

ENFOQUE ORAL DIGITAL PARA EL AULA DE FRANCÉS LE CON FINES PROFESIONALES

Mireille Spalacci

Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT-UB

Centre adscrit a la Universitat de Barcelona

mireille.spalacci@cett.cat

Resumen:

Este artículo presenta la aplicación de una metodología oral mediante el uso de herramientas digitales y sin el soporte de textos escritos. Tiene como objetivo desarrollar «oralmente» la lengua oral y la pronunciación de aprendices de francés LE de nivel intermedio con fines profesionales en un contexto de enseñanza superior.

Palabras clave: Francés LE, Recursos digitales, Enfoque oral, Pronunciación

Resum:

Aquest article presenta l'aplicació d'una metodologia oral mitjançant eines digitals i sense el suport de textos escrits. Té com a objectiu desenvolupar «oralment» la llengua oral i la pronunciació d'aprenents de francès LE de nivell intermedi per a finalitats professionals en un context d'educació superior.

Paraules clau: Francès LE, Eines digitals, Enfocament oral, Pronunciació

Abstract:

This paper presents the application of an oral technology-based learning method, avoiding writing and reading supports. It aims to improve the oral language and the pronunciation of upper-intermediate French-learners with professional purposes in a higher education context.

Keywords: French FL, Digital technologies, Oral approach, Pronunciation

1. INTRODUCCIÓN

Tras una larga experiencia como profesora de francés LE con fines profesionales y una extensa práctica en mis aulas de los procedimientos tradicionales de la fonética correctiva,¹ la lectura de los trabajos de Cantero (1994, 2002 y 2003) modificó mis creencias sobre la enseñanza de la pronunciación. Su metáfora de la construcción del «recipiente fónico» para describir la adquisición de la competencia fónica me pareció de más fácil aplicación didáctica que otros conceptos tales como la *assimilation de l'ensemble acoustique* de De Grève y Van Passel (1976), la *mise en place du paysage sonore* de Lhote (1990), el *conditionnement perceptif* de Alliaume, J. (2005) o la *appropriation de la matière phonique* de Billières (2005) utilizados para defender la necesidad de la inmersión oral en lenguas extranjeras. Otros estudios como los de Aubin (2006), Bartolí (2005) o Iruela (2007), me hicieron tomar conciencia de la necesidad de distinguir la pronunciación de la fonética. Me aparté así de las pautas de la fonética correctiva, tradicionalmente aplicada en las aulas de francés LE para enseñar pronunciación, y me centré en los principios más comunicativos de adquisición de la competencia fónica defendidos por Cantero. Comencé a reflexionar sobre técnicas de clase que acabasen con la omnipresencia de la lengua escrita en las operaciones de aprendizaje para reajustar el desequilibrio entre *input* oral e *input* escrito en el aula y para potenciar así la adquisición de la competencia fónica, y no únicamente fonológica, de mis aprendices de francés LE.

2. OBJETIVOS

Inspirada por la investigación de Giralt (2006), proyecté aplicar en mis propias clases una metodología global enfocada de modo oral basándome principalmente en las pautas didácticas de Cantero para enseñar la lengua oral y la pronunciación. Me planteé proponer a mis alumnos actividades orales de aprendizaje, desvinculadas en lo posible del escrito. El objetivo era priorizar la mediación oral entre mis aprendices y la lengua meta, sin recurrir a la lectoescritura, en definitiva, potenciar «oralmente» la lengua oral.

Me pareció interesante formalizar la aplicación de este nuevo planteamiento didáctico para la realización de mi tesis doctoral (Spalacci, 2012), así que decidí llevar a cabo una investigación acción basada en una propuesta didáctica que ofreciese actividades de aprendizaje con procedimientos exclusivamente orales gracias a las funcionalidades de varios soportes digitales.

Este modelo metodológico se acuñó como enfoque oral digital (EOD) y se definió como sigue:

«Potenciación de una metodología que se asienta en la dimensión oral de la comunicación, -percepción, comprensión y producción-, mediante materiales y procedimientos orales, siendo de carácter digital estos soportes materiales, tanto lingüísticos (textos orales en formato digital) como instrumentales (actividades creadas y realizadas con recursos digitales).»

¹ Procedimientos divulgados entre los docentes de francés LE por Callamand (1981), Champagne-Muzar y Bourdages (1998), Guimbretiére (1994, 2000) o Abry *et al.* (1994, 2007, 2010).

Los objetivos didácticos de la propuesta tenían tres ejes de actuación:

- 1) Potenciar la lengua oral en el aula: aumentando la exposición a la lengua oral mediante la audición digital autorregulada y potenciando la interacción «solo oral» con el empleo de recursos digitales sin mediación escrita durante las actividades orales.
- 2) Desarrollar la pronunciación: desde una perspectiva comunicativa con un tratamiento global de la lengua oral y logrando que los alumnos se sientan mucho más cómodos con su pronunciación gracias al uso de un editor de sonido (el programa Audacity).
- 3) Satisfacer a los alumnos: motivándoles mediante actividades orales innovadoras para estimular su aprendizaje de la lengua francesa profesional y cumpliendo su deseo de «practicar más oral».

3. MATERIAL Y MÉTODO

Para conseguir los propósitos didácticos de mi investigación acción, decidí utilizar las herramientas digitales que tenía a mi alcance, basándome en estudios como los de Guichon y Penso (2002), Lhote y al. (1998), Petitgirard (1999) Rézeau (2001), Roussel *et al.* (2006), Vera (2010) o Tomé (2006). Gracias a estos soportes informáticos, pude idear y crear una amplia batería de actividades orales con recursos que permitiesen evitar la mediación de la lectoescritura.

El principal soporte de mediación oral del EOD es pues el sonido digital, el cual permite a los profesores de idiomas disponer de un inmenso fondo de lengua oral desde los diálogos disponibles dentro de los CD de nuestros libros de texto hasta los materiales disponibles en Internet pasando por enunciados que podemos grabar con nuestra propia voz.

Para conseguir didactizar de modo oral estas grabaciones de sonido, decidí crear materiales interactivos y multimodales que propiciaran la mediación de la lengua oral en todas las operaciones de comprensión o de producción por parte de los alumnos.

Para la creación de este dispositivo hipertexto, empleé tres aplicaciones gratuitas:

- 1) El editor de sonido Audacity: por un lado, permite al profesor dar formato al sonido de las grabaciones de las actividades orales creadas; y por otra parte, puede ser empleado por los alumnos, durante el desarrollo de las clases, para grabar y modificar sus producciones orales;
- 2) El generador de ejercicios Hot Potatoes: con este programa se pueden crear ejercicios auto correctivos con textos orales integrados que permitan a los alumnos realizar actividades de comprensión oral con la interacción casi exclusiva del sonido digital, sin la ayuda de textos escritos, pero eventualmente con el apoyo de imágenes insertadas en los interfaces de las actividades;
- 3) El editor de páginas web NVU: este programa nos facilita la creación de los menús que aparezcan en la pantalla de cada ordenador y que muestren a los alumnos las instrucciones de las actividades enlazadas mediante hipertexto hacia los diferentes recursos necesarios para efectuar «oralmente» las tareas de aprendizaje.

Estos tres programas se pueden descargar gratuitamente desde Internet² y no hacen falta conocimientos tecnológicos muy avanzados ya que sus respectivas herramientas de edición presentan una interfaz de trabajo y unas funcionalidades muy parecidas a los tratamientos de texto o los navegadores que usamos habitualmente.

Para probar y evaluar la eficacia del EOD sobre el desarrollo de la pronunciación, la acción didáctica de mi investigación se realizó en mi centro de enseñanza, la Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT-UB, durante un curso cuatrimestral de francés troncal de nivel intermedio A2/B1 de Diplomatura en Turismo (actualmente Grado).

Las once sesiones³ semanales de la propuesta didáctica tuvieron lugar en un aula de informática. Cada semana, los estudiantes debían realizar en pareja una serie de tareas orales sin mediación escrita, es decir que no podían tomar apuntes durante las actividades de comprensión auditiva y tampoco podían preparar por escrito los diálogos que habían de grabar con Audacity al final de cada sesión.

Los instrumentos de recogida de datos fueron de tres tipos:

- el diario de clase de la profesora-investigadora para recoger todas las observaciones realizadas en el aula durante todo el proceso de la acción didáctica y relatar las experiencias vividas;
- los cuestionarios a los alumnos para recopilar información sobre su opinión en relación al enfoque oral y a los recursos digitales empleados;
- las grabaciones de los alumnos cuyo objetivo era evidenciar los progresos de su lengua oral y el desarrollo de su pronunciación.

Los alumnos informantes seleccionados en base a su asistencia regular a las sesiones de la propuesta didáctica, fueron entrevistados dos veces, antes de la primera sesión y tras la última sesión de la propuesta didáctica.

4. RESULTADOS

La acción didáctica se desarrolló según la planificación establecida, con la participación de cuatro grupos de alumnos, y de modo satisfactorio en cuanto a los aspectos tecnológicos de los recursos digitales de la propuesta didáctica. Se consiguió también recoger todos los datos necesarios para poder analizar la aplicación del EOD.

Por una parte, los diarios de observaciones de clase evidenciaron que todos los procedimientos exclusivamente orales del EOD costaban muchos a los alumnos, pero a la vez, fomentaba su implicación ya que se sentían retados por la dificultad de no poder ayudarse de la lectoescritura, por lo que se tenían que esforzar y concentrar mucho más de lo habitual en un aula convencional. El componente lúdico de los ejercicios auditivos creados con Hot Potatoes distraía a los estudiantes y amenizaba los procedimientos laboriosos de comprensión sin el soporte del escrito. Con las herramientas digitales cada pareja de alumnos pudo así autorregular el número de audiciones tantas veces como lo

² Webs de descarga del programa Audacity: <http://audacity.softonic.com/> ; de NVU: <http://nvu.softonic.com/> y de Hot Potatoes: <http://hot-potatoes.softonic.com/>

³ El proceso de creación de todas las actividades orales de cada sesión así como sus consignas didácticas quedan ampliamente detalladas en el capítulo 6 y los procedimientos de aula en el capítulo 7 de mi tesis doctoral (Spalacci, *ibid.*)

necesitaran para realizar cada actividad y de este modo se ajustaron a todos los niveles de lengua de los aprendices del curso.

Gracias a la autorregulación de su esfuerzo oral, todos los alumnos pudieron acceder a la comprensión de los textos orales al ritmo que necesitaba su percepción auditiva. Cada uno se aplicaba la inmersión oral que necesitase, lo cual no es posible en el aula convencional donde la actividad de comprensión oral se realiza desde un único aparato de sonido manejado por el profesor. La inmersión fónica personalizada potenciada por el uso de las herramientas digitales, y propiciada por el enfoque oral permitió así que todos los aprendices desarrollasen su competencia fónica, y por consiguiente incrementasen su capacidad de comprensión auditiva.

En cuanto a las grabaciones sin preparación escrita de los diálogos de los *Jeux de rôles*, se observó que para una grabación de apenas un minuto de duración, los alumnos necesitaban por lo menos 15 o 20 minutos de preparación exclusivamente oral. Estos largos preparativos orales constituyeron un mejor aprovechamiento del tiempo de aula basado en una interacción oral constante entre los alumnos y los recursos digitales con un proceso de andamiaje colaborativo exclusivamente oral gracias al cual todos los aprendices fueron capaces de desarrollar su lengua oral.

Con las grabaciones de alumnos recogidas al principio y al final de la acción de aula, para observar la evolución de su pronunciación, se pudo evidenciar que habían mejorado sobre todo en fluidez y también se mostraban más cómodos cuando se expresaban.

Finalmente, los cuestionarios de opinión sobre el desarrollo de las sesiones mostraron la satisfacción unánime de los estudiantes por haber practicado «tanto oral» durante el curso. Aunque solo una minoría de ellos manifestara la percepción de progreso en pronunciación, en cambio la mayoría aseguró haber logrado la capacidad de hablar y comprender de modo más rápido el francés. Muchos de ellos argumentaban asimismo que, utilizando recursos digitales y trabajando en grupo, se aprendía la lengua más y/o mejor que con procedimientos tradicionales. Apuntaban de modo muy especial a la ampliación de su vocabulario en francés y por último, se constató una mejoría significativa de su comprensión lectora durante las pruebas institucionales de evaluación final.

Al triangular todos los resultados de la investigación, se llegó a la conclusión que la aplicación del EOD, además de incidir favorablemente en la pronunciación de los aprendices, había potenciado una sinergia (ilustrada a continuación en la Figura 1) de factores procedimentales y sobre todo motivacionales que incentivaron el aprendizaje de la lengua en su globalidad, oral y escrita.

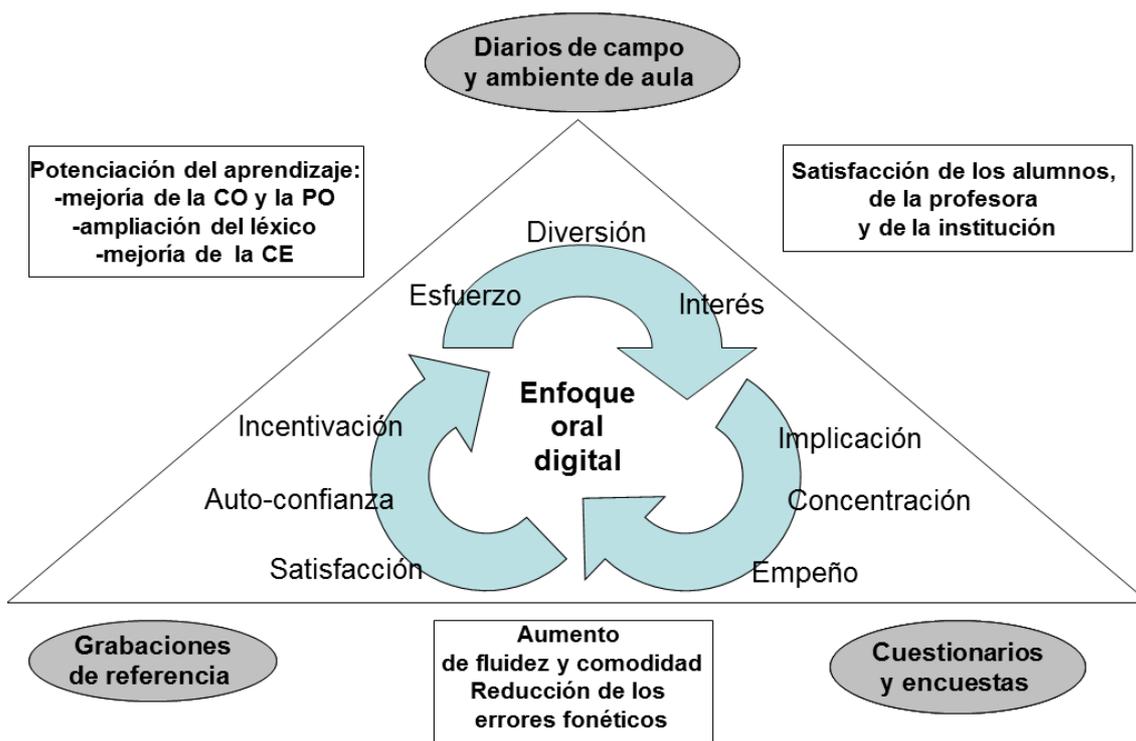


Figura 1. Esquema de triangulación de los resultados del EOD.

5. CONTINUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el curso 2008-2009, continúo aplicando el EOD en mis aulas y actualmente intento ajustar los procedimientos de esta metodología a las necesidades de estudiantes de francés de nivel principiante. Por otra parte, se está analizando cómo adecuarlos al interfaz y a la ergonomía de otros soportes digitales, que no sean los ordenadores de una sala de informática, es decir, la pantalla del proyecto de mi aula o los dispositivos portátiles de mis alumnos (smartphones, notebooks y tabletas táctiles). Resulta a su vez interesante la explotación didáctica de algunas aplicaciones para dispositivos móviles como las grabadoras de voz y los convertidores vocales de textos. También se puede aplicar el EOD fuera del aula ya que las funcionalidades de plataformas digitales de aprendizaje, por ejemplo Moodle, posibilitan la realización y la entrega de «deberes orales».

En cuanto a la divulgación de la investigación, además de participaciones a jornadas y congresos, el fomento del uso de herramientas digitales para desarrollar la oralidad de los aprendices de LE en otros entornos educativos se está llevando a cabo gracias a colaboraciones con varias instituciones en el marco de la formación continuada del profesorado de enseñanza secundaria y de las escuelas oficiales de idiomas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRY, D.; CHALARON, M.L. (1994): *Phonétique, 350 exercices, col. Exerçons-nous*. Paris: Hachette.
- ABRY, D.; CHALARON, M.L. (2010): *Les 500 exercices de phonétique- Niveau A1/A2*. Paris: Hachette.
- ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. (2007): *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris: CLE International.
- ALLIAUME, J. (2005): *Parole(s) de cerveau. Neuro-pédagogie de la parole*. Québec: Fondation littéraire Fleur de Lys.
- AUBIN, S. (2006): «Histoire de l'enseignement de la prononciation: de la phonétique appliquée vers la didactique musicale». *SYNERGIES* - Italie n° 2.
- BARTOLÍ, M. (2005): «La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras». *PHONICA*, 1. Publicacions On-Line de la Universitat de Barcelona. [Documento disponible en: <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1>].
- BILLIÈRES, M. (2005): «Codage phonologique et boucle articuloire en mémoire de travail». *CORELA - Colloque AFLS* | Numéros thématiques: 19-36.
- CALLAMAND, M. (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris: CLE-International.
- CANTERO, F. J. (1994): «La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas». En SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOSGARGALLO, I. (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: S.G.E.L.
- CANTERO, F. J. (2002): «Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura». En MENDOZA, A. (coord.), *La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Colección Aulas de Verano.
- CANTERO, F. J. (2003): «Fonética y didáctica de la pronunciación». En MENDOZA, A. (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J. S. (1998): *Le point sur la phonétique en didactique des langues*. Paris: CLE International.
- DE GRÈVE, M.; VAN PASSEL, F. (1976): *Linguistique et enseignement des langues étrangères*. Paris: Nathan.
- GIRALT, M. (2006): «El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica». *PHONICA*, 2, 1-26. Publicacions On-Line de la Universitat de Barcelona. [Documento disponible en: <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2>].
- GUICHON, N.; PENSO, A. (2002): «Vers une appropriation des outils multimédias». *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXI - N°3, 80-90.
- GUIMBETIERE, E. (1994): *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.
- GUIMBRETIERE, E. (2000): «L'enseignement de la phonétique: état des lieux entre tradition et modernité». *Mélanges (CRAPEL)*, 25, 153-168.
- IRUELA, A. (2007): «¿Qué es la pronunciación?». *Revista Electrónica de Didáctica ELE (redELE)*, 9.

- LHOTE, E. (1990): *Le paysage sonore d'une langue, le français. Études de phonologie, phonétique et linguistique descriptive du français*, Vol. 4, Hamburg: Buske.
- LHOTE, E.; ABESSASIS, L.; AMRANI, A. (1998): «Apprentissage de l'oral et environnements informatiques». En CHANIER, T.; POTHIER, M. (Eds.), *Hypermédia et apprentissage des langues. Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, 110, Paris: Didier, 183-192.
- PETITGIRARD, J.-Y. (1999): «Enseigner / apprendre à comprendre à l'aide de l'Informatique Interactive Multimédia». *Les langues modernes*, 2, 36-40.
- RÉZEAU, J. (2001): «Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université». Tesis doctoral – Universidad Bordeaux 2 (Francia). [Documento disponible en: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00007305>].
- ROUSSEL, S.; RIEUSSEC, A.; TRICOT, A. (2006): «L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension en classe de langue. Compte-rendu d'expérimentation». Conferencia presentada en la *12^e Journée d'Étude sur le Traitement Cognitif des Systèmes d'Information Complexes (JETCSIC)*, Université de Paris X – Nanterre.
- SPALACCI, M. (2012): «Enfoque oral y recursos digitales para un curso de francés como lengua extranjera (FLE)». Tesis doctoral inédita. Dep. Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona.
- TOMÉ, M. (2006): «L'enseignant de FLE et les ressources Internet». *Çédille: Revista de estudios franceses*, 2, 114-133.
- VERA, C. (2010): «Las tecnologías de la información y la comunicación para el francés lengua extranjera». En GUILLEN, C. (Coord.), *Didáctica del francés*. Vol. II, Barcelona: Graó, 127-145.