo. En el contexto específico de aprendizaje de la lengua francesa cuyo propósito es adquirir de forma natural, dicho sea, paradójicamente, el dominio de una escritura que es sumamente desafiante y difícil, es extremadamente importante incorporar todas las técnicas para tener una paleta pedagógica variada y lúdica.

Algunos autores consideran que incluso las canciones pueden utilizarse para un dictado “musical.” Hay sitios de internet y aplicaciones donde se puede encontrar un dictado a tomar. Es decir que hasta las tecnologías de la información del conocimiento son útiles para tomar dictados libremente. Sería antipedagógico encuadrarse en un solo tipo de dictado.

Todas las formas de dictar presentadas por Cassany y Hernández son adecuadas. La forma más sólida de avanzar es cuando el estudiante logra por sí mismo descubrir sus fallas; es la vía más eficaz para que el efecto del error sea contundente por lo que antes de entrar en las diversas opciones lúdicas, grupales y creativas me parece que es importante utilizar el dictado tradicional permitiendo que el alumno haga una autoevaluación.

Es decir, el profesor se va a concretar a encerrar en un círculo los errores y va a dar tiempo para que el estudiante reflexione y los corrija con el entendido de que no se le debe presionar a que lo haga en el instante. Bien puede llevar el dictado a casa y trabajarlo. Lo que haría que cualquiera de las técnicas fuera inconveniente, sería la forma de utilizarlas.

Es decir, si se satura a los alumnos con alguna de ellas, si no se respetan las reglas para desarrollar la dinámica, si se deja escapar un atisbo de carácter punitivo o competitivo en el sentido perjudicial o peor aún, si sólo se realiza esporádicamente o para encubrir un tiempo muerto cuando el profesor ha terminado la clase y no sabe cómo aprovechar el momento que le resta. Entonces, recoge las hojas, se las lleva y no le da ningún seguimiento ni se les evalúa. Él mismo lo lleva a cabo únicamente con el fin de distraer a la clase sin darle la importancia que tiene.

Las competencias que están involucradas a desarrollar mediante el dictado, la comprensión auditiva, la buena ortografía, la escritura coherente, la buena puntuación, todo esto, puede adquirirse sin excluir ninguna ruta pedagógica sino más bien haciéndolas incluyentes.

Así, como ramas de un mismo árbol en crecimiento porque unas técnicas dan el liderazgo al alumno, otras fomentan el trabajo en equipo, otras la creatividad, otras la autocorrección o la interculturalidad; otras más requieren de una contrastación gramatical, de una decodificación y todas ellas son imprescindibles.

En el presente contexto el alumno se ve obligado al momento de tomar un dictado, a recuperar de su almacén de memoria todas las variantes de estructuras lingüísticas para poder elegir así la correcta y es muy enriquecedor cuando esto se puede hacer en grupo y de distintas maneras que exigen una participación que no se concreta a ser un receptor y a reflexionar individualmente. Es interesante trabajar retroalimentándose.

Sería una postura pedagógica muy radical el decir que existe una sola técnica perfecta de dictado que pueda excluir a las demás, todas son necesarias. El dictado puede representar una experiencia real de comunicación que se encuadra en las exigencias del enfoque comunicativo.

Para ello se pueden explotar las técnicas propuestas por *Cassany* y por *Hernández*, que además liberan la posibilidad de caer en una situación mecánica y rutinaria. El dictado, para fines óptimos, sería conveniente adecuarlo a los intereses de los estudiantes, con respecto a su edad, al contexto social y cultural. De esta manera se busca que sea estimulante y que despierte una curiosidad hacia el tema. De ser así, el aprendizaje se da naturalmente y resulta ser distendido.

CONCLUSIONES

El dictado en clase de lengua francesa es un laboratorio de análisis y de práctica en el que los estudiantes tienen oportunidad de plantearse todas las ecuaciones gramaticales posibles, sintácticas, lexicales y morfológicas. Paralelamente, en él desarrollan sus habilidades cognitivas y sociales en las diversas dinámicas de ejecución. Es un campo que abarca tanto aspectos formales de la lengua, como las fases lúdicas del aprendizaje.

Por todo esto, se puede afirmar que aprender a tomar un dictado en francés es similar a participar en el juego del *OULIPO* (acrónimo de «*Ouvroir de littérature potentielle*»). Es decir, es ejercitarse en un taller de literatura potencial en el que, a partir de una pauta inacabada que se escucha, el alumno tiene como propósito y tarea el revestir lo escuchado y transcrito de todos los elementos inherentes e indispensables propios de la escritura, para crear una obra completa. Esto, aunque se trate de un párrafo o de unas cuantas frases.

Entiéndase por obra completa, al conjunto de enunciados en el cual los sintagmas están coherentemente ligados de manera limpia y robustecida sin carencias de ninguna índole, con las respectivas concordancias de género y de número. Y, paralelamente, considérese que dicho resultado del ejercicio en esta competencia escrita es la segunda voz de la expresión verbal: que una, no puede existir sin la otra, pues equivaldría a adquirir un desequilibrio; una disfunción que consistiría en poder escuchar y expresarse verbalmente sin poderlo llevar a cabo en una narrativa escrita correcta.

El docente de francés hoy en día se encuentra solo ante el reto de elaborar su programa lo cual exige que pueda planear y decidir, qué elementos de sus lecciones necesitan ser incluidos en un dictado progresivamente; cómo los va a incorporar, cómo los va a evaluar y a retroalimentar, en qué momento de la clase es más propicio hacerlo y cada cuándo.

Todo dependerá de los tiempos: puede tratarse de clases de cincuenta minutos, o bien de hora y media o hasta de cuatro horas una vez por semana. Se sabe que existen programas de una clase diaria y otros de dos o tres veces por semana.

En el presente análisis se sostiene que sería óptimo incluir el dictado en clase cada semana y, de tratarse de clases diarias, aprovechar para hacerlo dos a tres veces por semana después de haber abordado la gramática y antes de entrar a los temas de civilización y de cultura. Dos

frases o tres que integren los conocimientos que se han ido adquiriendo, pueden ser suficientes para optimizar el tiempo durante la fase más importante que es la de corrección.

El profesor realiza su labor contra el tiempo y su reto es explotar esa curva de la que dispone llegado el punto más alto de concentración del grupo, para lograr el dictado y la correspondiente corrección sea cual sea la técnica de evaluación que decida utilizar. Al inicio la auto-corrección guiada por el profesor sería la cimentación de la base. Posteriormente, de forma paulatina, la revisión por parejas puede ayudar a que estén triplemente alertas para poder detectar y subrayar los errores del otro.

Es importante además considerar que los dictados también pueden permitir la práctica y el repaso de estructuras pasadas que se necesitan ir repitiendo. Por ejemplo: los verbos básicos, ser, estar y tener necesitan estarse retomando y practicando constantemente.

Las técnicas contemporáneas para dictar son tan variadas como es la creatividad humana y es importante analizar y tomar en cuenta también las que proponen la autora González Arribas (2005) y sus colegas en su obra: EL DICTADO. Sin duda los profesores crearán espontáneamente variantes de ellas y podrán aportar ideas nuevas.

Cabe mencionar que la autora Sophie Valle (1983) publicó a través de la editorial Hatier, un cuaderno de apoyo a los docentes que está estructurado con propuestas progresivas de dictados, desde el tiempo presente de indicativo hasta los tiempos compuestos más difíciles y cuyo vocabulario entra en el registro de la vida cotidiana. Su trabajo contiene un total de veintiséis dictados. Cada unidad se divide en tres partes que son primeramente, la preparación para el dictado, que consiste en ejercicios de conjugación y de vocabulario; posteriormente, el dictado en sí mismo y en la tercera parte, incluye ejercicios de refuerzo para ejercitar nuevamente los verbos o estructuras que estuvieron en la temática considerada a dictar.

Por otro lado, en un escenario ideal, el maestro puede hacer uso de material de lectura de apoyo como historietas cómicas sencillas, de pasajes estimulantes porque ningún alumno podrá escribir correctamente lo que no haya podido observar en distintos contextos, repetidamente. La combinación más propicia es cultivar la lectura y la escritura simultáneamente. Para tal objetivo, las editoriales CLE y Hachette difunden libros de lo que ellos denominan y catalogan como “francés fácil” para todos los niveles y dentro de diversos

campos de interés, además de la vasta cantidad de opciones de publicaciones en línea como extractos de periódicos, de noticias, etc.

En lo tocante a la puntuación: es de todos sabido que desde primero o segundo de primaria un niño puede aprender a escribir: yo como pan, manzana, pera y aguacate. Es decir, con el uso de las comas respectivas. Es tan aparentemente simple pero tan importante, como enseñarle en dónde se coloca el signo de más en una suma y que siguiendo un orden, hay un lugar específico para el signo de igual. Esto justamente requiere de una representación clara en la escritura del francés con todos sus signos. Para ello, se necesita saber cuál es la función que tienen. La puntuación resalta la necesidad en la voz escrita de una cadencia y de un respiro indicado por los mismos, así como en paralelo una persona no puede tener un discurso atropellado y sin pausa, porque va en detrimento de la comunicación y dificulta la comprensión.

Escribir correctamente es desde la iniciación, una herramienta para lo que será una estrategia de comunicación en la edad que sea, una tarea primordial en la enseñanza del francés. Trátese de escribir solamente palabras para comenzar, una carta postal, o una frase en un chat, el estudiante necesita ser estimulado y entrenado para poder codificar y usar la escritura en todos los contextos posibles y para que adquiera una seguridad al enfrentar los desafíos de la polisemia.

El docente es, por consiguiente, un mediador para que esta práctica sea rica y progresiva. Mientras más se escriba, mayor desarrollo se obtendrá de toda la gama de habilidades cognitivas como la memoria, la reflexión, la discriminación y la decodificación.

Los estudiantes mexicanos, serán más aptos si están alertas ante las diferencias fundamentales que existen entre su lengua castellana y el francés, para que eviten dejarse llevar irreflexivamente con el pulso de una lengua que aprendieron de forma innata y que asuman la responsabilidad de que, aprender francés, les va a exigir un ascenso cognitivo y un ejercicio de reflexión consiente incluso con relación a su lengua materna. De esta manera, adquirirán un francés libre de hispanismos.

El potencial está en estado de gestación y únicamente de la mano de la práctica dictando escuchando y transcribiendo, mediante una praxis constante y estructurada, el estudiante podrá desarrollarlo y por ende manifestarse en su más alto nivel.

Se concluye que el dictado es un detonante para que el alumno se expanda dentro de la lengua extranjera hacia una forma de expresarse fluida y enriquecida. Para obtener una expresión prolífica y comunicativa. Valga la comparación, el dictado puede convertirse en la catapulta lingüística hacia el bien escribir, que no es privativo de los escritores y creadores en literatura.

Aprender el francés abre al estudiante la oportunidad de conocer uno de los patrimonios literarios más excelsos y vastos del mundo; confiere la oportunidad de trasladarse horizontalmente durante el estudio y en el ejercicio profesional. El aspirante que no escribe y no lee, sólo vive en un plano; en un solo escenario. En una sola perspectiva.

¿Podríamos fomentar en los estudiantes el interés por descubrir esa variedad de perspectivas?

La lengua francesa viene de la cuna no sólo de los virtuosos de la literatura sino del país donde fue fundada la *Pléyade* por *Joachim de Belay*. Asociación cuyo propósito, era el de enaltecer el francés que él consideraba se estaba estancando y vulgarizando. *De Belay* aspiraba a que la lengua tuviera el nivel literario y de refinamiento de los escritores italianos como Homero, por ejemplo, y luchó arduamente por su cometido. De esta manera emprendió la defensa de la lengua.

Inculcar la práctica del dictado sistemáticamente es sumarse a esa lucha y defensa por la ilustración de la lengua y no permitir que el tiempo la erosione entre las venas de las tecnologías de la información; e impedir que las metodologías de la enseñanza contemporáneas, como son el enfoque comunicativo y la perspectiva accional minimicen la importancia que tiene la escritura dejándola en el último peldaño de las prioridades.

Dicha defensa evitaría que se haga una alienación de las competencias que son, valga la redundancia, parte inalienable de una lengua. Coadyuvaría en el reconocimiento de que la metodología tradicional tiene sus valiosísimas piedras de fundación que no se pueden destruir pues en su centro está la custodia de la base primigenia.

Prioritariamente y ante todo propiciaría que los que se han propuesto incursionar en el francés, sean formados de manera integral con los dos pilares de expresión que se necesitan en el dominio de cualquier lengua; con mayor razón en la desafiante lengua francesa. Dos pilares bien fortalecidos y perfectamente equilibrados.

De esta manera, serán capaces de desenvolverse y de abrirse camino a nivel de expresión verbal y con una correcta escritura en lengua francesa. Sumémonos a la invitación que data de tres siglos atrás hecha por parte del Maestro Molière. la filosofía es importante sí, muy importante para desarrollar el pensamiento; la moral también para organizar y proteger a la sociedad; la física, por supuesto, que tiene su lugar trascendental pues nos explica científicamente todo lo que nos rodea; la música y la danza subliman a los seres humanos pues el arte transmite todo lo que nos aqueja y la belleza del mundo.

Todo lo mencionado por el dramaturgo francés es imprescindible; como lo es también la ortografía, la cual, de la mano del dictado, es una herramienta indispensable en la adquisición de una habilidad para los más avezados comunicadores en todos los niveles, contextos y formas, con la riqueza de matices y de premisas que requiera determinada situación. ¿Existe acaso una habilidad más necesaria a desarrollar que la capacidad de comunicar? ¿Redactar tan sólo una frase de forma correcta no puede llegar a ser decisivo y determinante en la vida?. Evidentemente comunicar es el medio de organización por antonomasia, para la interacción y cohesión entre los seres humanos en cualquiera de los niveles o de los campos a lo que esto quiera aplicarse.

REFERENCIAS

Adoumieh, Nour (2011). Las habilidades metacognitivas en el proceso escritural: un estudio de casos. *Investigación y Postgrado*, 26(2),57-92 [Consulta 12 de Julio de 2021]. ISSN: 1316-0087. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65830335006>

Alonso, Martín (1947). *Enciclopedia del idioma. Diccionario histórico y moderno de la lengua española (siglos XII al XX). Etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano. Tomo II.* México, Aguilar.

Bagno, Marcos (2016). ¿Qué es una lengua? Distintas sociedades; distintas respuestas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(52). [Consulta 13 de noviembre de 2021] Disponible en: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2010.52.511>

Blasco V, Juan. (2010). El apóstrofe.Sitio Web sjbfrances [Consulta 28 de febrero de 2021] Disponible en: <https://www.sjbfrances.com/franc%C3%A9s/gram%C3%A1tica-francesa/el-ap%C3%B3strofo/>

Combis, H. (2017). *Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer la dictée?* Radio France. [Consulta 3 de julio de 2022] Disponible en: <https://www.radiofrance.fr/franceculture/qui-a-eu-cette-idee-folle-un-jour-d-inventer-la-dictee-4920625>

Cassany, D. (2004) El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*. [Consulta 12 de febrero de 2021] Disponible en: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1668>

Consejo de Europa (2001). *Las competencias del usuario o alumno*. En: Marco común europeo de referencia. (Consultado el 11 de febrero de 2023) Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm

Fayol, Michel. *L'Apprentissage de L'Orthographe*. Conferencia dictada Le Collge de France, 20 de noviembre de 2012 [video] Disponible en: <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-14h30.htm>

Fisher Carole, Nadeau Marie. (2014). *Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées*. In: *La Lettre de l'AIRDF*, n 54. pp. 7-13. (Consultado el 12 de febrero de 2023) Disponible en: https://www.gov.nl.ca/education/files/le_developpement_des_compétences_d_orthographe_en_immersion_francaise_2010.pdf

Fraca de Barrera, L. (2007). EL procesamiento psicolingüístico del dictado y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua escrita. *Investigación y Postgrado*, 22 (1), 93-108. [Consulta 10 de febrero de 2021] Disponible en: <http://revistas.upel.digital/index.php/revinpost/article/view/621/230>

Girardet, Jackie (2011) Enseigner le FLE selon une approche actionnelle: quelques propositions méthodologiques. En: Actes du XII ème Colloque Pédagogique de l'Alliance Française de São Paulo. [Consulta el 5 de abril de 2021] Disponible en: https://www.vintage-langage.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf

González Arribas, E., Muñoz Soletto, A., Cuéllar Patilla, M. D., Cebrián Saceda, R., Díaz Alvarado, J. A., Hernández García, J. A. & Pérez Holgado, A. (2005). El dictado. Redined. Red de información educativa.[Consulta el 3 de marzo de 2021] Disponible en:
<http://hdl.handle.net/11162/30654>

González Sánchez, Lorena, Rodríguez Pérez, Celestino, Gázquez Linares José Jesús (2011). *Aproximación al concepto de conciencia morfológica*. Magister. Revista miscelánea de investigación. N 24, 2011. Universidad de Almería-Universidad de Oviedo. (Consultado el 10 de febrero de 2023). Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844485>

Hernández, Pilar. (2011). El dictado como instrumento para promover la interculturalidad. [Consulta el 12 de febrero de 2021] Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2011/12_hernandez.pdf

Jaffré, Jean Pierre. (2005) L'orthographe du français, une exception? Le français aujourd'hui [Consulta el 24 de febrero de 2021] Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-1-page-23.htm>

Jarno, G., Nadeau, M. y Fischer, C. (2019). L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères*. 60, 45-63. [Consulta el 8 de diciembre de 2020] Disponible en:
<https://doi.org/10.4000/reperes.2291>

Mauger, G. (1953) *Cours de Langue et de Civilisation Françaises*. Hachette, Paris.

Quintana, Tejera, Luis. (2001). *Práctica de la ortografía actualizada*. (4ta ed.), México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Rittaud, Chantal. (2007). *L'Homophonie*. Éditions Lambert-Lucas Limoges. Recuperado el 25 de febrero del 2021 de:

http://www.lambert-lucas.com/wp-content/uploads/2018/10/lhomophonie_oa_tr.pdf

Santos Maldonado, María de Jesús (2002). El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico. Biblioteca Miguel de Cervantes. Universidad de Valladolid.

Diccionarios.

Academia Española. Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es>

ATILF / CNRS – Université de Lorraine. Ortolangue. Plate-forme d'outils et de ressources linguistiques pour un traitement optimisé de la langue française. (2022) Disponible en : <https://www.ortolang.fr/>

Larousse. Dictionnaire Français en ligne. Disponible en :
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Le petit Robert 2. Dictionnaire universel des noms propres. SNL Le Robert, Paris. VV. AA.
(1975): Pluridictionnaire. Larousse, Paris. VV.

Moliner, María (1991). Diccionario de uso del español. Madrid, Gredos.

Robert. Dictionnaire Le Robert en ligne. Disponible en:
<https://dictionnaire.lerobert.com/>