



Programa de Doctorado Educación y Comunicación Social

Título de la tesis:

**La canción francófona: una herramienta eficaz en la enseñanza-
aprendizaje del francés lengua extranjera**

Directora: Carmen Cortés Zaborras

Tutora: Dolores Madrid Vivar


Doctoranda: Maha Mamdouh





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Maha Mamdouh

 <http://orcid.org/0000-0001-5902-1541>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a Dios haberme acompañado y guiado a lo largo de mi vida, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad.

Tengo que agradecer de manera especial y sincera a la Doctora Carmen Cortés Zaborras que aceptase dirigir esta tesis doctoral. Agradezco su apoyo y confianza en mi trabajo. Le agradezco también el haberme facilitado siempre los medios suficientes para llevar a cabo todas las actividades propuestas durante el desarrollo de esta tesis.

Quiero expresar también mi más sincero agradecimiento a la Doctora Dolores Madrid Vivar por su importante aporte y participación activa en el desarrollo de esta tesis.

Quiero extender un sincero agradecimiento a Mr Keith Ellis, director de The Benalmadena International College por haberme dado la oportunidad de realizar esta investigación en su establecimiento.

Le doy gracias a mis padres por apoyarme en todo momento, por los valores que me han inculcado y por haberme dado la oportunidad de tener una excelente educación en el transcurso de mi vida.

A mi marido y mis hijos por quererme y apoyarme siempre, esto también os lo debo a vosotros.

A mis hermanos y mis amigos por su apoyo, por confiar y creer en mí. A todos aquellos familiares y amigos que con sus palabras de aliento me ayudaron a dar este paso. Gracias.



ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO I: LA COMPRENSIÓN ORAL.....	17
1.1. DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN ORAL	18
1.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN ORAL	19
1.3. INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE ORAL	21
1.4. LOS PRINCIPALES ENFOQUES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN ORAL	31
<i>1.4.1. EL ENFOQUE INTEGRADO.....</i>	<i>32</i>
1.4.1.1. La metodología audio-oral (1950-1969).....	33
1.4.1.2. El método estructuro-global-audiovisual o SGAV (1960-1980).....	34
<i>1.4.2. EL ENFOQUE LINGÜÍSTICO</i>	<i>36</i>
1.4.2.1. El método oral o situacional	36
1.4.2.2. El enfoque comunicativo	37
<i>1.4.3. EL ENFOQUE PSICOLÓGICO.....</i>	<i>38</i>
1.4.3.1. El enfoque natural.....	38
1.4.3.2. El enfoque basado en la comprensión	40
1.5. LOS PROCESOS FUNDAMENTALES DESARROLLADOS DURANTE LA COMPRENSIÓN ORAL	43
<i>1.5.1. EL PROCESAMIENTO NEUROLÓGICO</i>	<i>44</i>
1.5.1.1. La conciencia y la comprensión oral	45
1.5.1.2. La atención y la comprensión oral.....	45
1.5.1.3. Diferencias individuales en los procesos neurológicos	47
<i>1.5.2. EL PROCESAMIENTO LINGÜÍSTICO.....</i>	<i>50</i>
1.5.2.1. Los procedimientos fonológicos.....	50



1.5.2.2. El proceso de reconocimiento de las palabras	51
1.5.2.3. LAS CARACTERÍSTICAS PROSÓDICAS	54
1.5.2.4. El análisis sintáctico	56
1.5.2.5. Integración de las señales no verbales en el tratamiento del lenguaje... 57	
<i>1.5.3. EL PROCESAMIENTO SEMÁNTICO</i>	<i>57</i>
1.5.3.1. La comprensión	58
1.5.3.2. La comprensión desde un enfoque cognitivo	59
1.5.3.3. La comprensión desde un enfoque social	60
1.5.3.4. Enriquecimiento auditivo de la entrada	60
1.5.3.5. Estrategias compensatorias durante la comprensión	61
1.5.3.6. La construcción de la memoria durante la comprensión	62
1.5.3.7. La comprensión y el aprendizaje	63
<i>1.5.4. EL PROCESAMIENTO PRAGMÁTICO</i>	<i>63</i>
1.5.4.1. Escuchar desde una perspectiva pragmática.....	64
1.5.4.2. Inferir la intención del hablante.....	64
1.5.4.3. Invocar las expectativas sociales	65
1.6. LAS ETAPAS DE LA COMPRESIÓN ORAL EN EL AULA	67
<i>1.6.1. LA FASE DE LA PRE-ESCUCHA</i>	<i>68</i>
<i>1.6.2. LA FASE DE LA ESCUCHA</i>	<i>68</i>
1.6.2.1. Los diferentes tipos de escucha	69
1.6.2.2. Los principales objetivos de la escucha.....	70
<i>1.6.3. LA FASE POST-ESCUCHA</i>	<i>71</i>
1.7. EL PAPEL DE LA TAREA EN EL PROCESO DE COMPRESIÓN ORAL ...	73
<i>1.7.1. TIPOS DE TAREAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN ORAL</i>	<i>74</i>
<i>1.7.2. HABILIDADES DESARROLLADAS MEDIANTE LAS TAREAS DE COMPRESIÓN ORAL</i>	<i>76</i>
1.8. FUENTES PARA LA PRÁCTICA DE LA COMPRESIÓN ORAL EN EL AULA DE FLE	79
1.9. EL PAPEL DE LOS DOCUMENTOS AUTÉNTICOS EN LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA	83
<i>1.9.1. JUSTIFICACIÓN DEL USO DE DOCUMENTOS AUTÉNTICOS</i>	<i>83</i>
<i>1.9.2. EL VÍDEO COMO DOCUMENTO AUTÉNTICO</i>	<i>86</i>

2. CAPÍTULO II: LA CANCIÓN EN LA CLASE DE FLE	89
2.1. LA CANCIÓN: DEFINICIONES, VENTAJAS DIDÁCTICAS Y POSIBLES DESVENTAJAS	92
2.1.1. DEFINICIONES.....	92
2.1.2. VENTAJAS DIDÁCTICAS.....	94
2.1.3. POSIBLES INCONVENIENTES DEL USO DE LA CANCIÓN EN EL AULA	102
2.2. RECORRIDO HISTÓRICO	105
2.3. LOS DIFERENTES ENFOQUES PEDAGÓGICOS	109
2.3.1. EL ENFOQUE LINGÜÍSTICO	109
2.3.2. EL ENFOQUE LITERARIO	110
2.3.3. EL ENFOQUE CULTURAL.....	112
2.4. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	115
2.5. CRITERIOS DE ELECCIÓN	119
2.6. LAS DIFERENTES FASES DE LA EXPLOTACIÓN PEDAGÓGICA	119
2.6.1. LA FASE DE SENSIBILIZACIÓN.....	121
2.6.2. EL DESCUBRIMIENTO DE LA CANCIÓN.....	121
2.6.3. LA EXPLOTACIÓN DEL TEXTO.....	121
2.6.4. LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA (LA FASE DE LA CREATIVIDAD)	122
2.6.5. PARA IR MÁS LEJOS.....	123
3. CAPÍTULO III: LA CANCIÓN EN EL AULA: PROPUESTA EMPÍRICA..	127
3.1. METODOLOGÍA.....	127
3.1.1. EL DISEÑO	128
3.1.2. EL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	129
3.2. PROCEDIMIENTO.....	131
3.2.1. LA ENTREVISTA. EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR.....	131
3.2.1.1. Primera entrevista.....	134
3.2.1.2. Segunda entrevista.....	140
3.2.2. EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....	144
3.2.3. LA ELECCIÓN DEL GRUPO	144

3.2.4. DURACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	145
3.3. EL CORPUS: LAS CANCIONES ESTUDIADAS EN EL AULA	147
3.4. CORRELACIÓN ENTRE LAS ACTIVIDADES DE LA INTERVENCIÓN Y EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE LA COMPRESIÓN EN EL ALUMNADO	197
4. CAPITULO IV: LAS HERRAMIENTAS DE LA INVESTIGACIÓN Y EL ANÁLISIS DE DATOS.....	199
4.1. OBSERVACIONES SOBRE LA PRÁCTICA.....	201
4.1.1. ACTITUDES Y REFLEXIONES DE LOS ESTUDIANTES.....	202
4.1.2. LA COMPRESIÓN EN EL AULA.....	203
4.1.3. LOS SONIDOS, LA PRONUNCIACIÓN DEL FRANCÉS.....	204
4.1.4. TEMAS CULTURALES PRESENTADOS EN LAS CANCIONES.....	204
4.1.5. EL TIPO Y LA NOVEDAD DE LAS CANCIONES	206
4.1.6. OTRAS OBSERVACIONES.....	206
4.2. EL PRE-TEST	209
4.2.1. EL OBJETIVO DEL PRE-TEST.....	209
4.2.2. DETERMINACIÓN DE LAS FUENTES DEL PRE-TEST	210
4.2.3. DESCRIPCIÓN DEL PRE-TEST	210
4.2.4. PARTES DEL PRE-TEST Y PUNTUACIONES	211
4.2.5. LOS ÍTEMS DEL PRE-TEST.....	212
4.2.6. LA FIABILIDAD DEL PRE-TEST.....	225
4.2.7. OBSERVACIONES SOBRE LOS RESULTADOS	228
4.3. EL POST-TEST	231
4.3.1. EL OBJETIVO DEL POST-TEST.....	231
4.3.2. LAS FUENTES DEL POST-TEST.....	232
4.3.3. DESCRIPCIÓN DEL POST-TEST.....	232
4.3.4. PARTES DEL POST-TEST Y PUNTUACIONES.....	233
4.3.5. LOS ÍTEMS DEL POST-TEST	234
4.3.6. OBSERVACIONES SOBRE EL POST-TEST	247
4.4. ENCUESTA	255
5. CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	261
5.1. PUNTUACIONES DE LOS DOS GRUPOS EN EL PRE- Y POST-TEST.	263

5.1.1. PUNTUACIONES OBTENIDAS EN EL PRE-TEST.....	263
5.1.2. PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN EL POST-TEST.....	265
5.2. DOMINIO DE DESTREZAS.....	267
5.3. CONTRASTE DE MEDIAS.....	269
5.3.1. CONTRASTE DE MEDIAS EN LAS PUNTUACIONES DIFERENCIALES (MUESTRAS INDEPENDIENTES).....	269
5.3.2. EL TAMAÑO DEL EFECTO: DIFERENCIA TIPIFICADA.....	269
CONCLUSIÓN	271
BIBLIOGRAFÍA	277
ANEXOS	285
1. FICHAS DE CANCIONES.....	285
2. EL PRE-TEST	311
3. EL POST-TEST.....	318
4. ENCUESTA	323
5. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA (1).....	325
6. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA (2).....	333

Índice de tablas

Tabla 1. Los principales enfoques en el aprendizaje de la comprensión oral.	32
Tabla 2 Notas de lpre-test del grupo experimental.....	226
Tabla 3 Notas del pre-test del grupo de contraste	228
Tabla 4 Notas del post-tes delt grupo experimental	248
Tabla 5 Notas del post-test del grupo de contraste.....	249
Tabla 6 Analisis de las notas del post-test de los dos grupos	251
Tabla 7 Las puntuaciones obtenidos en el pre-test.....	263
Tabla 8 Promedio y desviación en pre-test.....	263
Tabla 9 Puntuaciones del post-test	265
Tabla 10 Promedio y desviación en el post-test	266
Tabla 11 Domino de destrezas.....	267
Tabla 12 Contraste de medias.....	269

Índice de figuras

Figura 1 Fleuves de France.....	153
Figura 2 Expresiones con "eau".....	154
Figura 3 Remets les lettres dans l'ordre.....	157
Figura 4 Associez les activités aux dessins.....	158
Figura 5 j'aime - je n'aime pas.....	158
Figura 6 Les aliments.....	163
Figura 7 Expression alimentaires.....	164
Figura 8 Recette.....	165
Figura 9 Actions des enfants.....	168
Figura 10 Les mots illustrés.....	169
Figura 11 Petit déjeuner.....	179
Figura 12 Les propositions.....	186
Figura 13 Les créatures.....	186
Figura 14 Les lieux.....	187
Figura 15 Paroles en ordre.....	188
Figura 16 Instruments de musique.....	195
Figura 17 Qu'est ce que c'est.....	212
Figura 18 "le" et "les".....	213
Figura 19 Formes de pronounciation.....	214
Figura 20 Quel temps fait-il.....	215
Figura 21 Interrogations et affirmations.....	217
Figura 22 Les nom des étudiants.....	218
Figura 23 Différentes formes de pronounciation.....	220
Figura 24 Qu'entendez-vous.....	221
Figura 25 Son quartier.....	222
Figura 26 Qui parle.....	224
Figura 27 Couchez la bonne réponse.....	234
Figura 28 "le" et "les".....	235
Figura 29 Petits dialogues.....	236
Figura 30 Indiquez les heures.....	238

Figura 31 Notez l'ordre des actions	239
Figura 32 Interrogations et affirmations.....	240
Figura 33 Séries des mots.....	241
Figura 34 Couchez la bonne réponse.....	243
Figura 35 Le son [z]	245
Figura 36 Lieu favori.....	246
Figura 37 Gráfico de la frecuencia de las puntuaciones del pre-test del grupo experimental	264
Figura 38 Gráfico de la frecuencia de las puntuaciones del pre-test del grupo de contraste.....	264
Figura 39 Frecuencia de las puntuaciones del grupo experimental en el post-test.....	266
Figura 40 Frecuencia de las puntuaciones del grupo de contraste en el post-test	266
Figura 41 Tamaño del efecto del estudio	270

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, los alumnos de Francés Lengua Extranjera manifiestan tener dificultades sobre todo en la comprensión y expresión orales y, además, tienen en general una gran falta de motivación para aprender la lengua. Todo ello, nos llevó a buscar una manera de poder mejorar su comprensión oral, y en última instancia su pronunciación para facilitar su comunicación en francés de forma correcta y aumentar su interés por el aprendizaje de la lengua.

Según nuestra experiencia, los alumnos de francés no llegan a conseguir los objetivos mencionados relacionados con la comunicación. Como encuentran muchas dificultades en la comprensión y la pronunciación del francés, evitan hablar en francés con el profesor. Por otro lado, hemos observado que una gran parte de los profesores del francés segunda lengua extranjera tampoco dan mucha importancia a la comprensión oral ni a la comunicación en francés. Ello se debe a que normalmente no existe un examen oral de francés como segunda lengua extranjera, por lo que el profesor prefiere no perder tiempo en trabajar la comprensión auditiva y la corrección de la pronunciación y aprovechar las dos horas semanales explicando reglas gramaticales y el nuevo vocabulario para que los alumnos saquen buenas notas en los exámenes. De aquí viene la negligencia de la oralidad y la falta de confianza en sí mismos de los estudiantes y en sus capacidades para comunicarse en francés.

Ante esta situación, hemos reflexionado para hallar una propuesta de mejora para los estudiantes de francés como segunda lengua extranjera con la finalidad de desarrollar sus facultades comunicativas, sobre todo la comprensión oral, ya que la comprensión auditiva (oral) es una de las fases fundamentales en la comunicación y en la adquisición de una lengua extranjera.

Una solución factible, posible e inmediata, es la utilización de la canción francófona en el aula. Mediante las canciones se pueden mejorar las competencias en un

idioma, particularmente la adquisición de una capacitación en la comprensión oral. Además, la canción en francés es una manera de descubrir la realidad multicultural francófona. Al realizar actividades con canciones durante el curso, con las cuales se logra motivar al estudiante a pensar en situaciones de su cotidianidad, de sus vivencias, buscamos despertar su imaginación, sus sensaciones y pensamientos para continuar con el proceso de desarrollo de destrezas.

Para ello, hemos recopilado un corpus que pueda interesar al alumnado de Enseñanza Secundaria y que se adapte al aprendizaje de los contenidos y destrezas que debe adquirir, así mismo, hemos elaborado una guía pedagógica con los materiales y fichas pedagógicas que consideramos necesarios para conseguir la finalidad que deseamos.

Para abordar este tema hemos establecido cinco capítulos; los dos primeros capítulos son de tipo teórico, mientras que en los últimos tres capítulos recogemos la fase práctica.

En el primer capítulo nos proponemos en primer lugar ofrecer una visión general de las definiciones de la comprensión auditiva según los diccionarios y los expertos. Luego exponemos los objetivos didácticos en la enseñanza de la comprensión oral. Asimismo, aportamos los discursos y las investigaciones anteriores en el campo la didáctica y la enseñanza del oral del francés. Posteriormente, tratamos los principales enfoques didácticos para la enseñanza de la comprensión oral. Los dividimos en tres enfoques principales conforme a Germain (1993) el enfoque integrado, el enfoque lingüístico y el enfoque psicológico.

A continuación, profundizamos en los procesos fundamentales desarrollados durante la comprensión oral: el procesamiento neurológico, el procesamiento lingüístico, el procesamiento semántico y el procesamiento pragmático.

También presentaremos las etapas en el proceso de comprensión oral en el aula: la pre-escucha, la escucha y post-escucha. Además, consagramos un apartado a las tareas diseñadas para promover el progreso de ciertas sub-habilidades. En él consideramos los

tipos, los procedimientos para la realización y las habilidades fundamentales que se desarrollan mediante la tarea de la comprensión oral.

Por último, nos referimos por extenso al papel de los documentos auténticos en la enseñanza / aprendizaje de la comprensión auditiva.

En el segundo capítulo, pretendemos proporcionar una visión general de la canción desde una perspectiva didáctica, empezamos por recoger algunas definiciones, así como sus ventajas didácticas, luego continuamos con una panorámica histórica del uso de la canción francófona en el aula. Posteriormente, presentamos los enfoques más punteros de esta práctica del uso de la canción en la enseñanza de la lengua extranjera. Asimismo, hacemos una referencia a los diferentes enfoques en torno al uso de la canción en el aula: el enfoque lingüístico, el enfoque literario y el enfoque cultural. A continuación, vemos varios ejemplos de la aplicación de esta práctica pedagógica de la canción en la clase de FLE. Más adelante exponemos los criterios de la selección de las canciones en el contexto educativo. Por último, mostramos las diferentes fases de la explotación pedagógica de una canción.

En cuanto al tercer capítulo, está dedicado a exponer nuestra metodología de trabajo, el diseño elegido, los objetivos de la investigación y los procedimientos utilizados en la investigación, tales como las entrevistas realizadas. Además, presentamos el corpus de las canciones francófonas trabajadas durante el estudio, junto con el plan de trabajo de la guía didáctica elaborada, lo que constituye el núcleo del trabajo práctico de esta investigación. La guía está elaborada para que pueda utilizarla el profesor como una herramienta en la clase.

En el cuarto capítulo, detallamos nuestras observaciones sobre la práctica llevada a cabo y describimos las herramientas de la investigación, y presentamos el análisis de una encuesta presentada al alumnado para evaluar la motivación de los estudiantes tras la intervención.

En cuanto al quinto capítulo, mostramos el análisis de los resultados del pre-test y post-test referidos a los dos grupos implicados en la experiencia y obtenidos durante la práctica

Por último, terminamos el trabajo con una conclusión general, en la que procuramos juzgar las principales ideas convocadas en el presente estudio, y en la que ponemos de relieve las interpretaciones sobre los resultados obtenidos durante el trabajo.



CAPITULO I : LA COMPRENSIÓN ORAL

La lengua es una de las manifestaciones importantes que integran la superestructura del espíritu humano. Es un medio de reflexión, de expresión y de comunicación. En un contexto contemporáneo de aprendizaje de las lenguas extranjeras, en el que se tiende a reproducir, en la medida de lo posible, el aprendizaje de la lengua materna, la escucha deviene fundamental. Con respecto a las otras competencias lingüísticas, hablar, leer y escribir, la escucha es la primera competencia que se adquiere. Esta prioridad procede de la naturaleza del aprendizaje de una lengua, ya que el aprendiz no puede aprender bien otras habilidades sin que preceda la escucha.

Por lo tanto, creemos que tenemos que introducir las habilidades de la comprensión oral (o auditiva) antes que las habilidades de expresión oral y comprensión escrita, en nuestro caso, de la lengua francesa. La comprensión oral, como punto de partida, puede modificar las perspectivas habituales sobre la adquisición de las destrezas orales en una lengua extranjera y eso puede suceder mediante la utilización de diversas estrategias que van desde la escucha pura y simple hasta la escucha activa y selectiva.

En el aprendizaje de idiomas extranjeros, la competencia de la comprensión oral se considera un primer paso para comunicar de forma pertinente, además, dicha competencia se adquiere más rápido que las otras habilidades.

Por lo tanto, entrenar el oído del estudiante a la escucha del francés y favorecer el tiempo de exposición a la lengua extranjera y a los diferentes tipos de discurso es necesario desde el principio, aunque el estudiante no llegue a entender todo el enunciado (Gruca, 2006).

Muchos estudios han puesto de relieve la importancia de la comprensión auditiva y su influencia en la producción y la comunicación tal como afirma Claudette Cornaire en su libro *La compréhension orale* (1998). Además, Cornaire insiste en que el empleo

de formas gramaticales y de un vocabulario limitado no son condiciones ideales para un aprendizaje efectivo de la comprensión oral.

Por otro lado, los métodos de corrección fonética se basan en el principio de que si se entiende bien se puede producir bien. Vemos que en el campo de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras se debe dar la oportunidad a los estudiantes para que desarrollen bien su escucha y sean capaces de comprender mejor e interpretar la cultura extranjera.

1.1. DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN ORAL

La definición de comprensión auditiva en el *Diccionario de términos clave* del Instituto Cervantes es:

La comprensión auditiva es una de las destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente (Centro Virtual Cervantes 2016).

En las últimas décadas, los investigadores se han dado cuenta de que la comprensión oral no es un proceso de recepción pasiva de las informaciones, sino un proceso activo de selección, codificación, almacenamiento y reconstitución influida por

factores diversos, tales como lingüísticos, cognitivos, culturales, sociales, etc. (Guan, 2005).

1.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN ORAL

La comprensión auditiva es una habilidad que puede adquirir gradualmente el alumno con estrategias de escucha para conseguir la comprensión de los enunciados. El objetivo, evidentemente, no consiste en dar una definición para cada palabra a los estudiantes, sino, entrenar su oído para que tengan más confianza en su comprensión oral del francés y sean, progresivamente, más independientes en su aprendizaje. El desarrollo de las nuevas estrategias al realizar actividades de escucha va a ayudar a los estudiantes a localizar la información, también a establecer prioridades, a tomar notas etc. Por otra parte, la exposición a los documentos auténticos sonoros, como las canciones, que desarrollan las habilidades léxicas, fonéticas, morfo-sintácticas y socio-culturales ayuda a los estudiantes a entender mejor el discurso de un locutor francófono.

De hecho, la competencia de la comprensión oral está incluida entre las actividades comunicativas de la lengua en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), que concretó los objetivos didácticos de esta competencia en el desarrollo y la evolución de las siguientes destrezas:

1. Captar el objetivo del discurso.
2. Discriminar las ideas principales de las complementarias.
3. Discriminar las palabras importantes de las secundarias.
4. Anticipar la continuación del discurso.
5. Inferir aquello que no se explicita, captar las implicaturas.

6. Detectar e interpretar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor, en general, las falacias.
7. Captar el estado de ánimo y la actitud del emisor.



1.3. INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE ORAL

Para que podamos mostrar la historia reciente de las investigaciones elaboradas sobre la oralidad en la didáctica del francés, recogemos los resultados de la investigación llevado a cabo por Élisabeth Nonnon, catedrática de Ciencias del Lenguaje en la ESPE Nord-Pas de Calais (Académie de Lille), publicada en la revista *Pratiques* en 2016. La autora pretendía elaborar un mapa integral de los últimos 40 años de debates y discursos sobre la enseñanza y la práctica del oral, de tal forma que se reconociesen las filiaciones, los avances, los dilemas y los trabajos que están todavía en marcha sobre este asunto.

Dicha investigación fue elaborada para determinar si había nuevos logros, puntos de consenso, cuáles son los obstáculos que siguen existiendo, las categorías que permiten estructurar el campo de estudio, los problemas que todavía permanecen, así como los efectos de todo lo anterior sobre las prácticas docentes.

La autora afirma que las investigaciones sobre la enseñanza del oral del francés, desafortunadamente, avanzan pese a los numerosos problemas que persisten y que la frenan, en lugar de pasar por un progreso lineal de la investigación y de la innovación en la educación. Además, la investigación en este ámbito ha sufrido varios momentos de inversión e interrupción a causa de las dificultades teóricas y prácticas que desaniman, aún más, a los investigadores para seguir con sus trabajos, lo que a menudo los incita a dejar la cuestión en un segundo plano.

Para llevar a cabo su investigación, determina qué contenidos sobre el asunto que estudiamos aparecen y cuándo lo hacen en la revista *Pratiques*. En este sentido, la presencia de investigaciones en torno a esta cuestión se había dado especialmente en los artículos de los números de esta revista entre el año 1976 y el año 1980. Hubo incluso dos números dedicados por completo a dichas investigaciones, el número 17, "L'oral" (1977), y el número 40, "La Communication" (1983).

Posteriormente, hubo una larga interrupción sobre el tema de la oralidad, que no volvió a aparecer hasta el año 1993 bajo el término de “interacción”, número 103-104, “Interactions et apprentissages”. A continuación, un artículo en el año 2000, en el que se recogían los resultados de una mesa redonda sobre la enseñanza de las destrezas orales en los institutos en el número 107-108, seguidos de dos artículos en el año 2002, en el número 115-116, titulado “L’écriture et son apprentissage”, uno de ellos de Élisabeth Nonnon.

Se produjo otra interrupción hasta el año 2011, cuando en el número 149-150 apareció un artículo de la propia autora sobre la didáctica de la oralidad, además de otro artículo de Francine Cicurel.

Esta síntesis de las publicaciones de artículos relacionados con el tema pone de manifiesto las dificultades, la falta de reflexiones teóricas, que sufre la enseñanza de la oralidad en la clase de lengua.

Entre las tesis más recientes en las que el foco de la investigación ha sido la utilización de una metodología didáctica basada en la canción en lengua extranjera para potenciar el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma, se encuentra la de Silvia Tizian, de 2016, “Listen and Learn: an Experiment on the Effectiveness of songs in English L2 Pronunciation”. Tiene como objetivo verificar la efectividad del uso de las canciones inglesas como una forma de mejorar la pronunciación del inglés como segunda lengua extranjera entre hablantes de italiano.

La autora de la tesis determina que acostumbrarse a escuchar y producir sonidos en inglés es la clave para lograr una buena pronunciación. Cita a Harmer (2001) cuando manifiesta que lo esencial es entrenar los oídos de los estudiantes, ya que cuando puedan escuchar correctamente estarán en el camino correcto para poder hablar correctamente.

Para probar la efectividad real del método propuesto, la investigadora escogió a diez estudiantes universitarios voluntarios de veinte años. Para realizar el experimento, los estudiantes se dividieron en dos grupos diferentes: un grupo de control que utilizó el método tradicional, es decir, mediante el estudio de ejemplos fonéticos. El grupo

experimental usó el método propuesto, es decir, escucharon y cantaron las canciones que contienen los fonemas en los que se le pide al primer grupo que centre su atención.

Antes de realizar el experimento, se efectuó una grabación de audio consistente en la lectura de ocho oraciones para verificar el nivel de pronunciación de cada participante. Estas grabaciones de audio sirvieron como una muestra de comparación con las grabaciones de audio posteriores al experimento.

A pesar del poco tiempo disponible, tres semanas, se observó una leve mejoría en dos estudiantes del grupo de control, mientras que para el grupo experimental, se observó una mejoría en la fluidez de la lectura en general.

La autora concluye con algunas informaciones interesantes: los estudiantes con un buen nivel de inglés lengua extranjera se hallan predispuestos en mayor medida a realizar una reflexión fonética teórica, pero necesitan un entrenamiento más largo o más canciones para mejorar la pronunciación; aquellos que tienen un nivel bajo-medio de inglés L2 pueden encontrar este tipo de ejercicio muy útil.

De hecho, este último fenómeno es coherente con lo que afirma Murphey (1990) en “songs-stuck-in-myhead”, los estudiantes de nivel inferior, normalmente, experimentan más una notable mejoría de su pronunciación frente a los estudiantes de nivel avanzado.

Las observaciones de los estudiantes revelaron una apreciación general y una curiosidad por el experimento realizado. En este sentido, los estudiantes del grupo experimental consideraron la tarea asignada muy interesante, divertida y relajante, por lo que la investigadora no encontró dificultades para realizarla.

Solo se produjeron algunas resistencias, ya que un alumno encontró algunas canciones un poco aburridas, al no adecuarse a sus gustos musicales, otros porque tuvieron que escuchar las mismas canciones en varias ocasiones. Pero, la autora afirma que, en general, el ejercicio fue apreciado. De hecho, los estudiantes expresaron interés en escuchar música, cantar y uno de ellos incluso en tocar un instrumento.

Por último, los estudiantes del grupo experimental mostraron incluso el deseo de trabajar con más canciones, utilizando el método propuesto por un período de tiempo más largo.

Otra experiencia interesante se recoge en el libro *Teaching foreign languages through songs*, de Karen Ludke (2009), cuyo contenido representa el trabajo que desarrolló como parte de su tesis de doctorado en la universidad de Edimburgo.

El trabajo contiene un cuaderno de ejercicios que han sido diseñados para profesores de idiomas que están interesados en usar canciones en su aula. Se propusieron como material de trabajo en un taller realizado en la universidad de Edimburgo. El objetivo del taller era compartir los resultados de las investigaciones de psicólogos y neurólogos sobre el uso de la música y de canciones para apoyar la enseñanza de un idioma extranjero.

Las diez unidades desarrolladas en el libro de trabajo permiten a los profesores , incluso a quienes no tienen formación musical, centrar sus enseñanzas en la consecución de una variedad de habilidades mediante el uso de canciones. Ludke declara que las actividades son simples y fáciles de usar y diseñados para ser accesible para profesores sin ninguna formación musical formal. La autora explica que el cuaderno de ejercicios está diseñado para permitir a los profesores elegir las actividades que deseen usar con sus alumnos y alumnas. Las actividades pueden ser adaptadas para enseñar diferentes idiomas y con estudiantes de diferentes edades y niveles de competencia.

Ludke afirma que adquirir un sentido de la experiencia musical y las preferencias de los estudiantes es importante para asegurar el éxito de la enseñanza con canciones. En este sentido, la autora recomienda que antes de comenzar a utilizar canciones en el aula, se distribuya un cuestionario al alumnado sobre sus preferencias musicales (en la lengua meta, hasta donde sea posible), preguntándoles sobre los tipos musicales y artistas que prefieren en su propio idioma, lo que puede ayudar al profesor a elegir aquellos géneros que se van a recibir con mayor entusiasmo en el aula.

Las actividades descritas en este libro de trabajo se pueden combinar de diferentes maneras para crear mini lecciones que se centren en una variedad de habilidades lingüísticas.

Ludke advierte que prefiere enseñar una canción en el transcurso de 2 a 3 semanas, siempre que sea posible. También recomienda utilizar una sesión entera de 60 minutos al introducir una nueva canción.

Sugiere incorporar diferentes actividades con la misma canción antes de pasar al libro de texto u otras actividades. Al final de la primera semana, opta por comenzar a cantar el estribillo de la canción con la clase. Finalmente, señala que cantar con una clase llena de estudiantes puede ser un desafío, pero cantar con todo el grupo mientras se escucha una canción grabada puede aumentar la confianza y reducir la ansiedad ante el rendimiento para todos. En general, afirma, es mejor proponer canciones con las que se sientan cómodos al cantar.

Por otra parte, en este apartado, vamos a apuntar algunas investigaciones elaboradas sobre los manuales de francés lengua extranjera, en el sentido de que dichos manuales, obviamente, pueden considerarse como reveladores del estado de la práctica educativa, pues, el manual, normalmente, refleja la práctica ya comúnmente aplicada en las aulas. Además, los manuales pueden servir como iniciadores, ya que el libro de texto puede intentar introducir o promover nuevas prácticas.

En este sentido, en primer lugar, queremos señalar el artículo publicado por Yves Loiseau en 2008, *De la phonétique et de l'oralité dans le manuels de FLE*, una investigación elaborada sobre los manuales de la enseñanza del francés lengua extranjera publicados en Francia.

En su estudio el autor revela que la mayoría de los manuales no ofrecen de manera sistemática actividades relacionadas con la fonética o capítulos que describan la fonética del francés. Además, cuando estas actividades o rúbricas existen, muchas veces están muy limitadas en sus propuestas.

Así, señala que las características orales de un idioma no se hallan limitadas a las transcripciones fonéticas y que existen, además, otros rasgos de oralidad que es necesario tener en cuenta. También afirma que, a pesar de que los métodos de enseñanza están cambiando, los libros de texto de idiomas no recogen más que unas cuantas pruebas, excepcionales, de estas prácticas didácticas. Es cierto que existen algunos libros de texto que conforman casos únicos y aislados dentro de la masa editorial que se atiene a las prácticas didácticas ordinarias.

El autor recurre a una cita de Élisabeth Pedoya-Guimbretière en la revista *Reflet* n.º 26 (1988, p. 18):

On ne sait plus quelle place accorder à la phonétique [...] Ces dernières années, on a eu tendance à négliger l'apprentissage du système phonique au profit du seul apprentissage rythmique et intonatif du français. Cela convenait mieux, semble-t-il, aux tendances méthodologiques de l'approche communicative, et cela permettrait d'autre part de se débarrasser des exercices de prononciation purement articulatoires que l'on ne supportait plus.¹

Loiseau, en su breve recorrido histórico de los manuales, confirma que algunos manuales publicados a principios de la década de 1980, como *Archipel*, *Cartes sur table* o *Sans frontières* manifiestan una disminución clara de contenidos relacionados con la fonética y una ausencia casi total de apartados dedicados a ella.

Aunque, en el mismo año 1988, el manual *Grand Large 1* dedicó un número considerable de páginas (trece páginas) a la fonética junto a esquemas de apoyo y explicaciones. Algo que, desafortunadamente, no siguió en el nivel 2 de *Grand Large*, donde las cuestiones orales se reducen lamentablemente a simples actividades.

¹ No sabemos qué lugar darle a la fonética [...] En los últimos años, ha habido una tendencia a descuidar la fonética a favor del aprendizaje del ritmo y la entonación del francés. Esto parecía estar más en consonancia con las tendencias metodológicas del enfoque comunicativo, lo que permitiría, por otro lado, deshacerse de los ejercicios de pronunciación puramente articulatoria que no deberían hacerse más.

El autor señala que, teniendo en cuenta la parte reservada para la fonética, el manual *La clé des champs 1*, publicado en 1991, ocuparía, sin duda, el primer lugar de un hipotético ranking de manuales, pero lo considera una excepción entre los demás manuales publicados en esa misma época. Sus autores multiplicaron, primero, los esquemas articulatorios y también hicieron un uso extenso del alfabeto fonético internacional en las actividades de discriminación, con la finalidad de procurar un aprendizaje suficiente a los estudiantes.

Posteriormente, el autor muestra dos ejemplos de manuales más recientes; *Alter ego 2* (2006), en el que las actividades fonéticas se encuentran al final del libro, y *Rond point 1* (2004), en el que los contenidos y las actividades en este sentido se situaron en el libro de ejercicios. Los autores de estos dos últimos manuales previeron que se reservase un tiempo dedicado exclusivamente a la fonética durante el estudio de una lección, a pesar de los contenidos fonéticos apareciesen un poco aislados. Se dejaba al criterio del profesor y, en último caso, de los aprendices realizar o no las actividades propuestas u omitirlas.

Loiseau insiste en que, en general, en todos estos trabajos, las actividades son buenas y precisas. Obviamente, se refieren principalmente a las actividades de discriminación de vocales y consonantes, pero también abordan algunos fenómenos suprasegmentales como la *liaison* o la entonación.

El autor menciona que durante su exploración de los manuales de FLE observó cómo ciertas actividades hubieran merecido una mayor atención y reflexión para una explotación pedagógica mejor resuelta. Pone el ejemplo del manual *Mosaïque* (1998) en el que se recogió la gran canción de Bobby Lapointe «Le tube de toilette». Como a menudo en sus canciones, Bobby Lapointe había trabajado con gran cuidado la *liaison* y los grupos rítmicos. Sin embargo, lamentablemente, los autores de *Mosaïque* dejaron de lado las posibilidades que les ofrecía desde la perspectiva fonética y se limitaron a un ejercicio breve y muy sencillo sobre la localización de vocabulario.

Dentro del análisis de las investigaciones elaboradas sobre los manuales del francés lengua extranjera, la segunda investigación de la que nos vamos a hacer eco es

la investigación de Meta Lah (2012), titulada *Les traits d'oralité dans deux manuels de français langue étrangère*. La investigación está dedicada al análisis de los textos orales en dos manuales de francés lengua extranjera. Para este análisis, eligió el manual *Le nouveau sans frontières* "NSF", publicado por primera vez en 1988, y el manual *Version Originale* "OV", publicado en 2009. *Le nouveau sans frontières* se desarrolla de acuerdo con los principios del enfoque comunicativo, mientras que *Version Originale* es un manual que aplica el enfoque orientado a la acción.

El enfoque orientado a la acción es una nueva noción metodológica aparecida al principio de los años 2000. Este enfoque se identifica con un carácter activo, físico, participativo, centrado en una pedagogía de acción. Su objetivo es hacer que el alumno viva el idioma, dinamizando al alumno físicamente y no solo mentalmente y aplicando el conocimiento aprendido para transformarlo en habilidades mientras hace que las interiorice. De este modo, el enfoque orientado a la acción se concibe como un complemento que perfecciona el enfoque comunicativo.

El enfoque orientado a la acción adopta una técnica que dirige al alumno a comportarse como un actor social: se incita al alumno a usar la lengua objeto del aprendizaje en la sociedad misma, para llevar a cabo una acción, para resolver una situación problemática. El hecho de que el alumno actúe físicamente y use el lenguaje para lograr un objetivo hace más fácil el proceso de aprendizaje del idioma.

En concreto, en ambos manuales, los textos grabados se pueden dividir en dos categorías:

a. Textos destinados a la formación en relación con la pronunciación, por ejemplo; la pronunciación de sonidos considerados problemáticos o la entonación. En NSF, estos textos están claramente etiquetados "phonétique et mécanismes". Mientras que en VO, a menudo, se presentan palabras aisladas que contienen sonidos que son difíciles de pronunciar, por ejemplo: paix – peine- pain- beau- bonne- bon, taux- tonne-thon (*Version Originale*, p. 148). En este caso, destacamos que esta actividad en concreto la utilizamos en nuestro post-test para determinar si los estudiantes pueden diferenciar entre estos sonidos muy parecidos tras haber realizado nuestra intervención curricular.

b. Textos orales destinados principalmente a la práctica de la comprensión oral. La investigación consiste en el análisis de un corpus de transcripciones de 18 textos en NSF y 26 textos del manual de VO. Todos los textos analizados han sido contruidos para los libros de texto; no se trata de textos auténticos. Hay que señalar que hay más contenidos gramaticales que relacionados con la comprensión oral.

Podemos señalar a propósito de la comparación que los autores del manual más reciente, *Versión Original*, han incluido más marcas de oralidad en las grabaciones, de este modo, parecen más auténticas que las de *Le nouveau sans frontières*. Sin embargo, eso se debe a los veinte años de diferencia entre la publicación de los dos manuales. El enfoque orientado a la acción pone el énfasis en el uso de documentos auténticos en clase ya que, según los autores, los estudiantes deben estar preparados para las tareas reales de la vida cotidiana.

De hecho, en las transcripciones de NSF, hay pocos rastros de la lengua oral, por ejemplo, algunas muletillas como “bon” o “eh bien” y solo un ejemplo de repetición para marcar la vacilación.

En cambio, en las transcripciones del manual de VO, las marcas orales están presentes en todos los textos.

- Hay marcas orales relacionadas con la supresión de sonidos: *j'suis très contente*.
- Algunas estructuras sintácticas que no encontramos en la lengua escrita: *c'est qui alors ton acteur préféré*.
- Omisión de “ne” de la negación y la omisión de ciertos pronombres: *y'a pas tout à Paris*.
- Muletillas: *eh bien, bon ben, uff*.
- Palabras del registro de lengua hablada: *fringues, super amusant, sympa, zut*.
- Marcas de descansos y dudas, ejemplo: *ah oui, oui, oui, oui, euh*.

Frente a los textos orales de VO, los de los manuales anteriores difícilmente podrían describirse como auténticos porque los textos no son espontáneos, son solo una ilusión de lenguaje auténtico más o menos exitoso.

La tendencia a usar textos auténticos, muy marcada en la enseñanza del idioma desde la aparición del enfoque comunicativo, la consideramos positiva y estamos convencidos que, al igual que los autores de manuales recientes, debemos insistir más en el lenguaje oral. En cambio, es muy difícil introducir este lenguaje "realmente" oral sin recurrir a un corpus de textos auténticos, extraídos de la vida real y no diseñado para los manuales de idiomas.

1.4. LOS PRINCIPALES ENFOQUES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN ORAL

La comprensión oral es un proceso complejo, que depende de la capacidad del oyente para reconocer las palabras en un discurso continuo. Este proceso es aún más difícil en un idioma extranjero debido a las diferencias de los sonidos entre el nuevo idioma y la lengua materna del alumno. Para permitir que el alumno se acostumbre a las particularidades del idioma meta, tenemos que proporcionarle varios tipos de documentos orales.

Debemos destacar que, al elegir estos documentos, surge la pregunta sobre cuándo presentarlos. La discusión sobre la introducción de documentos auténticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras divide a los pedagogos. Por un lado, algunos reclaman un enfoque lo más auténtico posible, con el objetivo de desarrollar los conocimientos necesarios para comunicarse en un contexto auténtico, desde el comienzo del aprendizaje.

Por otro lado, hay partidarios de un enfoque gradual, que permite al alumno utilizar documentos más sencillos, menos complejos desde el punto de vista sintáctico y léxico, yendo gradualmente hacia el uso de documentos auténticos (Gallien, 2001).

En cuanto a nuestro trabajo, somos partidarias de la primera opción de utilizar los documentos auténticos desde el comienzo, pero con la condición de escoger el texto apropiado por cada etapa. Concretamente, preferimos la canción como uno de los documentos auténticos más potentes en la enseñanza del idioma con una aceptación muy grande por parte de los estudiantes.

En este apartado vamos a exponer un resumen de las principales metodologías y enfoques didácticos en la enseñanza de la comprensión oral, para ello tomamos como base el libro de Claudette Cornaire y Claude Germain, *La compréhension orale* (1998).

Claude Germain, lingüista y profesor en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Quebec en Montreal, distinguió ya en 1993 tres enfoques didácticos principales en la enseñanza de la comprensión oral: el enfoque integrado, el enfoque lingüístico y el enfoque psicológico, reproducidos en diferentes metodologías de enseñanza, tal como se recoge en la tabla que presentamos debajo (Cornaire y Germain 1998, p. 29).

Courants	Méthodes	Relations avec l'apprentissage de la compréhension orale
Courant <i>intégré</i>	Méthode audio-orale Méthode SGAV	<ul style="list-style-type: none"> • Priorité accordée à l'oral <i>mais</i> pratiques orientées vers la structure, l'automatisme, l'imitation.
Courant <i>linguistique</i>	Méthode situationnelle Approche communicative	<ul style="list-style-type: none"> • Priorité accordée à l'oral <i>mais</i> pratiques orientées vers la structure, l'automatisme, l'imitation. • Langue : instrument d'interaction sociale ; pratiques orientées vers les échanges réels et la négociation du sens. La compréhension devient importante.
Courant <i>psychologique</i>	Approche naturelle Approches axées sur la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> • Habiletés réceptives préalables à la production ; pratiques orientées vers la compréhension. • Compréhension : première étape de l'apprentissage ; accent mis sur l'apprenant et le processus d'apprentissage.

Tabla 1. Los principales enfoques en el aprendizaje de la comprensión oral.

1.4.1. EL ENFOQUE INTEGRADO

El enfoque integrado contiene métodos que otorgan igual importancia a la naturaleza del idioma y al concepto de aprendizaje. Este enfoque se encuentra en dos

metodologías: la metodología audio-oral y la metodología SGAV (estructuro global audiovisual).

1.4.1.1. La metodología audio-oral (1950-1969)

Es el método utilizado por los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial para entrenar a sus agentes a hablar diferentes idiomas con el fin de satisfacer sus necesidades militares.

A continuación, esta metodología se extendió a la educación general de las lenguas sustituyendo así el enfoque anterior denominado habitualmente de gramática-traducción. El método audio-oral se basa en el modelo estructuralista de Leonard Bloomfield y en la teoría behaviorista, que es una teoría psicológica desarrollada en los Estados Unidos de América en el siglo XX. Esta establece que todos los aspectos importantes del comportamiento de las personas se aprenden y se pueden modificar o cambiar variando las condiciones externas en las que se encuentran los seres humanos.

De hecho, el lenguaje, de acuerdo con la teoría conductista o behaviorista, especialmente de Burrhus Frédéric Skinner, es un tipo de comportamiento humano. Aprender un idioma consiste en la adquisición de una serie de hábitos que se basan en el modelo estímulo-reacción-refuerzo.

El aprendizaje de un idioma, entonces, se convierte en un proceso mecánico que permite al alumno adquirir un conjunto de estructuras lingüísticas mediante ejercicios estructurales. Aunque se daba la prioridad a lo oral, se trataba únicamente de que los estudiantes imitasen los modelos de conversaciones proporcionados por el profesor, cuyo objetivo era la reutilización de las estructuras aprendidas sin más. En este sentido Cornaire insiste en que el empleo de unas estructuras gramaticales mínimas y de un vocabulario limitado no cumple las condiciones para un aprendizaje efectivo de la comprensión oral.

Para Germain se plantea otro problema, el hecho de que el alumno comprenda y responda a las instrucciones de forma automática, no garantiza en absoluto que en una nueva situación de comunicación fuera de la clase, si la pregunta se alejase mínimamente del modelo, fuese capaz de responder, ni siquiera de reutilizar sus adquisiciones espontáneamente.

Dado que el objetivo de la metodología audio-oral era lograr comunicarse y expresarse en una lengua extranjera, se trabajaba con las cuatro destrezas: la comprensión auditiva y lectora, la expresión oral y escrita, no obstante, la prioridad, como ya hemos dicho, era el oral.

Por otro lado, Noam Chomsky llegó a oponerse al estructuralismo lingüístico de Bloomfield que, según él, dejó de lado la importancia del significado. Igualmente, la obra de Skinner *Verbal Behaviour* fue criticada por Chomsky, ya que, según él, la adquisición de una lengua es un proceso innato. Para él, todos los seres humanos poseen una facultad de lenguaje y un conocimiento de los principios de gramática universal y, por otro lado, el niño construye las reglas del lenguaje a partir de las frases oídas en su entorno. Desanimaba, así, a los partidarios del método audio oral (Cornaire Claudette y Germán Claude, 1998).

1.4.1.2. El método estructuro-global-audiovisual o SGAV (1960-1980)

Este método predominó entre los años 1960 y 1980, aunque las primeras formulaciones teóricas del enfoque estructuro-global-audiovisual, también llamado enfoque SGAV, fueron propuestas por Petar Guberina Profesor de la Facultad de Artes del Instituto de fonética de la Universidad de Zagreb en la antigua Yugoslavia, en 1953.

Tras tomar como base la teoría de la *Gestalt*, Guberina define el lenguaje como un instrumento de comunicación, por lo que el aprendizaje debe centrarse en la comprensión del sentido global de la estructura y en el que los elementos tanto de audio como visuales facilitan dicho aprendizaje.

También la prioridad para este enfoque es el oral, su objetivo era la comunicación verbal y la práctica del francés cotidiano. En efecto, el libro de Guberina y Rivenc, *Voix et images de France* (VIF), publicado en 1962 por el CREDIF (Centro de investigación y estudio para la difusión de la lengua francesa) es considerado una aplicación práctica de los principios de este enfoque.

Cada una de las unidades del VIF se divide en cuatro partes principales. En primer lugar, la presentación del diálogo grabado acompañado de imágenes fijas en una película que presenta ciertas situaciones. Los alumnos y alumnas repiten el enunciado que formula el diálogo y luego lo memorizan. En la segunda fase, los estudiantes deben reutilizar los elementos aprendidos en contextos un poco diferentes de los del diálogo principal. La tercera fase consiste en el uso de las estructuras gramaticales presentes en el diálogo en forma de ejercicios estructurales en el laboratorio de idiomas. En cuanto a la cuarta y última fase, se trata de la aplicación de la lección en la que el estudiante intenta reutilizar el vocabulario y las estructuras aprendidas mediante una conversación dirigida o libre, formulación de diálogos a partir de un cuento, etc.

En el método SGAV, aunque el estudiante no tenga control sobre el desarrollo o el contenido del curso, se encuentra activo, ya que debe escuchar continuamente, repetir, entender, memorizar y hablar libremente. En lo relativo al profesor, anima y guía a los estudiantes a lo largo de la sesión estimulándolos mediante preguntas para ayudarlos a realizar las tareas requeridas. Además, en este método, el profesor no debe corregir los errores de los estudiantes, debe conformarse con reafirmar o invalidar las respuestas de los aprendices. Claude Germain señala que estos diálogos de partida elaborados cuidadosamente y que se consideran de alguna manera el pivote de cada lección, no se ajustan a las necesidades de una comunicación real y, sobre todo, no preparan a los aprendices para entender a los hablantes nativos cuando hablan entre ellos.

1.4.2. EL ENFOQUE LINGÜÍSTICO

El enfoque lingüístico comprende los enfoques o métodos basados en la naturaleza del lenguaje, se divide en dos corrientes primordiales, el método situacional y el enfoque comunicativo.

1.4.2.1. *El método oral o situacional*

Durante los años 1920 a 1930, los lingüistas aplicados británicos Palmer y Hornby desarrollaron la base científica del método oral o situacional. Este método todavía sigue siendo utilizado para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en algunas instituciones educativas.

Se considera como parte del estructuralismo lingüístico británico, en el que se pone de relieve la oralidad y la estructura sintáctica considerada como el núcleo de la lengua oral. Estas estructuras sintácticas orales se practican en situaciones de comunicación con la ayuda de técnicas apropiadas tales como imágenes, gestos, objetos, etc. (Cornaire y Germain 1998).

De hecho, el principio de elección de dichas situaciones estaba basado en la práctica de las estructuras y no en el contenido.

Cornaire y Germain (1998) resumen este enfoque como el resultado de una mezcla entre una constatación lingüística en la que el concepto de la lengua consiste en un conjunto de estructuras y una ilustración psicolingüística derivada de la concepción conductista del aprendizaje de un idioma que, según los presupuestos teóricos que lo fundamentan, requiere la adquisición de un nuevo sistema de costumbres.

Por lo tanto, utilizaron técnicas adaptadas para la formación de estas costumbres, lo que consistió en tres procesos: en primer lugar, el alumno recibe el conocimiento, luego, lo memoriza mediante la repetición, al final, llega la práctica de lo asimilado para que se convierta en una habilidad personal.

1.4.2.2. El enfoque comunicativo

Hacia la mitad de los años 1970, apareció el enfoque comunicativo tras la puesta en entredicho de que algunos principios del método situacional.

Varios lingüistas se replantearon los métodos de enseñanza de idiomas, tomando como fundamento que la lengua es, fundamentalmente, un instrumento de comunicación e interacción. Al partir de esta perspectiva, para que sepa comunicar, se debe preparar al aprendiz a los intercambios en conversaciones con hablantes nativos. Por lo tanto, no era suficiente conocer, exclusivamente, los aspectos lingüísticos (sonidos, estructuras, vocabulario etc.) de un idioma extranjero para comunicarse de manera efectiva, sino también conocer las normas que regulan su utilización.

Los defensores del enfoque comunicativo consideran que una comunicación efectiva implica una adaptación de las formas lingüísticas a la situación de comunicación, tales como el estado del interlocutor, su edad, su condición social, etc. Además, debe tenerse en cuenta la intención de la comunicación (Germain, 1993).

En relación con la elección de los contenidos, Cornaire y Germain (1998) afirman que, en el enfoque comunicativo, los documentos auténticos son utilizados para enseñar la lengua, por ello, su elección debe realizarse según las necesidades de los estudiantes y no con respecto a un conjunto de estructuras lingüísticas.

Así pues, los diseñadores de material didáctico sugieren que las actividades sean numerosas y variadas, que fortalezcan la expresión libre, el intercambio de conversaciones, etc. Se trata de hacer que los alumnos y alumnas sean activos y responsables de su aprendizaje. En definitiva, pretenden establecer situaciones sociales y prácticas de la vida real en el aula para guiar a los estudiantes hacia la competencia comunicativa.

En este método no se corrigen los errores de los estudiantes, puesto que el error es inevitable desde su punto de vista, dado que el aprendiz construye “un sistema previo”

que está basado tanto en su lengua materna como en el empleo de las formas recogidas de la lengua meta.

Según varios lingüistas, el enfoque comunicativo incluye muchos conceptos que siguen en las prácticas actuales de la enseñanza de los idiomas extranjeros.

1.4.3. EL ENFOQUE PSICOLÓGICO

Este enfoque psicológico reúne todos los métodos que se basan en una teoría psicológica del aprendizaje. Todos ellos dan cierta importancia a la competencia de la comprensión oral.

Cabe decir que algunos métodos poco populares tal como el enfoque del aprendizaje comunitario de Curran (Community Language Learning), el método de la vía silente de Gattegno, el método de respuesta física total de Asher y la sugestopedia de Lozanov se incluyen dentro del enfoque psicológico.

Cornaire y Germain (1998) se acercan únicamente a dos de estos enfoques: el enfoque natural propuesto por Krashen-Terrell (1983) y el enfoque basado en la comprensión oral.

14.3.1. El enfoque natural

En 1983, Stephen Krashen y Tracy Terrell publicaron su libro *The Natural Approach*, que estableció tanto la teoría como la aplicación del enfoque natural en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Tenían la idea clara de que el propósito de la lengua es comunicar significados y mensajes (Kiyamazarslan 1995).

Pretendían desarrollar un nuevo enfoque para la adquisición de la lengua extranjera en un entorno natural, es decir, en la ausencia de enseñanza gramatical y sin recurrir a la lengua materna del estudiante (L1): “l’acquisition d’une langue étrangère

[...] serait analogue à la façon dont l'enfant acquiert sa L1, de façon naturelle.” (Cornaire y Germain 1998, p. 22).

Krashen y Terrell sentían que el "período de silencio" inicial debía ser respetado hasta que los estudiantes comenzaran a hablar de forma natural, es decir, cuando el habla en el idioma de destino emergiese por sí misma. Esto se supone que ocurre cuando los profesores crean un ambiente seguro al incorporar la Total Physical Response (TPR) al nivel inicial y no son exigentes en términos de habilidades comunicativas, es decir, limitan los objetivos de aprendizaje a las habilidades comunicativas interpersonales básicas.

Destinado a los principiantes, uno de los principales objetivos de este método fue centrarse en la aplicación de las actividades de la comprensión auditiva, dándoles prioridad. Esto partía de la noción de que una lengua no se adquiere, simplemente, por la práctica de muchos ejercicios de reproducción, ni al memorizar listas de vocabulario, sino por lo que se escucha y se entiende.

En cuanto a los materiales de enseñanza, su elección debe cumplir con las necesidades e intereses de los estudiantes, para ello se recomienda la utilización de documentos auténticos a partir de los medios de comunicación: periódicos, revistas, programas de radio y de televisión, etc.

El enfoque natural se apoya en el famoso modelo de adquisición-aprendizaje de idiomas de Krashen, que consiste en un conjunto de cinco hipótesis:

- La hipótesis de adquisición vs. aprendizaje que distingue entre el proceso subconsciente de adquisición del primer idioma por parte de los niños y el aprendizaje consciente del lenguaje entre adultos.
- La hipótesis del orden natural que establece que los morfemas son adquiridos en un orden predecible, por ejemplo, [-ing] es el primer morfema adquirido en inglés.
- La hipótesis del monitor, que sostiene que la adquisición, no el aprendizaje, es responsable de la fluidez. El aprendizaje, por ejemplo, el conocimiento de la gramática

y otras estructuras lingüísticas, funciona como monitor o editor durante y después del proceso de adquisición.

- La hipótesis del *Input*, según la cual el lenguaje se adquiere cuando los estudiantes reciben entradas comprensibles que vayan un poco más allá de su nivel de competencia.
- La hipótesis del filtro afectivo por la que se pretende que el aprendiz no puede adquirir una lengua a menos que se sienta confiado, relajado y divertido. (Taber 2006)

Cornaire y Germain opinan que, a pesar de que este método de Krashen fue criticado por proponer soluciones prematuras que implican varias dificultades teóricas y experimentales, se debe reconocer su calidad debido a la mejoría de la práctica la comprensión oral en el aula, que sigue estando firmemente comprometida en la enseñanza actual.

1.4.3.2. El enfoque basado en la comprensión

Según Germain (1993), los fundadores de este enfoque, que se centra en la comprensión (oral y escrita) son numerosos, empezando por Palmer, quien, en 1917, promueve un acercamiento al aprendizaje de las lenguas que va desde la comprensión hasta la producción. Asher (1965), al diseñar su propuesta, conocida como "el método de respuesta física total", también proporciona gran atención a la comprensión y a la escucha con el objetivo definitivo de la comunicación oral. Krashen llamó la atención sobre la reflexión en torno al propio aprendiz y sobre el hecho de que la competencia de la comprensión es la competencia esencial en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Con el desarrollo de la psicología cognitiva entre los años sesenta y ochenta se sigue atribuyendo gran importancia a la comprensión, que se define como el primer paso del aprendizaje de las lenguas extranjeras, dando a esta habilidad la máxima consideración.

En esta perspectiva, el lenguaje es percibido como un medio de interacción social, por ello se da mucha importancia al desarrollo de las habilidades receptivas como una vía hacia la producción y se prepara al estudiante a comprender textos orales y escritos. Además, hay que señalar que este enfoque ha prestado especial atención a los intereses y necesidades del alumnado, que, como es evidente, tienen un papel muy importante en el aprendizaje.





1.5. LOS PROCESOS FUNDAMENTALES DESARROLLADOS DURANTE LA COMPRESIÓN ORAL

En términos generales, los procesos cognitivos involucrados en la comprensión son de naturaleza diferente. En el proceso de la construcción del significado, el oyente de un mensaje oral o el lector de un documento escrito evoca sus conocimientos sobre el tema, la situación de comunicación, así como lo que sabe sobre el productor del mensaje y el tipo de discurso en cuestión (Carton, 1995).

Según Cuq y Gruca (2005), tal como hemos enunciado con anterioridad, la comprensión no es una simple actividad de recepción, más o menos pasiva, como se considera muchas veces, sino que presupone un cierto conocimiento del sistema fonológico, del valor funcional y semántico de las estructuras lingüísticas, además del conocimiento de las normas socioculturales de la comunidad en la que la comunicación se lleva a cabo. Tampoco se pueden olvidar factores extralingüísticos como los gestos, determinantes especialmente en el intercambio oral. Por otra parte, cualquier situación de comprensión es tan específica que se deben tener en cuenta todas las variables que la constituyen.

Rost (1990) describe el modelo de la comprensión propuesto por Clark y Clark (1977), paso a paso. Este modelo, que ilustra el trabajo realizado en los campos de la percepción y la memoria, presenta claramente las diversas operaciones llevadas a cabo durante una tarea de comprensión. La información sería, pues, procesada de acuerdo con los siguientes pasos:

- 1- La memoria a corto plazo capta la información como representación fonológica.
- 2- Los elementos fonológicos son inmediatamente fragmentados en constituyentes que poseen un contenido y una función.

3- Los constituyentes se utilizarán más adelante para construir una lista ordenada de proposiciones que representan el texto.

4- Las proposiciones sustituirán a las representaciones fonológicas en la memoria a corto plazo, que luego serán, más o menos eliminadas, y el oyente, en última instancia, conservará sólo el significado general de cada una de las proposiciones.

Igualmente, Michael Rost afirma en su libro *Teaching and Researching Listening* (2011) que el oyente desarrolla durante la escucha o durante la comprensión oral cuatro procesos fundamentales: un procesamiento **neurológico**, un procesamiento **lingüístico**, un procesamiento **semántico** y un procesamiento **pragmático**, que explicamos a continuación. Dichos tipos de procesamiento se integran y se complementan entre sí.

1.5.1. EL PROCESAMIENTO NEUROLÓGICO

Los estudios neurológicos han demostrado que muchas áreas en el cerebro están involucradas en el proceso de la comprensión del lenguaje en diversos grados. Este hallazgo neurológico es coherente con las investigaciones sobre el procesamiento del lenguaje que indican que hay un procesamiento paralelo de diferentes tipos de información durante la escucha. (Rost 2011)

Chamot (1995, p. 16), desde una perspectiva cognitiva, ya lo expresaba así:

La comprensión del lenguaje se ve como un proceso activo, o sea, está construido a través de una compleja interacción entre las características de la entrada (*input*), los tipos de conocimientos establecidos a los que se accede y el uso de los procesos estratégicos para mejorar la comprensión.

1.5.1.1. La conciencia y la comprensión oral

La conciencia es el aspecto de la mente que conserva un contacto perceptual entre el mundo externo (contexto externo) y la experiencia subjetiva de la persona (contexto interno). Está directamente relacionada con la intención de entender y ser entendido. No obstante, la conciencia es el concepto de raíz para describir los procesos que inician la atención, la construcción del significado, la memoria y el aprendizaje.

Por lo tanto, este concepto es esencial para la comunicación, tanto para escuchar como para hablar, porque algo debe dirigir la atención del individuo hacia el mundo exterior. En términos generales, para el hablante, la conciencia influye en la determinación de qué aspectos de la experiencia de la persona se deben comunicar. Para el oyente, la conciencia guía las intenciones de la persona para experimentar el mundo del hablante e intentar construir el significado a partir de esta experiencia (Rost 2011).

1.5.1.2. La atención y la comprensión oral

La atención es el aspecto operacional de la conciencia. Concretamente, la atención asume una correlación de áreas físicas identificables del cerebro que se activan en respuesta a una decisión de atender a una fuente o aspecto particular de la entrada. La atención es el enfoque de la conciencia sobre un objeto o tren de pensamiento que activa partes de la corteza que están equipadas para procesarlo.

Debido a la naturaleza intencionada de la atención, sea puede considerar como el comienzo de la participación o la implicación en la comunicación, lo que constituye la diferencia fundamental entre oír y escuchar.

Dos nociones son fundamentales para entender cómo la atención influye en la comprensión oral, como explica Rost (2011): la capacidad limitada y la atención selectiva. La noción de *la capacidad limitada* es importante para escuchar. Nuestra conciencia puede interactuar con una sola fuente de información a la vez, aunque

podemos cambiar rápidamente y fácilmente entre diferentes fuentes, e incluso agrupar fuentes dispares en un solo foco de atención.

Siempre que haya múltiples fuentes o flujos de información, se debe usar *atención selectiva*. La atención selectiva implica una decisión, un compromiso de nuestro proceso de capacidad limitada con un flujo de información o con un conjunto de características integradas.

Mientras escuchamos, como explica Rost (2011), nuestra atención puede dirigirse selectivamente a una gran variedad de características acústicas más allá de los aspectos lingüísticos, que incluyen la ubicación espacial, el tono auditivo, la frecuencia o intensidad, la duración del tono, el timbre y las características de las voces individuales. Dependiendo de la multiplicidad de dimensiones acústicas que decidamos atender, se activará un área diferente del cerebro. De hecho, se ha demostrado que las ubicaciones de los múltiples puntos de la influencia atencional en el procesamiento de la información auditiva son flexibles y dependen no solo de la naturaleza de la información, sino también de las demandas específicas de la tarea conductual que se realiza. Otra influencia en los puntos de atención cortical es la participación de otras modalidades. Por ejemplo, si la atención visual y auditiva se activan simultáneamente, se involucran diferentes áreas de la red frontal-parietal en el cerebro.

Un ejemplo cotidiano de esto es el efecto cóctel es en un ambiente de fiesta caótico, se están llevando a cabo numerosas conversaciones, aunque solo se puede atender a una a la vez. Es posible enfocarse en una conversación que tiene lugar en la sala mientras se ignora una conversación que es cada vez más fuerte. La atención es direccional y está bajo el control del oyente, dentro de ciertas restricciones. Esta habilidad también se reduce mucho en personas con pérdida auditiva o con implantes cocleares.

Rost (2011) aclara que aunque la atención, por lo general, se puede controlar, las distracciones en la atención no siempre son voluntarias. Por ejemplo, mientras que los estudiantes atienden la lección, un niño comienza a gritar y se hace cargo momentáneamente del sistema de atención, lo queramos o no. Instintivamente,

respondemos a lo que se percibe como más relevante para nuestras necesidades. Más allá de ejemplos obvios de señales de emergencia manifiestas (como el grito de un niño señalando la necesidad de que lo ayuden) superando su enfoque atencional anterior (como atender la lección). Nuestras necesidades son complejas y sutiles, y pueden ordenarse de manera tal que no son completamente conscientes. Debido a esta naturaleza compleja de nuestras necesidades informativas y emocionales, a menudo podemos responder a distracciones sutiles cuando escuchamos y nos alejamos de nuestro enfoque original.

1.5.1.3. Diferencias individuales en los procesos neurológicos

Desde la perspectiva de los lingüistas, los psicólogos y los filósofos, el lenguaje se considera como el más complejo de todos los comportamientos humanos. En particular, el procesamiento del discurso se estima como el procesamiento más complicado dentro de las modalidades del uso del lenguaje.

Durante cualquier procesamiento del lenguaje, podemos emplear simultáneamente el habla, la audición, la lectura, la formulación y la comprensión. Cada uno de estos componentes específicos requiere la implicación de varias áreas del cerebro, asimismo, una compleja interacción entre la potencia neural, la preparación de la atención, el procesamiento neural, la coordinación de los circuitos neuronales funcionales y un nivel alto de organización estratégica.

Estas capacidades son comunes, aunque no todos los seres humanos pueden procesar el lenguaje de la misma manera. Los individuos muestran un gran grado de diferencia en estas funciones. Rost recoge en su libro *Applied Linguistics* (2011) seis factores específicos en el estado de las neuronas que producen dichas diferencias entre los individuos:

- Procesamiento local: Rost (2011) determina que en términos de procesamiento de nivel básico, los individuos muestran importantes diferencias en particularidades

básicas tales como: la velocidad de la transmisión neuronal, la activación de los transmisores neuronales, la participación del tálamo (centro de retransmisión para todos los impulsos neuronales) e hipocampo (parte del sistema límbico involucrado en la orientación), la memoria y la atención y patrones de conectividad neuronal.

- Compromiso y plasticidad: A medida que se desarrollan las funciones lingüísticas básicas, estas se limitan a áreas progresivamente más pequeñas del tejido neural, un proceso llamado compromiso neuronal. Esto conduce a un aumento beneficioso en la automaticidad y velocidad del procesamiento, pero también resulta de ello inevitablemente una disminución de la plasticidad (también hay alguna pérdida en el potencial de funcionamiento si ocurre una lesión cerebral en un área adyacente). Parece que el proceso de compromiso neuronal conduce a una separación neural entre diferentes idiomas en bilingües y estudiantes de segunda lengua. La plasticidad o flexibilidad neural requerida para la reorganización del lenguaje disminuye progresivamente durante la niñez y la adolescencia y puede ser la causa principal de algunas de las dificultades a las que se enfrentan los adultos en el aprendizaje de un segundo idioma. (Van Den Noort et al., 2010).

- Circuitos internos: Los modelos actuales de formación y consolidación de recuerdos episódicos se centran en el papel desempeñado por el hipocampo en la formación de representaciones integradas. En términos de aprendizaje y uso del lenguaje, estas conexiones neuronales permiten que un cierto número de áreas locales del cerebro formen una serie de impresiones de los aspectos sensoriales y conceptuales de un enunciado, que luego se vinculan a una nueva forma gramatical o construcción sintáctica. (Todos los mamíferos usan conexiones entre el hipocampo y las áreas locales para formar recuerdos. Sin embargo, los humanos son únicos en el uso de esas conexiones para apoyar el aprendizaje de idiomas). Además de este circuito central de consolidación de memoria, es probable que se utilicen una variedad de circuitos locales para analizar y romper los recuerdos locales mediante un proceso llamado resonancia (Grossberg, 2003). Los circuitos resonantes copian las formas lingüísticas detectadas con éxito en los búferes locales temporales para que el sistema pueda enfocar el elemento no procesado entrante y al mismo tiempo retener el elemento reconocido en la

memoria local. Como con todos los mecanismos neuronales, se pueden suponer diferencias en la eficiencia de estos circuitos individuales.

- Circuitos neuronales funcionales: Los tipos de integración local soportados por el sistema de memoria episódica se complementan con una variedad de otros circuitos neuronales funcionales que se integran en áreas más amplias del cerebro. Un buen ejemplo de este circuito es el ciclo de ensayo fonológico (Lopez et al., 2009), que vincula el procesamiento auditivo en el lóbulo temporal con el procesamiento motor de la corteza prefrontal. Usamos este ciclo para almacenar y repetir una serie de palabras o para acelerar el aprendizaje de nuevas palabras. Se ha demostrado que las diferencias en las habilidades de los oyentes para almacenar elementos en este ciclo se correlacionan fuertemente con el éxito relativo tanto en el aprendizaje L1 como en el L2 (Aboitiz et al., 2010).

- Control estratégico: El funcionamiento cerebral puede modificarse, amplificarse, integrarse y controlarse fácilmente mediante procesos estratégicos de alto nivel. Estos procesos de alto nivel incluyen control del estado de ánimo, control de la atención, control motivacional, así como estrategias de aprendizaje y aplicaciones de mapas cognitivos y guiones. El grado en que el oyente puede activar y aplicar estos procesos de alto nivel determinará el éxito relativo y el fracaso en la comprensión del lenguaje en instancias específicas y en la adquisición a largo plazo (Van Heuven y Dijkstra, 2010).

- Nivel de atención: Algunos oyentes prestan más atención a la estructura conceptual general, tratando de procesar el lenguaje entrante más a través de un proceso inferencial de arriba hacia abajo, mientras que otros estudiantes se enfocan más en los detalles ascendentes (Bransford, 2003). También es probable que esta diferencia individual sea importante para determinar el éxito relativo de los oyentes en la comprensión del lenguaje de textos específicos y en la adquisición del lenguaje a largo plazo.

1.5.2. EL PROCESAMIENTO LINGÜÍSTICO

Este apartado se centra en los procesos de decodificación lingüística que son, según Rost (2011), la base de la comprensión auditiva: los procedimientos fonológicos involucrados en la percepción del discurso, el proceso de reconocimiento de las palabras, el tipo de reglas fonotácticas que un oyente debe adquirir y el proceso de analizar o aplicar reglas gramaticales mientras se produce la escucha. También nos ocupamos de la unidad básica de procesamiento de voz - la unidad de pausa - y cómo ayuda al oyente a manejar el discurso entrante. Asimismo, tratamos las características prosódicas y cómo ayudan al oyente a entender el habla, así como las señales no verbales disponibles para el oyente.

1.5.2.1. *Los procedimientos fonológicos*

Boersma (1998) identifica el objetivo de la producción de un enunciado con la optimización de la comunicación, al incluir tanta información como sea posible.

En este sentido, con el fin de maximizar el reconocimiento del enunciado, el oyente utiliza tres tipos de experiencia perceptiva. El primer tipo es la experiencia articuladora de los sonidos que golpean el oído. Los objetos perceptuales en el lenguaje oral son los efectos de determinadas configuraciones en el hablante, tales como los labios, la lengua y los movimientos del tracto vocal y que causan la estimulación en el oído. El segundo tipo consiste en los efectos psicoacústicos. La psicoacústica es una rama de la psicofísica que estudia la relación entre las propiedades físicas del sonido y la interpretación que hace de ellas el cerebro. De esta forma, los objetos perceptuales se identifican como cualidades auditivas como la frecuencia, el timbre y la duración de los sonidos que llegan al oído. El tercero tipo es el modelo construido por el oyente sobre las intenciones lingüísticas del locutor. De hecho, los sonidos percibidos proceden de una matriz de contrastes de los múltiples niveles de una lengua: fonémico, morfológico, léxico, semántico, pragmático.

De esta manera, el conocimiento y la experiencia del oyente sobre estos tres sistemas: articulatorio, psicoacústico y pragmático maximizan la eficiencia en la percepción del enunciado. Al mismo tiempo, si el conocimiento o la experiencia del oyente son incompletos o defectuosos, el uso de estos sistemas va a limitar o distorsionar la percepción.

En este sentido, Martín Leralta, en su monografía *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera* (2009, 53), afirma que:

[...] el profesor de CA debe proporcionar muestras lingüísticas en las que los sonidos no aparezcan aislados, sino ofrecer curvas entonativas representativas de sus distintas realizaciones. Del mismo modo, convendría presentar a los alumnos un contraste de las características propias de los elementos suprasegmentales en ambas lenguas, con objeto de evitar, por ejemplo, la transferencia de la entonación de un idioma a otro.

1.5.2.2. El proceso de reconocimiento de las palabras

Con el fin de gestionar el habla en tiempo real, es esencial que el oyente condense el discurso en un pequeño número de componentes que pueden ser trabajados fácilmente dentro de su memoria a corto plazo. Rost (2011) ha recogido la metáfora de la máquina de salchichas que se utiliza a veces para describir la naturaleza de la tarea del oyente, es decir, tomar el lenguaje tal y como sale y luego ir separándolo en constituyentes. También afirma que, no obstante, esta metáfora es engañosa a menos que añadamos otros factores que el oyente también necesita conocer: cuáles son los ingredientes en la mezcla de las salchichas, cómo empaquetar y dónde entregar las salchichas una vez que se han producido. Sin embargo, para entender completamente el proceso perceptivo, necesitamos entender los procesos pre-perceptuales y post-perceptuales del oyente.

La lengua hablada ha evolucionado de manera que un oyente puede analizar el habla en tiempo real, de la manera más eficaz, con la ayuda de los recursos específicos facilitados por la memoria a corto plazo.

El procesamiento léxico o el reconocimiento de las unidades del lenguaje hablado es un proceso fluido que puede acomodar un rango variable de unidades en la entrada. Lo que proporciona la estabilidad es su enfoque principal en el reconocimiento de palabras. Reconocer el léxico en un habla fluida es la base de la comprensión del lenguaje hablado, y el desarrollo de la automaticidad del reconocimiento de palabras se considera un aspecto crítico de la adquisición de L1 y L2 (Segalowitz et al., 2008).

Aunque todos los aspectos del reconocimiento del enunciado contribuyen a la comprensión, bajo condiciones de ruido u otro estrés perceptual, o cuando los sonidos son ambiguos o degradados y pocos claros (o especialmente para los oyentes L2, cuando la sintaxis es indescifrable), los oyentes tienden a enfocarse y confiar solo en la información léxica (Mattys et al., 2009).

Las dos principales tareas sincrónicas del oyente en el reconocimiento de palabras son:

- (1) Identificar palabras y frases léxicas.
- (2) Activar el conocimiento asociado con esas palabras y frases.

Si queremos entender el reconocimiento de palabras, es importante tener en cuenta que el concepto de palabra en sí es diferente para las versiones hablada y escrita de cualquier idioma. El concepto de palabra en el lenguaje hablado puede ser entendido mejor como parte de una *jerarquía fonológica*. Esta jerarquía comienza con la unidad más grande psicológicamente válida (la que los usuarios típicos reconocen al planear su uso del lenguaje). A continuación, se encuentran una serie de regiones cada vez más pequeñas en un enunciado que, de hecho, un usuario típico no puede reconocer.

- La sílaba

Es una unidad natural porque corresponde en francés a un movimiento articulatorio del aparato fonético: mandíbula superior, mandíbula inferior, labios, lengua, paladar, resonadores. La producción de una sílaba es el resultado de un movimiento articulatorio específico. Es un grupo de sonidos pronunciados en una sola transmisión de voz.

En francés, la sílaba necesariamente incluye una vocal, y, más a menudo, una o más consonantes. Las consonantes no pueden constituir solas una sílaba porque la sílaba no puede sonar sin un vocal (de ahí su nombre). La presencia de una “e” silenciosa al final de una palabra no crea una nueva sílaba. Las palabras pueden contener varias sílabas, lo importante es aplicar siempre la misma regla de corte silábico para todas las palabras.

- El fonema

En fonología, un fonema es la unidad distintiva más pequeña, sin significado, que se puede aislar por segmentación de la cadena del enunciado. Es una entidad abstracta que puede corresponder a varios sonidos; de hecho, es probable que sea pronunciado de manera diferente según los hablantes o según su entorno dentro de la palabra.

Un fonema se puede combinar con otros fonemas para formar unidades de la primera articulación con significado.

Los fonemas se transcriben tradicionalmente mediante letras o símbolos colocados entre barras oblicuas, según la regla: un fonema = un símbolo. La lista de fonemas de un idioma es una lista cerrada que difiere de uno a otro. En francés hay 36 fonemas.

- El grafema

Es la unidad de escritura distintiva y significativa más pequeña. En una ortografía fonológica cada grafema se corresponde con un fonema, este se compone generalmente de una letra, pero en algunas lenguas, como el francés un fonema puede corresponder a varios grafemas ([o] puede ser transcrito por o, au, eau...). Por el contrario, el mismo grafema puede corresponder a varios fonemas, “eu”, por ejemplo.

En francés, 36 fonemas se transcriben utilizando las 26 letras del alfabeto, que permiten componer 190 grafemas.

Podemos clasificar los grafemas en 3 categorías:

- fonogramas: grafemas que transcriben fonemas (por ejemplo, a)

- los morfogramas: un elemento gráfico que representa un elemento gramatical que marca diferencias morfológicas como masculino / femenino, singular / plural, las desinencias verbales, etc., o léxicas, léxico como por ejemplo la “t” de “petit” o la “d” de “grand”.

- logograma: es la unidad significativa más pequeña del lenguaje como un signo gráfico único que representa una palabra completa, independientemente del idioma. Por ejemplo, el signo € es el logograma de la palabra "euro".

- La palabra

Una palabra es una secuencia de caracteres gráficos o sonidos que forman una unidad semántica y se puede distinguir por un separador (espacio en blanco tipográfico en la escritura, pausa en la lengua oral).

1.5.2.3. LAS CARACTERÍSTICAS PROSÓDICAS

En términos generales, la prosodia es el campo particular de la fonética que trata de describir los sonidos del lenguaje en el nivel del enunciado.

El lenguaje se pronuncia normalmente no en un flujo continuo, sino en breves estallidos. Además de cualquier función comunicativa, el hecho de hablar mediante breves estallidos es una necesidad biológica, ya que permite al locutor reemplazar periódicamente el aire en los pulmones de manera eficiente (Rost, 2011). Estas unidades del habla son el ritmo (pausas, timbre y velocidad de habla), acentuación y entonación.

Estos dos segundos componentes suprasegmentales son fundamentales para nuestro estudio.

Reconocer la prosodia de un idioma, que incluye la entonación y la acentuación, es necesario para entender, pues permite estructurar una declaración en elementos de significado y así guiar al oyente en su comprensión. Con una mala prosodia, una declaración perfectamente articulada puede ser incomprensible.

1.5.2.3.1. La acentuación

La acentuación o el énfasis es un fenómeno que surge del aumento de la duración silábica, de la intensidad sonora y de la altura melódica en ciertas sílabas del enunciado. Nadie puede negar la importancia de la percepción del énfasis en la comprensión oral, porque permite una entrada rápida y efectiva en el enunciado y si un acento está fuera de lugar, la comprensión puede verse, sin duda, afectada.

Escuchar una palabra mal acentuada no permitirá a un oyente extranjero reconocer la palabra inmediatamente, necesitará más tiempo para procesar el mensaje y probablemente tendrá que recurrir a otras estrategias.

1.5.2.3.2. La entonación

La entonación depende de otro fenómeno de la lengua oral, el ritmo del enunciado, por lo que este debe ser definido en primer lugar. Este es "[e]l fruto de un agrupamiento de formas sonoras al que se da una unidad y un relieve: la unidad es dada por la melodía de la entonación y el relieve está marcado por incrementos de intensidad o la altura debido al acento." (Lhote, 1995, p. 45).

La entonación se define, entonces, como una estructuración melódica de los enunciados en grupo rítmico que tiene la peculiaridad de terminar con una acentuación seguida de una pequeña pausa.

Un grupo rítmico es un grupo de palabras pronunciadas en un solo golpe, es decir, sin pausas entre las palabras.

Sin embargo, el grupo rítmico en francés es diferente del grupo rítmico en otros idiomas como es el caso del inglés y del español, por ejemplo, donde hay una sílaba acentuada por palabra. Incluso, en algunos casos hay una marca escrita de este acento en español, por ejemplo, la palabra “reacción”. A menudo, los hablantes no nativos del idioma se reconocen por el desplazamiento del acento.

En francés, el grupo rítmico está formado por un grupo de palabras. Es decir, está compuesto por una, dos, tres o cuatro palabras escritas. Lo más importante que subrayar aquí es que solo hay un acento por grupo en lugar de un acento por palabra. El acento está, normalmente, en la última sílaba del grupo.

Ejemplo: *Pas d'enfant, pas de voisin, pas d'électricité, pas une route.*

En resumen, todas estas características prosódicas permiten al final a los oyentes identificar un mensaje específico.

1.5.2.4. El análisis sintáctico

A medida que se reconocen las palabras en el discurso, el procesamiento del lenguaje para la adquisición del significado requiere un mapeo sintáctico parcial mediante el procesamiento del lenguaje de la voz entrante según un modelo gramatical.

Una serie de señales sintácticas y morfológicas influyen en cómo el oyente procesa el significado: orden de las palabras, relación sujeto-verbo, coincidencia y desarrollo en la estructura tema-comentario, concordancia de género y número (por

ejemplo, acuerdo de los pronombres con sus antecedentes), flexiones de casos (por ejemplo, “yo” frente a “mí”), así como el acento contrastivo (un acento impuesto a una palabra o sílaba contrariamente a su acentuación normal para contrastarla con otra palabra o sílaba alternativa o para centrar la atención en ella).

El conocimiento gramatical del oyente y su capacidad para utilizarlo en tiempo real se conoce como procesamiento sintáctico. El procesamiento sintáctico se produce en dos niveles: el de la emisión inmediata, o nivel de la oración, y el del texto extendido, o nivel del discurso. (Rost, 2011)

1.5.2.5. Integración de las señales no verbales en el tratamiento del lenguaje

Una gran cantidad de investigaciones han demostrado que la escucha implica la integración de las señales verbales y no verbales. A medida que se desarrolla un enunciado, los oyentes recurren tanto a la información lingüística como a la información extra-lingüística para llegar a la interpretación del mensaje. De la misma forma, se ha demostrado que los oyentes usan imágenes visuales y la información sobre la escena (exóforas) en el proceso de comprensión del lenguaje (Tanenhaus et al., 1995), para restringir el conjunto de posibles interpretaciones que deben ser consideradas.

1.5.3. EL PROCESAMIENTO SEMÁNTICO

El procesamiento semántico abarca los procesos de comprensión oral como son la inferencia, el aprendizaje y la formación de la memoria. En este apartado vamos a exponer estos procesos según ha indicado Rost en su libro *Teaching and researching listening*, obra del año 2011. Nos interesan particularmente los procesos de comprensión de la nueva información proporcionada y la actualización que aporta en cuanto a los modelos mentales. También, vamos a poner de relieve el concepto de la activación del conocimiento, las nociones de esquema y la memoria constructiva.

Además de destacar el proceso de inferencia, que es un proceso central para toda comprensión del lenguaje, recogemos los procesos de la memoria que se utilizan durante la escucha. También desde la perspectiva de Rost, subrayamos cómo la escucha se relaciona con el aprendizaje.

1.5.3.1. La comprensión

La comprensión se considera a menudo como la meta de la acción de escuchar o la prioridad principal del oyente. Muchas personas incluso lo consideran el único propósito de escuchar. Rost (2011) utiliza el concepto de la comprensión oral en un sentido más específico, definición que será también utilizada por Sanders y Gernsbacher (2004). Define la comprensión como el proceso de la construcción de las estructuras mentales, relacionando el lenguaje con los conceptos de la memoria y con las referencias al mundo real. Indica que los conceptos, no las palabras, son las unidades fundamentales de la razón y la comprensión, algo que se supone que es el resultado de la actividad neuronal dentro del cerebro.

De acuerdo con Gernsbacher (2004) el objetivo inicial de la comprensión es construir representaciones mentales coherentes a partir de conceptos. El oyente construye una estructura de comprensión desarrollando un mapa en el que se ajusten los conceptos. Luego, mientras está escuchando, va colocando los conceptos que representan una nueva información en este mapa figurativo. Esto solamente puede ocurrir cuando la nueva información se relaciona con la información previa ya encontrada en la estructura. No obstante, cuando considera que la información entrante no está relacionada con información previa, el oyente modifica el foco de atención y añade una nueva sub-estructura. Los bloques del edificio de las estructuras mentales se consideran como los nodos de la memoria que son activados por estímulos entrantes y que están controlados por dos mecanismos cognitivos: la supresión y la mejora.

En resumen, la comprensión es la experiencia de entender lo que se refiere mediante el lenguaje oral, en el caso que nos ocupa, conforme a la experiencia de cada

uno o conforme al mundo exterior, además de detectar cómo cualquier emisión lingüística mejora o suprime la comprensión actual. Por lo tanto, la comprensión completa ocurre cuando el oyente ya tiene un concepto claro en su memoria para cada referencia utilizada por el orador.

1.5.3.2. La comprensión desde un enfoque cognitivo

La comprensión oral, principalmente, es una actividad cognitiva, que implica la activación y la modificación de los conceptos en la mente del oyente. El conocimiento conceptual que el oyente aporta a la comprensión del enunciado necesita ser coordinada de forma que le permita activarlo de manera eficiente y que llegue a una comprensión cognitiva aceptable de la entrada.

Para referirse a las partes activadas del conocimiento conceptual, los psicólogos cognitivos y los lingüistas a menudo se refieren a los módulos de conocimiento como esquemas. Se estima que cualquier adulto normal tendría cientos de miles de esquemas disponibles en la memoria, que estarían interrelacionados en un número infinito de maneras.

Asimismo, se crean nuevos esquemas y se actualizan constantemente. Cada vez que leemos, escuchamos u observamos algo nuevo creamos un nuevo esquema relacionando un hecho con otro mediante vínculos lógicos o semióticos (Amoretti et al., 2007; Reitbauer, 2006; citados por Rost, 2011). De hecho, los investigadores están de acuerdo en que una clave para la comprensión efectiva reside en activar los esquemas apropiados que ayudarán a entender una entrada.

1.5.3.3. La comprensión desde un enfoque social

La comprensión del discurso hablado va más allá de la creación de un mapa cognitivo del significado pretendido del hablante. También, los marcos sociales y los elementos afectivos están implicados en la comprensión, incluso de textos aparentemente objetivos y de las interacciones más simples. Lo que un oyente entiende depende en gran medida de poseer elementos en común con el hablante: conceptos compartidos y rutinas, formas de actuar y reaccionar ante el mundo. O por lo menos el oyente debe poseer un mínimo conocimiento de la cultura y los fenómenos sociales en los que transcurre la vida del hablante.

De hecho, una de las necesidades a las que pretende responder el presente estudio es la cultural, ya que la canción puede promover el conocimiento de los rasgos culturales de los territorios en los que se habla la lengua que es objeto del aprendizaje. En nuestro caso, es un vínculo que permite al alumno acercarse a la cultura francófona en su diversidad, como hemos indicado anteriormente en el primer capítulo.

1.5.3.4. Enriquecimiento auditivo de la entrada

Normalmente, el procesamiento del discurso está auxiliado por algunas señales visuales del hablante, tanto en forma de gestos como de movimientos articulatorios de la boca, los labios, las mejillas, la barbilla, la garganta o el cuerpo, que corresponden a la producción del habla.

Debido a la importancia de las señales visuales, los psicolingüistas consideran que la percepción del habla cara a cara y el audio-visual es significativamente superior por ser bimodal, es decir, al involucrar dos sentidos: el auditivo y el visual. De hecho, se ha demostrado que los niños adquieren la percepción del habla en su lengua materna con una fuerte dependencia de las señales visuales de sus cuidadores (Ochs y Schieffelin, 2009).

Cuando las señales visuales están completamente ausentes, como al hablar por teléfono o al escuchar la radio, las ocasiones en las que pueden ocurrir dificultades acústicas o malos entendidos se consideran significativamente más abundantes que en el discurso cara a cara (Rost, 2011).

Entender cualquier enunciado implica hacer uso del conocimiento semántico o de los conocimientos previos, ya que una gran parte de la comprensión del lenguaje no se puede explicar en términos de la lengua convencional. La comprensión del lenguaje requiere la activación de conocimientos almacenados que no están contenidos en el texto, y pueden ser indirectamente señalados. Este proceso por el que se proporcionan complementos de información o enriquecimiento para entender un texto o un enunciado son inferencias (Rost, 2011).

1.5.3.5. Estrategias compensatorias durante la comprensión

A causa de las limitaciones naturales de la memoria, todos los oyentes deben recurrir a algunas estrategias, de vez en cuando, para llevar a cabo el procesamiento semántico, de tal modo que pueden comprender el sentido del enunciado hablado cuando las condiciones se vuelven difíciles. En cualquiera punto durante el procesamiento semántico, la capacidad de comprensión del oyente puede estar sobrecargada o agotada, o simplemente el oyente se distrae. En estos casos, puede ser necesario algún tipo de compensación.

Un desglose en el procesamiento semántico puede ocurrir en los casos siguientes, entre otros:

- El oyente no puede oír lo que el hablante está diciendo.
- El oyente no conoce las expresiones específicas que está usando el hablante.
- La información que el hablante da es incompleta.

- El oyente escucha una palabra familiar, pero se usa de una manera desconocida.
- El oyente encuentra una palabra o concepto desconocido.
- El hablante procede demasiado rápido para que el oyente pueda ejecutar los procesos de razonamiento requeridos.

En estos casos, se requiere algún tipo de compensación para mantener el estatus participativo pleno en el discurso o mantener los objetivos de la comprensión oral. Algunas de las estrategias de compensación comúnmente indicadas y tal y como están nombradas por Rost (2011) consisten en:

- Omisión: omitir una parte o un bloque de texto del procesamiento para comprender.
- Aproximación: utilizar otro concepto que puede abarcar la esencia de lo que no ha sido comprendido, es decir, construir un significado para una palabra o concepto que el hablante puede haber enunciado.
- Filtrado: comprimir un mensaje más largo o un conjunto de proposiciones en uno más conciso.
- Incompleción: mantener una proposición incompleta en la memoria y esperar hasta que se pueda obtener una aclaración.
- Sustitución: sustitución de una palabra, concepto o propuesta por uno que es más comprensible.

1.5.3.6. La construcción de la memoria durante la comprensión

Al referirnos al acceso a la memoria durante la escucha, pretendemos indicar tanto el proceso de activar los recuerdos existentes para ayudar en la comprensión como el proceso de formar nuevas conexiones de memoria o actualizar o fortalecer recuerdos existentes durante e inmediatamente después de la comprensión.

La memoria, generalmente, consta de dos dimensiones: la memoria a largo plazo, que está asociada a la suma de todos los conocimientos y experiencia; la memoria a corto plazo, que está asociada con el conocimiento que se activa en un momento determinado.

El concepto clave es que los oyentes son capaces de enfocar su atención consecutivamente, y no simultáneamente, a diferentes subconjuntos de las conexiones neuronales en la memoria a largo plazo.

En otros términos, la memoria a corto y largo plazo se puede asociar con la información activa y la información inactiva respectivamente. Para los propósitos de la comprensión de la comunicación verbal, los psicólogos, recientemente, consideran preferible referirse a la activación de la memoria en lugar de hacer referencia a la mayor o menor capacidad para memorizar.

1.5.3.7. La comprensión y el aprendizaje

Una vez que un oyente ha participado en un evento, lo más probable es que haya retenido o aprendido algo. En términos psicológicos, el aprendizaje puede definirse simplemente como la modificación duradera de un concepto en la memoria debido a una experiencia.

El grado de aprendizaje se refleja inicialmente en la forma en que el oyente representa lo que él o ella sabe en ese momento, qué nuevo conocimiento está siendo construido durante el evento. El grado de aprendizaje se refleja en el impacto de ese nuevo conocimiento en las actitudes, creencias y acciones posteriores.

1.5.4. EL PROCESAMIENTO PRAGMÁTICO

En este apartado, pretendemos recoger, conforme a Rost (2011), las formas en que se infiere la intención del hablante en el discurso. Para ello nos referimos a la noción del

marco social, mostramos cómo el oyente usa los marcos sociales y percibe los roles sociales para construir el significado.

1.5.4.1. Escuchar desde una perspectiva pragmática

Como hemos detallado en los apartados anteriores, el oyente dispone de un acceso a múltiples capas de información en el discurso. Para hacer uso de esta información, el oyente necesita acceder a múltiples interconexiones en la memoria durante la escucha. La escucha efectiva implica hacer uso de la información disponible en el discurso, al mismo tiempo, implica la activación de ciertos recursos cognitivos.

De hecho, además de la decodificación lingüística y el procesamiento semántico, existe un componente adicional global que se llama la competencia pragmática, que es esencial y que es considerada la dimensión social de la comprensión oral. El análisis del discurso, como una rama de la pragmática, se ocupa de las formas en que los oyentes hacen uso de la información lingüística y los conocimientos previos cuando escuchan un discurso en un contexto social. La capacidad de comprender el significado previsto o intencionado de otro orador, según el contexto, se considera un objetivo principal de la escucha y un objetivo primario en la enseñanza de la comprensión oral en una lengua extranjera.

1.5.4.2. Inferir la intención del hablante

Desde la perspectiva pragmática, tanto el hablante como el oyente tienen intenciones en cualquier situación enunciativa, y la interacción de sus intenciones contribuye a construir el significado del discurso. En cada situación de comunicación, el oyente asume un papel de interpretación del discurso. De hecho, el conocimiento del oyente sobre los aspectos lingüísticos del idioma, tales como la fonología, la

morfología, la sintaxis, el léxico, no puede ser activado hasta que el oyente asume una perspectiva pragmática.

1.5.4.3. Invocar las expectativas sociales

El idioma es usado por el hablante con un propósito significativo y con el objetivo de recibir una respuesta significativa del oyente. Como resultado, toda comprensión del lenguaje requiere una comprobación consciente del contexto, de la situación.

Los oyentes deben tener una identificación aceptable de los propósitos, configuración, objetivos y acción previos relevantes de los hablantes. De acuerdo con esta visión del lenguaje, el significado mismo de una expresión se ve como la función del contexto situacional y cultural en el que se produce.



1.6. LAS ETAPAS DE LA COMPRENSIÓN ORAL EN EL AULA

Árabadi (2011), en su artículo “Quelle méthodologie faut-il adopter pour l’enseignement/apprentissage de l’oral?”, nos indica que en el proceso de enseñanza de la comprensión oral de una lengua extranjera, el profesor tiene que desarrollar en los alumnos dos aptitudes principales: la percepción auditiva y la escucha.

A. Percepción auditiva

En el referido artículo, el autor explica que la percepción auditiva consiste en el descubrimiento del significado a través de una secuencia de sonidos, ya que, en general, solo podemos percibir lo que hemos aprendido a percibir. Como resultado, esta habilidad evoluciona durante el curso del aprendizaje hasta llegar al dominio del sistema fonológico de la lengua extranjera en cuestión y su desarrollo del lenguaje y habilidades lingüísticas.

El autor determina que para afinar el oído de los alumnos, el profesor tendrá que configurar actividades, tales como reconocimiento de voz, número de hablantes, identificación de pausas, etc. De hecho, estas actividades que promueven el tiempo de exposición a la lengua extranjera, ayudan a educar el oído y contribuyen a una mejor discriminación auditiva, algo que hemos planteado, en nuestro caso, con el trabajo de las canciones francófonas.

B. La escucha

El profesor de una lengua extranjera debe desarrollar en los estudiantes una escucha activa que es, según Lhote (1995, p. 51), una escucha consciente, llevada a cabo en la vigilancia, y que pone en juego el funcionamiento dual de la percepción del discurso, es decir, un tratamiento del discurso según dos modos, uno de tipo global y otro de tipo analítico.

Asimismo, la segmentación de la tarea de la escucha en algunos pasos, con el fin de facilitarla, es esencial. Rost (1990) propone, generalmente, un enfoque compuesto de tres pasos: pre-escucha, escucha y post-escucha.

1.6.1. LA FASE DE LA PRE-ESCUCHA

La pre-escucha es el primer paso hacia la comprensión del mensaje. Es la fase en la que el aprendiz está aplicando los conocimientos que posee sobre el tema. Es el momento en que formula hipótesis, hace predicciones sobre el contenido del documento que está preparándose para escuchar.

Es importante destacar que el profesor debe asegurarse de que el alumno tiene algún conocimiento sobre el tema, antes de proponer el documento. Por lo tanto, es necesario durante esta fase dirigir su atención hacia los elementos esenciales, tales como las formas lingüísticas, los índices acústicos claves que los ayudarán a predecir, a anticipar el significado del mensaje.

Así, durante esta fase, se tiene la oportunidad de presentar nuevo vocabulario, una herramienta indispensable para la comprensión.

1.6.2. LA FASE DE LA ESCUCHA

El alumno escucha el discurso oral e implementa estrategias apropiadas para manejar su habilidad de comprensión oral.

La primera escucha se centra en la comprensión de la situación, ayuda al aprendiz a reconocer el contexto en el que se desarrolla el discurso, así como a reconocer el entorno situacional en el cual se desarrollan los acontecimientos. Por ejemplo: ¿Quiénes son los oradores? ¿Dónde se desarrolla la escena? También es posible que

comprobemos si el alumno ha identificado la naturaleza del documento: ¿de dónde proviene el texto? ¿Cuál es su propósito?

La segunda escucha es a menudo importante para tranquilizar a los alumnos de niveles menos avanzados y les permite verificar los datos y, de este modo, pueden terminar sus tareas. En cuanto a los alumnos de niveles más avanzados, puede servirles para llevar a cabo actividades más complejas.

1.6.2.1. Los diferentes tipos de escucha

En una situación de comprensión auditiva, el oyente, normalmente, escucha con el fin de conseguir un objetivo específico. Este objetivo de comprensión, definido por él mismo, determina a su vez la forma en la que va a escuchar el mensaje. Es decir, para escuchar mejor, es necesario aprender a variar su manera de escuchar según el objetivo de comprensión.

En este sentido, Lhote (1995) recoge diferentes tipos de escucha, que dependen del objetivo de la comprensión:

- Escucha selectiva: Se trata de aprender a escuchar solo los pasajes que son necesarios para realizar la tarea, aprendiendo a no escuchar el resto.
- Escucha detallada: Se trata de aprender a escucharlo todo. Es una escucha exhaustiva, de duración variable.
- Escucha global: Se trata de aprender a descubrir elementos suficientes del discurso para comprender el significado general.
- Escucha reactiva: Se trata de aprender a usar lo que uno entiende para hacer algo, por ejemplo, tomar notas, hacer un pastel, manejar un dispositivo, etc. En este tipo de escucha es necesario saber realizar dos operaciones al mismo tiempo, por ejemplo, distinguir qué información es importante, decidir si el oyente debe intervenir en el

discurso del hablante (si la interacción es posible), etc. Todo eso sucede mientras sigue escuchando.

- La escucha vigilancia: Es una escucha automática, sin verdadero entendimiento, pero dando lugar a otra escucha, desde la perspectiva de que puede contener una palabra o grupo de palabras que pueden provocar un interés por el discurso.

Estos tipos diferentes de escucha pueden eventualmente sucederse en una situación de comprensión oral y exigen la puesta en ejecución de estrategias de escucha efectivas.

1.6.2.2. Los principales objetivos de la escucha

El entrenamiento en los diferentes tipos de escucha de los que hemos hablado debe corresponder a unos objetivos de escucha, que Lhote (1995, p. 70) agrupa en diez tipos principales:

- Escuchar para oír: Uno ejercita su audición para escuchar a alguien que se expresa normalmente sin gritar.
- Escuchar para detectar: Por ejemplo, se busca un acento extranjero en un individuo cuyos orígenes son desconocidos.
- Escuchar para seleccionar: Se buscan algunas pistas lingüísticas y fonéticas que permitan caracterizar a un individuo.
- Escuchar para identificar: Se trata de reagrupar una cierta cantidad de información que será útil, por ejemplo, para identificar a la persona que habla.
- Escuchar para reconocer: La actividad consiste en reconocer a una persona por su forma de hablar y por el contenido de la información que da.

- Escuchar para eliminar la ambigüedad: Este tipo de escucha implica diferentes percepciones, cognitivas y comunicativas.
- Escuchar para reformular: Por ejemplo, para redactar un resumen de un discurso se debe saber practicar el análisis y la síntesis.
- Escuchar para sintetizar: El objetivo de esta escucha es complementario del anterior. Se trata de un nivel de escucha difícil que exige una gran vigilancia por parte del auditor.
- Escuchar para actuar: Es una escucha orientada a la acción. Ciertos ejercicios pedagógicos hacen de esta actividad un elemento de base de la escucha.
- Escuchar para juzgar: Es una escucha que lleva a una elección, una evaluación de un evento, una persona, etc.

1.6.3. LA FASE POST-ESCUCHA

Esta es la etapa en la que el alumnado comparte tanto lo que ha entendido como las estrategias que ha utilizado. En esta fase comparten sus impresiones y expresan sus sentimientos.

Los estudiantes deben ser informados con antelación de las tareas que se les exige realizar después de escuchar. Las actividades deben estar concebidas de tal manera de que los estudiantes integren nuevos conocimientos a los conocimientos previos mediante el intercambio, la objetivación de las estrategias utilizadas y la aplicación de este conocimiento en diversas actividades.



1.7. EL PAPEL DE LA TAREA EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN ORAL

Varias metodologías recientes de la enseñanza de la comprensión oral de lenguas extranjeras han desarrollado tareas especialmente diseñadas para promover el progreso de ciertas sub-habilidades. La mayoría de sus autores destacan la importancia de tres factores principales en dicha enseñanza en todos los niveles:

- La elección de los materiales de escucha.
- La elaboración de las tareas de escucha.
- El procedimiento para organizar las actividades de escucha.

La interacción entre estos tres factores representa un papel importante en el diseño eficaz de las actividades de escucha. En cuanto a los materiales, a la hora de seleccionar los textos de escucha con fines pedagógicos, hay varias características que deben tenerse en cuenta, tales como el género, el nivel de autenticidad, la complejidad lingüística y cognitiva, la densidad de información, la longitud, la velocidad del discurso y la variedad o dialecto (Petric, 2010).

Sin embargo, se ha centrado mucho más la atención en las tareas que acompañan un documento audio, ya que gracias a estas tareas se desarrollan las habilidades que pretendemos mejorar. Según Harmer (1985), la importancia de las tareas reside en el hecho de que crean un propósito, motivación y expectativas en los alumnos, que son todas características de la escucha en la vida real.

1.7.1. TIPOS DE TAREAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN ORAL

Al analizar el papel de las tareas y su efecto en el desarrollo de las habilidades de la escucha, hallamos diferentes clasificaciones de tipos de tareas propuestas. Por ejemplo, Rost (1990) clasifica las tareas en tareas abiertas, como las tareas de tomar notas, y las cerradas, como las tareas en las que hay que distinguir oraciones verdaderas / falsas; ambos tipos difieren en cuanto a si el nivel de dificultad es fijo o variable. En las tareas abiertas es el alumno quien determina el nivel de dificultad al adaptar la tarea a su nivel de competencia.

Ello significa que, en las tareas de tomar notas, la cantidad y la calidad de las notas que el estudiante escribe mientras escucha dependerán de su competencia y de su motivación. Por el contrario, en una tarea cerrada, como un ejercicio verdadero / falso, el nivel de dificultad se establece de antemano y el alumno puede realizar la tarea o no.

Cabe señalar que la división en tareas abiertas y cerradas no se basa en el nivel de dificultad propiamente dicho, ya que las tareas de ambos tipos pueden ser de varios niveles de dificultad dependiendo del diseño de la tarea y del material de escucha utilizado. No obstante, esta clasificación pone de relieve que las tareas difieren en la cantidad de opciones que el alumno tiene mientras realiza una tarea.

El conocimiento de los diferentes procesos involucrados en cada uno de estos tipos de tareas es necesario en el diseño de las actividades propuestas para que sus características se puedan utilizar de forma óptima.

Otra clasificación descrita por Rost (1990) se basa en el factor del tiempo, según el cual las tareas pueden ser clasificadas en tres tipos: tareas prospectivas, es decir, realizadas antes de la escucha, tareas simultáneas con la escucha y las tareas retrospectivas, realizadas tras la escucha.

Cada uno de estos últimos tipos se centra en una sub-habilidad diferente. Por ejemplo, las tareas prospectivas desarrollan la capacidad de los estudiantes para

aumentar las expectativas y utilizar estas en el proceso de la escucha. Una tarea prospectiva es, por ejemplo, una lluvia de ideas sobre el tema de la actividad de la escucha, por lo que no sólo crea expectativas, sino que también ayuda a activar el lenguaje que el estudiante probablemente necesitará en el proceso de comprensión.

Las tareas simultáneas deben formularse de manera muy sencilla, gráficamente o textualmente, para no distraer a los oyentes mientras se centran en la escucha. Del mismo modo, las tareas retrospectivas deben tener en cuenta las limitaciones de la memoria y no deben requerir de los estudiantes que se centren en memorizar un gran número de detalles.

Las tareas también se pueden clasificar de acuerdo con la cantidad de respuestas requeridas. Ur (1996, p. 112) distingue entre cuatro categorías de respuestas requeridas en diferentes tipos de tareas de comprensión oral:

- Ninguna respuesta, por ejemplo, al escuchar una historia.
- Respuestas cortas como identificar las oraciones verdaderas o falsas.
- Respuestas largas como tomar notas o hacer un resumen del texto oído.
- Respuestas ampliadas como elaborar una discusión basada en el material de la escucha.

Una vez más es importante señalar que el nivel de dificultad no está directamente relacionado con estos cuatro tipos de tareas. En otras palabras, una tarea que requiere una respuesta corta o nula puede ser lingüísticamente y cognitivamente más exigente que una tarea que requiere una respuesta larga.

Como muestra esta breve descripción, el tipo de tarea propuesto es un factor importante en la enseñanza de la comprensión oral. Varios tipos de tareas se centran en las diferentes etapas del proceso de escucha, las estrategias de escucha y las sub-habilidades que los estudiantes necesitan desarrollar.

La elección de la tarea dependerá, por lo tanto, de los objetivos de la instrucción de la comprensión oral en una determinada etapa de aprendizaje y de las características

de un contexto de enseñanza particular. Así, en un curso de escucha académica las tareas de tomar notas serán más frecuentes que otros tipos de tareas, lo que se hace eco de las necesidades de los estudiantes que asisten a dicho curso.

Un enfoque sistemático de la enseñanza de la comprensión oral requiere una cuidadosa selección de materiales, tareas y procedimientos en todos los niveles del aprendizaje del idioma.

En cuanto al procedimiento para realizar actividades de comprensión auditiva, la mayoría de las metodologías dividen dichas actividades en tres etapas básicas: previa a la escucha, durante escucha y posterior a la escucha, cada una de las cuales tiene un objetivo y una función bien definidos. La importancia de las actividades que se realizan antes de la escucha se pone de relieve especialmente en las metodologías recientes. Estas no sólo proporcionan el contexto necesario para activar el lenguaje y el conocimiento de fondo relacionados con el tema, sino que también ayudan a aumentar las expectativas y la motivación de los alumnos. Las actividades posteriores a la audición, a su vez, ofrecen una oportunidad natural de vincular la escucha con otras habilidades lingüísticas, ya que normalmente conducen a hablar o a escribir (Petric, 2010).

1.7.2. HABILIDADES DESARROLLADAS MEDIANTE LAS TAREAS DE COMPRENSIÓN ORAL

Como hemos visto en apartados anteriores, uno de las primeras habilidades que se desarrollan durante los ejercicios y actividades de comprensión oral en el aula es la discriminación auditiva. El estudiante debe ser capaz de reconocer fonemas y sus diversas combinaciones, por lo tanto, se debe dedicar una parte del trabajo a la fonética o a los ejercicios relacionados con los sonidos, en los que el estudiante se familiarizará con “la liaison”, la elisión, la asimilación fonética o la omisión de las consonantes finales, por ejemplo.

En otro orden de cosas, el trabajo sobre el ritmo y la entonación conduce a que los estudiantes puedan identificar las curvas melódicas, las formas interrogativas y exclamativas y las dimensiones emocionales en el discurso.

Más allá de los aspectos fonéticos anteriores, las prácticas educativas de la destreza de la comprensión oral incluyen esencialmente el acceso al significado de los enunciados. Para alcanzar este fin, se emplean diversas formas de trabajo que van desde los ejercicios más guiados de reconocimiento, opción múltiple, verdadero o falso y de completar los espacios con elementos proporcionados a las actividades más complejas y creativas: preguntas abiertas, reformulación, resúmenes, etc.

Para llevar a cabo estas actividades de aprendizaje, los profesores utilizan dos procedimientos combinados, la segmentación y la repetición. En otras palabras, durante la clase de comprensión oral se hace un uso abundante de las pausas y de la reproducción repetida con el fin de permitir al estudiante alcanzar gradualmente una comprensión de lo que está escuchando (Parpette, 2008).



1.8. FUENTES PARA LA PRÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN ORAL EN EL AULA DE FLE

Con el fin de ayudar a los profesores a abordar los tipos de actividades y tareas indicados anteriormente, es importante destacar que el sitio TV5MONDE representa una fuente muy interesante y adecuada para conseguir materiales que permitan desarrollar actividades de escucha. En nuestro caso, resultó de gran ayuda en la elaboración de nuestra guía pedagógica. A continuación, nos centraremos en el uso de los contenidos, los recursos didácticos y audiovisuales de este sitio web en la clase de FLE.

Se trata de un canal de televisión internacional en lengua francesa que se emite en todo el mundo, cuya página web oficial se ha convertido en uno de los principales sitios web de medios francófonos a nivel internacional. El sitio ofrece una gama de temas, recursos, herramientas y servicios gratuitos para enseñar y aprender la lengua francesa. Nos interesaban, sobre todo, sus materiales de comprensión oral que, además, incluyen un conjunto de herramientas para utilizar pedagógicamente las emisiones de la cadena y sus contenidos en línea. Asimismo, TV5MONDE trabaja en colaboración con expertos en la pedagogía de FLE.

Cada semana, el sitio ofrece a los profesores y a los estudiantes fichas pedagógicas nuevas, con actividades relacionadas con los informativos y los reportajes del canal o bien con canciones modernas. En este ámbito, para facilitar el trabajo a los profesores, se pueden encontrar las letras de la canción junto a las fichas pedagógicas con una serie de actividades que parten de la escucha y del visionado del videoclip correspondiente, publicado en el sitio web. Los ejercicios comienzan con una comprensión global y sucesivamente avanzan hacia la comprensión detallada.

Ello permite a los profesores que conviertan la enseñanza del francés en un aprendizaje vivo, que ponga a los estudiantes en contacto con la lengua francesa, a la vez moderna y cotidiana y, al mismo tiempo, aumenta su interés por aprender francés

gracias a una representación didáctica innovadora. Además, el sitio web muestra a los estudiantes la riqueza de la cultura francófona.

Todo esto no obsta para que, a pesar de que estas fichas de trabajo son preparadas por especialistas y educadores, el profesor se encuentre obligado a realizar un trabajo extra para adaptarlas a sus clases. Por otra parte, es necesario que la elección de canciones refleje o esté en relación con el tema o los contenidos lingüísticos que se desean trabajar, así como que coincida con el nivel de los alumnos. Sin embargo, este trabajo al final dará sus frutos. Es indiscutible que el esfuerzo del profesor es siempre la clave para un curso exitoso y apreciado por los estudiantes.

Según el sitio web, los estudiantes mediante los ejercicios propuestos pueden:

- Entrenar su comprensión oral a partir de informes televisivos de corta duración.
- Controlar y mejorar sus conocimientos gramaticales.
- Aprender un vocabulario nuevo.

Otra fuente considerable y uno de los pocos libros publicados que permiten a los profesores abordar la fonética en sus clases de francés es *La phonétique* de Dominique Abry y Julie Veldeman-Abry (2007). El libro pertenece a la colección *Techniques et pratiques de classe*, que ofrece a los profesores y los estudiantes de francés una gama de libros que les ayudan a hacer frente a los problemas teóricos y prácticos de la enseñanza de idiomas.

El libro se divide en dos partes, en la primera parte, los autores presentan un panorama general de la fonética francesa: prosodia, fonemas, las reglas de división de sílabas, problemas de correspondencia entre el código escrito y el código oral, los métodos de correcciones, etc. Todo lo que el profesor necesita saber o recordar para empezar a trabajar la fonética con sus alumnos.

La segunda parte presenta fichas pedagógicas listas para ser utilizadas, gracias a ellas se puede trabajar el ritmo, la intensidad, el foco de atención, la entonación, las vocales orales y nasales, la *liaison*, etc. Se trata de un excelente complemento, ya que

dichas fichas pueden resolver una cuestión específica referida a la mejora de la comprensión oral. Por lo tanto, representa una gran ayuda a la hora de elaborar las actividades y tareas sobre las canciones.





1.9. EL PAPEL DE LOS DOCUMENTOS AUTÉNTICOS EN LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA

Para concluir este capítulo creemos oportuno hablar sobre el papel de los documentos auténticos en el proceso de la enseñanza / aprendizaje de la comprensión oral.

El documento auténtico, desde una perspectiva didáctica, es definido como un documento escrito, oral o audiovisual destinado inicialmente a hablantes nativos, pero que el profesor recopila para su uso en actividades que propondrá en clase.

Se dice que un documento es auténtico porque no fue diseñado con fines educativos, sino con fines comunicativos. Se presenta a los estudiantes como es, es decir, en su estado original. Si se realiza algún cambio en este documento, como la eliminación de uno o más párrafos para disminuir la tasa de información o la adición de conectores entre oraciones para facilitar, por ejemplo, la deducción, ya no es un documento auténtico, sino un documento didáctico.

Por lo tanto, el documento auténtico difiere del documento educativo o “elaborado” que, muchas veces, es creado desde cero para la clase por un diseñador de métodos o por un profesor, según criterios lingüísticos y pedagógicos (Aslim, 2010).

Asimismo, el documento auténtico puede ser cualquier discurso, oral, escrito o audiovisual, original, que use el idioma que se quiere enseñar, por ejemplo, un póster, un folleto, un volante, una página de revista, un anuncio, una película, una canción, un programa de radio, etc.

1.9.1. JUSTIFICACIÓN DEL USO DE DOCUMENTOS AUTÉNTICOS

Hoy en día, el profesor dispone en la clase de un conjunto de herramientas y materiales didácticos y tecnológicos que le facilitan la transmisión de información y crean un ambiente favorable para el aprendizaje. ¿Por qué usar documentos auténticos en la clase de idiomas? A continuación, damos varias razones para responder a esta pregunta:

- La necesidad de resolver los problemas de un manual utilizado en clase, como la insuficiencia de las actividades orales, el desinterés de los estudiantes en los temas, etc.
- Aportar una comunicación real en francés: los libros de texto de FLE utilizan un lenguaje estandarizado. En cambio, los documentos auténticos orales y / o visuales ponen de manifiesto que el francés también se usa de manera espontánea y extraoficial. Además, se puede mostrar muy bien cómo los hablantes francófonos comunican. Esta variedad del francés real permite al estudiante comprender el lenguaje como un nativo, permitiéndole el acceso a un lenguaje no formal que no siempre está disponible en los libros de texto, pero que es utilizado por los nativos.
- Completar la lección con un documento auténtico que presenta una situación de comunicación real al mismo tiempo que se cumple con los objetivos de la unidad en cuestión.
- Ofrecer una imagen auténtica y enriquecida del mundo exterior y así contribuir a desarrollar en el aprendiz una actitud favorable hacia el idioma extranjero, así como hacia su cultura.
- Motivar a los estudiantes, ya que como afirma Bérard (1991) el estudiante de nivel principiante puede ser motivado positivamente si puede llegar a comprender una comunicación real.
- Diversificar las fuentes de producción oral. Según Delhaye (2003), no se debe limitar la exposición de los estudiantes a las producciones de la lengua hablada por su profesor.

- Permitir al alumno participar en un "consumo" social del documento más allá del consumo escolar. Comprender un documento es entender las intenciones que llevaron a su composición. En el contexto escolar, el consumo de documentos podría, simplemente, consistir en un triste censo de palabras desconocidas y en su explicación por parte del profesor. No obstante, en la realidad, las palabras conocidas que van combinadas con otras pistas extralingüísticas permiten que alguien entienda un discurso (Delhaye, 2003).
- Favorecer la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, acostumbrándolos a la comprensión de discursos similares a aquellos a los que se enfrentarán más tarde fuera de la supervisión de la escuela (Delhaye, 2003). En otros términos, para estimular su interés por aprender por aprender.

Según los trabajos realizados y publicados en internet por el equipo del CRAPEL de la Universidad de Nancy sobre el aprendizaje de la comprensión oral, el proceso de la comprensión está anclado en el uso de la información en diferentes niveles. En este sentido, dichos trabajos determinan que solo en los discursos "auténticos" existen estos diferentes niveles y que son homogéneos y pertinentes. Esto indica, por lo tanto, que los documentos utilizados en las actividades de la enseñanza de la comprensión oral deben ser, en la medida de lo posible, documentos auténticos. (Gremmo y Henri, 1990, p. 7).

Los autores del trabajo anterior revelan que es poco probable que los documentos producidos con fines de enseñanza de idiomas extranjeros capten la interacción entre los diferentes niveles de información y organización y, por lo tanto, impiden que el alumno pueda comportarse plenamente como un oyente.

Por otra parte, Gremmo y Henri (1990) investigaron la noción de "facilidad", es decir, cómo determinar los criterios que permiten juzgar que una situación de comprensión es "fácil" o que un documento auténtico será fácil para los estudiantes.

Para responder a esta pregunta, los autores se refieren nuevamente al análisis del proceso de comprensión. Una situación de comprensión o un documento, es fácil cuando el oyente tiene el conocimiento suficiente para lograr su objetivo de escucha. Dado que este conocimiento puede estar en varios niveles, la "facilidad" puede basarse

en una variedad de aspectos. Sin embargo, no es necesario que estos conocimientos sean únicamente el conocimiento de las funciones de las formas lingüísticas, ya que habrá situaciones en las que la forma lingüística del discurso planteará dificultades para el alumnado (por ejemplo, una canción en un lenguaje coloquial), pero el resto de las características corresponderán al conocimiento que posee el estudiante (el tema de la canción es bien conocido, por ejemplo) y lo hará muy fácil de entender.

1.9.2. EL VÍDEO COMO DOCUMENTO AUTÉNTICO

El vídeo es la forma preferida por los estudiantes debido a su característica animada que asocia la imagen y el sonido, por lo que posee una gran capacidad para transmitir la información de manera dinámica.

Las diferentes formas de discursos recogidos en soporte de vídeo pueden ser:

- Un extracto de un programa de televisión.
- Una serie de televisión o extractos seleccionados.
- Un cortometraje.
- Una entrevista a una figura pública.
- Extractos de películas o películas completas.
- Video clips de canciones.
- Dibujos animados.
- Anuncios.
- Un documental.
- Un reportaje.
- Un informe del tiempo.

-Un noticiario de televisión grabado.

Con el vídeo se consiguen utilizar los elementos no verbales en la comprensión tal como hemos mencionado en otros apartados en este capítulo. Aprender un idioma es aprender a entender los signos verbales que integran la palabra, pero también las expresiones de la cara, los gestos, la mímica, el flujo de la voz, etc. De hecho, la imagen animada tiene muchas más ventajas que la imagen fija porque nos presenta lo no verbal o lo extralingüístico, que no se pueden adquirir mediante el manual escolar.

El vídeo muestra los signos no verbales particulares de los nativos del país de la lengua meta, así como su cultura, por lo que expone al alumnado a un ejemplo concreto en el que se hallan todos los elementos de la situación de la comunicación real.

Concentrándonos en nuestro estudio, dado que consideramos que la canción es uno de los documentos auténticos más interesantes, vamos a presentar ampliamente sus ventajas en el segundo capítulo. También es importante destacar que en el presente estudio el 80 por ciento de las canciones trabajadas tienen un video clip.

Un videoclip es un cortometraje realizado principalmente para su difusión en vídeo, televisión y a través de portales en internet, que ofrece una representación o interpretación visual de una canción (Wikipedia). Conforme a diversos autores se trata del formato audiovisual más consumido, globalmente, por la juventud.

Asimismo, un estudio publicado en el sitio web del ministerio de educación francesa asegura que los documentos auténticos de vídeo ayudan a exponer a los estudiantes a la realidad sonora del idioma y a diferentes niveles de lenguaje, al presentar a diversos individuos en la interacción lingüística. Además, son una fuente irremplazable de información sobre aspectos sociales, culturales, artísticos y de civilización de los países que son objeto de interés didáctico. Por otro lado, estos elementos se consideran como parte del patrimonio artístico de estos países, por lo tanto, son objetos valiosos de estudio.

Con ellos se estimula a los alumnos hacia una actitud infaliblemente positiva. El video clip de las canciones es un medio privilegiado para nutrir su motivación para el

aprendizaje de idiomas. Cuando están bien elegidos, permiten la presentación de situaciones de interés para los estudiantes principiantes, cuyas capacidades lingüísticas muy limitadas les impedirían la comprensión de un discurso en otras circunstancias.



2. CAPÍTULO II: LA CANCIÓN EN LA CLASE DE FLE

Que ce soit simplement pour le plaisir de l'écoute collective, pour renforcer la motivation des apprenants, leur démontrer que les médias ne sont pas uniquement occupés par la culture anglo-saxonne, pour illustrer un thème traité en classe ou servir de déclencheur d'expression, la chanson a sa place dans la classe. Le choix de chansons contemporaines renforce l'actualité de la langue apprise, son insertion dans le monde d'aujourd'hui; il oblige aussi l'enseignant à remplacer fréquemment ses documents par de nouveaux plus récents (Dumont, 1998, p. 74).

El aprendizaje de una lengua extranjera, de una lengua viva, debe significar llegar a comunicar gracias a ese idioma. Es decir, permitir a las personas el intercambio de información, de reaccionar, de expresar sentimientos, opiniones y de interactuar. De hecho, según Boiron (2007, p. 36), con quien estamos plenamente de acuerdo, reducir el aprendizaje de la lengua a la asimilación del vocabulario, estructuras de oraciones, reglas gramaticales y el contenido de la civilización preestablecido es equivalente a enseñar una lengua muerta.

La chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement... Le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices. On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons... en français (Boiron, 2007, p. 36).

El uso de las canciones en la enseñanza-aprendizaje del FLE se considera como un soporte de la educación que sirve para hacer que los estudiantes se interesen por lo que aprenden. La consideración de la motivación es un factor determinante, por lo que

el gusto por la canción, las letras, la música, el ritmo y la melodía son factores desencadenantes que podrían ayudar al estudiante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Pour créer le désir d'apprendre, pour révéler la pertinence de l'apprentissage, il faut mettre en place une stratégie d'enseignement: elle consiste à créer un affect positif entre l'apprenant et la langue cible. L'apprentissage d'une langue devrait se définir au sens large, comme une approche faisant appel à tous les sens : l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat, la vue. (Boiron, 2007, p. 36)

Jonathan Bolduc, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Ottawa y especialista en la educación musical, afirma en una entrevista que:

Les bénéfiques de l'éducation musicale sont nombreux. L'apprentissage de la musique favoriserait notamment le développement des habiletés cognitives, langagières, psychomotrices et sociales. Il a été démontré que l'étude de la musique améliorerait la pensée abstraite dès la petite enfance.

Así, en este estudio, procuramos trabajar la canción con todos sus aspectos: la música, la segmentación, el artista, el contenido del texto. También el videoclip que la presenta, para llevar la imagen a la clase, pues la consideramos también un elemento muy importante. Todos estos aspectos van a contribuir a la creación de un enfoque que trata de llegar al aprendiz, en su carácter más personal, porque cada alumno es diferente, ciertas personas se sienten atraídas por la música muy rítmica, otras por la música romántica y otras por la belleza del intérprete ya sea hombre o mujer. La idea es, precisamente, considerar la diversidad dentro del aula.

En el presente capítulo tratamos de manifestar esta práctica considerada como importante en las clases de idiomas, sobre todo en la enseñanza de la comprensión oral que es la introducción de la canción. Para abordar este tema, primero, vamos a definir la canción y exponer sus ventajas y desventajas didácticas. Además, vamos a cuestionar su

90

historia y su comienzo gracias a un recorrido histórico por el uso de la canción en la clase de FLE, que empezó al final de los años 50, cuando el manual “Cours de langue et de civilisation française” (nivel II) (Hachette, 1955) recogió ocho canciones populares acompañadas de las correspondientes fichas pedagógicas. Pasando por Brel, Brassens, Bréat, Ferré, Bárbara en los años 60. Luego por Los escritos de Louis-Jean Calvet, especialmente "Chanson: Quelle stratégie?" (1979) con su nueva visión revolucionaria con respecto al uso pedagógico de la canción. A continuación, exponemos la aparición del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) que ha fortalecido la posición de la canción en la clase de FLE. Llegando por los discos de” Nouvelle génération française” de Michel Boiron.

También vamos a analizar varias experiencias que utilizaron esta herramienta, pero desde enfoques diferentes; tal como el enfoque lingüístico, el enfoque literario y el enfoque cultural.

Igualmente vamos a hallar interesantes prácticas pedagógicas de la canción en la clase de FLE; la experiencia el estudio de la cultura francesa mediante la canción de Alain Chamberlain, así como la experiencia de la adquisición de la competencia sociocultural mediante la canción francesa fue ilustrada con la valiosa propuesta de Pierre Dumont, presentada en su libro “Le Français par la chanson”. Y por último, la gran aportación que realizó Boiron con la puesta en práctica de estas propuestas teóricas mediante una serie de talleres y estudios denominados “Approches pédagogiques de la chanson” (2007).

También vamos a exponer las diferentes implicaciones de esta práctica; los criterios más positivos para la elección de una canción y las diferentes fases de la explotación pedagógica de una canción. Todo bajo un ángulo puramente didáctico.

2.1. LA CANCIÓN: DEFINICIONES, VENTAJAS DIDÁCTICAS Y POSIBLES DESVENTAJAS

2.1.1. DEFINICIONES

La definición del término “canción” en el diccionario de la Real Academia Española es: “Composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música”. En *The New Shorter Oxford English Dictionary* (1993), la palabra canción está definida de la siguiente manera:

Una canción es una composición musical para la voz humana, con letra, y comúnmente acompañada por otros instrumentos musicales. Existen diversos tipos de canciones que se pueden clasificar según distintos criterios. Una división típica es entre canto lírico, canción folclórica y canción popular.

En este sentido, Rothman (2015) en su libro *¿Cómo escribir canciones y componer música?* añade que normalmente la canción “es interpretada por un único vocalista, pero también puede ser cantada por un dueto, trío o más voces. La letra de las canciones es habitualmente de naturaleza poética y con rima, aunque pueden ser versículos religiosos o prosa libre.”

Aunque las canciones no son creadas, en principio, con fines pedagógicos, se consideran uno de los documentos auténticos por excelencia que se pueden trabajar en la clase de la lengua extranjera. Por un lado, ofrecen la oportunidad a los estudiantes de trabajar la lengua actual usada en la vida cotidiana, por otro lado, les permiten acercarse a la cultura francófona.

Existen muchos argumentos a favor del uso de la canción en la clase de FLE, pero los más interesantes, a nuestro parecer, son los que ofrece Louis-Jean Calvet en forma de definición en su libro *La chanson en classe de français langue étrangère* (1980, p. 8):

C'est un micro-univers signifiant dont l'organisation textuelle est close et fortement structurée. C'est un genre spécifique dans lequel les éléments linguistiques et extralinguistiques sont étroitement liés et se combinent. Donc, c'est un mélange de linguistique, de mélodique et de rythmique. [...] C'est le lieu d'un sens composé, le lieu d'une convergence entre procédés mélodiques et procédés linguistiques.

Más lejos, Calvet (1980, p. 20), añade: « Elle est langue, elle est culture, elle est plaisir et elle peut être moyen pédagogique. »

Boiron (1998) nos recuerda que el término "canción" no puede reducirse a la idea de una persona que canta un texto acompañada por una orquestación de fondo para enfatizar el texto. La canción es un medio de comunicación que puede ser muy diverso en función del género al que remita su creación o bien su adaptación: rock, rap, blues, reggae, vals, jazz, funk, java y ritmos africanos, etc. Las canciones responden, pues, a una producción amplia y creativa que puede adaptarse a todos los gustos.

Evidentemente, en el presente estudio la palabra canción, que hace referencia a una composición de letras cantadas, individualmente o colectivamente, que suelen ir acompañadas de música, tiene el objetivo de proporcionar una oportunidad para que los estudiantes puedan tener una comprensión correcta de la lengua francesa. También como una herramienta que sirva para ayudar a los estudiantes a aprender, a escuchar, a repetir, a distinguir los sonidos de las palabras de una canción y, como consecuencia, permitir mejorar las competencias de la comprensión oral de los estudiantes de secundaria, así como incrementar su gusto y su interés en aprender la lengua francesa.

En nuestro campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras podemos identificar la canción, por lo menos, con las siguientes tres características:

- Se trata de un documento auténtico, es decir, que no se ha producido con el fin de estudiarlo en la clase de FLE.
- Se trata de un documento sonoro, es decir, un documento que se puede trabajar en la clase para mejorar la comprensión oral.
- Se trata de un documento cultural, es decir, que pertenece a la vida cotidiana de la sociedad francesa, que expresa su realidad, sus noticias, sus pensamientos, su forma de ser, etc.

Los profesores de lengua ven la canción como una manera lúdica y motivadora de comprender tanto la lengua como la cultura francófona contemporáneas. Además, se puede retomar y reforzar una lección de gramática o ampliar un campo léxico que se está estudiando.

Sin embargo, la canción representa, además, el papel de un soporte activo de la comprensión, que permite al estudiante lograr la comprensión global del texto y, a continuación, comprender el significado de las palabras y las expresiones. Ayudar a los estudiantes a entrenar la facultad de escucha para comprender integralmente los textos, reconocen el tema y encontrar las palabras clave.

2.1.2. VENTAJAS DIDÁCTICAS

La canción disfruta de unas ventajas fundamentales que no poseen los textos tradicionales. Anima a los alumnos a aceptar de manera afectiva el estudio de la lengua extranjera. Con ella se ofrece al alumnado un entorno metacognitivo, visual y auditivo, adecuado que le ayude a tener confianza y contribuye a que aprenda nuevas estrategias más fácilmente.

Por otro lado, gracias a la canción vamos a tratar los temas que conciernen a todos: la paz, el amor, la amistad, incluso la comida, a veces también el viaje y el encuentro. Es decir, temas que nos encontraremos en el contexto de la educación.

También, promueve la libertad de expresión, la imaginación y la formulación de hipótesis, objetivos que encajan perfectamente con el portafolio del Marco Común Europeo para las lenguas.

Por ello, a continuación, vamos a exponer, más detalladamente, algunas de las innumerables ventajas del uso de la canción en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera:

✓ Favorecer la memorización:

La canción en su conjunto de música, ritmo y entonación, representa un papel importante en la memorización, de manera que se favorece la intervención didáctica.

En relación con la estructura de la oración, muy a menudo, observamos el fenómeno de la repetición en la canción, por lo que estas estructuras terminan por grabarse en la mente del estudiante, con lo que ayudan, a menudo, a memorizar estructuras que son complicadas.

Las investigaciones más recientes destacan la importancia de la “activación de memoria” durante el proceso de la exposición al texto sonoro para asegurar una comprensión óptima. Consideramos que la enseñanza de la lengua extranjera mediante el uso de las canciones es ejemplar para realizar dicha operación.

Tal como hemos apuntado anteriormente, de acuerdo con Flowerdew y Miller (2005), la nueva información debe ser insertada en los sistemas que ya hemos desarrollado en la memoria y, para tal emplazamiento, se toman decisiones respecto a su utilidad, si será necesario recuperarla pronto o más tarde, al mismo tiempo que se categorizan los rasgos sintácticos, semánticos y fonológicos particulares del mensaje (Leralta, 2009).

Además, la repetición, como factor dominante durante el uso de la canción en la enseñanza, favorece una cómoda conservación de los contenidos por parte de la memoria y facilita su recuperación.

En palabras de Rost (2011, p. 72), el aprendiz otorga una importancia cognitiva a las unidades lingüísticas, es decir, activa su valor, de manera que la relevancia y la novedad influirán en la probabilidad de que esas nuevas unidades sean conservadas. En cuanto a la recuperación, se verá afectada por la frecuencia de uso de la información en cuestión, así como por la consistencia del vínculo establecido con las representaciones preexistentes en la memoria (Leralta, 2009).

En general, el estudiante llega a asimilar y retener las palabras, expresiones o frases que escucha en una canción gracias a la repetición frecuente del estribillo. Además, la melodía promueve el anclaje de estos elementos en la memoria. De este modo también, el interés por aprender crece y el aprendizaje de la lengua se convierte en un placer.

Murphy (2000) define el fenómeno “the-din-stuck-in-my-head” como un rasgo de las canciones que, al quedarse en nuestra memoria y poder repetirse incesantemente, tienen la potestad de activar mentalmente de forma involuntaria nuestra capacidad de adquisición del lenguaje produciendo un ensayo involuntario (Fonesca-Mora, 2013, P. 1).

Cuq y Gruca (2005) también consideran la canción como un documento que tiene unas características propias y que debemos aprovechar los elementos que son particulares de la canción en todas sus dimensiones esenciales, particularmente por lo que respecta a la memorización, ayudada por la repetición o al poner de relieve ciertos elementos: «La rencontre d’une mélodie et d’un texte est productrice d’un sens qui se perçoit plus aisément et certains éléments linguistiques s’offrent d’eux-mêmes, par leur répétition ou leur mise en valeur, à la mémorisation. » (Cuq y Gruca, 2005, p. 436).

✓ Favorecer la discriminación fonética:

Las letras de una canción respetan, naturalmente, los elementos fonológicos y la estructura de una lengua. Los experimentos llevados a cabo por Shön et al. (2007) demostraron, entre otras cosas, que la música mejora la discriminación fonológica.

El objetivo de la fonética correctiva es ofrecer métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua, para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos, tanto en la lengua materna como en una segunda lengua o lengua extranjera, según las normas de pronunciación correcta.

Berri y Pagel (2005) explican que, si hay algunos problemas de pronunciación entre los estudiantes, la razón más probable será que el profesor ignore los aspectos de la fonética correctiva. Francis Debyser en su "Lettre ouverte sur la chanson" en el número 66 de la revista *Le français dans le monde* afirma que la canción es una herramienta efectiva en la fonética correctiva "un précieux auxiliaire de phonétique corrective".

El estudiante principiante que escucha canciones, enunciados orales auténticos, será capaz de desarrollar su conciencia y sus habilidades fonéticas. Será, de hecho, la oportunidad de familiarizarse no sólo con la melodía, sino también de aprender a discriminar y producir sonidos que eran desconocidos para él. Con esta estrategia de aprendizaje en la que se percibe primero y se comprende después, el aprendiz se ejercita para adentrarse en un nuevo idioma sin detenerse en cada detalle y cada palabra. De este modo se acostumbra a la musicalidad de la lengua y solo a continuación a una comprensión fina y detallada. (Pasquelin, 2012, p. 60).

También, para explicar cómo el aprendizaje de la lengua mediante la escucha de la música puede contribuir a promover el éxito académico y permitir una mejora en la discriminación fonética. Jonathan Bolduc afirma en su entrevista que: "Les activités d'écoute, de discrimination sonore et les jeux rythmiques aideraient également à stimuler le développement de la conscience phonologique. »

La canción permite, pues, asimismo, el trabajo con la pronunciación y la melodía de la frase y facilita la reproducción.



✓ Conocer la cultura de la lengua meta:

La canción posee un valor educativo muy importante que es conocer la cultura de la lengua meta. Aprender un idioma para hacer frente a otra forma de ver el mundo, dando al aprendiz una experiencia de un universo cultural y lingüístico diferente de su cultura nativa. La canción es un vínculo con la cultura del otro en su diversidad. Es una herramienta para descubrir, en este caso, la realidad multicultural francesa y francófona. "Apprendre une langue, c'est aborder une autre manière de voir le monde, découvrir un univers culturel et linguistique différent de sa culture d'origine"(Boiron, 2007, p. 36).

De igual forma, Dumont reconoce que: « La chanson est un moyen privilégié de faire pénétrer l'apprenant étranger dans le labyrinthe de la société française. »(1998, p.49).

La canción, es un espejo de la sociedad, expresa sus realidades y sus aspiraciones, reproduce condiciones específicas que pertenecen al lugar y al tiempo en los que se crea. Esta herramienta divertida y original permite el acceso a la lengua francesa y a la cultura francófona en toda su diversidad.

En cuanto a Pratz (1999, p. 38), en su definición de la canción, mencionó este mismo asunto del reflejo que otorga la canción a su sociedad, afirmando que es un producto con muchos aspectos de la sociedad contemporánea, es un potente promotor y puede incluso convertirse en un testigo consciente y crítico. Añadiendo que es ante todo un extraordinario objeto artístico de comunicación.

✓ Motivar y aumentar el interés por aprender:

Hacer uso de actividades lúdicas en general y de la canción en particular permite que los estudiantes pasen de la enseñanza tradicional, donde se supedita todo a una explotación pedagógica que se extiende de lo lingüístico hasta la integración de la música, el ritmo y la melodía.

Según Paradis y Vercollier (2010, p. 2), la integración de la canción en la didáctica del francés lengua extranjera demuestra una forma efectiva de estimular la motivación intrínseca de los alumnos, ya que reúne una diversión que a menudo falta en la enseñanza tradicional. Además, han afirmado que la canción es una valiosa herramienta que permite a los estudiantes descubrir nuevas estrategias de aprendizaje que los motivan y los guían en su camino hacia el éxito.

La canción, como conjunto armonioso de poesía y música, aumenta el interés por aprender y se considera como un excelente medio para estimular los alumnos y alumnas a emplear el pensamiento y de transmitir las emociones.

Del mismo modo, Besnard (1995) asegura que la canción es una técnica que puede redundar, igualmente, en beneficio de los alumnos con mayores problemas y ayudarlos a superar las dificultades que se les presentan gracias a la etapa de la escucha no condicionada, lo que les permite salir de su estado trabado, deshacerse de sus prejuicios negativos y desarrollar la autoestima.

✓ Introducir el aspecto lúdico en el aula:

En sus clases sobre la didáctica del francés como lengua extranjera y lengua segunda, Cuq et Gruca (2005, p. 456) afirman a propósito de las ventajas de emplear las prácticas lúdicas, como los juegos y las canciones en la clase de lengua extranjera, que poseen su lugar en la enseñanza, permiten introducir una entrada (letra, fonema, palabra, oración, párrafo, texto), para abordar diferentes dominios (gramática, léxico, etc.), además de integrar la dimensión del placer en el aprendizaje.

✓ La música y su papel como activador del proceso de adquisición:

De hecho, la música representa un papel importante al facilitar la codificación de diversos estímulos sensoriales (Murphey, 1990, p.56), y al simplificar la decodificación semántica del mensaje de la canción.

Además, la combinación de la música y del texto introduce un componente no lingüístico en el aula, con lo que se incrementa la diversificación de las modalidades de aprendizaje que se ofrecen al estudiante. Evidentemente, no se puede ignorar la importancia de los componentes extralingüísticos o paralingüísticos, es decir, en este caso, de las emociones que suscitan la entonación de la voz, la introducción musical, la melodía y el estribillo que se graba en la memoria. Esto contribuye a un acercamiento placentero al texto para luego explorar los aspectos lingüísticos (vocabulario, gramática), lo que incrementa los estímulos para la adquisición del lenguaje.

Por otra parte, este aspecto emocional es muy importante, es decir, que la escucha de música francófona en el aula anima a los estudiantes y aumenta su interés por aprender el francés.

✓ La mejora y el entendimiento de la relación del profesor y el alumno:

Las canciones pueden también ayudar a fortalecer la complicidad entre los profesores y los estudiantes en el proceso del aprendizaje, gracias al buen clima que se crea en la clase, al tocar, asimismo, la sensibilidad, la emoción y no solo la razón. Favorece, así mismo, la concentración en la escucha.

De hecho, el profesor tiene una gran responsabilidad en la formación del gusto y el placer artístico en su alumnado. Las declaraciones de Skinner en su libro *La révolution scientifique de l'enseignement* (1968, p. 193-194), ponen de relieve sus objetivos y sus deseos de refinar el gusto de los alumnos y alumnas; que los estudiantes empiezan a apreciar la literatura, las artes, la música, es decir, que sigan leyendo, que miren cuadros y escuchen música en unos tiempos en los que se da mucha importancia a la cultura recreativa.

Otra perspectiva consiste en adaptar los métodos de enseñanza al perfil de los alumnos y alumnas, es la del especialista de las TIC, el estadounidense Mark Prensky, quien cree, firmemente, que la pedagogía informatizada y lúdica es particularmente adecuada para los estudiantes de hoy en día. Para describir esta generación de

estudiantes, Prensky inventó en el año 2001 el término "digital native" o nativo digital. Para Prensky esta generación tiene un estilo cognitivo diferente del de sus precedentes y manifiesta que este hecho tendrá consecuencias muy graves si no se tiene en cuenta esta idea en la adaptación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Esto pone de manifiesto, por un lado, la naturaleza de las habilidades que desarrollan las nuevas tecnologías en los jóvenes y, por otro, la dificultad para el sistema educativo para seguir el ritmo de los cambios tecnológicos y sociales.

2.1.3. POSIBLES INCONVENIENTES DEL USO DE LA CANCIÓN EN EL AULA

Anteriormente, hemos expuesto hasta qué punto la canción como un documento auténtico ha sido elogiado por muchos autores. Hemos visto la relajación, el entretenimiento, el aprendizaje con la diversión y la memorización como ventajas de esta herramienta. Para ellos, la explotación de la canción en la clase de lengua francesa genera motivación, felicidad, plenitud, convivencia, interés por aprender, así como interacciones y cordialidad entre el profesor y los estudiantes.

Pero no todo es tan idílico, pues cabe exponer cómo es la explotación del documento en la realidad y recoger los inconvenientes que se pueden presentar al usar esta herramienta en el aula.

Muchos profesores de francés lengua extranjera evitan el uso de la canción como una herramienta de enseñanza y justifican su rechazo por varias razones que mencionaremos en los puntos siguientes:

1- La dificultad de la adaptación pedagógica de un documento auténtico:

La explotación pedagógica de un documento auténtico que se presenta en su estado original, sin el más mínimo cambio, no es fácil y requiere mucho trabajo y

preparación con antelación, tal como la elaboración de fichas pedagógicas y actividades adecuadas.

Además, dichos profesores no están seguros de si el alumnado cuando escuche la canción en el aula será capaz de descubrir el significado más profundo y verdadero del texto cantado o si le va a gustar.

2- La pérdida del tiempo programado

Otro punto que está causando la renuencia de los profesores a usar la canción como herramienta en la clase de FLE es el tiempo que dura la sesión de la explotación de la canción. Ellos piensan que es mejor utilizar est tiempo para trabajar los contenidos recogidos en el manual utilizado en la clase.

3- El deslizamiento posible que puede ocurrir en el aula

Además, algunos profesores temen el deslizamiento que pueda ocurrir en el aula durante el uso de documentos de audio o visuales, especialmente con grupos grandes, en los que el número de alumnos supera los cuarenta estudiantes. Puede ocurrir que esta propuesta no sea aceptada inicialmente por todos los miembros del grupo, puede ser que encuentre resistencia inicial y reciba respuestas o comentarios desfavorables por parte de algunos estudiantes.

4- La dificultad de elegir canciones adecuadas

Será imprescindible para el profesor de FLE prestar mucha atención a la hora de elegir el tipo de la canción para que sea adecuada desde todas las dimensiones. Es decir que tiene que escoger canciones que sean compatibles con los contenidos, los objetivos planteados y el nivel del alumnado.

De forma equivalente, es muy importante hallar la canción que esté de moda, así como la elección de los tipos de música que más se adapten a los gustos musicales y a la edad del aprendiz.

A estos puntos podemos responder que el uso de materiales auténticos en el aula no siempre es fácil. Es tarea del profesor preparar el terreno antes de la introducción de la canción, como cualquier otro documento, y elegir el mejor momento para usarla. Es imprescindible que el profesor emplee todo el esfuerzo que pueda en crear un ambiente que incremente el aprendizaje y el pensamiento crítico en su clase si desea que su enseñanza sea eficaz y positiva, si no será una educación basada en la mera acumulación de conocimientos y de información sin dar importancia al objetivo fundamental de la enseñanza de las idiomas que es poder comunicar en circunstancias de la vida real y cotidiana, así como conocer la cultura de la lengua meta, objetivos que se pueden realizar con cierta facilidad mediante el uso de la canción.

La idea es, tal como expone Frank Locker, profesor de la Universidad de Harvard, al hablar de la educación en la revista *El Espectador*, que los profesores se conviertan en guías y facilitadores para que los estudiantes creen su propio conocimiento, pues “la educación tradicional no resuelve problemas reales” (2016, p. 1)

2.2. RECORRIDO HISTÓRICO

El tema del uso de la canción en la enseñanza de la lengua francesa no es algo nuevo, por lo que nos remontamos en la historia de la aplicación de esta idea. La historia moderna de la utilización de la canción francófona en la clase de francés lengua extranjera empezó al final de los años 50, cuando el manual “Cours de langue et de civilisation française” (nivel II) (Hachette, 1955) recogió ocho canciones populares acompañadas de las correspondientes fichas pedagógicas, como por ejemplo las canciones *Alouette* y *Auprès de ma blonde*, ambas populares. Después, otros métodos siguieron este ejemplo, y proponían trabajar con canciones populares.

Se mantuvieron las metodologías dominantes en cada momento, es decir, la metodología audio-oral y la metodología tradicional, basada en la gramática y la traducción. Estas contaban así con actividades excelentes de memorización y de automatización de las estructuras de la lengua, gracias a la repetición del estribillo de las canciones. Por otro lado, mantenían los ejercicios con estructuras gramaticales. Además, los estudiantes se solían ejercitar en el canto coral para respetar los aspectos musicales.

En los años 60, algunos profesores pasaron de las canciones populares tradicionales a las canciones modernas. Damoiseau escribió: "L'enseignement, lorsqu'il s'est intéressé à la chanson, s'est tourné surtout vers la chanson folklorique. Sans ignorer la richesse de la matière qu'elle propose, on ne peut laisser de côté tout l'apport de la chanson moderne." (Damoiseau 1967, p. 40).

Sobre esta base, desarrollaron años de prácticas en el aula. Brel, Brassens, Bréat, Ferré, Bárbara y todos los cantantes considerados por los profesores como legítimos reemplazaron a menudo las canciones tradicionales. Pero esto se hizo sin cambiar mucho cómo abordar el análisis de la canción o las actividades que giraban en torno a ella.

Al final de dicha década, se inició la polémica en torno a cómo determinar los criterios de selección de la canción adecuada. Desafortunadamente, las letras de las canciones fueron el único criterio que se tuvo en cuenta para valorar una canción. Estaban interesados sólo en el texto, sin considerar en absoluto el resto de componentes, como su riqueza musical o el contexto en el que se había creado. Además, en gran medida, se seguía sin atender los gustos de los jóvenes o los adolescentes.

Los años 80 trajeron muchas críticas contra la idea de la canción adecuada para ser utilizada en clase, lo que condujo al nacimiento de una nueva visión, revolucionaria, con respecto al uso pedagógico de aquella. Este cambio de actitud clave está estrechamente vinculado con el método comunicativo que, en aquel momento, dominaba la enseñanza de idiomas. Jacques Pêcheur, ex-editor de la revista *Le Français dans le Monde* recuerda (Demari, 2001): “Nous avons alors pris en compte le fait que la chanson est une expression culturelle proche des étudiants, dans laquelle ils peuvent se reconnaître, ne serait-ce qu’au niveau musical. Et puis, il y avait aussi une volonté plus idéologique : donner du français une image vivante.”

A partir de 1979, gracias a los escritos de Louis-Jean Calvet, especialmente "Chanson: Quelle stratégie?" (1979), todos los tipos de música, incluso los que eran poco antes vistos como comerciales, inaudibles, arrastrados o vulgares, pues contenían palabras y expresiones argóticas, comenzaron a ser utilizados en el aula.

Desde entonces, dejaron de ignorarse los otros componentes de las canciones que son inseparables de las letras: la música y la interpretación. La tendencia fue a no conformarse con el texto impreso exclusivamente y valorar los significantes no lingüísticos como un acceso a los aspectos semánticos y lingüísticos. Chambard (1980, p. 61) escribe:

Réduire la chanson à un texte écrit, si riche qu’il puisse être, ce serait la stériliser sur le plan pédagogique en l’amputant de ce qui attire d’abord l’étudiant, suscite de sa part une première appréhension globale et intuitive: la mélodie, le rythme, le choix des instruments, la couleur de la voix, la manière de chanter, porteurs de sens d’une autre façon que les mots, mais pourtant en rapport avec eux.

Desde el principio de los años 2000, la aparición del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) ha fortalecido la posición de la canción en la clase de FLE, sobre todo, gracias a su promoción de la idea de la conciencia intercultural. Publicado en 2001, primero en francés e inglés y, en 2002 en español, el MCER representa un cambio decisivo en las iniciativas del Consejo Europa, que responde a la idea de la integración europea. Tenía la finalidad de fomentar el aprendizaje de idiomas entre los ciudadanos europeos y de mejorar el conocimiento de las diversas lenguas y de las culturas. El marco introduce muchas novedades, entre otras, se pone de relieve la importancia de la conciencia intercultural como una habilidad general que el estudiante de idiomas debe adquirir.

En realidad, los expertos descubrieron que el dominio de las competencias lingüísticas no es suficiente para una comunicación efectiva y que se debe agregar la competencia intercultural. De este modo el Marco propone seis pasos para adquirir dicha competencia, incluyendo las siguientes habilidades entre las destrezas y habilidades interculturales:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas (Baz, 2012, p. 104).

Para descubrir otra cultura, el Marco recomienda el uso de documentos auténticos, lo que incluye, obviamente, la canción. Al igual que otros documentos auténticos, la canción se puede utilizar para trabajar en los rasgos diferentes de una cultura o de una

sociedad. Se pueden descubrir no solo los rasgos que son manifiestos como el vocabulario, el acento etc., sino también aquellos que son menos visibles como los valores, las reglas implícitas, etc.

Además, si la canción se considera como un reflejo verdadero de la sociedad que la produce, también puede servir como un disparador para trabajar los prejuicios y los estereotipos. De este modo, se considera como un excelente instrumento intercultural.

De acuerdo con la idea de la conciencia intercultural Boiron señaló la importancia de exponer a los estudiantes a la cultura francófona y no únicamente a la cultura francesa. Ello se produce, entre otras cosas, mediante la elección de la canción francófona en general para la clase de FLE. Michel Boiron, en su artículo “Rencontrer la musique française d’aujourd’hui” (1998), afirma que la canción contemporánea refuerza la actualización de la lengua aprendida y la inserción en el mundo actual. Esta idea la encontramos claramente por primera vez en el cuarto disco de su obra *Nouvelle génération française*. Este aportó algunas novedades en comparación con los anteriores, al recoger no solo canciones francesas sino también canciones cuyos compositores o artistas eran originarios de otros países de habla francesa. De hecho, en aquel CD se pueden encontrar canciones de artistas francófonos como Manu Chao, Cuervo, San Severino, etc.

Desgraciadamente, a pesar de dichas iniciativas promocionales del uso de la canción en la enseñanza de la lengua y el reconocimiento general de su utilidad, la canción sigue estando muy poco presente en los manuales de FLE.

2.3. LOS DIFERENTES ENFOQUES PEDAGÓGICOS

Hace muchos años que los profesores y los especialistas en la enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) han percibido la riqueza y los beneficios que conlleva la utilización de la canción en la enseñanza. Por ello, analizamos varias experiencias que utilizaron esta herramienta, pero desde enfoques diferentes. Como la lista es larga, no mencionamos aquí más que los que mejor ilustran los diversos enfoques para el uso de la canción. En general, los profesores presentan la canción desde tres perspectivas de trabajo.

2.3.1. EL ENFOQUE LINGÜÍSTICO

Es el enfoque más extendido, ya que su aplicación es múltiple. Este enfoque ofrece una amplia gama de ejercicios que pueden aplicarse al aprendizaje del vocabulario, a la construcción de frases, la gramática, etc.

También puede estar centrado en otras actividades que se apoyan sobre un modelo de análisis que se preocupa por quién (el sujeto), qué (el objeto), dónde (el marco espacial), cuándo (el tiempo), cómo (la manera) y por qué (la razón o la causa). Además, este enfoque puede utilizar ejercicios que trabajan con los prefijos, el registro de lengua, los campos léxicos, las frases hechas y los proverbios, así como con las estructuras retóricas: metáforas y comparaciones, entre otros.

Por último, el enfoque lingüístico puede utilizar la canción con el fin de mejorar la pronunciación, proponiendo ejercicios de fonética. Se pueden utilizar una serie de ejercicios progresivos y una lista de canciones para trabajar los diferentes sonidos, asimismo, se pueden poner en práctica ejercicios para mejorar la pronunciación de las frases y facilitar y corregir la pronunciación de los sonidos aislados.

Boiron y Hourbette (1993) publicaron un excelente trabajo especializado en este tema, en el que resumen los diferentes métodos aplicados por los profesores de FLE. Además, citaron algunas de las experiencias realizadas en los EE.UU. y en Europa, especialmente, Francia, Italia y los Países Bajos.

2.3.2. EL ENFOQUE LITERARIO

El segundo enfoque es el estudio de la canción como una producción literaria en sí misma, es decir, la canción por la canción, en oposición a su uso como herramienta de enseñanza lingüística.

Alain Chamberlain (1977) destaca que la canción ha sido a menudo descartada en las clases de francés lengua extranjera, aunque, en principio, se deberían enseñar la lengua, la literatura y la civilización. El uso de la canción para esta finalidad puede ser explicado por el aspecto lúdico de la canción que se supone puede entretener al aprendiz mejor que los textos literarios tradicionales.

La cualidad de la canción francesa, que ha sido durante mucho tiempo una canción poética, animó a los profesores a incluirla en sus programas. No obstante, esta especificidad, que debería haber sido una ventaja grande fue, al mismo tiempo, una desventaja significativa. Esta práctica padeció durante mucho tiempo de un grande problema encontrado por los profesores de FLE que pertenecen a países lejanos de Francia o de los países de habla francesa, es la ignorancia de la producción de la música francesa moderna.

De hecho, las canciones francesas que han podido habitualmente cruzar las fronteras son canciones poéticas de grandes artistas como Edith Piaf, Jacques Brel entre otros, y estos, por desgracia, no suelen atraer a los adolescentes a los que les gustan otros tipos musicales como el rock. El resultado ha sido que estos jóvenes han rechazado la canción francesa por la incomprensión y la imagen negativa, aburrida y triste que se tiene de ella (Chamberlain, 1977).

Podemos resumir estos dos enfoques en el hecho de que los dos puntos de vista conducen a ejercicios de lenguaje, pero difieren en el sentido de que el primero puede sensibilizar a los alumnos sobre las estructuras lingüísticas, mientras que el segundo es el punto de partida para una entrada, en particular, en la cultura y la música francesas para el desarrollo de las habilidades de la comunicación de los estudiantes y para conocer mejor la creación literaria.

En 1992, para salvar estas dificultades, Michel Boiron y Patrice Hourbette decidieron dar a conocer la nueva producción de música francesa por todo el mundo. Su objetivo inicial era motivar a los jóvenes para estudiar el francés, y favorecer, así, el aprendizaje de la lengua. Este experimento se llevó a cabo en los Países Bajos con la ayuda de los medios de comunicación y casas de discos. El resultado fue la publicación de un CD con 18 canciones, acompañado de una guía didáctica para el aprovechamiento pedagógico de cada tema musical. Uno de los primeros objetivos fue sensibilizar a los profesores de FLE sobre la utilidad de esta herramienta en el aula y, por supuesto, ayudarlos a descubrir nuevas tendencias en la música francesa. Esto fue realizado mediante la puesta en marcha de seminarios educativos.

Además, su guía de la utilización de las canciones francófonas en la enseñanza, publicada en la revista *Le Français dans le Monde* nº 257, es una herramienta de base y un punto de partida para los profesores. Desde el punto de vista cultural, esta guía presentaba un resumen de la nueva canción francesa de los 30 años previos.

Por otro lado, esta presentación agregó nuevas tipologías de actividades que se pueden poner en práctica en la clase de FLE. Dicha experiencia traspasó las fronteras de los Países Bajos y se puso en práctica en otros países del mundo gracias a su enorme éxito. De ahí que se publicaran otros CDs, hasta 14. El último, “Génération française 9” publicado en enero del 2014 refleja la diversidad de la escena de la música francesa actual, reuniendo 17 canciones compuestas por artistas como Grand Corps Malade, Clarika, Barbara Carlotti, Lo'Jo y nuevos talentos como Bengala, Fredda y Éléphant.

Los autores querían promover la diversidad en la selección de la producción musical francesa como el rap, el reggae, el funk, el jazz, para mostrar que la música francesa es el resultado de la mezcla de razas y culturas a lo largo de su historia.

De hecho, debemos renovar constantemente las canciones y los ritmos presentados a los estudiantes, mantenernos lo más cerca posible de sus gustos y seguir la evolución de la música para evitar el riesgo de aburrirlos. Michel Boiron (1998) explica la importancia de la diversificación en la elección de las canciones en estos términos: "il apparaît nécessaire de renouveler les titres présentés de façon à donner une image plus moderne, plus proche de l'actualité de la musique française, et au-delà, démontrer l'évidence que la langue française est une langue du présent".

2.3.3. EL ENFOQUE CULTURAL

Por último, el tercer enfoque promueve, particularmente, el uso de la canción con el fin de descubrir la cultura francesa. De hecho, el análisis de las letras de las canciones demuestra que la canción cuenta una página de la historia de la sociedad, que es en este caso la sociedad francesa, así como el testimonio de sus alegrías, sus penas, sus revueltas y sus tradiciones.

Jean-Louis Calvet (1977, p.8) confirmaba muy pronto esta teoría: "apprendre une langue c'est apprendre ou tenter de pénétrer une culture, et que la chanson est, entre autres éléments, constitutive de cette culture". La canción promueve el conocimiento de rasgos culturales que distinguen la cultura de los territorios en los que se habla la lengua que es objeto de aprendizaje.

De este modo, la lengua y la cultura son inseparables. El lenguaje transmite la cultura que, a su vez, en su evolución, modifica la lengua, diversificándola y enriqueciéndola con términos de entradas profesionales, técnicas que nacen con las nuevas tecnologías o con las palabras de otras ciudades y otras comunidades sociales, etc.

En ella se refleja una serie de comportamientos, sentimientos, actitudes y prejuicios propios de la mayoría o de un grupo de individuos de una sociedad. La canción puede abrir la puerta para el estudio de la sociedad y de la cultura de su país de origen, conduciendo, así, hacia la adquisición de la competencia sociocultural.



2.4. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Durante nuestra búsqueda de los estudios previos implicados en la investigación del papel de la canción en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa como lengua extranjera, hemos hallado interesantes prácticas pedagógicas en múltiples intentos dirigidos por profesores de francés que, en general buscaban la originalidad y la motivación.

Como hemos podido ver en las páginas previas, y por propia experiencia, siempre aparecen preguntas iniciales al decidir incluir la canción en la clase: ¿Qué canciones proponer a los estudiantes? ¿Qué criterios hay que seguir en la elección de dichas canciones?

Muchos profesores piensan en su papel esencial de enseñar el idioma, entonces eligen las canciones que mejor se prestan a esta tarea. Es decir, proponen las canciones en las que aparecen algunas formas gramaticales que están a punto de introducir en la clase, como, por ejemplo, la negación, un determinado tiempo verbal, la interrogación, etc. Al mismo tiempo, evitan las que contienen fenómenos gramaticales que el aprendiz todavía no ha estudiado.

Otros profesores prefieren tomar en consideración la función principal de la canción que es entretener, divertir. Así tienen en cuenta el criterio del placer, y seleccionan canciones que son agradables de escuchar y que se adaptan al gusto de los estudiantes.

En este apartado vamos a exponer algunas prácticas pedagógicas que hemos considerado de gran valor y, por lo tanto, dignas de estudio.

Una experiencia interesante es la de Alain Chamberlain que se había fijado como objetivo, al utilizar las canciones, el estudio de la cultura francesa, para lo que analizaba con sus estudiantes los textos de diferentes cantantes. En su artículo “Stratégie pour une

étude da la chanson française”, de 1977, explica los enfoques adoptados y la estrategia aplicada para desarrollar su programa. Aconseja ofrecer un panorama general de la canción a los estudiantes antes de comenzar la explotación y así motivarlos a estudiar su contenido, además de situarla en su contexto, mediante un diálogo sobre el cantante, su vida y el papel que había desempeñado. Después de esta primera fase de sensibilización, se procede a la escucha de la canción, la comprobación de la comprensión, y sobre todo la explicación del vocabulario de las letras y el tipo de música, la explotación lingüística y cultural con el uso de diversos tipos de documentos.

No obstante, Chamberlain señaló que era difícil abordar la canción tradicional francesa con los adolescentes cuya lengua materna era el inglés, pues se sentían atraídos por la música rock. Por ello, propuso comenzar con canciones divertidas para facilitar el acercamiento a los textos poéticos y, a continuación, introducir los textos más tristes o aburridos para estos adolescentes. Después de escuchar los primeros textos, era más fácil sensibilizarlos ante la belleza poética de algunas canciones. Dicha experiencia de Chamberlain tiene la ventaja de haber introducido a los cantantes que forman parte del patrimonio de Francia, aunque abandonado por los propios jóvenes franceses.

Igualmente, la adquisición de la competencia sociocultural mediante la canción francesa fue ilustrada con la valiosa propuesta de Pierre Dumont, en colaboración con Renaud Dumont, presentada en su libro *Le Français par la chanson*. Este desarrolla un estudio de los antecedentes metodológicos y sociológicos en la enseñanza de la cultura francesa en la clase de francés. Su planteamiento es muy innovador, ya que se propone trabajar la canción primero desde un enfoque descriptivo explicando las referencias culturales, tales como los nombres de las poetas y los personajes históricos. Luego, propone proceder a la explicación de los hechos, lo que conduce a analizar la sociedad francesa con sus implícitos, sus modelos de vida, su sistema social, etc.

Pierre Dumont presentó una lista de los tipos de canciones que, según él, proporcionen una imagen bastante auténtica de la cultura francesa. En aquella lista, sugirió diferentes tipos de canciones, entre ellas la canción política, la canción de amor, la canción humorística, la canción realista, la canción exótica, la canción poética, la canción erótica, la canción regional, la canción nostálgica, la canción religiosa, la

canción histórica, el canto a París. También incluyó las canciones pertenecientes al género rap, mostrando, de tal manera, la riqueza sociocultural francesa. « S'éduquer progressivement à percevoir les signes étrangers verbaux et non verbaux autrement qu'on les perçoit d'emblée, à avoir quelque idée de la manière dont le partenaire, c'est-à-dire l'interlocuteur natif les perçoit » (Dumont, 1998, p.112).

Su libro, sin duda, ofrece una excelente herramienta y una guía esencial para cualquier profesor que desee participar en el desarrollo didáctico del uso de la canción en la clase de francés lengua extranjera, al trabajar las competencias socio-culturales y desarrollar una educación original y motivadora para los estudiantes.

El libro ofrece un modelo de análisis y explotación de la canción en tres partes esenciales. La primera parte adopta una perspectiva lingüística e incluye la explicación del vocabulario, las entonaciones, la gramática, los registros de lengua y los campos semánticos, entre otros. La segunda parte es una aportación paralingüística que se compone de la interpretación del mensaje de la canción desvelando los mensajes ocultos tras las letras de las canciones mediante la interpretación de los elementos paralingüísticos que contiene: la entonación, el ritmo, la melodía, los sonidos y los silencios que utiliza el artista, y que es considerada como la etapa más entretenida. Por último, la tercera parte que es un estudio temático que consiste en una exposición de los temas que contiene el texto de la canción situándola en su contexto.

Debemos aclarar en este punto que entre los componentes no verbales de la comunicación oral encontramos elementos paralingüísticos y elementos extralingüísticos. Se entiende por elementos paralingüísticos el timbre, la entonación, el ritmo, la melodía, los sonidos y los silencios que utilizamos para complementar el sonido de las palabras. En cambio, se entiende por elementos extralingüísticos los gestos o los movimientos que pueden emplearse para comunicar sin necesidad de emplear palabras, como las posturas, las expresiones faciales, la mirada y la sonrisa.

Por último, nos ocupamos de la gran aportación que realizó Boiron con la puesta en práctica de dichas propuestas teóricas mediante una serie de talleres y estudios denominados "Approches pédagogiques de la chanson" (2007). Su objetivo era acercar

a los profesores el fruto de su investigación en torno a cómo guiar al aprendiz para descubrir una lengua extranjera y el universo cultural en el que esta se utiliza y evoluciona constantemente mediante el uso de la canción. Además, como director actual del centro pedagógico de referencia CAVILAM (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias), en la ciudad de Vichy, Boiron acoge cada año a decenas de profesores de francés de diferentes nacionalidades en este centro para que aprendan y desarrollen aún más sus habilidades para enseñar la lengua y la civilización francesas mediante el uso de este instrumento cultural.

Debemos decir que nos hemos inspirado en todas las investigaciones anteriores para elaborar nuestro estudio y aprovechamos sus experiencias, intentando sacar el máximo partido para llegar a proponer unas prácticas que sean verdaderamente útiles en nuestras clases y en nuestra investigación.

2.5. CRITERIOS DE ELECCIÓN

Según Boiron (2007), las canciones más utilizadas en la clase pertenecen a lo que se puede llamar “le patrimoine collectif commun des Français” o canciones francesas clásicas. Sin eliminar estas canciones, podemos llevar al aula otros tipos de obras que pueden destacar la riqueza y la diversidad de la creación contemporánea en Francia y en todo el mundo francófono, dado que la elección de las canciones más recientes actualiza, refuerza el lenguaje aprendido y favorece la inserción en el mundo de hoy.

Según él, los siguientes criterios son los más positivos para la elección de una canción:

- Que sea propuesta por alguno de los estudiantes.
- Que se escuche en la radio o sea un éxito de ventas.
- Que sea apropiada para la utilización en la clase según el profesor.
- Que corresponda a los hábitos de escucha de los estudiantes o esté de moda.
- Que sorprende o que sea atípica.
- Que el tema de la canción corresponda al tema abordado en clase.
- Que sea posible cantarla, sea bailable o a se pueda utilizar para organizar un espectáculo.

2.6. LAS DIFERENTES FASES DE LA EXPLOTACIÓN PEDAGÓGICA

Una vez que disponemos de la canción elegida, llega el momento de elaborar la guía pedagógica adaptada a dicha canción, es decir, definir y crear actividades específicas para llegar a los objetivos deseados. Asimismo, preparamos la estrategia de presentación que pueda captar la atención y despertar el interés del alumnado.

Para utilizar con aprovechamiento una canción en la clase de FLE, podemos presentarla a los estudiantes en diferentes soportes, que no son excluyentes: texto (papel), sonido (CD, MP3) y visualización (vídeo). Esta elección depende en gran

medida de los objetivos predefinidos por el profesor y de la secuencia pedagógica. Por lo tanto, en una sesión de comprensión oral, el profesor hará habitualmente uso únicamente del soporte sonoro, aunque en nuestro estudio preferimos utilizar el sonoro y el visual juntos, para llevar la imagen a la clase, pues la consideramos también un elemento que, como ya hemos dicho, recoge componentes paralingüísticos muy importantes que facilitan la interpretación del significado del enunciado y el análisis de la información a la hora de trabajar la comunicación oral.

Las actividades se organizan en torno a la escucha de las letras de la canción, el tipo de música y también el videoclip. Además, se genera un debate y comentarios sobre el tema tratado en la canción. Para ir más allá, el profesor puede utilizar actividades de juegos de rol y de simulación, y puede animar a los estudiantes a cantar por lo menos el estribillo para el desarrollo de las habilidades de la producción oral de los aprendices.

Durante las sesiones de explotación de una canción, no está excluido el uso de un soporte textual, con lo que en algún momento se puede presentar a los aprendices la letra con la que se está trabajando. En lo relativo a las actividades de la ficha pedagógica, se puede trabajar con los alumnos y alumnas en las actividades de rellenar huecos en las que el estudiante debe completar el texto de la canción con palabras que se han suprimido previamente. También, se puede trabajar con cuestionarios de opción múltiple o actividades de ordenar frases, palabras escuchadas y secuencias temporales, todo esto por supuesto, con el apoyo del documento sonoro o del videoclip de la canción.

En esta sección, en primer lugar, pretendemos presentar las propuestas de Michel Boiron (2007) referentes a los pasos a seguir a la hora de la explotación de la canción en el aula, ya que su enfoque es el más reciente y el que se ajusta mejor al desarrollo de nuestro estudio, tanto para llegar a mejorar las destrezas de la comprensión oral como para crear un ambiente motivador en el aula y, de este modo, aumentar el interés de los estudiantes por aprender la lengua francesa.

En segundo lugar, presentaremos nuestra propuesta para mejorar la de Boiron con dos pasos adicionales que pueden enriquecerla y adaptarla al contexto de nuestra investigación. Michel Boiron en su artículo “Approches pédagogiques de la chanson” (2007) ofrece cinco fases principales en la explotación de una canción:

2.6.1. LA FASE DE SENSIBILIZACIÓN

Este paso tiene como objetivo despertar la curiosidad del alumnado y motivarlo para escuchar el tema musical que hemos previsto, es decir, procurar crear un vínculo entre ellos y la canción. Una opción entre otras puede ser crear un debate sobre los aspectos temáticos que presenta antes de escucharla. Otra opción puede ser escuchar la introducción instrumental que casi todas tienen y pedir que hagan suposiciones sobre el resto.

2.6.2. EL DESCUBRIMIENTO DE LA CANCIÓN

El objetivo de la segunda etapa es hacer una escucha consciente. Para ello, se asocia con una tarea concreta de entre las actividades propuestas. En esta fase, la canción les parece a los aprendices que ya es algo conocido y familiar en comparación con la etapa anterior. Una opción puede ser que marquen con un círculo las palabras que se mencionan en la canción entre una lista de palabras.

2.6.3. LA EXPLOTACIÓN DEL TEXTO

Una vez se ha producido el primer encuentro entre el alumnado y la canción, podemos proceder a la explotación del texto. En este paso, Boiron propone pedir a los alumnos y alumnas ofrecer unas interpretaciones de la canción e indicar cuáles son los

signos o indicios que justifican sus interpretaciones. Michel Boiron insiste en que en esta fase el papel del profesor, precisamente, es animar la labor de reflexión de los aprendices y recomienda tener mucho cuidado a la hora de interpretar los textos. El trabajo sobre la letra puede incluir varios tipos de actividades como localizar, clasificar o buscar informaciones precisas en el texto.

2.6.4. LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA (LA FASE DE LA CREATIVIDAD)

Una vez que los alumnos han comprendido la letra, la canción sirve como disparador para otras actividades. El propósito de este paso es hacer posible el desarrollo de las habilidades productivas de los estudiantes, de forma oral y escrita. Consideramos esta fase como una fase muy importante en nuestro trabajo ya que incentiva la producción oral tras el entrenamiento de la audición y comprensión en las fases anteriores.

En esta fase, Boiron (2007) ofrece generalmente dos tipos de actividades posibles. En primer lugar, podemos pedir de los alumnos y alumnas que expresen sus opiniones personales con respecto a la canción o al tema. Otra opción es pedirles que respondan a algunas preguntas que ejercitan la creatividad. El autor propone algunas preguntas y actividades concretas, tales como:

- En tu opinión, ¿una canción debe contener un mensaje?
- Acabamos de escuchar una canción sobre el consumo de drogas, ¿tú crees que la elaboración de una canción en torno a este tema puede ser útil en la lucha contra las drogas?
- La canción es acerca de la juventud en Francia, ¿tú crees que en tu país los jóvenes tienen las mismas preocupaciones?
- Inspírate en la canción y escribe una postal a un amigo.

2.6.5. PARA IR MÁS LEJOS

Según Boiron (2007), la canción no es un documento aislado, por lo tanto, podemos incorporarla al estudio de otros materiales: otras lecturas, otras lecciones de un manual, otras canciones, búsquedas en Internet, vídeos, etc. Esta fase de "ir más lejos" crea un vínculo con el resto de clases así se amplía el campo de pensamiento de los aprendices.

El escritor, además, como ya se ha mencionado, hace referencia al papel que pueden representar los videoclips de las canciones en la preparación de las actividades pedagógicas de una canción. Hoy en día, la promoción de las canciones se hace en gran medida mediante videoclips, que proporcionan un universo adicional a la canción, el de la imagen. Algunas actividades sugeridas por Boiron son:

- A partir de una canción, en parejas, imaginar el escenario de un videoclip y luego presentarlo a la clase, a continuación, podemos ver el videoclip original.
- A partir de una canción, imaginar un videoclip en el que puedan participar todos los alumnos y alumnas de la clase y representar la escena. Si disponemos de una cámara, podemos filmarlo.
- También podemos proponer a los estudiantes que identifiquen una serie de elementos en el videoclip, tales como lugares, personajes, acciones, etc.
- Ver una serie de videoclips y, en grupos pequeños, elegir uno de ellos y reconstruir el escenario.
- Comparar las imágenes del videoclip con el contenido de las letras y la música.

Por último, Boiron, al final de su artículo “Approches pédagogiques de la chanson” insiste en que, originalmente, la canción no está destinada para ser utilizada en clase. Su función principal es entretener, distraer, revelar, contar una historia, bailar, etc. La propuesta de la introducción de la canción en la enseñanza ha sido diseñada con el objetivo de enriquecer las prácticas interactivas dentro del aula y poner en juego el idioma enseñado como lengua viva, a lo que se añade la idea de reconocer y respetar el

trabajo de los artistas. A ello se suma que el objetivo añadido es motivar a los estudiantes y aumentar su interés por aprender.

En nuestra práctica, añadimos dos pasos más a los pasos propuestos por Boiron, de modo que nuestro estudio pueda servir para mejorar las habilidades de comprensión oral de nuestros estudiantes. En primer lugar, trabajamos actividades fonéticas como:

- La recepción de sonidos diferentes.
- La discriminación auditiva.
- La transcripción de las palabras.

Estas tareas se pueden realizar mediante la planificación de ejercicios de discriminación auditiva.

En segundo lugar, podemos ejercitar un aprendizaje sistemático de la oralidad, cantando la canción con el grupo clase. El trabajo de esta fase se puede segmentar de la manera siguiente:

- Una audición de la primera parte de la canción
- El profesor repite la letra de dicha parte.
- Repetición colectiva
- Nueva escucha de un pasaje de la canción.
- Repetición por los alumnos y alumnas.
- También, podemos animar a los estudiantes a cantar de forma individual si muestran el deseo de hacerlo.

La fase de cantar la consideramos como la fase más divertida para los alumnos y alumnas en nuestro trabajo, pues, a ellos les encanta ponerse a cantar las canciones que más les gustan después de que terminamos de estudiarlas y cuando ya no encuentran dificultades para entender y pronunciar las palabras.

Además de ser una fase divertida, tiene un papel muy importante para fijar lo que se ha aprendido para que, a continuación, se pueda utilizar sin dificultad. En este sentido, el canto es un facilitador del proceso de hablar.

Los estudiantes aprenden gracias a esta actividad a combinar los sonidos de forma correcta y agradable, lo que no les impide en absoluto reproducir, en el futuro, las palabras y las expresiones estudiadas. Así, simplemente, realizamos el objetivo fundamental de la enseñanza de una lengua, que el aprendiz sea capaz de hablar y comunicar correctamente en el idioma extranjero.



3. CAPÍTULO III: LA CANCIÓN EN EL AULA: PROPUESTA EMPÍRICA

En el presente capítulo, primero, determinaremos la metodología de investigación y el diseño del estudio. En segundo lugar, vamos a presentar los procedimientos que hemos seguido en el estudio experimental. A continuación, expondremos el desarrollo detallado del programa experimental y las prácticas adoptadas.

La investigación se llevó a cabo según los siguientes pasos cronológicos que detallaremos más adelante:

- 1- Determinamos la metodología y el diseño de la investigación utilizadas en el estudio.
- 2- Empleamos dos entrevistas con profesores de francés como primera técnica de recopilación de datos. Procuramos con ello encontrar información o datos prácticos adicionales a los datos teóricos para apoyar y fortalecer el análisis.
- 3- Elegimos la muestra y los participantes como sujeto de estudio.
- 4- Preparamos la guía de canciones con actividades apropiada para el nivel, los contenidos de la programación y los objetivos que pretendíamos alcanzar con los sujetos de la muestra.
- 5- Realizamos la intervención con las canciones francófonas.

3.1. METODOLOGÍA

En nuestra investigación, resulta oportuno combinar nuestro estudio de carácter cuasi-experimental y cuantitativo con un estudio cualitativo basado en entrevistas a sujetos y encuestas con las que pretendíamos conseguir información que nos permitiese

explicar los resultados cuantitativos obtenidos. Una metodología probada antes por varios investigadores en educación, como nos informa Pedro Morales Vallejo en su estudio *Investigación experimental, diseños y contraste de medias*: “Es frecuente combinar un estudio de carácter experimental y cuantitativo con estudios cualitativos, basados en entrevistas a sujetos o con grupos focales para obtener información adicional que ayude en la interpretación de los resultados” (Morales Vallejo, 2013, p. 24). Es una manera relevante para triangular la información, es decir, obtener información de otras fuentes, incluso de los mismos sujetos, pero de otra manera, como pueden ser otros datos de rendimiento o de las variables analizadas, sobre otras formas de evaluación, opiniones de los sujetos sobre lo que creen que han aprendido o cambiado, se pueden combinar también cuestionarios para que los sujetos evalúen la innovación o tratamiento, entrevistas semi estructuradas, etc. (Kember, 2003)

3.1.1. EL DISEÑO

El estudio está basado en un diseño cuasi-experimental con pre-test y post-test, con dos grupos; uno experimental y otro de contraste. Este diseño está considerado como un diseño clásico y es el más utilizado en las ciencias experimentales referidas a la educación. Se puede afirmar que los métodos cuasi-experimentales son los más adecuados para el ámbito educativo ya que se acepta la carencia de un control total de las variables, es decir, no se tiene un control experimental completo.

En este diseño disponemos de un grupo experimental, sometido al tratamiento o variable independiente, y un grupo de contraste no sometido al tratamiento, con pre y post-test en los dos grupos.

El resultado es la valoración del cambio ocurrido en el grupo experimental desde el pre-test hasta el post-test (O1, X, O2). De este modo, tenemos más garantías de que la evolución positiva del alumnado se debe a la influencia de la variable independiente X,

en este caso, la introducción de la canción francesa en la clase del FLE.

Grupo Experimental: O1 X O2

Grupo de Control: O1 O2

En la representación del diseño se utilizará el sistema de representación universal (Cook y Campbell 1979, Campbell y Stanley 1963). La asignación de la anotación es la siguiente:

O: Observación, medida registrada en el pre-test o en el post-test.

X: Tratamiento (el uso de la canción francófona en el aula).

En concreto, en el trabajo de investigación, tenemos una variable independiente que es la introducción de la canción francófona en el aula, de la que vamos a examinar los posibles efectos de mejora en la comprensión oral de los estudiantes, considerados como una variable dependiente.

3.1.2. EL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de la investigación es mejorar la práctica educativa de la enseñanza del francés como segunda lengua extranjera, particularmente la capacitación en comprensión oral (auditiva), mediante la utilización de la canción francófona en el aula.

Árabadi (2011), en su artículo “Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral?” nos indica que la comprensión requiere la asimilación del funcionamiento del lenguaje, la cultura que expresa y el contexto de la comunicación. Por lo tanto, a lo largo de nuestra intervención intentamos trabajar sobre estos tres aspectos. Además, pretendemos demostrar que con las canciones se puede

facilitar la adquisición de competencias en un idioma, dado que con la canción en francés se puede, además, descubrir la realidad multicultural francófona.

De modo que buscamos exponer a nuestros alumnos a la comprensión oral del francés en situaciones cotidianas y de la vida real reflejada en las canciones. Otro objetivo es fomentar el interés de los alumnos y alumnas para aprender francés y motivarlos para continuar con el proceso de desarrollo de destrezas. Según Boiron « [l]a chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement » (2007, p. 36).

Nos propusimos, por lo tanto, utilizar un corpus de canciones francófonas que pudiera interesar al alumnado de Enseñanza Secundaria y que se adaptase al aprendizaje de los contenidos y destrezas que deben adquirir. Para ello, elaboramos una guía pedagógica con los materiales y fichas pedagógicas que consideramos necesarios para conseguir la finalidad que deseamos.

3.2. PROCEDIMIENTO

En este apartado, vamos a exponer los procedimientos llevadas a cabo durante nuestro estudio. En primer lugar, detallamos las entrevistas realizadas. En segundo lugar, exponemos los procedimientos de la elección del grupo, el lugar y la duración de la intervención empírica. Por último, mostramos el corpus de canciones estudiadas en el aula.

3.2.1. LA ENTREVISTA. EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR

Como se mencionó anteriormente, en el presente estudio, es importante destacar que hemos utilizado la entrevista como un instrumento de recopilación de datos secundario, además de la observación y la encuesta que vamos a describir de forma detallada en el siguiente capítulo. Por otra parte, hemos recurrido al pre-test y a los post-tests como instrumento principal de recopilación de datos.

La entrevista fue la primera técnica de recopilación de datos utilizada en nuestra investigación. Preparamos dos entrevistas con dos profesores de francés antes de comenzar a planificar la intervención para intentar conocer sus opiniones sobre la práctica de la enseñanza del francés como lengua extranjera, así como sobre el uso de la canción como herramienta en esta práctica.

El propósito era encontrar información o datos prácticos adicionales a los datos teóricos para apoyar y fortalecer el análisis sobre el uso de la canción en la enseñanza del francés para los alumnos de secundaria. La entrevista se considera como la técnica de recopilación de datos más común en los estudios cualitativos. Las entrevistas realizadas en esta investigación fueron individuales, se hicieron a profesores de secundaria especialistas en la enseñanza de la lengua francesa.

También queríamos conocer en profundidad las prácticas en torno a la enseñanza del francés en la etapa secundaria. Además, en las entrevistas procuramos obtener la mayor información posible de los profesores para facilitar, luego, la recolección de información, lo que nos permitiría aclarar dudas y orientarnos en el problema de la investigación.

Las entrevistas, normalmente, se dividen en tres categorías; entrevista estructurada, entrevista no estructurada y entrevista semiestructurada (Wallace, 1998, p. 124-151).

Cada uno de estos tipos posee una ligera diferenciación en su estructura y sobre todo en su conducta. Morse y Corbin (2003) revelan esto con más detalle y especifican que la principal diferencia entre los tres enfoques es el grado en que los participantes tienen control sobre el proceso y el contenido de la entrevista.

Así que veamos estos tres tipos de entrevistas con un poco de detalle e intentaremos identificar las ventajas y desventajas de cada uno.

- Entrevista estructurada

La entrevista estructurada es, por su propia naturaleza, un instrumento muy rígido. En opinión de Gill et al. (2008), las entrevistas estructuradas se definen como un cuestionario administrado verbalmente que no usa indicaciones y proporciona muy poco margen para el seguimiento de las cuestiones que se requiere investigar, aunque no sirve para obtener respuestas con más profundidad y detalle. La ventaja de este enfoque es que esta estructura permite que la entrevista se administre rápidamente, aunque es de poca utilidad si se requiere profundidad.

- Entrevista no estructurada (entrevista en profundidad)

Por otra parte, lo contrario al tipo de enfoque anterior es la entrevista no estructurada también mencionada, por Legard et al. (2003), como la entrevista en profundidad. Legard et al. (2003, p.138) describen la entrevista no estructurada como una conversación con un propósito, ya que está destinada a permitir que los investigadores recopilen información en profundidad. Esta es una visión también compartida por Morse y Corbin (2003) que describen la entrevista no estructurada como una experiencia compartida en la que investigadores y entrevistados se unen para crear un contexto de intimidad conversacional en el que los participantes se sienten cómodos contando su historia. En opinión de Legard et al. (2003, p.141), una de las principales ventajas de la entrevista en profundidad es la capacidad de combinar la estructura con la flexibilidad.

No obstante, Gill et al. (2008) ven la entrevista no estructurada bajo una luz ligeramente diferente y argumentan que la entrevista no estructurada no refleja ninguna teoría o idea preconcebida y se realiza con poca o ninguna organización, lo que implica que el proceso no estructurado de la entrevista puede ser un poco caótico, con poca estructura o planificación.

- Entrevista semi-estructurada

Gill et al. (2008) definen la entrevista semiestructurada como una entrevista que tiene varias preguntas clave que ayudan a definir las áreas que se explorarán, pero también le permiten al investigador la flexibilidad de seguir una idea aparecida en una respuesta, en más detalle. Se trata de un tipo intermedio entre entrevistas estructuradas y no estructuradas.

En cuanto a nuestro estudio, las entrevistas realizadas fueron semi-estructuradas. Desplegamos, así, una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas (preparadas anteriormente) con preguntas espontáneas.

También se puede llamar abierta o en profundidad porque este tipo permite una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información de los sujetos.

3.2.1.1. Primera entrevista

Se trata de una entrevista en profundidad con un docente de un instituto público en el capital de la provincia de Málaga, realizada en junio de 2015, en el centro educativo IES "Emilio Prados".

A continuación, abordamos una descripción del entorno donde se encuentra dicho centro educativo.

3.2.1.1.1. Descripción y análisis del centro educativo como contexto de la entrevista

El IES "Emilio Prados" se encuentra situado en la zona occidental de la ciudad de Málaga dentro del distrito número 7, Carretera de Cádiz. Limita con el Parque del Oeste a lo largo de la calle Francisco Padilla, la entrada se encuentra en Luis Barahona de Soto, n.º 16, y el lateral izquierdo da a la calle Francisco Pacheco. La parte trasera linda con la Barriada Santa Paula. Se trata de una zona de la ciudad en la que coexisten varias barriadas (Santa Paula, La Paz, Las Delicias, Parque Mediterráneo, San Carlos, Paseo Marítimo Antonio Machado, etc.). Y con características urbanísticas y socio-económicas muy heterogéneas.

Desde el punto de vista funcional, se trata de un área fundamentalmente residencial, con una actividad económica centrada en el pequeño comercio y en el sector de la restauración, este último ligado a la proximidad del Paseo Marítimo.

Es un Centro educativo esencialmente enfocado hacia estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ya que carece de formación profesional, y estudios para adultos en horario de tarde-noche, en modalidades tanto presencial, como semi-presencial. Imparte la Enseñanza Secundaria Obligatoria en sus cuatro cursos, siendo la mitad de ellos en la modalidad bilingüe en inglés. Así mismo, es tribunal de

Pruebas Libres, tanto de bachillerato para mayores de 20 años, como para las de las ESO para mayores de 18 años. También es Centro TIC 2.0. El espíritu creativo del profesorado ha permitido desarrollar proyectos y tener iniciativas que han asentado ya una serie de intercambios con el extranjero. Dos con Alemania y uno con Reino Unido, en inglés, y otro en ciernes, con Francia, obviamente en francés.

3.2.1.1.2. Perfil del alumnado

Desde el punto de vista formativo, el centro posee una cierta fama de exigencia en el estudio, así mismo, en cuanto al profesorado, de ser fieles a los principios clásicos en la formación académica, y sus resultados, y sobre todo los alumnos, subrayan esta filosofía:

- El centro posee los mejores resultados en selectividad de su entorno.
- El 87 % de su alumnado consigue la primera opción de carrera universitaria o módulo superior que ha seleccionado.
- Todos los años concede un promedio de 25 matrículas de honor en 2º de bachillerato, las matrículas habidas en este nivel, meritoriamente conseguidas por los alumnos y alumnas, les garantizan un primer año de facultad gratuito.
- Una muy buena proyección a lo largo de las carreras seleccionadas por los alumnos y las alumnas.

3.2.1.1.3. Análisis de la entrevista

La entrevista se aplicó en un encuentro en el mismo centro, antes del comienzo de las clases por parte del profesor. La duración total fue de un poco menos de una hora.

Para preservar la identidad e intimidad del profesor, se ha omitido su nombre. Además, se utilizan corchetes ([]) para realizar aclaraciones.

El docente entrevistado goza de 20 años de experiencia dando clase de francés lengua extranjera a estudiantes de secundaria. Su formación inicial era como traductor e intérprete de francés y luego, posteriormente, realizó los estudios de Filología Francesa, tras lo que aprobó las oposiciones que le permitieron acceder al funcionariado.

Estimamos que se trata de una entrevista a partir de la cual se pueden extraer una cantidad importante de experiencias útiles en nuestro estudio. Podemos identificar una serie de datos en torno a la práctica real y actual de la enseñanza del francés en el nivel secundario en los institutos españoles.

Al preguntarle sobre la estrategia diaria que usa con sus alumnos y alumnas, respondió que depende mucho del grupo y que hay que adaptarse a cada grupo en tiempo y forma. Es decir, no es lo mismo dar clase a 25 o 30 alumnos que a una clase con 10 o 15, y tampoco es igual si es una asignatura obligatoria o es una optativa. Añade que normalmente cuando es optativa, el estudiante está más motivado, en cambio, cuando es obligatoria, existe una diversidad enorme como, por ejemplo, ocurre en el caso de primero de Bachillerato con solo 2 horas semanales de clase, donde puede haber tres niveles diferentes. En ese caso hay que adoptar una estrategia muy distinta a las horas de optativa de la ESO, una asignatura que los alumnos han escogido voluntariamente y que suele tener una media de 3 horas, sigue declarando el docente. Añade que, por otro lado, hay otros grupos que se podrían considerar de élite, en los que hay alumnos de la optativa de comprensión oral y conversación francesa que pueden ser unos 16 o 17. En este caso, los estudiantes tienen 3 horas de base de francés más esa de oral. Así, pues, se encuentra con los dos extremos.

El docente ha evocado otro problema que va a empeorar el caso de los alumnos de Enseñanza Secundaria obligatoria que es la nueva ley que hará volver a las 2 horas de francés por semana, con lo cual el profesorado tendrá más dificultades para enseñar las cuatro destrezas de forma igualitaria.

Entonces, por un lado, defiende las teorías modernas de la didáctica de la lengua extranjera en las que se preconiza la práctica de la lengua oral, el trabajo por tareas, aprender para hacer, es decir enseñar la lengua como vehículo y no como un entidad en sí misma, “pero no en todos los ámbitos”, declaró. De hecho, el problema que impide desarrollar con eficacia este método en clase, según él, es el gran número de estudiantes en clase. Añadió:

[P]orque cuando tienes 35 alumnos 2 horas a la semana, si intentas restaurar un sistema puro por tareas y con la lengua como vehículo, te puedes encontrar con graves dificultades prácticas, por ejemplo, cuando tú estás explicando a un grupito lo que hay que hacer, y el resto de 7 o 8 grupos hasta 35 están gritando, eso ya invalida la comunicación oral.

Respecto a esta situación, declara que la solución es “ser muy ecléctico”, es decir, primero se debe dar una base de estructura léxica y gramatical y sobre esa base ya proponer la práctica. Se debe intentar lo más posible integrar las cuatro destrezas en el aula, la comprensión y la expresión oral, por otro lado, la comprensión y la expresión escritas. Según él eso se consigue con mucho trabajo.

Conforme a nuestro entrevistado, la comprensión oral sí se puede trabajar con un grupo de 35 estudiantes, porque normalmente responden a preguntas agrupadas en pequeños formularios. La gran dificultad para el alumnado, según él, reside más en las dos habilidades de expresión oral y escrita, porque las condiciones no son las mejores para que se practiquen diariamente.

En sus clases, la expresión oral se hace leyendo, pero al leer tienen que escucharse unos a otros, por ello solo permite que lean de uno en uno, porque, si no, no se escuchan. Indica, también, que otra manera de trabajar la expresión oral es proponiendo pequeños diálogos. Afirma que este tipo ejercicio funciona bien. Recomienda hacerlo proponiendo un diálogo con un objetivo comunicativo concreto con una base léxica y gramatical, tras lo cual se da un poco tiempo de preparación a los alumnos y alumnas,

para finalmente salir de dos en dos o de tres en tres ante la clase para dramatizar el diálogo. También se puede hacer con los estudiantes sentados, lo más importante según él es que se comuniquen y así se escuchan y practican al mismo tiempo la comprensión oral.

Alude, también, a otra forma de trabajo que funciona muy bien para practicar la expresión oral. Se trata de las exposiciones orales, que él suele proponer en los pequeños grupos de conversación. En este caso, se trata de elegir un tema cultural en grupos de tres o cuatro estudiantes y que lo expongan utilizando uno de los programas que sirven de soporte para la presentación oral como, por ejemplo, Powerpoint y Prezi, que los estudiantes de secundaria dominan perfectamente. Añade que, además, así se trabajan los contenidos culturales. Afirma que los objetivos cuya consecución persiguen estas actividades, no obstante, se alcanzan más con grupos pequeños, refiriendo que con grupos grandes se consigue solamente una base.

Por otro lado, el docente menciona que antes de nada hay que dominar bien el aula, es decir, no se puede permitir que haya ruido que impida la comunicación. Desde su experiencia, él consigue este objetivo tomando la iniciativa en la primera parte de la clase mediante, por ejemplo, la explicación de una estructura gramatical y su aplicación en el cuadernillo de ejercicios.

En cuanto a su opinión sobre el uso de la canción en el aula, responde que, desde su perspectiva, es un medio muy bueno, y que permite trabajar todas las destrezas, incluso la cultural. Se puede trabajar la expresión oral, y explica, “porque sobre una canción puedes luego hacer un pequeño debate. Entonces eso te da pie a que ellos comuniquen directamente con la lengua francesa. Aparte de que la comprensión oral la tienes asegurada gracias a la canción, es decir, trabajas las dos destrezas”. Desde su punto de vista, incluso se puede trabajar con la canción la expresión escrita, ya que, después, sobre el tema de una canción se puede hacer una pequeña composición escrita.

Aclara que las canciones tienen que estar bien escogidas, no deben ser antiguas, puesto que esta generación ya tiene hoy en día canciones que le suenan más y que son más apropiadas para sus gustos.

Por otra parte, afirma que, actualmente, con el uso de Internet hay una facilidad enorme para trabajar la comprensión y expresión orales mediante la canción, y recomienda poner un apoyo visual con vídeo.

Cuando el profesor responde a la pregunta sobre si utiliza este medio en su clase, aclara que sinceramente él no puede utilizarlo mucho, porque realmente para cumplir la programación no es posible proponer a menudo canciones, ya que tiene que trabajar otros muchos elementos del contenido. Al mismo tiempo afirma que cuando tiene una oportunidad la utiliza y señala: “es muy motivante para ellos y nunca dicen no”.

Con respecto a que si sus compañeros recurren a este método en sus aulas, él cree que, normalmente, lo utilizan mucho más los profesores jóvenes, los más mayores lo hacen, pero con la antigua técnica, por la que en las letras hacen huecos y ponen una cajita con las palabras. Él cree que se puede utilizar esta técnica, pero “no quedarse en eso, sino que hay que sacar el tema cultural e intentar tirar del hilo.”

En cuanto a los inconvenientes que pueden surgir a la hora de utilizar la canción en el aula, indica que es una actividad que necesita una preparación previa. Que, evidentemente, no se puede llegar un día y escoger una canción al azar, ya que puede haber un montón de elementos culturales que los estudiantes no conozcan, problemas de léxico e incluso fonéticos. Señala que la existencia de estas lagunas puede incluso provocar el efecto contrario, que los estudiantes la rechacen porque no la entiendan. No obstante, él cree que haciendo una buena preparación previa y trabajando previamente el campo léxico, para que el alumnado sepa de qué se habla, en ese caso, no debe haber problema.

Otro aspecto que nos interesaba mucho saber era si asigna una calificación para las habilidades orales. Al preguntarlo a nuestro entrevistado, nos damos cuenta de que hay muchos factores que afectan al proceso de evaluación. El profesor nos explicó que conforme a la ley reguladora, la evaluación debe ser continua, es decir, el profesor debe intentar proponer comprensiones orales y actividades de expresión junto a las actividades de evaluación escritas, para tener como resultado una evaluación sumativa. Con ello, al final de trimestre o al final de curso se puede saber qué nivel de

comprensión y de expresión, oral y escrita, ha desarrollado cada alumno o alumna. No obstante, añade que, en realidad, no se puede disponer de tanta información del nivel adquirido de los grupos que cursan 2 horas a la semana como del grupo que tiene 3 horas semanales. Añadió:

De los primeros tienes cierta nota tras el diálogo, pero a lo mejor un par de veces al trimestre como mucho, no da más tiempo, entonces algo de nota sí, no es como antiguamente cuando se hacían exámenes solo gramaticales o escritos donde realmente se veían perjudicadas la expresión y la comprensión orales.

3.2.1.2. Segunda entrevista

La segunda entrevista fue con la profesora de francés en el centro bilingüe donde tuvimos la intervención.

Respecto a la descripción y análisis del centro educativo como contexto tanto de la entrevista como de la investigación, vamos a detallarlo junto con la información sobre el grupo de la investigación más adelante.

3.2.1.2.1. Análisis de la entrevista

En cuanto a la profesora de francés del grupo de la investigación, está cualificada para dar clases de francés tanto por el sistema británico por poseer el certificado “DfE” como por poseer el “CAP” dentro del sistema español. Podríamos destacar que, anteriormente, había estudiado la carrera de Ciencias biológicas con la especialidad de Zoología, de modo que su experiencia empezó primero como bióloga, hizo una tesis en biología y, asimismo, impartió clases de anatomía de vertebrados en la Universidad de Granada. Poco tiempo después, empezó a trabajar en un colegio internacional inglés en Marbella y allí estuvo hasta el año 2001, a continuación, se incorporó a su colegio actual “Benalmadena International College”.

En relación con su estrategia diaria en la clase de francés lengua extranjera, la profesora aclara que esto depende de la edad del alumnado. También explica el hecho de que al ser un colegio internacional se encuentra, a veces, dentro de la misma clase con estudiantes que tienen un nivel muy alto de francés, e incluso pueden ser nativos y que tiene que englobarlos dentro de una misma clase con estudiantes que están aprendiendo francés como lengua extranjera en un nivel básico. Incluso, se pueden incorporar nuevos alumnos y alumnas a mitad de curso. Entonces, el trabajo tiene que ser diversificado, para intentar incorporar a los estudiantes que llegan. Explicaba que es casi como un «bucle», ya que va dando vueltas y cambia de tema, pero cada cierto tiempo está obligada a acercarse a lo que era el principio y lo básico por si alguien se ha incorporado, de modo que pueda coger el ritmo. Por estas razones, declara que dispone de una serie de clases con suficiente vocabulario básico para que se puedan incorporar al ritmo normal.

Por otro lado, tiene que seguir el ritmo normal que le exige el libro escolar del sistema británico según la edad y el curso del alumnado. En ese sentido, comenta que normalmente una parte de la clase la dedica a lo que sería gramática, léxico y ortografía. Además, hay días en los que tienen que trabajar la lectura y la comprensión, así que van leyendo diferentes textos.

Además, la profesora explica que intenta incorporar, lo más posible, actividades en las que se representa de manera ilustrada lo que van leyendo con el fin de que los estudiantes puedan trabajar de manera independiente.

La docente declara que, aunque la mayoría de los estudiantes del colegio son españoles, hay clases en las que se encuentran algunos estudiantes ingleses. Según su experiencia, estos alumnos y alumnas tienen un gran problema con el francés, en primer lugar, porque el inglés prácticamente no tiene gramática y el francés posee una gramática muy compleja. En segundo lugar, la pronunciación del francés es totalmente diferente a la pronunciación del inglés, por lo que lo ven muy difícil. Por ejemplo, a dicho alumnado le cuesta mucho entender el modo verbal del subjuntivo, porque no existe en inglés. La solución es realizar con ellos muchas prácticas.

Al respecto del uso de la canción en sus clases, plantea que esta herramienta es muy útil, sobre todo porque, como había declarado anteriormente, la pronunciación resulta difícil para el alumnado. La canción se convierte entonces en una manera de captar la pronunciación y el ritmo de la lengua francesa. Entonces, a veces, la usa en las clases más avanzadas. Para el tiempo verbal del “passé composé” utiliza canciones de Pink Martini, por ejemplo, la canción “j’ai perdu ma tête” porque tiene muchos verbos conjugados en este tiempo. Añade, también, que la misma canción se puede adaptar para diferentes contenidos. Igualmente, la profesora revela que cuando los estudiantes empiezan a cantar en francés pierden la timidez.

De igual forma, nos pareció interesante lo que planteaba la docente en relación con que se puede dedicar una semana a la canción clásica, para ello, les presenta tres canciones: “Ne me quitte pas” y “Non, je ne regrette rien” y “La vie en rose”. También declara que se puede trabajar con canciones recientes que ellos escuchan hoy en día, tal como algunas del rap francés, mostrándoles que, además de conocerlas, pueden también entenderlas.

Referente a la manera en que suele trabajar las canciones, plantea que procura hacer ejercicios utilizando la letra de la canción con lagunas, junto con las opciones de respuesta, y los estudiantes tienen que ir identificando cuál es la parte que falta mientras escuchan la canción.

Afirma que la canción motiva mucho a los alumnos y alumnas, dado que es una actividad diferente y sobre todo no es tan aburrida como una clase normal, añade, además, que ella piensa que cuando el alumnado se divierte, aprende mejor.

Al preguntarle por los inconvenientes que pueden ocurrir en la clase cuando se trabajan con canciones, reconoció lo siguiente: “Yo creo que tienes que tener buen control de los niños para poder utilizar una canción, porque, si no, puede que la disciplina se vaya por ahí”. En esto coincide plenamente también con la opinión del otro profesor. Considera que, para obligar los estudiantes a prestar atención, se deben fijar unos objetivos claros y en concreto, proponerles una serie de ejercicios.

Con respecto a la evaluación de las habilidades orales, la profesora nos aclara que está en función de las normas que se establecen cada dos años y que determinan el porcentaje que el profesor debe considerar para cada parte del examen, y reconoce que “no siempre dan importancia al oral, hay años en los que el oral es optativo, tu puedes sacar una matrícula de honor sin haber hecho el oral. Yo personalmente pienso que debería ser equitativo.”

Asimismo, declaró que el primer examen oficial que propone y corrige la universidad según el sistema al que está adherido el colegio en Inglaterra lo hacen los alumnos a partir de los 16 años. Antes de los 16 años, la evaluación se realiza en forma de un informe interno del colegio, elaborado por el docente, y prácticamente no tiene valor, porque “en el sistema británico tú pasas apruebes o suspendas.”

Por otro lado, los estudiantes fueron, también, sujetos de una entrevista. Esta entrevista trató de averiguar más información sobre las creencias, opiniones, actitudes y comportamientos de los estudiantes con respecto al uso de las canciones en la enseñanza. La entrevista fue conducida en grupo, en una situación informal, por lo que los estudiantes se sintieron cómodos y relajados al responder a las preguntas. Nos ocuparemos más adelante de ella.

A continuación, vamos a detallar la descripción y el análisis del centro educativo como contexto tanto de la entrevista como de la investigación, junto con la información sobre el grupo objeto de la investigación.

3.2.2. EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

La investigación se ha desarrollado en el colegio privado The Benalmádena International College, ubicado en la Calle Catamarán s/n, Nueva Torrequebrada, de Benalmádena Costa en Málaga. El centro fue fundado en el año 1997 y registrado en el Ministerio de Educación Español. Ofrece una gama completa de asignaturas, todas reguladas por el curriculum británico al ser un colegio británico internacional. El recinto consta de 17.500 m² y está a tan solo 300 metros de la playa. Existen 3 edificios: el de Infantil, el de Primaria y el de Secundaria con un total de 38 aulas. El centro cuenta con más de 250 alumnos de diferentes nacionalidades de edades comprendidas entre los 3 y los 18 años.

En el colegio todas las asignaturas son impartidas en inglés, incluso las lenguas extranjeras como el francés. La profesora de francés de la clase sigue la metodología del manual Métró 2 Vert. Este libro responde a un nivel equivalente al A1-1.

Las razones por las que elegí este centro para la experimentación son: en primer lugar, es el centro donde trabajo como profesora de apoyo de francés; en segundo lugar, porque el número de estudiantes en cada aula es relativamente menor que en los centros públicos. Ambos hechos, obviamente, han facilitado la realización de nuestro trabajo de investigación.

3.2.3. LA ELECCIÓN DEL GRUPO

Trabajamos con el grupo natural de la clase de “year 8” del centro The Benalmádena International College, como grupo experimental. El grupo estaba compuesto por 12 estudiantes, 6 alumnos y 6 alumnas. La clase, en general, tenía al comenzar el estudio un nivel inicial correspondiente al A1-1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, pese a que la mayoría, en ese momento, cursaba el tercer

año de francés como lengua extranjera, y solo para dos de ellos era el segundo curso en el que estudiaban francés.

El grupo lo componían pre-adolescentes de 12 y 13 años de edad. Entre ellos, había cinco alumnos y alumnas de nacionalidad española, dos alumnos hispano-ingleses, un alumno hispano-cubano, una alumna de nacionalidad finlandesa, un alumno de nacionalidad irlandesa, un alumno holandés y una alumna rusa. No había en el grupo ningún estudiante de habla francesa ni que tuviese familiares francófonos.

Para poder evaluar la práctica trabajamos con los estudiantes del curso posterior (year 9) como grupo de contraste. Este grupo, a su vez, estaba compuesto por 8 estudiantes, 3 alumnos y 5 alumnas. Cabe destacar que es un grupo que es un año mayor y, por lo tanto, al comienzo del experimento llevaban más tiempo estudiando francés siguiendo un método más tradicional. Las dos clases son impartidas por la misma profesora.

3.2.4. DURACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Nuestra investigación duró 12 semanas, un periodo suficiente para poder observar los cambios y los resultados. Por otro lado, no duró un periodo demasiado largo, con ello queríamos evitar los efectos de “historia” y de “maduración” que se pueden producir cuando las investigaciones duran mucho tiempo.

La intervención consiste en una hora semanal, durante diez semanas y se realiza en presencia de la profesora de francés de la clase. La primera semana pasamos el pre-test, al que siguen las diez semanas de tratamiento, y en la última semana, pasamos el post-test.



3.3. EL CORPUS: LAS CANCIONES ESTUDIADAS EN EL AULA

Mediante la presente parte práctica, tratamos de exponer nuestra experiencia por lo que se refiere a la introducción de la canción francófona en el proceso de enseñanza / aprendizaje de la comprensión auditiva del francés lengua extranjera a los estudiantes de secundaria, con el fin de investigar la influencia de esta introducción sobre esta habilidad.

De hecho, este apartado servirá como un informe en el que hemos tratado de describir nuestro experimento. También puede servir como un corpus de canciones francófonas que puede interesar al alumnado y al profesorado de la enseñanza secundaria, ya que puede adaptarse al aprendizaje de los contenidos y destrezas que deben adquirir, las canciones se muestran junto con las actividades y fichas pedagógicas que consideramos necesarias para conseguir la finalidad que deseamos. En nuestra práctica, hemos respetado las etapas de la comprensión oral: pre-escucha, escucha y post-escucha, tal como fue indicado anteriormente.

Durante nuestro trabajo hemos explotado con nuestros alumnos y alumnas las siguientes canciones:

1. C'est de l'eau : Les Enfantastiques.
2. Laissons-les rêver : John Mamann.
3. Mon loup: Laura Cahen
4. On écrit sur les murs: Kids United.
5. Le même sang : Yannick Noah
6. Manger un croissant: Carlos

7. Ouvre-moi la porte: Enrico Macias
8. J'ai peur du noir: Aldebert, Elodie Frégé y Vincent Baguian.
9. Soleil soleil: Lara Fabian.
10. Être un homme comme vous : Ben l'Oncle Soul.

La elección de las canciones que propusimos se basó en varios criterios:

- Sus letras son claras y de nivel adecuado.
- La música y las letras pueden complacer al alumnado.
- El tema de la canción está relacionado con el contenido programado en el libro de texto.
- Trabajar “Elementos transversales” que son, de acuerdo con el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, una serie de valores que todas las materias de educación tienen que tratar de desarrollar, tales como la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, el fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural, así como la conservación de los recursos naturales, etc.

Las actividades llevadas a cabo sobre las canciones, en las que procuramos trabajar, especialmente, la destreza de la comprensión oral, responden a diversas tipologías, desde los ejercicios más guiados, de reconocimiento: opción múltiple, verdadero o falso y completar los espacios con elementos proporcionados, a las actividades más complejas y creativas: preguntas abiertas, reformulación, comparación de aspectos culturales y resúmenes.

Para llevar a cabo estas actividades sobre las canciones, utilizamos los dos procedimientos combinados reconocidos por Parpette (2008), ya citados, la segmentación y la repetición.

La modalidad de trabajo con dichas actividades ha sido en ocasiones individual y muchas veces ha sido en grupos de dos a cuatro estudiantes para fomentar el trabajo colectivo. Habitualmente, la corrección se hizo en común. A menudo, hemos hecho un

comentario colectivo sobre las canciones. Además, cuando acabamos las escuchas de la canción y las actividades, sugerimos a los estudiantes que canten el estribillo.

Los objetivos de las actividades han sido diversos: además del objetivo principal de desarrollar la comprensión oral detallado posteriormente en el punto 3.4, las actividades van dirigidas a aprender a distinguir los sonidos y las palabras oídos, lo que corresponde a la discriminación auditiva. El estudiante debe ser capaz de reconocer fonemas y sus diversas combinaciones, además de trabajar y enriquecer el vocabulario correspondiente al tema, entre otros aspectos. También, hemos trabajado los siguientes objetivos:

- Practicar los comparativos y los superlativos.
- Practicar la conjugación de algunos tiempos del indicativo y conocer las pronunciaciones conjugando con las diferentes personas.
- Practicar la conjugación del verbo “aimer” en la primera y tercera persona: “J’aime” y “il / elle aime”.
- Practicar la negación.
- Llegar a describir una receta en francés.
- Practicar el vocabulario aprendido.
- Expresar los gustos con respecto a la comida en francés, así como descubrir los gustos de los demás compañeros.
- Comparar algunas expresiones y refranes franceses con sus equivalentes en español.
- Pensar en la impresión que da la comparación entre las personas y los alimentos.
- Interesarse por la lengua francesa.
- Desarrollar su creatividad.

A continuación, ilustramos las diez canciones llevadas a cabo en nuestra intervención junto con las actividades relacionadas.

1- LES ENFANTASTIQUES: C'EST DE L'EAU

Letras

Vue de la Lune ou de Jupiter
De tout là-haut, y'a pas de mystère
La planète bleue, oh que c'est beau
C'est de l'eau

Dans les rivières et dans les étangs
Petites mares et grands océans
Tous les lacs, les torrents, les ruisseaux
C'est de l'eau, c'est de l'eau

Quelle que soit la couleur des nuages
Jour de pluie, de neige ou d'orage
Tous les caprices de la météo
C'est de l'eau

La rosée sur les herbes et les fleurs
La nature et ses mille couleurs
Le grand chêne et le petit roseau
C'est de l'eau, c'est de l'eau
C'est de l'eau, c'est de l'eau

*C'est de l'eau, c'est de l'eau
C'est de l'eau, c'est de l'eau
Et nous sommes matelots Sur les flots
Tous à bord du même bateau, Hisse et ho...
C'est de l'eau, c'est de l'eau*

Grain de raisin et puis grain de blé
Le pain, le vin, les fruits et le lait
L'écureuil, le cheval et l'oiseau
C'est de l'eau

Le sang pur qui coule dans nos veines
La sueur quand on court à perdre haleine
Tout notre corps, la chair et les os
C'est de l'eau, c'est de l'eau

*C'est de l'eau, c'est de l'eau
C'est de l'eau, c'est de l'eau
Et nous sommes matelots Sur les flots
Tous à bord du même bateau, Hisse et ho...
C'est de l'eau, c'est de l'eau*

Un baiser qu'échangent deux amoureux
Une larme de joie ou d'adieu
Qui coule tout doucement sur la peau
C'est de l'eau

L'encre d'une symphonie de Mozart
Même un poème de Paul Éluard

Le plus beau tableau de Picasso
C'est de l'eau

*C'est de l'eau, c'est de l'eau
C'est de l'eau, c'est de l'eau
Et nous sommes matelots Sur les flots
Tous à bord du même bateau, Hisse et ho...
C'est de l'eau, c'est de l'eau*

(Encore une fois)

Un bébé qui attend patiemment
Le premier sourire de sa maman
Ce qui le protège bien au chaud
C'est de l'eau, c'est de l'eau

La canción «C'est de l'eau» fue una de las canciones más disfrutadas por parte de los estudiantes, tanto por el tema, que les resultó muy interesante, como por sus intérpretes que se acercan a su edad. Además, el vídeo contiene imágenes parecidas a las que componen su vida diaria en el colegio, de modo que aprendieron una cantidad considerable de vocabulario relacionado con el tema, y surgieron preguntas sobre el significado de algunas actividades relacionadas con el agua que no están en los ejercicios.

El trabajo con esta canción es un ejemplo ideal, porque era especialmente adecuada para su edad y el tema era de su interés, algo que cumple con el objetivo de esta investigación, ya que muestra cómo se puede aprender un idioma extranjero disfrutando gracias a canciones que reflejan la vida real, lejos de los métodos más clásicos considerados aburridos por algunos estudiantes. Así, utilizamos la canción, más allá del aprendizaje de los contenidos puramente lingüísticos, para sensibilizar al alumnado sobre temas solidarios, humanistas, ciudadanos y universales, al tiempo que enriquecíamos su vocabulario y su comprensión auditiva.

El agua, desde diferentes perspectivas, geográfica, económica, lúdica e incluso sanitaria o de bienestar, representaba un tema esencial en el contenido del programa del grupo experimental. “C'est de l'eau”, del grupo “Les Enfantastiques”, es una canción sencilla y a la vez con considerable vocabulario correspondiente al tema conforme al

nivel de nuestros estudiantes. Gracias a las actividades elaboradas para dicha canción pudimos practicar el vocabulario relacionado con este tema y trabajar diferentes objetivos.

➤ **Objetivos comunicativos:**

-Hablar de la importancia del agua para la salud y nuestro organismo.

-Hablar de las actividades relacionadas con el agua.

-Hablar de la representación del agua en el planeta y en nuestro cuerpo.

- Cantar el estribillo de la canción.

➤ **Objetivo cultural:**

-La hidrografía de Francia y sus principales ríos y mares.

➤ **Objetivo intercultural:**

-La diferencia de la disponibilidad del agua en las diferentes zonas del mundo.

- La conciencia mundial con respecto al consumo responsable del agua.

➤ **EJEMPLOS DE ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO**

Actividad (1): *Observez la carte ci-dessous et écrivez les noms des principaux fleuves et des principales rivières de France.*

1-

2-

3-

4-

5-

152



Figura 1 Fleuves de France
Fuente : maxicours.com

Actividad (2): *Reliez les expressions avec les éléments de droite.*





L'eau de toilette	  
L'eau potable	
L'eau minérale	

Figura 2 Expresiones con "eau"

Actividad (3): *Dites si c'est «vrai» ou «faux».*

- *On surnomme la terre “la planète bleue” car vue de l'espace, notre terre est bleue.*
- *Il faut boire de l'eau régulièrement.*
- *Boire beaucoup d'eau n'est pas bon pour la santé.*
- *70 % de la surface de la Terre est recouverte d'eau.*

Actividad (4): *Cochez et ordonnez les mots entendus dans le clip*

- rivières nuages neige fleurs nature bateau
 océans lune soleil une rivière ruisseaux pluie

2. JOHN MAMANN: « LAISSONS-LES RÊVER »

Letras

Et puisque nos regards se croisent,
Que leurs parfums se mélangent,
Au bord de la Seine ou du Gange,
Aucune frontière ne les dérange.

Et puisque nos regards s'effleurent,
Et qu'on vit tous sous la même lumière,
A chacun son emblème, sa couleur,
Mais nos souffrances sont les mêmes.

Oublions ces détails qui nous séparent,
Alors laissons les rêver,
Revoir le soleil se lever,
Alors laissons leur une chance,
Tous ces riches de leurs différences.

Laissons les rêver, un peu s'aimer.

Puisque certains restent sans cause,
Que d'autres cherchent le bonheur,
Que dans leur coeur des bombes explosent,
Et qu'ils soient d'ici ou d'ailleurs.

Oublions ces détails qui nous séparent,
Alors laissons les rêver,
Revoir le soleil se lever,
Alors laissons leur une chance,
Tous ces riches de leurs différences.

Laissons les rêver, un peu s'aimer.
Laissons les rêver, laissons les rêver.

Alors laissons les rêver,
Revoir le soleil se lever,
Alors laissons leur une chance,
Tous ces riches de leurs différences.

Laissons les rêver,
Revoir le soleil se lever,
Alors laissons leur une chance,
Tous ces riches de leurs différences.

Laissons les rêver, laissons les rêver,
Un peu s'aimer.

Al preparar las actividades escolares en francés, para aprender a expresar los gustos y los sentimientos, además de las que ya estaban previstas en el programa del grupo experimental en el primer trimestre, elegí la canción “Laissons-les rêver” del famoso cantante John Mamann para abordar estos temas. Se trata de una canción sencilla que contiene un mensaje de paz y de respeto a los derechos de los niños. Por otro lado, contiene un considerable vocabulario correspondiente al tema que se adapta al nivel de nuestros estudiantes. Las actividades fueron tomadas del sitio web de TV 5 y adaptadas al nivel de los alumnos y alumnas.

Gracias a las actividades elegidas para dicha canción pudimos practicar el vocabulario relacionado con este tema, así como trabajar diferentes objetivos como:

➤ Objetivos comunicativos:

- Hablar sobre sus gustos.
- Hablar sobre las actividades escolares.
- Hablar sobre los distintos tipos de juegos.
- Hablar de sus sentimientos.
- Cantar el estribillo de la canción.

➤ Objetivos culturales:

- Descubrir los distintos juegos y actividades de los niños y jóvenes en Francia.
- Descubrir la jornada escolar en Francia.

➤ Objetivos interculturales:

- Defender los derechos de los niños.
- Mensaje de paz, esperanza y de igualdad.
- Respetar a los demás.

➤ EJEMPLOS DE ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO

Actividad (1): *Écoute la chanson. Remets les lettres dans l'ordre pour retrouver les mots dessinés.*





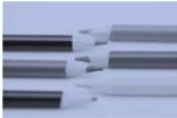







R _ _ _ _ (V-R-E-R-E)		A _ _ _ _ (M-R-A-I-E)	
P _ _ _ _ (M-R-F-U-P-A)		C _ _ _ _ (O-U-C-E-R)	
C _ _ _ _ (U-R-O-L-E-U-C)		S _ _ _ _ (L-E-L-I-S-O)	

Figura 3 Remets les lettres dans l'ordre

Fuente Actividad realizada por Marie Salgues, CAVILAM – Alliance française, novembre 2014.
 Disponible en <<http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/pdc-johnmamann-laissonslesrever-a1-app.pdf>>

Actividad (2): *Associez les activités aux dessins.*

		
.....
		

--	--	--

Figura 4 Associez les activités aux dessins

Fuente:

Actividad realizada por Marie Salgues, CAVILAM – Alliance française, novembre 2014. Disponible en <<http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/pdc-johnmamann-laissonslesrever-a1-app.pdf>>

Actividad (3): *Quels jeux aimes-tu ?*

Dessine les smileys dans le tableau. Dessine un autre jeu.

Demande à ton / ta camarade de classe quels jeux il / elle aime.











							
J'aime beaucoup	J'aime bien	Je n'aime pas	Je n'aime pas du tout				
							...
Moi							
Mon / ma camarade							

Figura 5 j'aime - je n'aime pas

Fuente : Actividad realizada por Marie Salgues, CAVILAM – Alliance française, novembre 2014. Disponible en <<http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/pdc-johnmamann-laissonslesrever-a1-app.pdf>>

Actividad (4): *écoute la chanson et coche les mots que tu entends.*

- | | | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> étoile | <input type="checkbox"/> chance | <input type="checkbox"/> bonheur | <input type="checkbox"/> danser |
| <input type="checkbox"/> Terre | <input type="checkbox"/> planète | <input type="checkbox"/> Lune | <input type="checkbox"/> s'aimer |
| <input type="checkbox"/> cœur | <input type="checkbox"/> lumière | <input type="checkbox"/> soleil | <input type="checkbox"/> rêver |
| <input type="checkbox"/> souffrance | <input type="checkbox"/> bombe | <input type="checkbox"/> malheur | <input type="checkbox"/> exploser |

Figura 4: Actividad 4



Actividad realizada por Marie Salgues, CAVILAM – Alliance française, novembre 2014. Disponible en <http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/pdc-johnmamann-laissonslesrever-a1-app.pdf>



3. LAURA CAHEN: «MON LOUP».

Letras

Je veux te manger mon loup
Te passer à la casserole
Je vais prendre tes jambes à mon cou
Te cuisiner me rend folle

Je veux te mariner mon loup
Te griller les moustaches à la poêle
Je vais te faire revenir à feu doux
Crois- moi cette recette est au poil!

Ah ouh, ouh ouh ouh ouh ouh
Sweet sweet honey
I love you mon loup
Ah ouh, ouh ouh ouh ouh ouh
Sweet sweet honey
I love you...

Je veux te déguster mon loup
T'assaisonner avec magie
Je vais prendre le temps de te rendre fou
Te ferai mijoter au bain marie

Je veux te découper mon loup
T'éplucher comme une orange
Tu ne feras plus de zestes du tout
Et je n'aurais plus faim c'est étrange

Ah ouh, ouh ouh ouh ouh ouh
Sweet sweet honey
I love you mon loup
Ah ouh, ouh ouh ouh ouh ouh
Sweet sweet honey
I love you...

Ton poivre et sel se mélange
Comme sucré salé
À mes cheveux d'ange

Je veux te gaver mon loup
Que je te reste en travers
J'y mettrai tous les ingrédients mon chou
Et tu remettras le couvert

Tu veux me gâcher mon loup
Me rouler dans la farine
Tu t'imagines que cela a du goût
Je t'en ferai des tartines

Ah ouh, ouh ouh ouh ouh ouh
Sweet sweet honey
I love you mon loup
Ah ouh, ouh ouh ouh ouh ouh
Sweet sweet honey
I love you...

Laura Cahen es una cantante francesa nacida en 1990. Ha dado más de doscientos conciertos en Francia y en el extranjero. Las letras de esta canción contienen bastante vocabulario que pertenece al mundo de la cocina y los alimentos. El video clip es muy interesante y sus protagonistas son muy graciosos, además de ser la canción que mejor se adaptaba a los contenidos de la unidad que trataba el tema de los diferentes tipos de comidas.

➤ Objetivos comunicativos:

- Hablar de cocinar y estudiar el vocabulario de la cocina.
- Comprender y escribir una receta.
- Caracterizar las frutas y verduras.
- Comprender el significado de las expresiones pictóricas.
- Expresar sus gustos.
- Producir textos orales cortos sobre el tema de cocinar con una estructura correcta y con una pronunciación apropiada.
- Cantar el estribillo de la canción.

➤ Objetivos culturales:

- Descubrir los alimentos tradicionales en Francia.
- Descubrir las formas de cocinar en Francia.
- Descubrir refranes en los que aparecen nombres de alimentos en Francia.

➤ **Objetivos interculturales:**

- Comparar los hábitos culinarios en España con los de Francia.
- Descubrir las expresiones utilizadas en otros países.

➤ **EJEMPLOS DE LAS ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO :**

Actividad (1): *Associer les mots qui riment puis compléter la chanson.*

Mon Loup

A Je veux te manger, mon

B Te passer à la

A Je vais prendre tes jambes à mon

B Te cuisiner me rend

A Je veux te mariner, mon

C Te griller les moustaches à la

A Je vais te faire revenir à feu

C Crois-moi, cette recette est au

Refrain

A Je veux te déguster, mon

D T'assaisonner avec

A Je vais prendre le temps de te rendre

D Te ferai mijoter au

A Je veux te découper, mon

E T'éplucher comme une

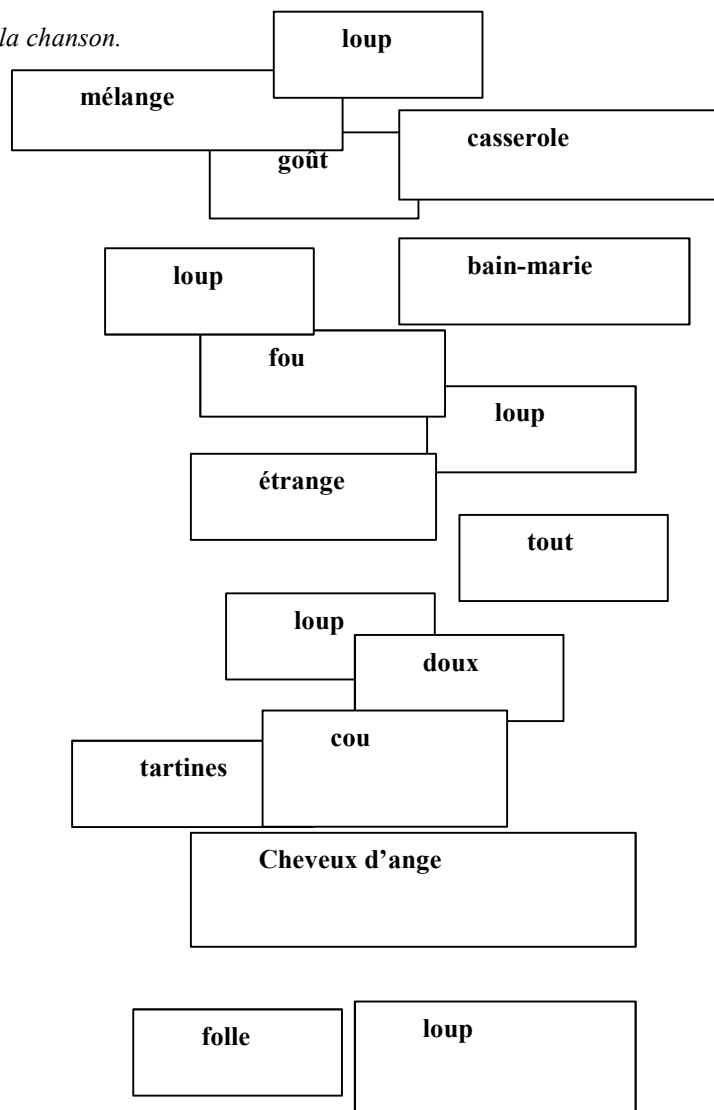
A Tu ne feras plus de zeste du
E Et je n'aurai plus faim, c'est

Refrain

E Ton poivre et sel se

E Comme sucré salé, à mes

A Je veux te gaver, mon



F *Que je te reste en*

A *J'y mettrai tous les ingrédients, mon*

F *Et tu remettras le*

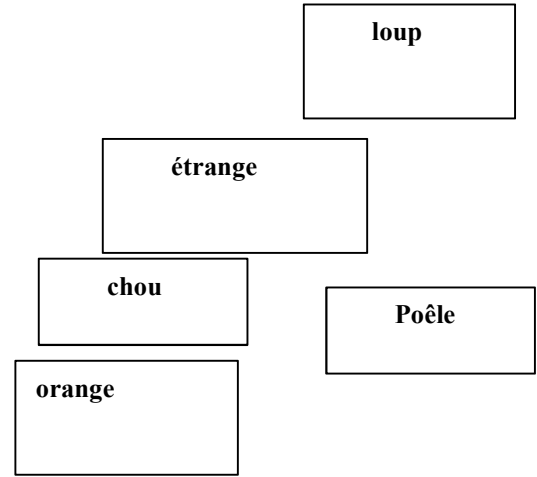
A *Tu veux me gâcher, mon*

G *Me rouler dans la*

A *Tu t'imagines que cela a du*

G *Je t'en ferai des*

Refrain



Actividad (2): Complétez les définitions avec les aliments suivants :

La pomme - La salade – La farine – La frite – Le fromage



Figura 6 Les aliments

1. C'est un légume formé de grandes feuilles vertes. C'est aussi le mélange de différents ingrédients qui se marient bien entre eux, faciles à avaler :

2. C'est un fruit rond. Il peut être vert, jaune ou rouge. On peut le manger cru ou bien très cuit, en compote :

3. On la fabrique à partir de pommes de terre. C'est un aliment très calorique. C'est aussi une spécialité belge :

4. On le fabrique avec du lait. Sa fabrication peut être longue et compliquée, mais le résultat est délicieux.

5. On la fabrique à partir de grains de blé. C'est de la poudre blanche. On peut rouler des aliments dedans. Elle est l'ingrédient principal du pain:

Actividad (3): Associez chaque expression, en vous aidant des dessins, à l'un des adjectifs suivants:

dynamique – prétentieux – exagéré – malhonnête – évanoui – menteur

	Raconter des salades : <i>raconter des histoires, mentir.</i>		En faire un fromage : <i>grossir démesurément l'importance d'un fait.</i>
	Avoir la frite : <i>être en forme, se sentir capable de réussir.</i>		Se faire rouler dans la farine : <i>se faire tromper, duper.</i>
	Tomber dans les pommes : <i>s'évanouir.</i>		Avoir le melon : <i>être gonflé d'orgueil, de prétention, avoir la grosse tête.</i>

Figura 7 Expression alimentaires

Actividad (4): Donnez des exemples d'expressions relatives aux aliments, à la nourriture, dans votre langue. Classez-les selon qu'elles expriment des choses positives ou négatives.

Actividad (5): Proposez à votre tour une recette (traditionnelle, familiale, surprenante, facile, végétarienne, sucrée...). Soyez précis dans les verbes utilisés et les quantités.



Figura 8 Recette

Fuente: Amandine Caraco

<http://francaislangueetonnante.wordpress.com/>

4. KIDS UNITED: « ON ÉCRIT SUR LES MURS »

Letras

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime
Des messages pour les jours à venir
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines
On dessine tout c'que l'on voudrait dire

Partout, autour de nous
Y a des signes d'espoir dans les regards
Donnons leur écrits
Car dans la nuit
Tout s'efface
Même leur trace

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime
Des messages pour les jours à venir
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines
On dessine tout c'que l'on voudrait dire
On écrit sur les murs la force de nos rêves
Nos espoirs, en forme de graffitis
On écrit sur les murs pour que l'amour se lève
Un beau jour, sur le monde endormi

Des mots, seulement gravés
Pour ne pas oublier, pour tout changer
Mélangeons demain, dans un refrain
Nos visages
Métissage

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime
Des messages pour les jours à venir
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines
On dessine tout c'que l'on voudrait dire
On écrit sur les murs la force de nos rêves
Nos espoirs, en forme de graffitis
On écrit sur les murs pour que l'amour se lève
Un beau jour, sur le monde endormi
On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime

Des messages, pour les jours à venir
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines
On dessine, tout c'que l'on voudrait dire

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime
Des messages, pour les jours à venir
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines
On dessine, tout c'que l'on voudrait dire
On écrit sur les murs la force de nos rêves
Nos espoirs, en forme de graffitis
On écrit sur les murs pour que l'amour se lève
Un beau jour, sur le monde endormi
Un beau jour, sur le monde endormi

La canción interpretada por Kids United es la primera canción de su álbum “A Better World” que formó parte de una campaña de UNICEF. Se trata de un videoclip con seis voces de niños que cantan una canción que celebra la paz y la esperanza.

Los alumnos y alumnas la estudiaron con ilusión porque les gustaba mucho la melodía alegre y animada de la canción, también les gustaban los voces de los jóvenes intérpretes. Además, uno de los intérpretes, Esteban, de 15 años, es de origen español, algo que se aprecia claramente al tocar con la guitarra una rumba flamenca y que les gusta particularmente al reproducir la música de sus raíces.

➤ **Objetivos comunicativos:**

- Hablar de los deseos para el futuro.
- Hablar de la esperanza y la paz.
- Reconocer las expresiones creadas por los niños al principio del clip e imaginar otras expresiones parecidas.
- Cantar el estribillo de la canción.

➤ **Objetivo cultural:**

- Concienciar sobre la causa de UNICEF.
- Defender los derechos de los niños.
- Descubrir la producción artística francesa.

➤ **Objetivo intercultural:**

- Valorar la importancia de la convivencia entre las distintas culturas.

➤ **EJEMPLOS DE LAS ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO:**

Actividad (1)

167

a. Regarde le clip et entoure les actions des enfants.

b. Dessine et nomme les autres actions des enfants dans le clip.



chanter



marcher



danser



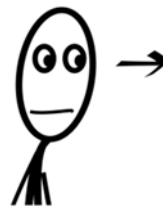
courir



sauter



dormir



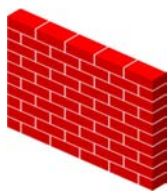
regarder

...

...

Figura 9 Actions des enfants

Actividad (2): Regarde le clip. Que fait l'homme à la casquette? Complète le texte avec les mots illustrés.



murs



dessine



mains



paix



écrit

sourire

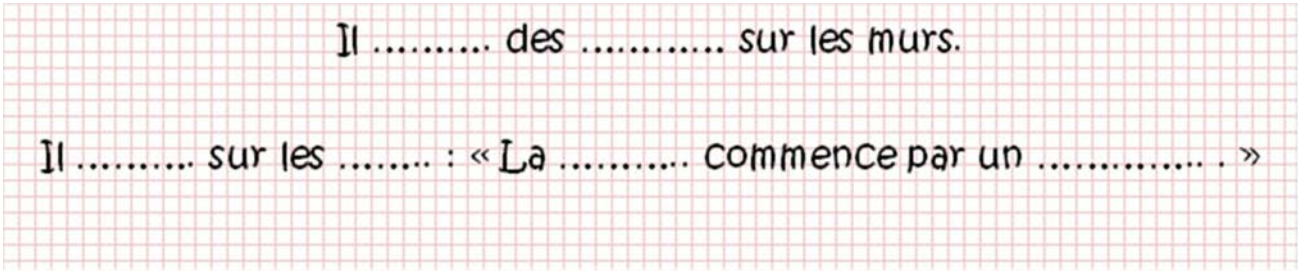


Figura 10 Les mots illustrés









Actividad (3):

*Comment sont les enfants : heureux, tristes ?
Où habitent les enfants que tu as vus?*

Actividad (4):

Écoutez les voix des jeunes chanteurs. Laquelle préférez-vous? Pourquoi? La voix (douce, claire, grave, aiguë, sonore, forte...)

Actividad (5): Écoutez la chanson et reconstituez le refrain.

- | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|---|
| On écrit sur les murs le nom de | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | l'encre de nos veines |  |
| On écrit sur les murs à | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nos rêves |  |
| Des messages pour les | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ceux qu'on aime |  |
| On dessine tout ce que | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | graffiti |  |
| On écrit sur les murs la force de | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | l'amour se lève |  |
| Nos espoirs en forme de | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | jours à venir |  |
| On écrit sur les murs pour que | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | le monde endormi |  |
| Un beau jour sur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | l'on voudrait dire |  |



5. YANNICK NOAH: «LE MÊME SANG»

Letras

Un ange est tombé, un autre passe
Une page est tournée, même si rien ne s'efface
Quelle est ta blessure, où est la mienne ?
Il y-a-t-il des douleurs qu'on mesure qui s'apprennent ?
Alors laissons aller

Je vis, je crie
Je pleure, j'oublie
Je marche, je danse
Je tombe et j'avance
Et j'ai le même sang que toi

Je perds je doute
Je parle, j'écoute
Je crois, je change
Je plais ou je dérange
Et j'ai le même sang que toi

Les mêmes question les mêmes doutes
Un seul horizon tout au bout de nos routes

Je vis, je crie
Je pleure, j'oublie
Je marche, je danse
Je tombe et j'avance
Et j'ai le même sang que toi

Je perds je doute
Je parle, j'écoute
Je crois, je change
Je plais ou je dérange
Et j'ai le même sang que toi

Je prie, j'ai peur
Je ris, je meurs
Je joue, je gagne
J'ai mal et je me soigne
Et j'ai le même sang que toi

Je vis, je crie
Je pleure, j'oublie
Je marche, je danse
Je tombe et j'avance
Et j'ai le même sang que toi

Je crois, je change

Je plais ou je dérange
Et j'ai le même sang que toi

Je crois, je change
Je plais ou je dérange
Et j'ai le même sang que toi
Le même sang que toi

Se trata de un himno alegre que tiene por objetivo poner de relieve la tolerancia, la identidad y la igualdad. Es adecuado para que los alumnos y alumnas tomen conciencia de nuestras diferencias de una manera divertida y sean conscientes de las cosas que todos tenemos en común.

La elección de esta canción fue acertada por varios motivos, en primer lugar, porque el hecho de que el cantante haya sido un famoso jugador de tenis cautivó a los estudiantes. En segundo lugar, porque es muy reciente y su vídeo era del gusto de los alumnos y alumnas. En tercer lugar, porque es ideal para practicar el tiempo del presente de indicativo de los verbos, pues la letra de la canción gira en torno a los verbos conjugados en primera persona del presente de indicativo. Además, la canción valora la tolerancia y la igualdad entre los seres humanos independientemente de su color o su raza.

El cantante Yannick Noah, nació en 1960 en Francia de padre camerunés y madre francesa. Después de su carrera como un gran jugador de tenis, comenzó a cantar, en 1990, con una canción titulada "Saga África". Noah siempre ha estado muy comprometido con la defensa de las causas humanitarias y con el apoyo a los niños más desfavorecidos. Ha seducido al público francés por su personalidad, los valores que defiende, su voz y su universo musical.

➤ Objetivos comunicativos:

-Hablar sobre sí mismo en el tiempo del presente.

-Hablar sobre las actividades que se realizan en el presente.

-Hablar de los sentimientos propios.

- Cantar el estribillo de la canción.

➤ Objetivos interculturales:

- Empatía y conocimiento de los sentimientos del otro.

- Mensaje de igualdad.

- Respetar a los demás.

➤ EJEMPLOS DE LAS ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO:

Las actividades sobre esta canción en su mayoría están dirigidas a practicar el tiempo del presente de indicativo y a hacer conscientes a los estudiantes de que cuatro de las personas del presente (je, tu, il/ elle, ils/elles) se pronuncian igual a pesar de que sus terminaciones pueden estar escritas de un modo diferente.

Actividad (1): Des phrases à mettre dans l'ordre.

- Tombe – je – par – terre.
- Au – joue – je - ballon.
- Parle – je – espagnol.
- Mal – j'ai – tête – à la.
- Dans – je – marche – la rue.

Actividad (2): Écrivez une phrase avec un verbe de la chanson.

Actividad (3): Quel est le verbe que l'on ne trouve pas dans la chanson ?

Changer – manger – parler – marcher.

Actividad (4): Remplacez " je " par " il " et marquez la différence.

- Je pleure.
- j'oublie.
- Je marche.

- je danse.
- Je tombe.
- j'avance.

Actividad (5): Que font les gens dans la rue?



6. CARLOS: «MANGER UN CROISSANT»

Letras

Monsieur CHOSE à mis
Son réveil à sept heures et demie
C'n'est pas dans ses habitudes
De siffler au saut du lit
Mais par les rideaux
Un rayon timide et chaud
Vient lui dire
Sans sourire
Qu'il va faire beau
Et tout en se rasant
Monsieur CHOSE se dit soudain
J'ai faim
De croissants

REFRAIN :

Manger un croissant
Quand on a dix ans
C'est quelque chose (bis)
Mais manger un croissant
Quand on est plus grand
C'est quelque chose d'important

Il descend les marches bien cirées
De l'escalier
Un bonjour à sa concierge
Vierge
Ascendant Bélier
Le soleil de juin
Dans la rue fait le tapin
Il prend place
A la terrasse
Du bistrot du coin
Et tout en s'installant
Monsieur CHOSE commande son
Café, ses croissants
(parlé) « Garçon ! »

Au refrain

Il revoit sa tante
De Charente

Les matins de vacances
Son enfance
Qui commence
Et dans la lumière familière
De juillet
Sa grand-mère
Faisant le café au lait
Le croissant croustille
Emoustille
Sa mémoire
On dirait que vont voler des balançoires
Et des demoiselles
Roses comme celles
Qu'on embrasse derrière le lavoir.

Monsieur CHOSE demain
Prendra son bain
A l'heure qu'il veut
Il décide
Qu'il suffit de
Le vouloir pour être heureux
Il n'est pas pressé
L'autobus vient de passer
Il ne perd rien pour attendre
Le prochain P.C
Et tout en attendant
Monsieur CHOSE veut faire chanter
A tous les passants

Au refrain (ad lib.)

La canción “Manger un croissant” es antigua pero alegre y encajaba perfectamente con el tema cursado “Petit déjeuner”, que se hace eco de algunos de los posibles componentes de un desayuno tradicional en Francia como: le croissant, le café au lait, le pain au chocolat, les viennoiseries, etc.

Jean-Chrysostôme Dolto, conocido por su nombre artístico, Carlos, fue un cantante y actor francés, nacido el 20 de febrero de 1943. En particular, él encarna la canción popular francesa. Carlos siempre fue conocido por sus canciones despreocupadas como “Big Bisous” o “Tout Nu Tout Bronzé”. Nos parece oportuno mencionar aquí que esta divertida canción pertenece a un álbum que se considera como

su obra maestra. Un álbum conceptual, es decir, unificado por un tema común que describe el día de un tal Monsieur Chose en 14 canciones.

Al principio, los alumnos y alumnas pensaron que la canción era antigua, pero una vez que empezamos a escucharla les gustó porque el ritmo es pegadizo. En este caso, la canción también trabaja aspectos culturales, además, ha servido para plantear una comparación entre el desayuno (su horario, alimentos, forma y manera de comerlo) en Francia y en el país de cada uno de los aprendices.

➤ **Objetivos comunicativos:**

- Hablar sobre los gustos personales en el desayuno.
- Hablar sobre los horarios del desayuno, los alimentos, la forma y manera de comerlo.
- Hablar sobre los recuerdos de M. Chose.
- Cantar el estribillo de la canción.

➤ **Objetivos culturales:**

- Acercarse a las costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de la cultura francesa.

➤ **Objetivos interculturales:**

- Mostrar interés y aprecio por hábitos culturales distintos de los propios y actitudes de respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos.
- Respetar las distintas culturas.

➤ **EJEMPLOS DE ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO**

Actividad (1): *Où prenez-vous votre petit-déjeuner ? Et le week-end?*

177

- *chez vous - dans la rue*
- *dans un café - à l'école*

Actividad (2): *Dans votre pays, à quelle heure prenez-vous votre petit-déjeuner?*

Actividad (3): *Que prenez-vous habituellement au petit-déjeuner?*

(Du Café, du thé, du chocolat/ du pain (baguette) /croissant, pains au chocolat/ la confiture, du miel/ du fromage /du jambon/ des œufs et le bacon /un yaourt, fromage / un fruit, un jus de fruit/des céréales avec du lait)

Actividad (4): *Beaucoup de Français trempent leurs tartines dans leur bol de café ou de lait. Et dans votre pays, oui ou non?*

Actividad (5): *Écoutez et écrivez le numéro qui correspond au petit déjeuner de chaque enfant.*

- *Juliette*
- *Adrien*
- *Fanny*
- *Pierre*

Afficher la consigne

Alex et Zoe
Réalisé par Marc Oddou
CLE INTERNATIONAL

1
2
3
4

Juliette
Fanny
Adrien
Pierre

(cliquez sur les photos des enfants pour écouter)

WEB MODDOU FLE FACEBOOK

Figura 11 Petit déjeuner

Fuente: <http://www.estudiodefances.com/tbi/le-petit-dejeuner.html>

7. ENRICO MACIAS: «OUVRE MOI LA PORTE».

Letras

Ouvre-moi la porte toi qui as la clef
De la grande école du monde
Ce n'est pas facile de te faire entrer
Mais je vais quand même essayer.

Tu devras d'abord choisir un bon métier
Et le faire avec passion

Vivre avec les gens, apprendre à les aimer
Sans te faire trop d'illusions
Protéger la vie de l'arbre et du ruisseau
Te faire des amis parmi les animaux
Vivre dans l'espoir et chanter quand il pleut
Alors tu seras heureux.

Ouvre-moi la porte toi qui as la clef
De la grande école du monde
Ce n'est pas facile de te faire entrer
Mais je vais quand même essayer.

Tu seras soldat non pas pour faire la guerre
Du moins j'ose l'espérer
Quand tu t'en iras, je suis sûr que ta mère
Se cachera pour pleurer
Tu découvriras qu'il y a sur la terre
Deux hommes sur trois qui sont dans la misère
Libre de partir, tu verras mon petit
Que rien ne vaut ton pays.

Ouvre-moi la porte toi qui as la clef
De la grande école du monde
Ce n'est pas facile de te faire entrer
Mais je vais quand même essayer.

A tous les instants il te faudra choisir
Entre le bien et le mal
Tu auras souvent l'occasion de souffrir
Et d'oublier c'est normal
Alors c'est l'amour que tu rencontreras
Ce sont des beaux jours tu sais que ces jours-là
Et puis un enfant qui te fera vieillir
Tendrement viendra te dire.

Ouvre-moi la porte toi qui as la clef

De la grande école du monde
Ce n'est pas facile
J'ai très bien compris
Que c'était l'école de la vie!

Esta intervención se hizo con una canción del famoso Enrico MACIAS, un cantante francés nacido en Argelia. Cantaba en varios idiomas, en francés, en español y en italiano. Sus canciones conocieron un gran éxito en todos los continentes. En esta canción, « Ouvre moi la porte », canta con su hijo pequeño, Jean-Claude, una canción en la que el cantante está dando consejos a su hijo sobre la vida. Tanto la música como la letra suben bastante el ánimo.

En la intervención, en primer lugar, hicimos una introducción sobre el tema, luego escuchamos la canción por primera vez, tras lo que explicamos las palabras desconocidas. Luego, escuchamos de nuevo la canción, pidiendo a los alumnos que procurasen cantar el estribillo.

A continuación, empezamos a trabajar las actividades que habíamos elaborado en función del nivel del alumnado. En particular, aprovechamos que las letras mencionan algunos temas esenciales en el contenido curricular para trabajarlos en las actividades, como ocurre con el tema de las profesiones y de los animales domésticos.

➤ Objetivos comunicativos:

- Hablar de los animales domésticos.
- Hablar de las profesiones.
- Cantar el estribillo en francés.

➤ Objetivo cultural:

- Conocer a cantantes franceses.

➤ Objetivo intercultural:

- Comprendre un message de amour o de amistad entre personas de diferentes orígenes.
- Respetar a los animales.
- Apreciar todas las profesiones.

➤ EJEMPLOS DE LAS ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO:

Actividad (1): *Quel est leur métier ?*

Le médecin	Il fait du pain.
Le jardinier	Il distribue le courrier.
Le boulanger	Il soigne le malade.
Le facteur	Il entretient les jardins.

Actividad (2): « *Te faire des amis parmi les animaux* ». *Tu as un animal domestique? Lequel?*

Actividad (3): *Quel animal préfères-tu? Le chien, le chat, le poisson, la tortue, l'oiseau....*

8. ALDEBERT, ELODIE FRÉGÉ ET VINCENT BAGUIA: «J'AI PEUR DU NOIR».

Letras

« Il faut dormir maintenant
Les parents veillent sur vous
Tout est calme et rassurant
Bonne nuit, petits loups
Blotti au fond de vos draps
Les étoiles ont fait leur nid
C'est Morphée qui vous tend les bras
Bonne nuit, mes chéris... »

J'entends comme un bruit qui remue dans le placard
Un cliquetis gesticulant dans le noir
Ce doit être le vent, voilà ce qu'on me dit tout l'temps

J'entends quelqu'un qui respire derrière ma porte
Une espèce de vampire à moitié cloporte
Ce doit être dans ma tête, voilà ce que l'on me répète

J'entends sur le toit comme des bruits de pas
Comme si Dracula tentait de rentrer chez moi
C'est mon imagination, voilà ce que l'on me répond

J'ai peur du noir, on voit rien et c'est fait exprès
On me fait croire qu'il n'y a rien mais c'est même pas vrai
J'ai peur du noir, j'y peux rien, j'ai pas fait exprès
Il faut me croire, jusqu'ici tout va bien mais après?

J'entends gratter sous le sommier
Comme des araignées qui grouillent par centaines et par milliers
Ce doit être un bruit qui court, voilà ce qu'on me dit toujours

Un monstre barbu avec des yeux sur les ongles
Vermoulu, patiente tapi dans l'ombre
Mais c'est moi qui débloque, voilà ce que l'on me rétorque

C'est quand tout s'éteint que ça commence à défiler :
Sorcières, lutins envahissent le plancher
Mais c'est moi qui perds les pédales ; voilà comment les gens me parlent

J'ai peur du noir, on voit rien et c'est fait exprès
On me fait croire qu'il n'y a rien mais c'est même pas vrai
J'ai peur du noir, j'y peux rien, j'ai pas fait exprès
Il faut me croire, jusqu'ici tout va bien mais après?

Il fait tellement chaud sous ces couvertures Il ne faut laisser aucune ouverture
Si je laisse, ne serait-ce, qu'un pied dépasser je me le fais manger

Je sais qu'ils n'existent pas, je ne suis pas un fou
Mais c'est plus fort que moi, j'en devine partout

J'ai peur du noir, on voit rien et c'est fait exprès
On me fait croire qu'il n'y a rien mais c'est même pas vrai
J'ai peur du noir, j'y peux rien, j'ai pas fait exprès
Il faut me croire, jusqu'ici tout va bien mais après?

Le soleil arrive enfin
Debout les petits loups
Sachez que les seuls monstres
Qu'il y ait ici, c'est vous

La canción es un extracto del álbum « Enfantillages », de un trío formado por Aldebert, Elodie Frégé y Vincent Baguian. En nuestra propuesta sirve para repasar las preposiciones de lugar en francés: “Un monstre sous le lit, une sorcière sur l'étagère, un vampire dans le placard”, lo que facilita que los estudiantes describan un lugar o una ubicación. Además, les permite expresar sus emociones y miedos nocturnos. Además, la canción es una ocasión para reproducir la rutina de acostarse.

Para incorporarlos al tema de manera interactiva establecimos un ambiente en el aula que les recordase las acciones habituales a la hora de acostarse: apagamos la luz y cerramos las cortinas del aula procurando llevar a los alumnos y alumnas a revivir esos momentos, diciéndoles que en ese momento se dan un baño lleno de burbujas, se frotran la espalda, luego se cepillan los dientes, se ponen el pijama, se deslizan bajo las sábanas. A continuación, mostramos el videoclip.

➤ Objetivos comunicativos:

- Reproducir las acciones habituales antes de acostarse.
- Expresar sentimientos, emociones y miedos nocturnos.
- Describir a un monstruo.

- Aprender a pronunciar e identificar, mediante la canción, las preposiciones de lugar más utilizadas en el idioma francés.
- Indicar la posición o el lugar donde se encuentra ubicado un objeto.
- Dibujar un lugar y describirlo.
- Reutilizar el vocabulario aprendido con esta canción y con las canciones previas.
- Cantar el estribillo de la canción.

➤ Objetivos culturales:

- Descubrir qué hacen los niños en Francia habitualmente antes de acostarse.
- Descubrir la manera en que los padres hablan a sus hijos en Francia.

➤ Objetivos interculturales:

- Descubrir los miedos nocturnos de los demás y compararlos con los miedos propios.
- Controlar mejor los miedos nocturnos.

➤ EJEMPLOS DE ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO

Actividad (1): *Regarde le clip et choisis les bonnes propositions.*



C'est le jour.



C'est la nuit.



Il est content.



Il a peur.



Le petit garçon est dans sa chambre.



□ Le petit garçon est dans la forêt.

Figura 12 Les propositions

Actividad (2):

- Groupe □: regarde le clip et entoure les créatures que tu vois.
- Groupe □: écoute la chanson et colorie les étiquettes des mots que tu entends.

Un vampire (Dracula)

Une araignée

Un monstre barbu

Un fantôme

Une sorcière

Dessine

Une chauve-souris

Un zombie

...

Figura 13 Les créatures

Actividad (3): Écoutez la chanson et indiquez les étiquettes pour montrer où se cache ce qui fait peur.



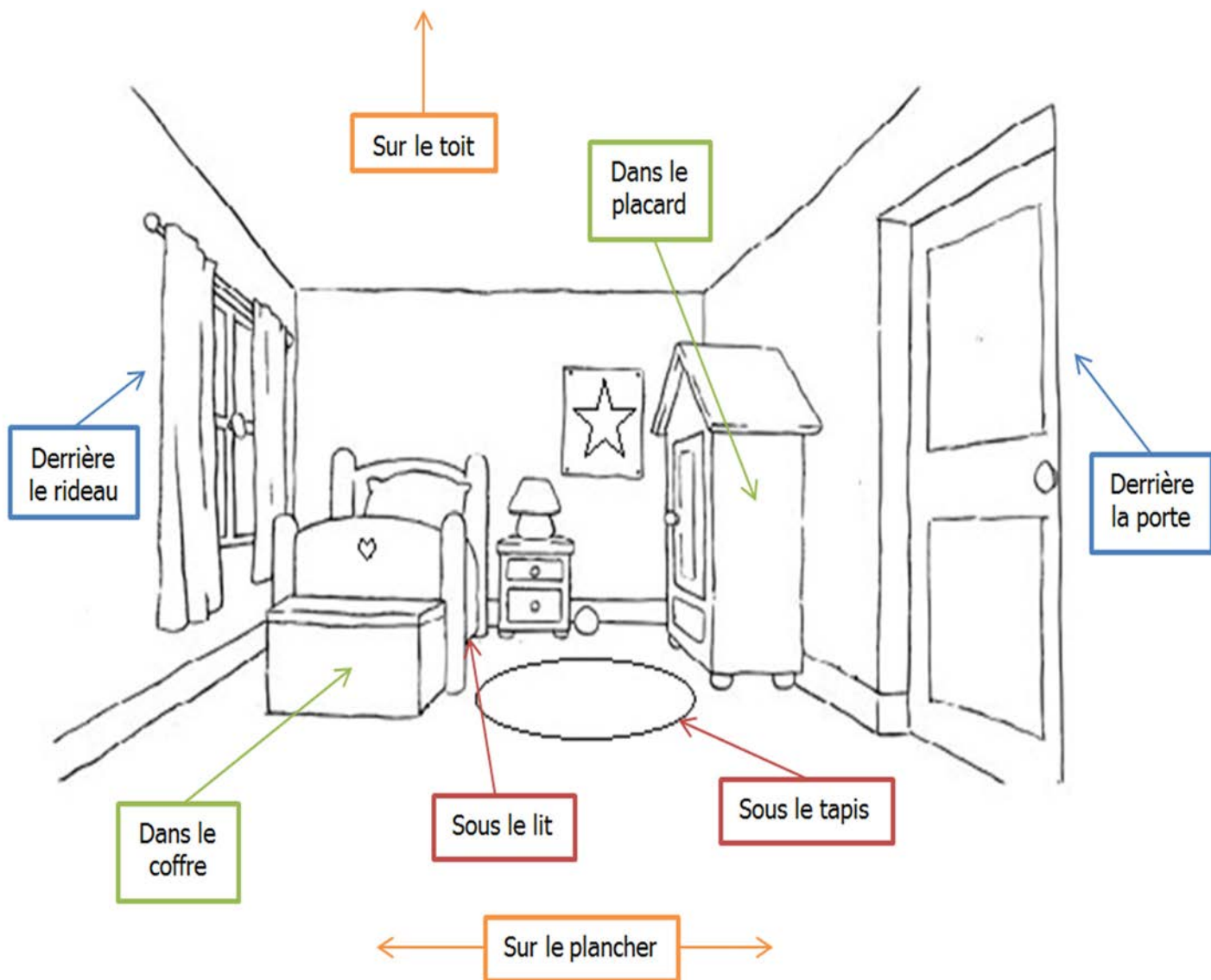


Figura 14 Les lieux

Actividad (4): *retrouve l'ordre des paroles puis imagine un petit dialogue avec ton voisin/ta voisine.*

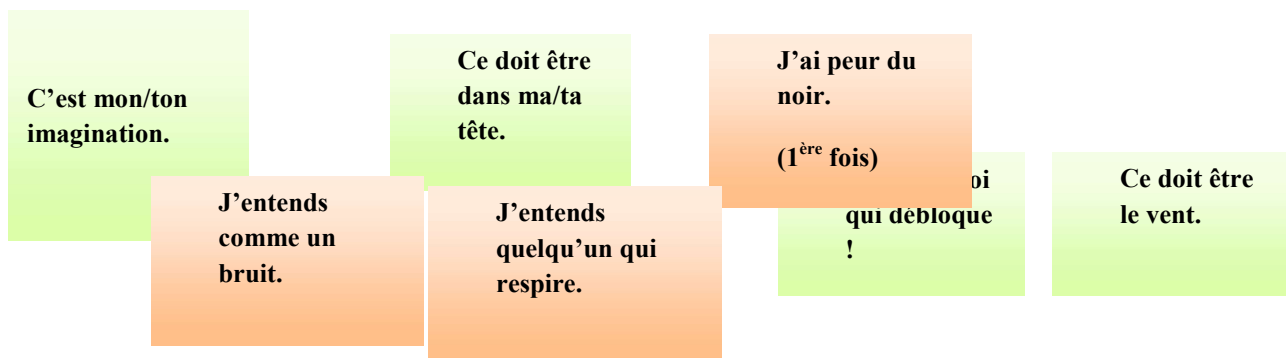


Figura 15 Paroles en ordre

9. LARA FABIAN: « SOLEIL SOLEIL ».



Letras

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

Quand le ciel sera moins gris
Il me tendra les bras
Un jour comme un ami
Il nous reviendra
Mais je veux déjà

Chanter pour toi

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil
Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

Viens sors enfin de la nuit
Et l'hiver s'en ira
Viens-toi qui fait de la pluie
Un grand feu de joie
On n'attend que toi
Réveilles-toi

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

I wonder what we'd ever do without you
Sun sun, sun sun, sun sun
So glad you see you, how we really need you
Sun sun, sun sun, sun sun

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

Lara Fabian es una cantante canadiense-belga. Ha vendido más de 13 millones de discos en todo el mundo y es una de las artistas belgas más conocidas de todos los tiempos. La canción "Soleil soleil" es una versión de la canción de Nana Mouskouri. Esta cantante aparece al final del clip. También lo hace la ex tenista belga Justine

Henin, quien interpreta el papel de presentador del tiempo. La letra es fácil y adecuada para el nivel de los estudiantes. Con esta canción pudimos trabajar el tema y el léxico del tiempo atmosférico en francés.

➤ **Objetivos comunicativos:**

- Hablar sobre el tiempo y el clima.
- Repasar el léxico relacionado con el tiempo atmosférico.
- Descubrir las expresiones con la palabra “soleil”.

➤ **Objetivos interculturales:**

- Identificar los símbolos de un informe meteorológico.
- Concienciar al alumnado sobre las reglas para tomar el sol.

➤ **EJEMPLOS DE ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO**

Actividad (1): *Cochez les mots entendus dans le bulletin météo.*

- grisaille ciel gris vent nuages
- temps nuageux pluvieux ensoleillé
- l'Europe la France les températures le thermomètre

Actividad (2): *Cochez les éléments vus dans le clip.*

À la campagne :

- Un arc-en-ciel des fleurs des arbres des vaches un lac
- des poules des papillons une rivière un mur une barrière

Dans la savane africaine :

- des arbres le soleil un lac un homme un garçon
- des femmes une rivière des oiseaux des girafes

Actividad (3): *Reliez les expressions avec les éléments de droite pour former des phrases.*

Un bain de soleil •

Un coup de soleil •

Un coucher de soleil •

Une paire de lunettes de soleil •

• finit la journée.

• protège les yeux du soleil.

• est un moment de repos au soleil.

• est une marque rouge de brûlure sur la
peau.

10. BEN L'ONCLE SOUL: «ÊTRE UN HOMME COMME VOUS».

Letras

Dou-bi-dou
J'voudrais marcher comme vous
Oh, ou...
(J'voudrais marcher comme vous)

Je suis le roi de la danse, oh !
La jungle est à mes pieds
De la puissance j'suis au plus haut
Et pourtant j'dois vous envier

Je voudrais devenir un homme
Ce serait merveilleux
Vivre pareil aux autres hommes
Loin des singes ennuyeux...

Oh ! Wou-bi-dou
J'voudrais marcher comme vous
Et parler comme vous
Faire comme vous
Tout

Un singe comme moi
Pourrait je crois
Etre parfois
Bien plus humain qu'vous !

Pourtant, crois-moi bien j'suis pas dupe
Si j'marchande avec vous
C'est que je désire le moyen d'être un homme
Un point c'est tout

Dis-moi le secret pour être un homme
Est-ce vraiment si mystérieux
Pour moi faire éclore la grande fleur rouge
Ce serait merveilleux

Oh ! Wou-bi-dou
J'voudrais marcher comme vous
Et parler comme vous
Faire comme vous
Tout

Car je l'avoue
Un gars comme moi
C'est vrai je crois
Peut devenir comme vous

C'est vrai je crois
Peut devenir comme moi
C'est vrai je crois
Peut devenir comme moi

Ben l'Oncle Soul, es un cantante y compositor francés dedicado a la música soul. Recupera la música de los discos de soul y R&B de la década de los 60. De acuerdo con el Rock and Roll Hall of Fame, el Soul es un tipo de «música que surgió de la experiencia de la comunidad afrodescendiente en América a través de la transmutación del góspel y del rhythm & blues en una forma de declaración funky y secular».

La que utilizamos es una canción de la película de Walt Disney “Le Livre de la jungle”. En el videoclip de la canción aparecen personajes de Disney de la misma película tal como Baloo y Mowgli. También, la canción pertenece al álbum «We Love Disney», que contiene 17 canciones de las cintas originales de Disney, interpretadas por cantantes y artistas franceses y que fue estrenado en 2013.

El clip de la canción nos permite vivir en la jungla con los personajes de los dibujos animados de la película. La letra de la canción describe actividades diarias en la jungla.

➤ Objetivos comunicativos:

- Describir y caracterizar una escena de dibujos animados.
- Identificar las actividades de los personajes.
- Describir estilos de vida, compararlos.
- Expresar sentimientos.
- Identificar la letra de la canción.

➤ Objectivos interculturales:

- Identificar diferentes tipos de instrumentos musicales.

➤ EJEMPLOS DE LAS ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO:

Actividad (1): *Écoutez le début du clip et cochez la bonne réponse.*

Je suis le roi de £ la natation
 £ la danse
 £ la chanson

Je voudrais devenir £ un singe
 £ un ours
 £ un homme

Vivre pareil aux autres hommes loin des singes £ tristes
 £ sages
 £ ennuyeux

Je voudrais £ nager £ pleurer
 £ manger comme vous et £ parler comme vous
 £ marcher £ râler

Actividad (2):

a) *Quel est le style de musique de la chanson ?*

£ le classique £ le rap £ le Rn'b
£ le disco £ le jazz £ le rock



b) Quels instruments de musique écoutez ou voyez-vous dans le clip?

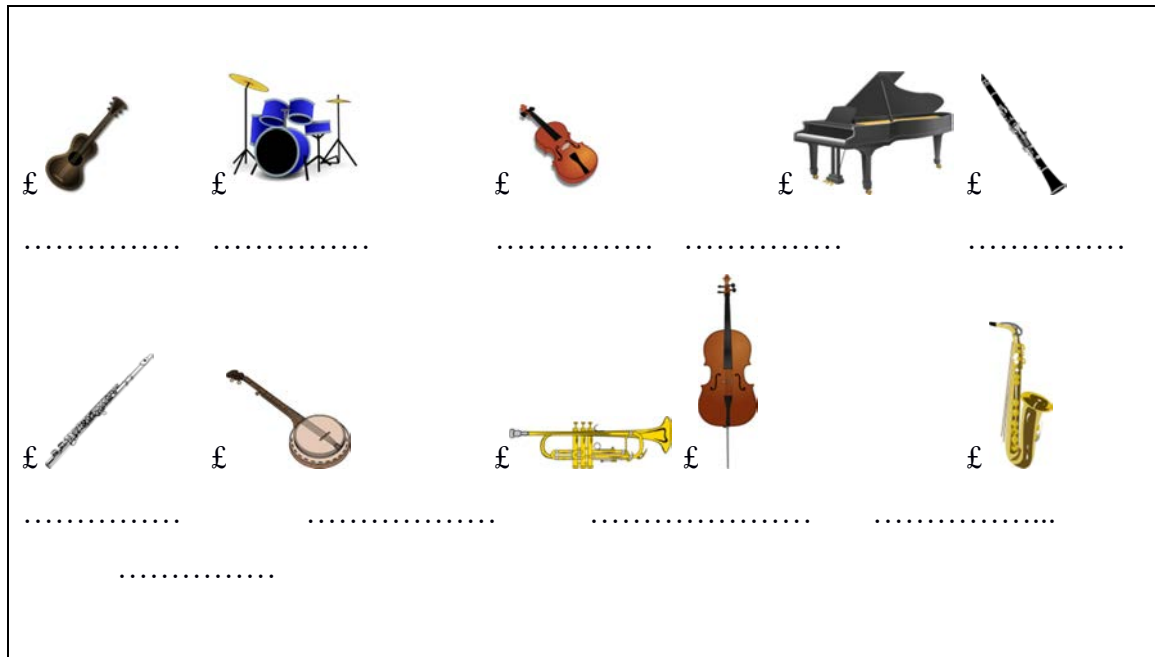


Figura 16 Instruments de musique

c) Retrouvez le nom de chaque instrument vu ou entendu et écrivez-le.

- le piano la batterie la flûte le saxophone la clarinette
- le violoncelle la guitare le banjo la trompette le violon



3.4. Correlación entre las actividades de la intervención y el desarrollo de la habilidad de la comprensión en el alumnado

En el trabajo con las actividades de nuestro corpus nos hemos centrado en las dos aptitudes que según Arabadi (2011) debemos trabajar con el fin de desarrollar la comprensión oral: la percepción auditiva y la escucha.

En primer lugar, trabajamos la percepción auditiva mediante la promoción del tiempo de exposición al lenguaje en la mayoría de las actividades efectuadas. Esto ayuda a conseguir los objetivos de la percepción auditiva citados por Arabadi (2011), educar el oído y mejorar la discriminación auditiva.

En segundo lugar, con relación a la aptitud de la escucha, en las actividades planteadas en el corpus nos apoyamos sobre las recomendaciones de Lhote (1995), tal como hemos detallado anteriormente en el punto 1.6 del Capítulo I. Según este autor, el profesor de una lengua extranjera debe promover en los alumnos un escucha activa cuyos principales objetivos son: escuchar, detectar, seleccionar, identificar, reconocer, reformular, actuar y finalmente juzgar.

De este modo, en nuestro ensayo, el estudiante ha puesto en práctica dichos objetivos, tal como, la identificación de algunas palabras en las letras de la canción, reconocer algunos datos y costumbres, ordenar la letra de una canción según un orden cronológico, expresar los gustos y los sentimientos en francés, así como descubrir los gustos y los sentimientos de los demás compañeros, también identificar y comprender las palabras clave en la letra de una canción y desarrollar su creatividad

Mostramos a continuación los objetivos que trabaja cada actividad en nuestro corpus, según la clasificación de Lhote:

OBJETI	CANCIÓN
--------	---------

VO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DETECTAR	4,3	1,4	1	1,2	4			1,2	1,2	1,2,3
SELECCIONAR		4	1	5	3	1,3,5	1	1,2	3	1,2,3
IDENTIFICAR		1,2,4	2,3	1,4	1,3	5		2,3	1,2	
RECONOCER	1,2,3	3,4	1,3	1,2,3,5	3,5	2,4,5	1	1,2,3,4	1,2,3	1,2,3
REFORMULAR			4,5		2,4,5	2	2	4		
ACTUAR			4,5		2		3	4		
JUZGAR		3		3,4	5	2,4	2,3			

4. CAPITULO IV: LAS HERRAMIENTAS DE LA INVESTIGACIÓN Y EL ANÁLISIS DE DATOS

Este capítulo está dedicado a exponer los métodos de recopilación de datos utilizados en la investigación y al análisis de los datos obtenidos. En este capítulo, también vamos a señalar el trabajo práctico realizado durante el estudio de campo. Tras emplear las entrevistas como la primera técnica de recopilación de datos y, posteriormente, la intervención con las sesiones de comprensión oral mediante las canciones y sus actividades, empezamos a elaborar algunos procedimientos para evaluar la práctica gracias a la recopilación de datos mediante varias técnicas. De hecho, hemos recurrido a los siguientes instrumentos que vamos a detallar a continuación:

1. La elaboración de un pre-test y un post test para determinar el nivel de los dos grupos implicados en el estudio antes y después de la intervención con las canciones en uno de los grupos.
3. Empleamos la observación de la práctica como técnica de recopilación de datos, con el fin de triangular los datos necesarios en el estudio.
4. Realizamos una encuesta tras la intervención para evaluar la valoración del propio alumnado sobre la práctica y sus efectos sobre su nivel y su motivación por aprender francés.
5. Hicimos también entrevistas informales a los alumnos durante y después de la intervención.
6. Después de reunir los resultados obtenidos en el pre y post test, además de los datos recogidos en las entrevistas, la observación y la encuesta, los analizamos para responder a las preguntas de investigación.

A continuación, presentamos la segunda técnica de recopilación de datos, cada uno de los instrumentos utilizados en el estudio y su análisis, así como la interpretación que hacemos de ellos.



4.1. OBSERVACIONES SOBRE LA PRÁCTICA

Con el fin de encontrar una posible respuesta a la pregunta de nuestra investigación, utilizamos la técnica de triangulación de datos que está basada en el hecho de que se emplean dos o más métodos (instrumentos) en el proceso de la recopilación de datos. Unos de los instrumentos de recopilación de datos empleados fueron la observación y las entrevistas. "La observación se usa comúnmente en la educación como una herramienta para apoyar la comprensión y el desarrollo de la investigación" (Nunan, 1992). En este estudio, la observación fue "observación participante", lo que significa que el observador participó en las actividades observadas.

En realidad, la observación es el tipo más común entre los instrumentos de la investigación, utilizado tanto en investigaciones cuantitativas como cualitativas. Sirve como una descripción completa del comportamiento en un entorno natural específico y en un tiempo particular.

Sin embargo, en nuestro estudio, se usa para responder a la pregunta principal de la investigación, es decir, si el uso de las canciones francófonas mejora la habilidad de la comprensión oral del francés como lengua extranjera entre los estudiantes de secundaria.

Con el propósito de determinar la influencia de nuestra intervención, del uso de la canción para introducir y desarrollar la comprensión oral en la clase, tuvimos que relacionarlo con el plan de la programación. Primero, observamos la actitud y el comportamiento de los estudiantes durante este proceso, también su habilidad al responder a las instrucciones de las actividades. Observamos si la clase apoyó el proceso de aprendizaje de enseñanza o no.

Segundo, evaluamos las actividades y las escuchas de las canciones. En esto punto, se trataba de valorar si las actividades y las canciones resultaban interesantes

para los estudiantes o no, si las actividades eran apropiadas para conseguir el objetivo buscado o no.

Tercero, procuramos observar la mejora de los estudiantes en lo que concernía a la comprensión oral a lo largo de la intervención. También, observamos si la canción podía ayudar al desarrollo de la producción oral.

El último aspecto observado fue si había otros factores que podían influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje. A continuación, destacamos los principales aspectos de las observaciones realizadas durante la intervención.

4.1.1. ACTITUDES Y REFLEXIONES DE LOS ESTUDIANTES

En términos generales notamos que, durante el desarrollo de las actividades, los estudiantes mostraron comportamientos, emociones o sentimientos particularmente relacionados con el interés o entusiasmo por el trabajo que se les proponía con las actividades. Este mismo factor apareció con frecuencia en los datos recopilados en las observaciones de la clase, la encuesta a los estudiantes y las entrevistas informales. La actitud se observó, evidentemente, gracias a comportamientos como prestar atención cuando el profesor o un compañero de clase hablaba en francés, concentrarse en la actividad, hablar voluntariamente en francés y preparar la actividad, tener un estado de ánimo positivo hacia la clase e intentar comprender al profesor cuando hablaba francés. También, la percepción que los estudiantes tenían sobre el tipo de música que se escuchaba y los videoclips que se visionaban.

Como hemos anunciado, esta misma actitud se encontró en las entrevistas informales con los estudiantes, como se evidencia en estas declaraciones: [Adquirimos mucho conocimiento sobre otras culturas a través de sus canciones]; [esta actividad es divertida y nos anima a hablar en francés]. Además, los estudiantes consideran que aprenden mejor y más rápidamente con este tipo de actividades. Así declararon: [Mejoramos el francés a través de este tipo de actividades]; [Aprendemos mejor francés

con el vocabulario de las canciones y tenemos la libertad de elegir los temas que nos gusta aprender].

Con respecto a estos reconocimientos, podemos declarar que respaldan el hecho de que el uso de canciones en francés en las clases aumentó la motivación y, sobre todo, los estudiantes pudieron aprender algunas expresiones en francés sobre sus temas favoritos.

También, observamos un ambiente relajado la mayor parte del tiempo. Los estudiantes estaban callados y tranquilos mientras participaban en las actividades, sonreían y disfrutaban, pues las consideraban divertidas. Estos aspectos fueron presentados por los estudiantes en la mayoría de las entrevistas, como se muestra en las siguientes declaraciones: [Me sentí muy bien en la clase, las actividades fueron divertidas y las disfruté]; [Nosotros en nuestro grupo nos sentimos muy tranquilos mientras hacemos las actividades]. Por lo tanto, podemos decir que las actividades que usan canciones en francés ayudan a crear un buen ambiente que facilita el aprendizaje de la lengua extranjera de manera tranquila y alegre.

4.1.2. LA COMPRENSIÓN EN EL AULA

Al comienzo de la intervención, la comprensión de las canciones suponía una cierta dificultad para los estudiantes del grupo en el que realizamos el estudio. En este sentido, durante la tercera sesión y, concretamente con la canción “J’ai peur du noir”, varios alumnos expresaron que la mayor parte de las palabras de la canción no se entendían y que eran totalmente desconocidas para ellos.

También, durante las primeras sesiones, los alumnos y alumnas pidieron escuchar la canción varias veces para asegurarse de que sus respuestas a las actividades eran acertadas, escuchar las palabras que no llegaban a entender o para colocar los versos en orden cronológico. Pero, con el paso del tiempo y con la práctica, comenzaron a identificar cada vez más detalles en las letras de las canciones. En concreto, durante las

últimas tres sesiones, observamos que los estudiantes entendían bien lo que escuchaban. En estas sesiones, comprendieron y siguieron las instrucciones de una manera más fácil y rápida que con anterioridad.

4.1.3. LOS SONIDOS, LA PRONUNCIACIÓN DEL FRANCÉS

Observamos que la práctica de la escucha de canciones les brinda a los estudiantes experiencia y herramientas para comprender más detalles en escuchas sucesivas. Podemos decir que la comprensión se vuelve más fácil para ellos. Con el avance de las sesiones, observamos que los estudiantes empezaron a familiarizarse con los sonidos y la pronunciación nativa del francés y que, incluso, algunas veces los pudieron reproducir en el momento de hablar, cosa que no ocurría con anterioridad, observándose, por lo tanto, una notable mejoría en la producción oral.

Por otra parte, a pesar de que muchos de los alumnos tenían dificultades para diferenciar algunos sonidos como [v] (labiodental fricativa) y [b] (bilabial oclusiva), así como para identificar “la liaison” en la escucha y en la pronunciación, observamos que la mayoría de ellos habían mejorado ostensiblemente en estos dos puntos en las últimas sesiones y luego en el post-test.

4.1.4. TEMAS CULTURALES PRESENTADOS EN LAS CANCIONES

Creemos que es importante que cuando los estudiantes reflexionan sobre cuestiones sociales y culturales, sientan que su aprendizaje de la lengua se apoya en un entorno significativo y real, lo que les permitirá percibir y comprender la importancia de aprender un idioma extranjero. Evidentemente, la cultura, el lenguaje y la comunicación son inseparables.

Por ejemplo, en relación con la canción “C’est de l’eau”, los alumnos mostraron su extrañeza ante la diferencia entre el concepto español y el concepto francés al definir los ríos. También mostraron mucho interés por los nombres de las ciudades francesas. Algunos estudiantes comentaron que habían visitado algunas de las ciudades mencionadas.

Con respecto a la canción “Mon loup”, una de las actividades tenía como objetivo descubrir las expresiones utilizadas para describir a una persona o una situación. Nos dimos cuenta de que los alumnos y alumnas la hicieron con mucha ilusión, porque les gustaba la manera de comparar las personas con los alimentos mediante las expresiones enseñadas. También advertimos su interés posteriormente, cuando tuvieron que encontrar algunas expresiones españolas en las que sucede lo mismo. Cabe señalar que, a pesar de que una parte del vocabulario de esta actividad era nuevo para el alumnado, lo hicieron con cierta facilidad gracias a que las expresiones se hallaban ilustradas. Asimismo, en relación con la misma canción, se sintieron motivados al tener que presentar una receta española.

Por poner otro ejemplo, la canción “Manger un croissant”, que se hace eco de algunos de los posibles componentes de un desayuno tradicional en Francia como: *le croissant, le café au lait, le pain au chocolat, les viennoiseries, etc.*, con la que tratamos el tema que ya habían trabajado sobre el desayuno, los estudiantes mostraron interés y aprecio por hábitos culturales distintos a los propios y actitudes de respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos. Así procuramos acercar a los estudiantes a las costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de la cultura francesa.

4.1.5. EL TIPO Y LA NOVEDAD DE LAS CANCIONES

De la lectura de nuestras observaciones de clase, concluimos que los estudiantes se animaban más cuando las canciones eran recientes. Por ejemplo, la canción “Manger un croissant”, aunque era perfecta por su contenido por estar relacionada con el tema del desayuno, encontramos que, al principio, los alumnos y alumnas pensaron que la canción era antigua, algo que afectó a su estado de ánimo al principio de la sesión, pero una vez que empezamos a estudiarla les gustó porque el ritmo era alegre y su letra no era complicada.

Por otra parte, el hecho de que los estudiantes conozcan al cantante o les suene su nombre los anima mucho. De hecho, la canción “Le même sang”, cuyo cantante, Yannick Noah, ha sido un famoso jugador de tenis, cautivó a los estudiantes. Por otra parte, creemos que influyó en ello también el que el videoclip de la canción era muy reciente y era del gusto de los alumnos y alumnas.

La edad del cantante también afecta al estado de ánimo de los estudiantes. La canción “On écrit sur les murs” interpretada por el grupo Kids United, un grupo de cantantes que son casi de la misma edad de los estudiantes, tuvo una inmediata aceptación. Los alumnos y alumnas la estudiaron con ilusión, de hecho, les gustaba mucho su melodía alegre y animada, así como las voces de los jóvenes intérpretes.

4.1.6. OTRAS OBSERVACIONES

De modo general, observamos que, en la primera sesión, los alumnos y las alumnas estaban un poco nerviosos dado que no habían trabajado antes con ninguna canción en la clase de francés. Incluso la profesora titular dudaba de que pudieran entender las canciones, pues tenían un nivel básico. A pesar de eso, encontramos que los alumnos respondieron positivamente durante la sesión y, además, al final aplaudieron

expresando su contenido y su gusto por la canción y por este nuevo método para ellos de estudiar el francés.

Por otra parte, la profesora titular de la clase me aconsejó desde el principio que no elaborase actividades únicamente sobre aspectos gramaticales, pues, en su sistema educativo no suelen explicar teóricamente o trabajar explícitamente la gramática, sino que se utilizan los contenidos conceptuales para hacerla llegar de forma implícita. Algo que anteriormente fue señalado también por el profesor del instituto público en su entrevista. Así, procuramos respetar esta cuestión en la elaboración de las actividades.



4.2. EL PRE-TEST

Hemos elaborado un test de comprensión oral cuyo objetivo es valorar el nivel de comprensión oral del alumnado del grupo de “year 8” antes de empezar el tratamiento de la aplicación de las canciones en el aula para poder elegir las canciones apropiadas a su nivel y luego poder comparar el resultado con el post-test y averiguar los cambios que se han producido en esta competencia en las realizaciones de los estudiantes.

4.2.1. EL OBJETIVO DEL PRE-TEST

Los ítems del test están diseñados para lograr evaluar las siguientes micro-destrezas clasificadas dentro de la competencia de la comprensión oral (auditiva):

- Identificar el tema principal del discurso
- Identificar las palabras clave del discurso.
- Identificar el significado de las diferentes palabras.
- Reconocer las expresiones frecuentes.
- Reconocer el vocabulario común.
- Identificar a las personas en cuestión.

- Identificar la historia.
- Distinguir los sonidos.
- Distinguir entre oración interrogativa y declarativa.
- Distinguir “la liaison”.
- Detectar el ritmo del discurso.

4.2.2. DETERMINACIÓN DE LAS FUENTES DEL PRE-TEST

Para la elaboración de este test recurrimos a algunos ejercicios con los que se trabaja la competencia de la comprensión oral de la lengua francesa con los estudiantes del nivel A1, el que los alumnos habían realmente adquirido hasta ese momento. Para ello, utilizamos el manual *Méthode de français, Version originale A1.*, Editions Maison des langues, del año 2009, del que extrajimos los ítems del test.

4.2.3. DESCRIPCIÓN DEL PRE-TEST

Después de haber definido el objetivo y la fuente del test, presentamos los contenidos del test y destacamos las reacciones de los aprendices frente a cada uno de

sus ítems. El test de comprensión oral incluye diez ítems variados que miden las diferentes destrezas específicas señaladas anteriormente.

Hay que mencionar que, al principio del test, los alumnos y alumnas se extrañaron mucho al escuchar los documentos de audio y al ver el tipo de actividades, ya que no estaban acostumbrados a entrenar la facultad auditiva normalmente en la clase de francés, pero luego, poco a poco se fueron acostumbrando a las actividades hasta aceptarlas plenamente.

La dinámica de la escucha en el Pre-test consistía, en un principio, en escuchar cada actividad dos veces, pero los estudiantes pidieron escuchar algunas de ellas más veces porque les resultaban especialmente complicadas.

4.2.4. PARTES DEL PRE-TEST Y PUNTUACIONES

El test está dividido en dos partes para medir el nivel del grupo de “year 8” con una puntuación total de 46 puntos.

La primera mitad se compone de 5 ítems en los que la comprensión auditiva se centra en la discriminación de los componentes de la situación de enunciación. Se trata de los ítems pares que tienen una puntuación de 23 puntos.

La segunda parte se compone de 5 ítems que se ocupan de la discriminación fonética (pares de sonidos, liaison...). Son los ítems impares con una puntuación total de 23 puntos.

4.2.5. LOS ÍTEMS DEL PRE-TEST

A continuación, mostramos los diez ítems que componen el pre-test:

El primer ítem: *Qu'est-ce que c'est?*



Figura 17 Qu'est ce que c'est

El objetivo de esta actividad es identificar los entornos acústicos (ruido de fondo), como una manera de anticipar la comprensión oral.

Las instrucciones dadas al alumnado para que supiesen lo que tenían que hacer son muy importantes. Unas correctas instrucciones aumentan la fiabilidad del test. En este caso, pedimos al alumnado que asocie los 5 ambientes sonoros que acaban de escuchar con las 5 fotografías que se les proponen en el ejercicio.

La reacción del alumnado ante este ítem fue buena, algunos de ellos preguntaron por el significado de la palabra "rue". El ejercicio trata solamente de sonidos de la vida real tales como el ruido de la calle y no contiene ninguna conversación en francés. Los estudiantes tienen que marcar el número que corresponde al sonido representado en cada fotografía.

El segundo ítem: *Pouvez-vous différencier "le" [lə] et "les" [le]?*

DES SONS ET DES LETTRES			
C. Écoutez maintenant la prononciation des articles définis au masculin. Pouvez-vous différencier le [lə] et les [le] ?			
	[lə]	[le]	singul
1	Le boulevard	Les boulevards	
2	Le marché	Les marchés	
3	Le métro	Les métros	
4	Le quartier	Les quartiers	
5	Le musée	Les musées	

Figura 18 "le" et "les"

TRANSCRIPTION:
1. Les boulevards
2. Le marché
3. Le métro
4. Les quartiers
5. Les musées

El objetivo de este ejercicio es discriminar la diferencia en la pronunciación del artículo definido masculino singular "le" [lə] y el artículo definido plural "les" [le].

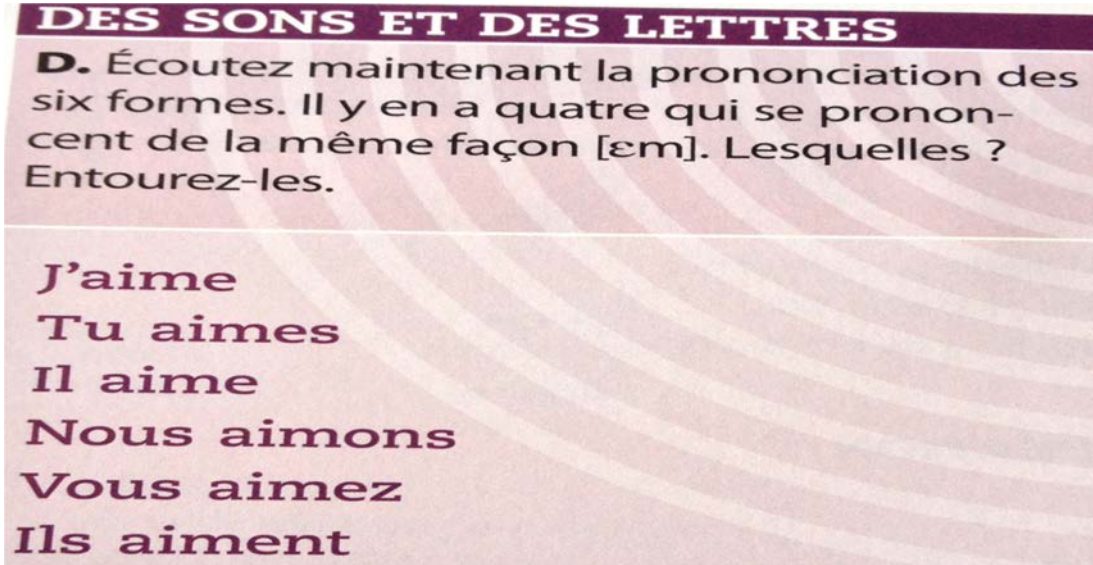
Se trata de distinguir las diferencias entre estos dos sonidos tan abundantes en francés y que, como en este caso, pueden servir para discriminar morfológicamente las formas e, incluso, como aquí, el rasgo gramatical del número.

Primero, enseñamos la diferencia de pronunciación entre el artículo definido masculino singular le [lə] y el artículo definido del plural les [le]. Luego, les pedimos

que escuchasen bien el documento audio y que marcaran, en la tabla, la palabra adecuada, iniciada con el artículo definido que acababan de escuchar.

Este ejercicio resultó difícil para muchos estudiantes debido a la falta de práctica en comprensión y expresión oral. Incluso, tras escuchar la grabación por primera vez se echaron a reír, porque no podían establecer la diferencia en ese momento entre los dos sonidos. Tras la segunda escucha sus caras seguían expresando confusión.

El tercer ítem: *Il y a quatre formes qui se prononcent de la même façon. Lesquelles?*



DES SONS ET DES LETTRES

D. Écoutez maintenant la prononciation des six formes. Il y en a quatre qui se prononcent de la même façon [ɛm]. Lesquelles ? Entourez-les.

J'aime
Tu aimes
Il aime
Nous aimons
Vous aimez
Ils aiment

Figura 19 Formes de prononciation

TRANSCRIPTION:
j'aime
tu aimes
il aime
nous aimons
vous aimez
ils aiment

El objetivo de este ejercicio es identificar en la conjugación del presente de indicativo del verbo “aimer” las cuatro personas que tienen la misma pronunciación. Dado que las terminaciones de las 3 personas del singular y de la tercera persona del plural no se pronuncian, solo las terminaciones de la primera y segunda persona de plural, que se pronuncian [ø] y [e], son diferentes.

Pedimos a los alumnos y alumnas que identificasen las cuatro personas verbales que tienen la misma pronunciación.

Los estudiantes no lo captaron bien, porque normalmente estudian los verbos por escrito solamente y no sabían que existen personas del mismo verbo que suenan igual pero se escriben de manera diferente. Es un rasgo fundamental del francés, no solo en los verbos de la primera conjugación y en general en los verbos, sino en el caso de todas las categorías que se declinan (singular, plural, masculino, femenino). La falta de discriminación de este fenómeno oralmente hace casi imposible la comprensión oral del francés.

El cuarto ítem: *Quel temps fait-il à Saint-Tropez?*

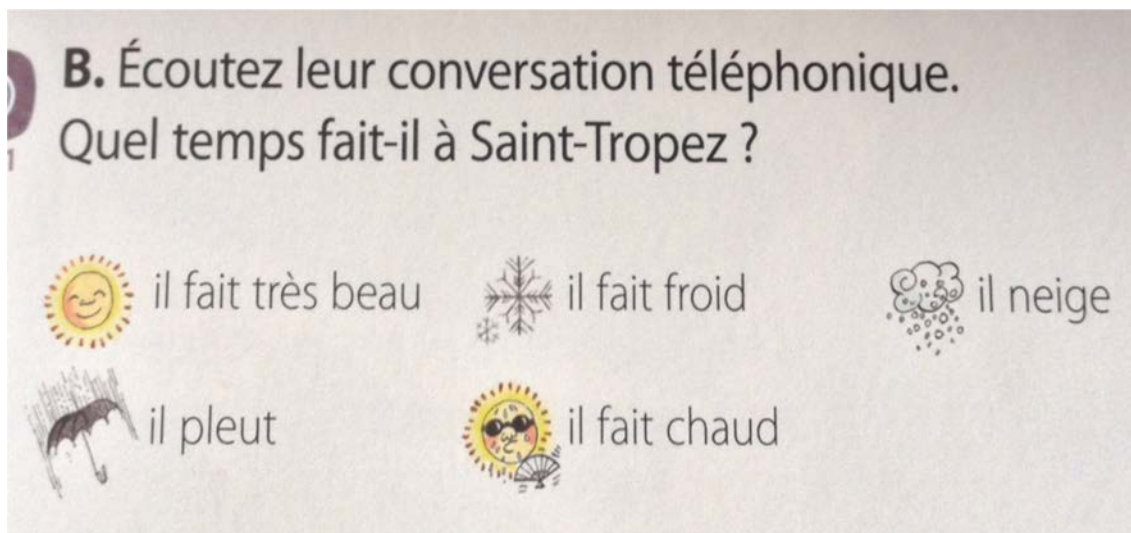


Figura 20 Quel temps fait-il

TRANSCRIPTION :

Allô, Sophie ?

Oui ?

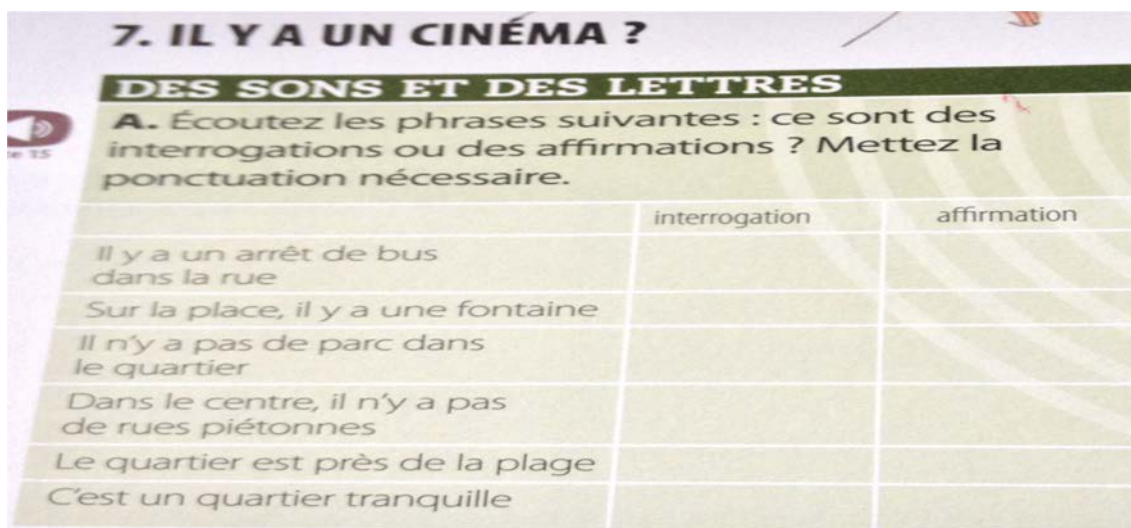
Salut ! C'est G eraldine.
Ah, salut G era. Tu arrives demain, non ?   à quelle heure ?
Oui demain ; j'arrive à la gare à 19h30.
Bon, ben on vient te chercher.
D'accord merci ; c'est très gentil. Mais dis-moi, là, je suis en train de faire ma valise :
il fait quel temps à Saint Trop ? Il fait beau ?
Ouais, il fait super beau !
Bon, parce que tu sais à Paris, il pleut et il fait 15 degrés.
Oh, ici, il fait près de 30 degrés.
Pour moi, c'est super ! Et qu'annonce la météo ?
La météo annonce du beau temps pour la semaine prochaine, il va faire très chaud.
Alors j'emporte mon maillot, mes petites robes et mes lunettes de soleil...
Et n'oublie pas ta crème solaire.
Non, d'accord...   demain !
  demain, G era. Bisous.
Bisouououou.

Este ítem tiene por objetivo verificar sus hipótesis sobre el tiempo que hacía en Saint-Tropez en un determinado momento, mediante la audición de una llamada telefónica entre dos primas.

Pedimos a los estudiantes que escuchasen con atención la conversación telefónica entre las dos primas para comprobar sus hipótesis sobre el tiempo meteorológico que puede esperar Geraldine cuando se aloje en Saint-Tropez, para marcar una de las cinco expresiones que están ilustradas en este  tem.

Aunque los alumnos habían estudiado los diferentes climas anteriormente, les costó mucho deducir qué decían las primas, pues en la conversación hablaban del tiempo en pasado, también de las expectativas para el futuro, además del tiempo en el momento de la conversación. Por otro lado, el ritmo de la conversación era algo rápido, máxime para quienes no están acostumbrados a hacer escuchas en este idioma.

El quinto ítem: *Il y a un cinéma?*



	interrogation	affirmation
Il y a un arrêt de bus dans la rue		
Sur la place, il y a une fontaine		
Il n'y a pas de parc dans le quartier		
Dans le centre, il n'y a pas de rues piétonnes		
Le quartier est près de la plage		
C'est un quartier tranquille		

Figura 21 Interrogations et affirmations

TRANSCRIPTION :

Il y a un arrêt de bus dans la rue ?
Sur la place, il y a une fontaine.
Il n'y a pas de parc dans le quartier ?
Dans le centre, il n'y a pas de rues piétonnes.
Le quartier est près de la plage.
C'est un quartier tranquille?

El objetivo de la actividad es distinguir entre las entonaciones de las oraciones declarativas e interrogativas. La entonación es uno de los diferentes recursos que dispone el francés (oral) para realizar una pregunta, es muy utilizado en el habla cotidiana, ya que no afecta a la estructura misma de la oración. Por lo tanto, la única diferencia entre la frase afirmativa y la interrogativa es la entonación y en la representación gráfica la puntuación final.

Pedimos a los estudiantes que observasen la entonación de cada oración para que determinasen si se trataba de una oración interrogativa o afirmativa, marcándolo en la tabla de que dispone la actividad.

La mayoría de los alumnos y las alumnas sufrieron algunas confusiones con este ejercicio. Dijeron que no estaban acostumbrados a diferenciar auditivamente entre las entonaciones diferentes de las oraciones, sobre todo cuando la entonación del enunciado es el único elemento que distingue la oración declarativa de la oración interrogativa. Por ello empecé a repetir cada oración escuchada poniendo de relieve las entonaciones, en un intento por diferenciarlas.

El sexto ítem: *Le premier jour de classe*.

9. LE PREMIER JOUR DE CLASSE
A. Séverine raconte son premier jour de cours.
Écoutez-la et entourez le nom des étudiants de sa classe.

MI **markplus**
École de Marketing

Première année

Alice	Antonio
Fouad	David
Éli	Mamadou
Keiko	Andrea
Hanae	Karen
Claudia	

Figura 22 Les nom des étudiants

TRANSCRIPTION :

Alors Séverine, ce cours de marketing ? Comment ça se passe ?

Vraiment très bien. J'suis très contente.

Oui, et le groupe est sympa ?

Ouais sympa ! En fait, on est un petit groupe, on est onze et puis euh... il y a plusieurs nationalités. Alors il y a David qui est anglais et on a même deux Japonaises.

Deux Japonaises !

Oui, Keiko et Hanaé.

Et euh... vous avez euh... tous le même âge à peu près ?

Oui, plus ou moins. Il y a Alice qui a 25 ans comme moi. Et il y a aussi Antonio, alors lui il est un p'ti peu plus âgé, il a environ 35 ans. Et, euh... il travaille dans la mode.

! Ah ! Dans la mode. C'est intéressant.

El objetivo es encontrar los nombres de los estudiantes enunciados por Séverine en su conversación sobre su primer día de clase.

Pedimos a los estudiantes que marcasen los nombres de los estudiantes mencionados por Séverine en la conversación.

A estas alturas del test los alumnos y alumnas no parecían tan extrañados al escuchar una conversación en francés como les había pasado en los primeros ítems y empezaron a coger el ritmo, a pesar de que en la primera escucha tuvieron algunas dificultades para identificar los nombres durante la conversación.

El séptimo ítem: *Combien de formes différentes entendez-vous?*

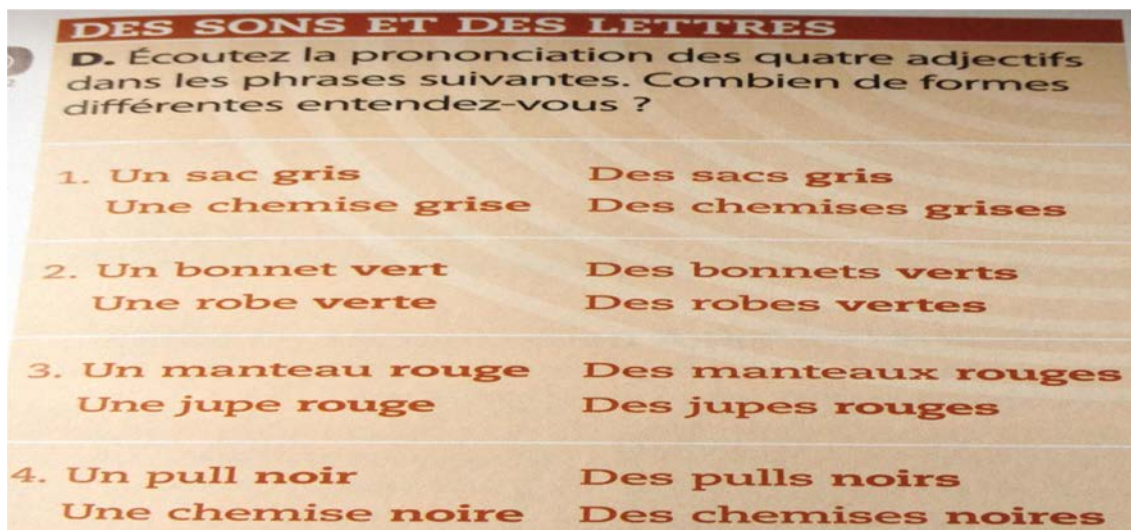


Figura 23 Différentes formes de prononciation

TRANSCRIPTION :
Un sac gris des sacs gris
Une chemise grise des chemises grises
Un bonnet vert des bonnets verts
Une robe verte des robes vertes
Un manteau rouge des manteaux rouges
Une jupe rouge des jupes rouges
Un pull noir des pulls noirs
Une chemise noire des chemises noires

El objetivo es identificar cuántas formas diferentes en la pronunciación de adjetivos han escuchado en cada grupo de frases. Esta actividad sirve para comprobar si tienen ideas claras sobre la pronunciación de los adjetivos de color, y, en general, de los adjetivos, cuando cambian de género.

Advertimos a los estudiantes que iban a escuchar una lectura con cuatro registros y que deberían indicar cuántas formas diferentes en la pronunciación de cada adjetivo de color habían escuchado.

Los estudiantes mostraron dificultades para identificar el cambio en la pronunciación de adjetivos cuando cambia el género.

El octavo ítem: *Qu'entendez-vous: ils sont ou ils ont?*

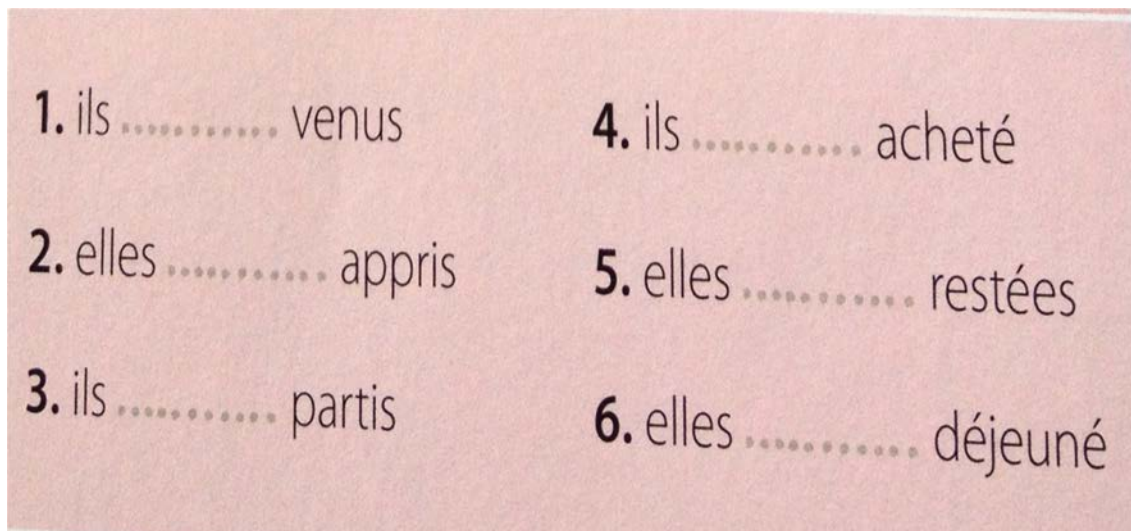


Figura 24 Qu'entendez-vous

TRANSCRIPTION :

ils sont venus
elles ont appris
ils sont partis
ils ont acheté
elles sont restées
elles ont déjeuné

El objetivo es distinguir entre la palabra “sont” y “ont” en la tercera persona del plural. Es decir, distinguir un sonido s [s] sordo del sonido [z] sonoro.

Pedimos a los estudiantes que se centrasen en la pronunciación de la tercera persona del plural, concretamente en la diferencia entre ils sont [ilsõ] y ils ont [ilzõ]. Pronunciamos las dos formas al principio, para ayudarlos a distinguir entre los dos fonemas, [s] y [z], luego escucharon la grabación dos veces consecutivas.

Los alumnos y alumnas demostraron una clara confusión dado que no habían estudiado las reglas de “la liaison” en francés. Tampoco conocían la diferencia entre el sonido sonoro y el sordo, dado que su aprendizaje se basaba en las formas escritas y para ellos la “s” sonaba como en español en todos los casos.

El noveno ítem: *Que dit-il de son quartier?*

B. Jean-Pierre vit à Marseille. Écoutez sa conversation avec une amie. Dans quel quartier habite-t-il ?

C. Réécoutez la conversation de Jean-Pierre. Que dit-il de son quartier ?

C'est un quartier...	Dans son quartier, il y a...
<input type="checkbox"/> agréable.	<input type="checkbox"/> des bars.
<input type="checkbox"/> tranquille.	<input type="checkbox"/> des restaurants.
<input type="checkbox"/> vivant.	<input type="checkbox"/> un métro.
<input type="checkbox"/> bruyant.	<input type="checkbox"/> un marché.
	<input type="checkbox"/> un cinéma.
	<input type="checkbox"/> une laverie.
	<input type="checkbox"/> une école.

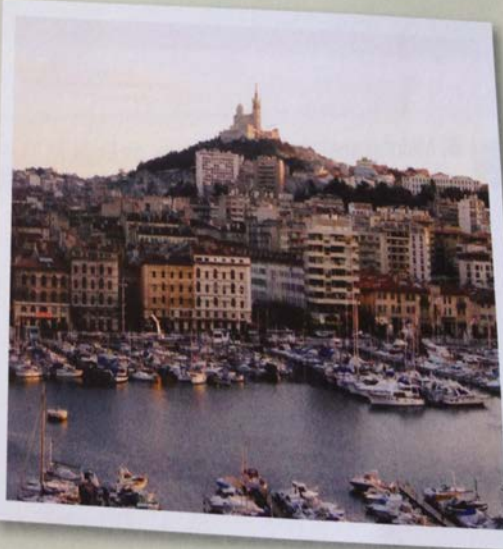


Figura 25 Son quartier

TRANSCRIPTION :

Où tu habites, toi, Jean-Pierre ?
Moi ? J'habite dans le Sud de Marseille.
Ah bon ! C'est super, près de la plage, alors ?
Oui ; il y a même plusieurs plages.
Oui je sais... : t'habites près du port ?
Non, pas vraiment, moi je suis plutôt à côté du palais de justice.
Ah d'accord. Eh bien, dis donc, c'est bien chic comme endroit, c'est un quartier génial, non ?
Oui, c'est un quartier super agréable et très vivant ; et juste à côté de chez moi y'a un super cinéma et un marché énorme. Et pour aller au centre, il y a un métro tout près. Tu sais, c'est près de la place Castellane...

El objetivo era marcar en una tabla los elementos mencionados por Jean-Pierre en su enunciado.

Señalamos a los estudiantes que los dos locutores hacen comentarios sobre el barrio de Jean-Pierre. Les pedimos, precisamente, que se concentren en el enunciado de este último y marquen en la tabla los elementos que dice que están en su barrio.

Los alumnos y alumnas mostraron dificultad para captar algunos de los elementos del enunciado de Jean-Pierre, dado que no estaban acostumbrados a escuchar la pronunciación del francés.

El décimo ítem: *Qui parle dans chaque cas?*

TROUVEZ UN CORRESPONDANT ! DÉJÀ INSCRIT(E) ?

Sujet : Je cherche un correspondant
Auteur : Mark
Date : 23/09



Salut ! Je m'appelle Mark. Je suis martiniquais et j'habite à Fort-de-France. J'ai 26 ans, je suis professeur de musique et j'adore apprendre des langues. J'étudie l'anglais, l'espagnol et je parle quelques mots d'italien. J'aime aussi la cuisine, sortir avec mes amis mais ma grande passion est la musique. À bientôt !

Sujet : Je cherche un correspondant
Auteur : Christophe
Date : 25/09



Salut à tous ! Je suis de Nîmes. J'ai 28 ans et je m'appelle Christophe. Je parle l'anglais et l'italien et j'apprends le chinois. J'aime le ciné et le théâtre, j'adore lire et je pratique des sports d'hiver (j'adore passer des week-ends à la montagne !). J'aime aussi sortir le soir avec mes copains. Écrivez-moi !

Sujet : Je cherche un correspondant
Auteur : Philippe
Date : 25/09



Bonjour de Bordeaux ! Je m'appelle Philippe, je travaille dans l'informatique et j'ai 24 ans. Je parle l'anglais et l'espagnol et j'apprends l'italien. J'aime la natation, le vélo, le ski et le tennis... bref, je suis très sportif. J'adore voyager et je fais aussi de la photographie et de la vidéo.

Figura 26 Qui parle

TRANSCRIPTION :

Salut ! Je me présente : pour être content, je dois nager, skier, parcourir le monde à vélo... alors si vous aimez le sport et les voyages, écrivez-moi... nous partirons ensemble !

Bonjour ! Aimez-vous écouter ? Écouter les langues du monde ? Écouter les chansons de tous les pays ? Écouter les musiques du monde ? Alors vous êtes comme moi : une grande oreille qui adore toutes les musiques. Écrivez-moi !

Salut ! Moi, j'aime tout et tout le monde ; vous êtes sportif, je vous aime ! Vous êtes artiste, je vous aime ! Vous êtes un grand lecteur, je vous aime ! Vous aimez la fête, je vous aime !...

Donc écrivez-moi tous...

Tras haber leído los 3 textos mostrados en el ítem, el objetivo es reconocer la voz del autor de cada uno de los enunciados, tras tener un primer contacto con sus gustos en el texto.

Pedimos a los estudiantes, en primer lugar, que leyesen los tres mensajes que dejan los locutores en el sitio web, luego que escuchasen las voces de los tres usuarios de internet en los archivos audio y al final que asignasen a cada mensaje de voz un autor.

La mayoría de los alumnos expresaron que al final de la segunda escucha pudieron reconocer a los autores, a pesar de haber tenido algunas dificultades por la similitud de los temas y con la entonación.

Después del test, entrevisté a cuatro estudiantes y me comunicaron que habían encontrado unos ítems más difíciles que otros. Por ejemplo, les costaba entender los ítems de conversación como 4 y 8, porque el ritmo era un poco rápido y no sabían identificar las respuestas.

Además, me comentaron que en los números 7 y 9 era difícil identificar los sonidos.

4.2.6. LA FIABILIDAD DEL PRE-TEST

Dado que los test más largos y con más ítems suelen ser más fiable, hemos elaborado el test con diez ítems.

Para calcular la confiabilidad del test, hemos utilizado la estrategia de la consistencia interna del test mediante el procedimiento de la distinción entre dos mitades.

Este tipo de confiabilidad es conocido como confiabilidad por mitades (Cozby, 2005), método de las mitades o *splitt-half method* (Briones, 2001), método de mitades partidas o *splitt-halves* (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) o simplemente *Split-half* (Bonilla, 2006), según recoge Macías (2007).

Para realizarlo, se han llevado a cabo los siguientes pasos:

- Hemos seleccionado los ítems del test en función de la división en dos mitades que pretendíamos realizar.
- Hemos sacado las puntuaciones de cada aprendiz por cada mitad del test.
- Hemos sacado la correlación entre las puntuaciones de las dos mitades, mediante el programa Excel.

Por último, hemos utilizado la fórmula de Spearman-Brown para estimar la confiabilidad final del test.

A continuación, mostramos la tabla de las puntuaciones de los alumnos y alumnas en el pre-test:

A- Notas de los alumnos del grupo experimental:

Sujeto	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítems	Ítems	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Impares	Pares	
Estudiante 1	3	5	4	6	3	1	4	2	5	1	19	15	34
Estudiante 2	5	5	3	6	6	2	4	2	3	1	20	16	36
Estudiante 3	3	5	4	0	5	4	4	3	2	3	18	15	33
Estudiante 4	4	5	4	0	6	4	4	4	3	3	21	16	37
Estudiante 5	3	5	4	0	5	4	4	3	2	3	18	15	33
Estudiante 6	5	5	4	0	6	4	4	4	3	3	22	16	38
Estudiante 7	3	5	4	0	5	4	4	4	4	3	20	16	36
Estudiante 8	5	5	4	6	6	4	4	2	3	3	22	20	42
Estudiante 9	2	5	4	0	5	4	4	3	1	3	16	15	31
Estudiante 10	3	5	4	0	5	4	2	2	3	3	17	14	31
Estudiante 11	5	5	4	6	6	4	4	1	4	3	23	19	42
Total	5	5	4	6	6	4	4	6	5	3	24	24	48
Promedio											19,64	16,09	35,73

Tabla 2 Notas de pre-test del grupo experimental

Según el modo de proceder señalado arriba, hemos sacado la correlación entre las dos puntuaciones de las dos mitades del test: Correlación = 0,77

Por último, mediante la aplicación de la fórmula de Spearman-Brown:

$$r_{xx} = \frac{2r_{pi}}{1+r_{pi}} = \frac{2(0.77)}{1+0.77} = 0.87$$

Donde “ r_{xx} ” es el coeficiente de fiabilidad del test total “ r_{pi} ” es la correlación entre las dos mitades del test.

De este modo, la confiabilidad del test es “0.87” en la escala de 0 a 1, lo que en las escalas completas para la valoración del coeficiente de confiabilidad de De Vellis (García, 2005) se considera una confiabilidad muy buena.

B- Las notas del Pre-test del grupo de contraste:

Tras ello pasamos el pre-test al grupo de contraste, con los siguientes resultados que parecen relativamente similares a los resultados del grupo experimental:

sujeto	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítems Impares	Ítems Pares	Total
Estudiante 1	2	0	4	3	0	2	4	4	5	3	15	12	27
Estudiante 2	4	0	4	6	6	3	4	3	4	3	22	15	37
Estudiante 3	5	5	2	6	2	3	3	6	5	1	17	21	38
Estudiante 4	5	5	3	6	2	3	4	6	4	1	18	21	39
Estudiante 5	4	5	4	6	6	3	4	2	4	3	22	19	41
Estudiante 6	5	5	4	6	6	4	4	6	3	3	22	24	46
Estudiante 7	4	5	4	6	6	4	4	6	5	3	23	24	47
Estudiante 8	5	5	4	6	6	3	3	4	5	3	23	21	44
	5	5	4	6	6	4	4	6	5	3	24	24	48
Promedio											20,25	19,63	39,88

Tabla 3 Notas del pre-test del grupo de contraste

4.2.7. OBSERVACIONES SOBRE LOS RESULTADOS

Hemos hecho varias observaciones sobre el resultado de los alumnos y alumnas en la totalidad del test y en cada uno de los ítems. Todos los estudiantes han superado el test con unas notas parecidas, lo que demuestra que hay una homogeneidad en el nivel del grupo y que todos tienen el mismo nivel de A1-1 en la destreza de la comprensión oral, aunque deberían tener un nivel más avanzado al ser su tercer curso como estudiantes de lengua francesa.

Además, tanto el test como la entrevista con los alumnos después del test demostraron una debilidad tanto en la comprensión oral del enunciado general como en la identificación de los sonidos pronunciados. Como resumen, podemos decir que:

- Los alumnos y alumnas han demostrado una clara confusión en muchos de los ítems dado que no habían estudiado la regla de “la liaison” en francés, ni conocían la diferencia entre diversos sonidos vocálicos o consonánticos, como entre un sonido sonoro y otro sordo, [s] y [z].
- Los estudiantes han demostrado tener algunas dificultades a causa de la similitud de los temas en las conversaciones.
- No tienen ideas claras sobre la pronunciación de los adjetivos cuando cambian de género.
- Los estudiantes no están acostumbrados a diferenciar auditivamente las diferentes entonaciones de las oraciones, sobre todo, cuando la entonación del enunciado es el único carácter que distingue la oración declarativa de la oración interrogativa.
- Los alumnos y alumnas mostraron dificultad para captar algunos de los elementos del enunciado de Jean-Pierre, debido a que no estaban acostumbrados a entender la pronunciación del francés.
- Aunque los alumnos y alumnas habían estudiado los diferentes climas anteriormente, les costó mucho deducir qué decían las primas, pues no podían distinguir los tiempos de los verbos oralmente. Por otro lado, el ritmo de la conversación era algo rápido para quienes no están acostumbrados a hacer escuchas en este idioma.
- Los estudiantes no captaron bien las pronunciaciones de los verbos que habían estudiado antes, porque normalmente estudian los verbos por escrito solamente y no sabían que existen personas del mismo verbo que suenan igual, pero se escriben de manera diferente.
- Los estudiantes no han podido discriminar la pronunciación entre el artículo definido masculino singular “le” [lə] y el artículo definido plural “les” [le]. Se trata de distinguir

las diferencias entre estos dos sonidos tan abundantes en francés y que sirven para discriminar morfológicamente las formas y el rasgo gramatical del número.

Se trata, en todos los casos, de elementos y rasgos fundamentales del francés por lo que la falta de discriminación de estos fenómenos oralmente hace casi imposible la comprensión oral del idioma.



4.3. EL POST-TEST

Tras la intervención programada en diez sesiones, pasamos al alumnado un post-test de comprensión oral cuyo objetivo era valorar el nivel de comprensión alcanzado del alumnado del grupo de “year 8”, después de haber terminado el tratamiento de la aplicación de las canciones en el aula. Con el fin de poder comparar el resultado con el pre-test y averiguar los cambios y los aprovechamientos que se habían producido en dicha competencia.

De igual forma, pasamos el post-test al grupo de contraste tras el mismo intervalo de tiempo.

4.3.1. EL OBJETIVO DEL POST-TEST

Los presentes ítems del post-test están diseñados para lograr evaluar tanto la discriminación fonética como la discriminación enunciativa, evaluando las siguientes sub-categorías clasificadas dentro de la competencia de la comprensión auditiva:

- Identificar el tema principal del discurso y el contexto en el que es producido.
- Reconocer el léxico clave de cada discurso.
- Identificar los números y los nombres de ciudades en francés.
- Identificar el lugar donde ocurre cada escena.
- Identificar la forma en que se expresa el tiempo y las indicaciones horarias oralmente en francés.
- Diferenciar los sonidos nasales principales en francés: [ã], [ɛ̃] y [õ].
- Identificar las preposiciones de ubicación y los pronombres.

- Los sonidos de los artículos “le” [lə] y “les” [le].
- Identificar la forma en que se expresa el tiempo y las indicaciones horarias oralmente.
- Distinguir entre las entonaciones de las oraciones declarativas e interrogativas.
- Identificar el fenómeno fonético de “la liaison” mediante la discriminación de los fonemas [s] y [z].
- Distinguir el orden de la realización de los actos y los vocabularios de aseo y acciones de rutina.
- Distinguir el tipo de situación discursiva y averiguar el producto que se presenta en un anuncio publicitario.
- Identificar las expresiones del gusto, el léxico de las partes de la vivienda, muebles, materiales y colores, así como de las actividades dentro de una casa.

4.3.2. LAS FUENTES DEL POST-TEST

Para la elaboración de este test recurrimos a algunas actividades de nivel más alto del pre-test que examinan la competencia de la comprensión oral de la lengua francesa del nivel A1.2 y del nivel A2. Para ello, utilizamos el manual *Méthode de français, Version originale A1*, así mismo tomamos algunas actividades del manual *Méthode de Français, Version originale A2*, ambas de la editorial Editions Maison des langues, publicados respectivamente en 2009 y 2010.

4.3.3. DESCRIPCIÓN DEL POST-TEST



El post-test de comprensión oral incluye diez ítems variados que miden las diferentes destrezas específicas señaladas anteriormente. En particular, el post-test incluye tres ítems del nivel A2 y 7 ítems del nivel A1-2. Cabe destacar que hay dos ítems compartidos con el pre-test (el ítem 2 y el ítem 6). Los escogimos porque habían sido los ítems en los que peores resultados habían obtenido los estudiantes en la prueba inicial, por lo que nos interesaba comparar los resultados que se obtendrían tras la intervención. Por otra parte, la dinámica de la escucha en el post-test consistió en escuchar cada grabación dos veces.

4.3.4. PARTES DEL POST-TEST Y PUNTUACIONES

El post-test, igual que el pre-test, se dividió en dos mitades equitativas con una puntuación total de 48 puntos. La primera mitad se componía de 5 ítems en los que la comprensión auditiva se centraba en la discriminación de los componentes de la situación enunciativa. Se trataba de los ítems impares que tienen una puntuación de 24 puntos.

De igual forma, la segunda parte se compone de 5 ítems que se ocupan de examinar la discriminación fonética. Son los ítems pares y poseen una puntuación total de 24 puntos.

4.3.5. LOS ÍTEMS DEL POST-TEST

El primer ítem: *Écoutez et couchez la bonne réponse.*

EXERCICE 1
Vous allez entendre 2 fois un document. Vous aurez 15 secondes de pause entre les 2 écoutes, puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Vous êtes dans un aéroport.

1 . Le message annonce...

- un avion à destination de Montréal.
- un avion à destination de Marseille.
- un avion à destination de Manchester.

2 . On prie les passagers de se diriger...

- vers la porte 12.
- vers la porte **5**.
- vers la porte 112.

Figura 27 Couchez la bonne réponse

Transcripción:
1. Le vol BA839 de British Airways à destination de Manchester effectuera l'embarquement porte 5.

El objetivo de este ítem es identificar los números y los nombres de algunas ciudades en francés, mediante la escucha de un aviso a los pasajeros de un vuelo en el aeropuerto.

Solicitamos a los estudiantes que escuchasen atentamente el aviso, de modo que pudiesen identificar la ciudad del destino y el número de la puerta al que debían dirigirse los pasajeros del avión.

El segundo ítem: *Pouvez-vous différencier la prononciation des articles "le " et "les"?*

DES SONS ET DES LETTRES			
C. Écoutez maintenant la prononciation des articles définis au masculin. Pouvez-vous différencier le [lə] et les [le] ?			
	[lə]	[le]	
			singulier pluriel
1	Le boulevard	Les boulevards	X
2	Le marché	Les marchés	
3	Le métro	Les métros	
4	Le quartier	Les quartiers	
5	Le musée	Les musées	

Figura 28 "le" et "les"

Transcripción:
1. Les boulevards
2. Le marché
3. Le métro
4. Les quartiers
5. Les musées

El objetivo de este ejercicio es discriminar el sonido del artículo definido masculino singular "le" [lə] y el artículo definido plural "les" [le].

Este ejercicio ya quedó explicado más arriba cuando describimos el pre-test. Durante este ejercicio observamos los cambios que se produjeron entre los estudiantes del grupo experimental, notamos la desaparición de las risas y de la expresión de confusión que habían expresado durante el pre-test. En el caso del grupo de contraste, dos alumnos pidieron escuchar el audio una vez más.

El tercer ítem: *Écoutez et cochez la bonne réponse.*

Vous allez entendre plusieurs petits dialogues correspondant à des situations différentes. Vous aurez 15 secondes de pause après chaque dialogue, puis vous entendrez à nouveau les dialogues et vous pourrez compléter vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4
<p>Où est-ce ?</p> <p><input type="checkbox"/> En classe.</p> <p><input type="checkbox"/> Dans un restaurant.</p> <p><input type="checkbox"/> Dans une station de métro.</p>	<p>Qu'est-ce qu'on demande ?</p> <p><input type="checkbox"/> L'acteur préféré.</p> <p><input type="checkbox"/> L'actrice préférée.</p> <p><input type="checkbox"/> La chanteuse préférée.</p>	<p>Où est-ce ?</p> <p><input type="checkbox"/> Dans une station de métro.</p> <p><input type="checkbox"/> À l'aéroport.</p> <p><input type="checkbox"/> Dans le bus.</p>	<p>Qu'est-ce qu'on demande ?</p> <p><input type="checkbox"/> Les langues qu'on parle.</p> <p><input type="checkbox"/> L'adresse.</p> <p><input type="checkbox"/> Le numéro de téléphone.</p>

Figura 29 Petits dialogues

<p>Transcripción:</p>
<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pardon Madame, comment dit-on « plaza » en français ? ○ Allons, David ! Vous savez ça, non ? Bon, qui le sait ? ▪ Moi, Madame ! « Plaza », c'est place en français. ○ Bravo, Elsa ! Allez, au travail maintenant ; vous avez cinq minutes pour terminer l'exercice.
<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Super ce film, tu trouves pas ? ○ Ouais, pas mal, mais, je n'aime pas Daniel Auteuil. • Ah bon ! Ah, c'est marrant tiens ! Moi, je l'adore. Mais c'est qui alors ton acteur préféré ? ○ Ben, Johnny Depp. • Ah bon ! Bob !

3.

- Bonjour, votre réservation et votre passeport, s'il vous plaît.
Vous allez où ?
- À Toulon !
- Bien Madame. Vous préférez fenêtre ou couloir ?
- Couloir, si c'est possible.
- Voilà ! Embarquement à 11h20, porte A. Bon voyage, Madame !
- Merci !

4.

- Alors votre nom, s'il vous plaît ?
- Manier. M-A-N-I-E-R.
- Et... votre prénom ?
- Alors, mon prénom, c'est Sandrine.
- Vous êtes de quelle nationalité ?
- Je suis belge.
- Et votre langue maternelle est donc ?...
- Le français, le français.
- Vous parlez aussi d'autres langues ?
- Oui, néerlandais et anglais.
- Couramment ?
- Oui, oui, néerlandais couramment et anglais assez bien.
- Bon, très bien.
- Alors, c'est tout ?
- Oui, c'est tout. On vous appellera.
- Ah bon ! Ah bon ! Merci. Au revoir.

El objetivo de este ítem era que los estudiantes pudiesen identificar, en primer lugar, el tema principal sobre el que se estaba conversando. En segundo lugar, identificar el contexto o el lugar donde se desarrollaban los diálogos, dado que cada diálogo correspondía a una situación diferente.

Los alumnos y alumnas prestaban mucha atención al escuchar estos breves diálogos para entenderlos y averiguar la respuesta requerida.

También, nos dimos cuenta de que había dos alumnos en el grupo experimental que mostraban cierta confusión al escuchar el segundo mini-dialogo. En cambio, en el

237

grupo de contraste, algunos estudiantes han mostrado cierta confusión en el primer y el segundo mini-dialogo.

El cuarto ítem: *Écoutez et indiquez dans quel ordre vous entendez les heures.*



Figura 30 Indiquez les heures

Transcripción:

1. Trois heures vingt-cinq.
2. Neuf heures cinq.
3. Huit heures moins le quart.
4. Neuf heures moins cinq.
5. Six heures vingt.
6. Cinq heures et quart.
7. Deux heures moins dix.

El objetivo de este ítem era identificar la forma en que se expresan oralmente las indicaciones horarias en francés.

Solicitamos a los estudiantes que observasen las horas marcadas por los diferentes despertadores, relojes y relojes analógicos, luego que escuchasen la grabación para indicar el orden en que se habían presentado.

Observamos que en la primera escucha algunos alumnos comentaron que iba demasiado rápido.

El quinto ítem: *Écoutez-le et notez dans quel ordre il fait les actions suivantes.*

9. D'ABORD, JE PRENDS UN CAFÉ
A. Philippe parle de ce qu'il fait le matin au réveil. Écoutez-le et notez dans quel ordre il fait les actions suivantes.

il se lave les dents <input type="checkbox"/>	il s'habille <input type="checkbox"/>
il allume la radio <input type="checkbox"/>	il part au travail <input type="checkbox"/>
il prend une douche <input type="checkbox"/>	il se rase <input type="checkbox"/>
il prépare le petit déjeuner <input type="checkbox"/>	

Figura 31 Notez l'ordre des actions

Transcripción:

Alors ! Qu'est-ce que je fais le matin au réveil. Et bien, euh...alors d'abord mon réveil sonne à 6h00 et la toute première chose que je fais, c'est allumer la radio et préparer mon petit déjeuner. Euh... après, euh... donc je vais dans la salle de bain et euh... j'me rase, j'me lave les dents et j'prends une douche et puis j'm'habille. Et voilà et puis je pars au travail. Et voilà !

El objetivo de la actividad era clasificar los hábitos diarios según su orden de realización. Así mismo, se trataba de identificar el vocabulario referido al aseo y a las acciones cotidianas.

Nos aseguramos de que nuestros estudiantes leyeron y comprendieron los enunciados, luego escucharon la grabación en dos ocasiones.

En el grupo experimental, un alumno preguntó por el significado de “se raser”; y otra pidió escucharlo una vez más. En el grupo de contraste, dos alumnos pidieron escucharlo de nuevo.

El sexto ítem: *Écoutez les phrases suivantes: ce sont des interrogations ou des affirmations? Mettez les ponctuations nécessaires.*

	interrogation	affirmation
Il y a un arrêt de bus dans la rue		
Sur la place, il y a une fontaine		
Il n'y a pas de parc dans le quartier		
Dans le centre, il n'y a pas de rues piétonnes		
Le quartier est près de la plage		
C'est un quartier tranquille		

Figura 32 Interrogations et affirmations

Transcripción:

- Il y a un arrêt de bus dans la rue ?
- Sur la place, il y a une fontaine.
- Il n'y a pas de parc dans le quartier ?
- Dans le centre, il n'y a pas de rues piétonnes.
- Le quartier est près de la plage.
- C'est un quartier tranquille?

En este caso, como en el del ítem 2, se trata de una actividad repetida, que ya explicamos en detalle al presentar el pre-test.

Observamos que esta vez los alumnos no han mostrado ninguna confusión. De hecho, pusimos la grabación dos veces sin ningún comentario por parte de los alumnos.

El séptimo ítem: *Dans quel ordre écoutez-vous les mots de chaque série ?*

B. Écoutez maintenant ces séries de trois mots. Dans quel ordre écoutez-vous les mots de chaque série ?

2	peine	3	pain	1	paix
.....	bon	.....	bonne	.....	beau
.....	taux	.....	thon	.....	tonne
.....	an	.....	Anne	.....	a
.....	ses	.....	sain	.....	saine
.....	reine	.....	reins	.....	raie

Figura 33 Séries des mots

Transcripción:

1. paix – peine – pain
2. beau – bonne – bon
3. taux – tonne – thon
4. A – anne – an
5. ses – saine – sain
6. raie – reine – reins

En nuestra práctica, los estudiantes se dieron cuenta de la existencia de sonidos nasales en el idioma francés. Por ello decidimos proponer este ítem sobre las tres vocales nasales más usuales: [ã], [ɛ̃] y [õ], en el que, además, se presentan también palabras con los sonidos orales correspondientes seguidos de la consonante nasal pronunciada, un rasgo opositivo que caracteriza, por ejemplo, diferencias entre el masculino y el femenino, o entre la tercera persona del singular y la tercera del plural en el caso de ciertos verbos.

Los estudiantes debían escuchar seis series de tres palabras e indicar en qué orden se habían pronunciado las palabras. Además de la discriminación de los diversos sonidos, el ítem también implicaba el reconocimiento de las grafías que los representan

En el grupo experimental, un alumno comentó que casi suenan igual. Mientras que otro alumno dijo que la serie de “an – Anne - a” es la serie más fácil de distinguir. En cambio, en el grupo de contraste el alumnado se rió y mostró expresión de confusión, una alumna comentó que es demasiado difícil distinguir los sonidos e identificarlos con las palabras.

El octavo ítem: *Écoutez et couchez la bonne réponse.*

EXERCICE 2

A . Vous venez d'entendre...

- une émission de radio.
- la présentation du journal.
- une publicité à la radio.

B . Quel est le thème principal de ce document ?

- A. la vie à la campagne
- B. la nourriture bio
- C. les Fleurs de Bach

C . Selon la publicité, il vaut mieux se soigner avec...

- des antibiotiques.
- des fruits et légumes.
- des produits naturels de nos grands-mères.




Figura 34 Couchez la bonne réponse

Transcripción:

- Docteur, je ne me sens pas bien...
- Eh hop, un antibiotique ; et hop un petit calmant ; et hop...
- De mon temps, la pénicilline n'existait pas et les antibiotiques non plus d'ailleurs. Et pourtant je suis toujours là et j'ai 94 ans...

- Vous avez du mal à vous endormir ?

Vous êtes souvent nerveux ?

Vous avez des douleurs d'estomac ?

Ne vous précipitez plus pour un oui

ou un non sur un médicament ; faites

confiance aux produits naturels de nos

grands-mères. Découvrez Les Fleurs de Bach !

El objetivo de este ítem era que los estudiantes distinguiesen, en primer lugar, el tipo de discurso: mensaje, informe, publicidad, debate público, conversación, entrevista, presentación etc.

En segundo lugar, los estudiantes debían averiguar cuál es el producto que se vendía con cada publicidad. En último lugar, identificar, según la publicidad, la mejor opción para curarse.

Pedimos a los estudiantes que leyesen los diálogos antes de escuchar la grabación.

El noveno ítem : *Quand entendez-vous le son « Z »? Écrivez-le.*

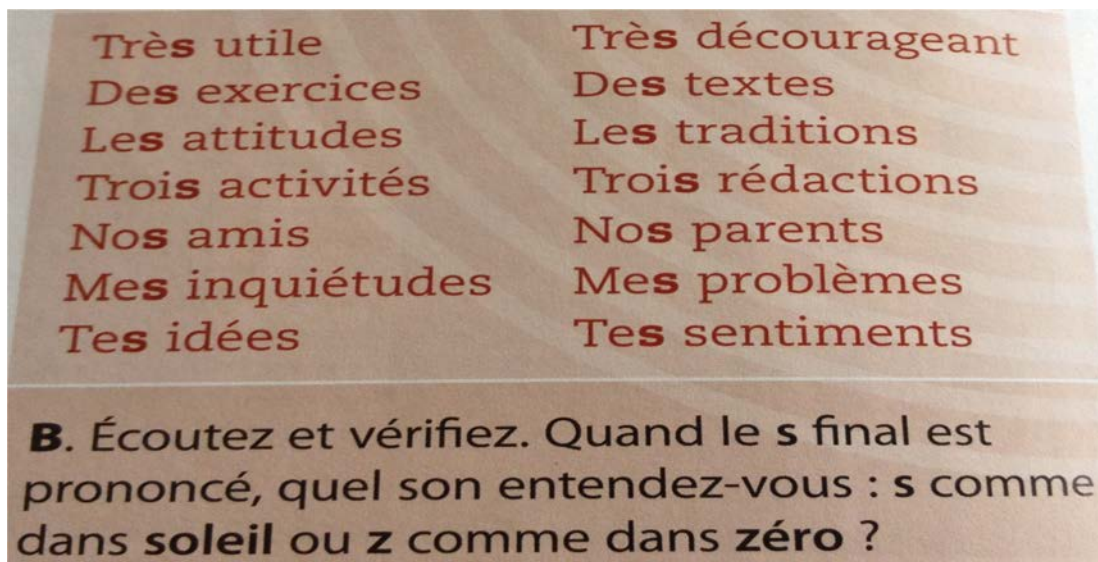


Figura 35 Le son [z]

Transcripción:

- Très utile Très décourageant
- Des exercices Des textes
- Les attitudes Les traditions
- Trois activités Trois rédactions
- Nos amis Nos parents
- Mes inquiétudes Mes problèmes
- Tes idées Tes sentiments

La finalidad de este ítem era discriminar los fonemas [s] y [z]. Dado que durante la práctica habíamos abordado el fenómeno fonético de “la liaison” y los estudiantes se habían dado cuenta de cómo se hacen las conexiones, cuándo se debe vincular la “s”.

Les pedimos que observasen los siete pares de sintagmas y que trataran de pronunciarlos mentalmente, luego que escuchasen la grabación para confirmar si habían escuchado el sonido [z] en cada par.

El décimo ítem : *Écoutez deux amis parler de leur endroit favori dans leur maison et complétez le tableau.*

	Lieu favori	Raisons et / ou activités
Sonia et Patrick		

Figura 36 Lieu favori

Transcripción:

- Alors moi, mon endroit favori, c'est...la salle de bain !!! Oui, oui, la salle de bain ! Pourquoi pas ?! J'adore rester des heures dans mon bain : j'y réfléchis, j'y rêve, je m'y détends... La baignoire est très grande et elle est juste en face de la fenêtre et je vois le ciel et le sommet des arbres... et je rêve...
- Ah ben, moi, tu vois, l'endroit que je préfère chez moi, c'est la terrasse. Elle est très grande et j'y ai mis toutes mes plantes. Quand arrivent les beaux jours, j'y passe des heures à prendre le soleil.
J'oublie alors tous mes soucis. Ma terrasse, c'est mon oasis

El objetivo del ítem es identificar las expresiones que se utilizan para hablar de lo que le gusta a cada uno, así como el léxico de las partes de la vivienda, los muebles, los materiales y los colores, así como de las actividades que se realizan cotidianamente

dentro de una casa. Además, también tenían que distinguir las preposiciones de ubicación y los pronombres personales durante la escucha de una conversación entre dos amigos (Sonia, Patrick). En ella hablan sobre la habitación favorita de cada uno dentro de su casa y sobre lo que hacen allí, luego los dos personajes explican sus gustos y las razones por las que les gustan esas habitaciones.

Hicimos que los alumnos y alumnas escuchasen esta conversación y que fuesen tomando notas del lugar en cuestión, en la tabla, junto con las razones de cada preferencia y con lo que los personajes dicen que hacen allí. Un alumno preguntó sobre el significado de la palabra “lieu”.

4.3.6. OBSERVACIONES SOBRE EL POST-TEST

A continuación, mostramos la tabla de las puntuaciones de los alumnos y alumnas en el post-test:

A- Notas de los alumnos del grupo experimental:

Sujeto	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Items	Item 8	Item 9	I	P	Total
Estudiante 1	1	2	3	4	0	6	4	1	7	1	15	14	29
Estudiante 2	1	4	3	7	7	4	3,5	1	4	4	18,5	20	38,5
Estudiante 3	1	4	4	7	7	6	5	3	7	4	24	24	48
Estudiante 4	1	4	4	7	7	6	5	3	7	4	24	24	48
Estudiante 5	1	4	4	7	7	6	5	2	7	2	24	21	45
Estudiante 6	1	2	4	7	7	5	5	3	6,5	4	23,5	21	44,5
Estudiante 7	1	4	4	7	7	6	5	1	7	4	24	22	46
Estudiante 8	1	4	3	7	7	4	5	0	7	2	23	17	40
Estudiante 9	1	4	4	7	7	6	5	1	7	4	24	22	46
Estudiante 10	1	4	4	4	7	3	3,5	0	6	0	21,5	11	32,5
Estudiante 11	1	3	4	7	6	6	3,5	3	7	3	21,5	22	43,5
	1	4	4	7	7	6	5	3	7	4	24	24	48
Promedio											22,09	19,82	41,91

Tabla 4 Notas del post-test del grupo experimental

B- Las notas del grupo de contraste:

Sujeto	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	I	P	Total
Estudiante 1	1	4	4	7	7	5	5	2	5	2	22	20	42
Estudiante 2	1	2	2	5	7	6	5	2	5	4	20	19	39
Estudiante 3	1	4	4	7	7	4	4	3	7	3	23	21	44
Estudiante 4	0,5	4	4	7	3	6	5	2	7	0	19,5	19	38,5
Estudiante 5	1	2	3	4	7	6	2	2	7	0	20	14	34
Estudiante 6	1	4	3	6	3	6	3	1	5	0	15	17	32
Estudiante 7	1	2	4	7	7	6	3	3	6	4	21	22	43
Estudiante 8	1	4	2	7	2	6	5	3	7	2	17	22	39
	1	4	4	7	7	6	5	3	7	4	24	24	48
Promedio											19,69	19,25	38,94

Tabla 5 Notas del post-test del grupo de contraste

C- Observaciones

Categorías de Análisis	Sub-categorías	Grupo experimental (11 estudiantes)	Grupo de contraste (8 estudiantes)
Discriminación fonética	Los sonidos de los artículos “le” [lɐ] y “les” [le]. (Actividad nº 2).	8 estudiantes (73%) han sacado la nota máxima.	5 de los 8 estudiantes (62,5%) han sacado la nota máxima.
	Identificar la forma en que se expresa el tiempo y las indicaciones horarias oralmente. (Actividad nº 4).	9 estudiantes (82%) han sacado la nota máxima.	5 estudiantes (62,5%) han sacado la nota máxima.

	Distinguir entre las entonaciones de las oraciones declarativas e interrogativas. (Actividad nº 6).	7 estudiantes (64%) han sacado la nota máxima	6 estudiantes (75%) han sacado la nota máxima
	Diferenciar entre los sonidos nasales principales en: [ã], [ẽ] y [õ]. (Actividad nº 7).	7 estudiantes (64%) han sacado la nota máxima.	4 estudiantes (50%) han sacado la nota máxima
	Identificar el fenómeno fonético de “la liaison” mediante la discriminación de los fonemas [s] y [z]. (Actividad nº 9).	8 estudiantes (73%) han sacado la nota máxima.	4 estudiantes (50%) han sacado la nota máxima.
Discriminación enunciativa	Discriminar auditivamente los números y los nombres de ciudades en francés. (Actividad nº 1).	11 estudiantes (100 %) han sacado la nota máxima.	7 estudiantes (87,5%) han sacado la nota máxima.
	Identificar el tema principal del discurso y el contexto donde es producido. (Actividad nº 3).	8 estudiantes (73%) han sacado la nota máxima.	4 estudiantes (50%) han sacado la nota máxima.
	Distinguir el orden de la realización de los actos y los vocabularios de aseo y acciones de rutina. (Actividad nº 5).	9 estudiantes (82%) han sacado la nota máxima.	5 estudiantes (62.5%) han sacado la nota máxima.
	Distinguir el tipo de la situación discursiva y averiguar el producto que les ofrecen. (Actividad nº 8)	4 estudiantes (36%) han sacado la nota máxima.	3 estudiantes (37.5%) han sacado la nota máxima.

	<p>Identificar las expresiones de gustos, el léxico de las partes de la vivienda, muebles, materiales y colores, actividades dentro de la casa. Además de las preposiciones de ubicación y los pronombres personales. (Actividad nº 10).</p>	<p>6 estudiantes (54.5%) han sacado la nota máxima.</p>	<p>2 estudiantes (25%) han sacado la nota máxima.</p>
--	--	---	---

Tabla 6 Análisis de las notas del post-test de los dos grupos

La tabla número (6) muestra la comparación llevada a cabo entre el alumnado del grupo experimental y el del grupo de contraste, tomamos únicamente las notas máximas obtenidas en cada sub-categoría de la comprensión oral observada en el post-test.

Los datos indicaron que los alumnos del grupo experimental obtuvieron el porcentaje más alto en las notas máximas en 8 ítems que representan 4 ítems de la discriminación fonética y 4 ítems de la discriminación enunciativa, aunque, dado que el número de estudiantes no era homogéneo en ambos grupos, en números absolutos el grupo experimental tiene mejores resultados en todos los ítems.

- La discriminación auditiva de los números y los nombres de ciudades en francés, reflejado en el ítem número 1. 11 estudiantes del grupo experimental (100 %) obtienen la máxima nota, 7 estudiantes (87,5%) del alumnado perteneciente al grupo de contraste.
- La discriminación de los sonidos de los artículos “le” [lə] y “les” [le], reflejada en el ítem número 2. 8 estudiantes del grupo experimental (73%) han sacado la máxima nota, 5 de los 8 estudiantes (62,5%) del grupo de contraste.
- Identificar el tema principal del discurso y el contexto en el que es producido, reflejado en el ítem número 3. 8 estudiantes (73%) han conseguido la máxima nota, 4 de los 8 estudiantes (50%) del grupo de contraste.



- Identificar la forma en que se expresan las indicaciones horarias oralmente, reflejado en el ítem número 4. 9 estudiantes del grupo experimental (82%) han sacado la máxima nota, 5 estudiantes (62.5%) del alumnado que pertenece al grupo de contraste.
- Distinguir el orden de la realización de los actos y el vocabulario del aseo y las actividades cotidianas, recogidos en el ítem número 5. 9 estudiantes del grupo experimental (82 %) han obtenido la máxima nota. Frente a 4 estudiantes (el 50 %) del alumnado perteneciente al grupo de contraste.
- Distinguir entre las entonaciones de las oraciones declarativas e interrogativas, ítem número 6. 7 estudiantes del grupo experimental (64 %) han sacado la máxima nota, 6 estudiantes (87,5%) del alumnado que pertenece al grupo de contraste.
- Diferenciar los sonidos nasales [ã], [ẽ] y [õ] así como los correspondientes sonidos vocálicos orales seguidos de la nasal pronunciada, recogido en el ítem número 7. 7 estudiantes del grupo experimental (64%) han conseguido la máxima nota, 4 estudiantes (50%) de los pertenecientes al grupo de contraste.
- Distinguir el tipo de la situación discursiva y averiguar el producto que se publicita, reflejado en el ítem número 8. 4 estudiantes del grupo experimental (36 %) han sacado la nota máxima, 3 estudiantes (37.5%) del alumnado perteneciente al grupo de contraste.
- Identificar el fenómeno fonético de “la liaison” realizada como [z], reflejado en el ítem número 9. 8 estudiantes del grupo experimental (73 %) han sacado la máxima nota, 4 estudiantes (50%) del alumnado que pertenece al grupo de contraste.
- Identificar las expresiones que expresan los gustos, el léxico de las partes de la vivienda, muebles, materiales y colores, y el de las actividades dentro de la casa, las preposiciones de ubicación y los pronombres personales, en el ítem número

10. 6 estudiantes del grupo experimental (54.5%) han sacado la máxima nota, 2 estudiantes (25%) de los pertenecientes al grupo de contraste.

Cabe destacar que los resultados del grupo experimental en los 2 ítems compartidos con el pre-test han sido los siguientes:

- En el ítem número 2, en el que debían discriminar los sonidos de los artículos “le” [lə] y “les” [le], 8 alumnos han obtenido la máxima nota frente a 4 estudiantes en el pre-test.
- En el ítem en el que se recoge la discriminación entre la entonación de las oraciones declarativas e interrogativas observamos que hubo 7 estudiantes que sacaron la nota máxima frente a 5 en el pre-test.

Hay que subrayar que hubo dos alumnas pertenecientes al grupo experimental que obtuvieron la máxima nota en todos los ítems, algo que no ha ocurrido en el grupo de contraste, lo que implica que en estos casos, han respondido adecuadamente a preguntas que suponen haber alcanzado un nivel A2.



4.4. ENCUESTA

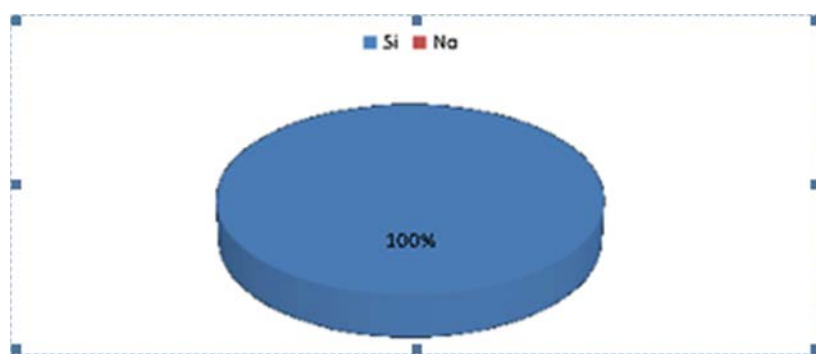
Por último, para medir la motivación del alumnado tras las sesiones, así como su valoración sobre lo que habían aprendido, se realizó una encuesta en la que debían responder con sí o no a varias preguntas

Aunque las notas sean un criterio válido para verificar el éxito de una práctica didáctica, no olvidamos otros efectos que puede merecer la pena medir y evaluar, como son posibles cambios en:

- La auto eficacia (percepción de la propia competencia).
- El gusto por la clase, de francés en este caso.
- La percepción del propio aprendizaje (no simplemente del aprendizaje que se puede medir con un examen), determinadas actitudes o valores, etc. (Morales, 2013, p. 25).

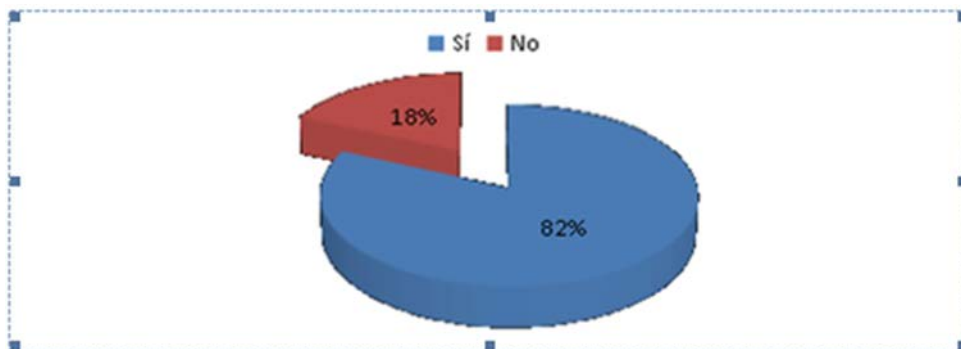
Los alumnos del grupo experimental respondieron a un cuestionario para dar sus impresiones y les preguntamos si las actividades con las canciones les habían gustado, los habían motivado para ir clase, los habían estimulado intelectualmente para seguir aprendiendo francés, entre otras preguntas. El resultado fue el siguiente:

1- Me gustan las clases sobre la canción francesa.



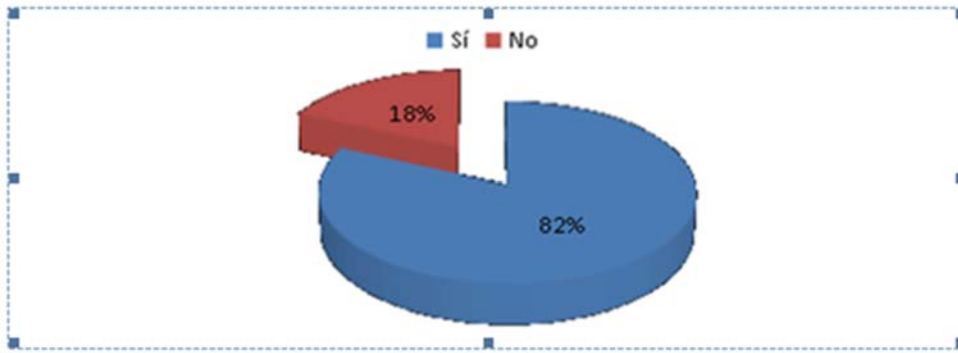
Los 11 estudiantes de la clase respondieron con un sí a esta pregunta. Estaban impacientes, esperaban el día de las clases de francés ya que iban a escuchar una nueva canción.

2- Esta clase me anima para intentar aprender más francés.



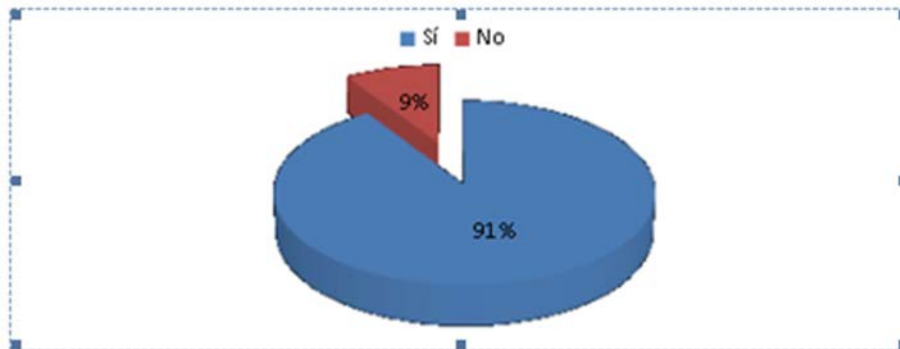
Un 82% de los estudiantes, o sea 9 de los 11 respondieron con un sí, que este tipo de actividades los anima a aprender más francés y que se sienten más atraídos por el aprendizaje de la lengua.

3- La clase me motiva para escuchar más canciones y audios franceses.



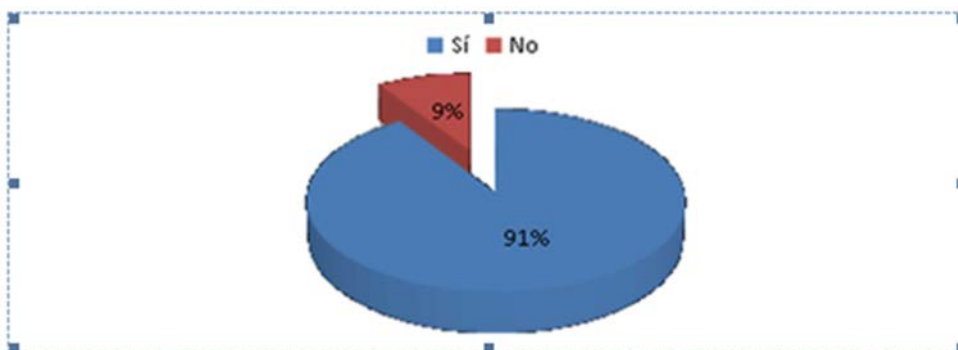
Sobre si la clase los motiva para escuchar más canciones y audios franceses, 9 de los 11 estudiantes respondieron que sí.

4- En esta clase he aprendido la pronunciación correcta de algunas palabras del francés.



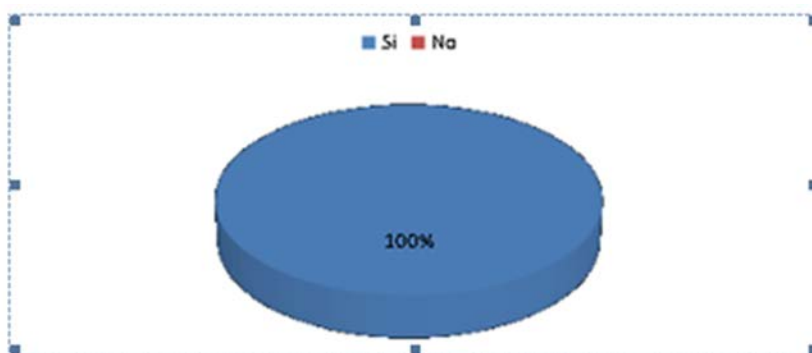
Sobre esta pregunta, 10 de los 11 estudiantes respondieron que sí. Algunos comentaron que con la repetición de las canciones se escuchan más veces las palabras y se aprende su correcta pronunciación.

5- La clase ha mejorado mi comprensión oral del francés.



De nuevo tenemos que un 91% respondió afirmativamente. Escuchar cada canción varias veces durante la sesión hace que les quede grabada la pronunciación correcta de cada frase y les resulta más fácil captar el mensaje del audio.

6- Me gustaría que siguiésemos con clases en las que se trabajase con canciones francesas.



A la totalidad de los estudiantes les gustaría seguir aprendiendo mediante este método, como se puede observar en el gráfico. Esto demuestra la aceptación por parte de los alumnos y alumnas.





5. CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este último capítulo hacemos un informe mostrando los resultados obtenidos en la investigación. Como fase final, interpretamos los resultados y elaboramos las conclusiones más relevantes, a la luz de lo que se evidenció.

En primer lugar, se incluye la distribución de las puntuaciones obtenidas en los dos grupos, utilizando la escala 1--18, 19--28, 29--38, 39--48, y la frecuencia de estudiantes que se encuentran en estos intervalos. El propósito de esta distribución es observar tendencias.

En segundo lugar, se describe el porcentaje de estudiantes que dominó las destrezas en el pre-test y en el post-test del grupo experimental y del grupo de contraste. Además, se presentan los resultados individuales (puntuación total) de los estudiantes de los dos grupos (experimental y contraste) en el pre-test y el post-test.



5.1. PUNTUACIONES DE LOS DOS GRUPOS EN EL PRE- Y POST-TEST.

5.1.1. PUNTUACIONES OBTENIDAS EN EL PRE-TEST

Puntuación	Grupo experimental N= 11		Grupo de contraste N= 8	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1-18	0	0%	0	0%
19-28	0	0%	1	13%
29-38	9	82%	2	25%
39-48	2	18%	5	63%

Tabla 7 Las puntuaciones obtenidos en el pre-test

En la tabla (7), se puede observar la distribución de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes. Vemos que el ochenta y dos por ciento (82%) de los estudiantes del grupo experimental se ubicó en el intervalo de las puntuaciones 29--38 y el dieciocho por ciento (18%) obtuvo una puntuación entre 39-48. Mientras que el sesenta y tres por ciento (63%) de los estudiantes del grupo de contraste se ubicó en el intervalo de las puntuaciones 39-48, el veinticinco por ciento (25%) obtuvo puntuaciones entre 29-38 y solo el trece por ciento (13%) obtuvo puntuaciones entre 19-28.

	Grupo experimental	Grupo de contraste
Promedio	35.73	39.88
Desviación Estándar	3.85	6.38

Tabla 8 Promedio y desviación en pre-test

En la tabla (8) se presentan los promedios de las puntuaciones del pre-test. El grupo experimental obtuvo un promedio de 35.73 con una desviación estándar de 3.85.

Mientras que el grupo de contraste obtuvo un promedio de 39.88 con una desviación estándar de 6.38.

A continuación, se ve dos gráficos que representan la puntuación del pre-test con respecto a los alumnos y alumnas, tanto del grupo experimental como del grupo de contraste.

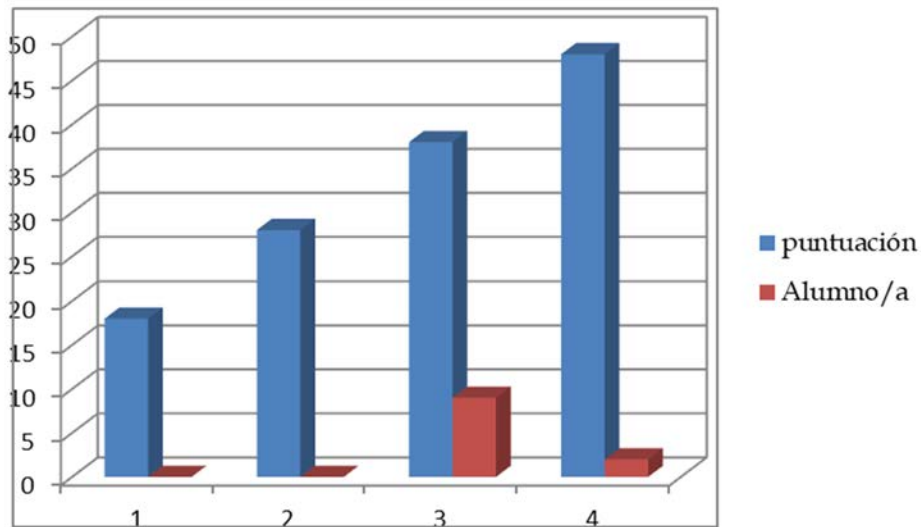


Figura 37 Gráfico de la frecuencia de las puntuaciones del pre-test del grupo experimental

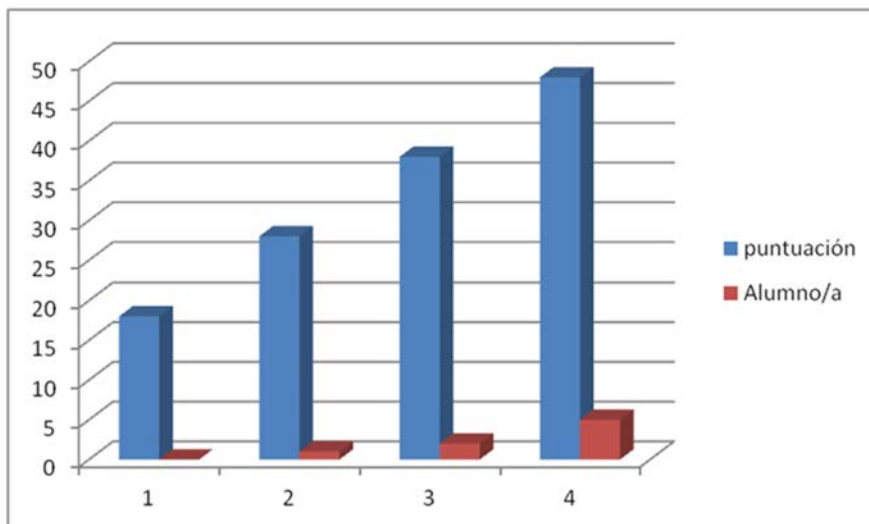


Figura 38 Gráfico de la frecuencia de las puntuaciones del pre-test del grupo de contraste

Estos datos evidencian que los dos grupos de la muestra eran grupos relativamente equivalentes si bien el grupo de contraste tenía un nivel un poco mejor que el grupo experimental en el punto de partida, lo que parece lógico ya es estaban en un curso superior y habían cursado un año más que el grupo experimental la asignatura. En el pre-test los grupos de la muestra presentaron características casi similares en la comprensión oral de francés. Esto contribuyó a la validez interna del estudio.

5.1.2. PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN EL POST-TEST

Puntuación	Grupo experimental N= 11		Grupo de contraste N= 8	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1-18	0	0%	0	0%
19-28	0	0%	0	0%
29-38	2	12%	2	25%
39-48	9	82%	6	75%

Tabla 9 Puntuaciones del post-test

En la tabla (9) se presenta la distribución de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de los dos grupos en el post--test, lo que es el resultado obtenido después de incorporar el tratamiento en el grupo experimental, en dicho grupo se habían incorporado las estrategias de enseñanza de comprensión oral con actividades sobre canciones francófonas, mientras que en el grupo de control no se incorporó dicho tratamiento.

A continuación, los dos gráficos representan la puntuación del post-test con respecto a los alumnos y alumnas, tanto del grupo experimental como del grupo de contraste.

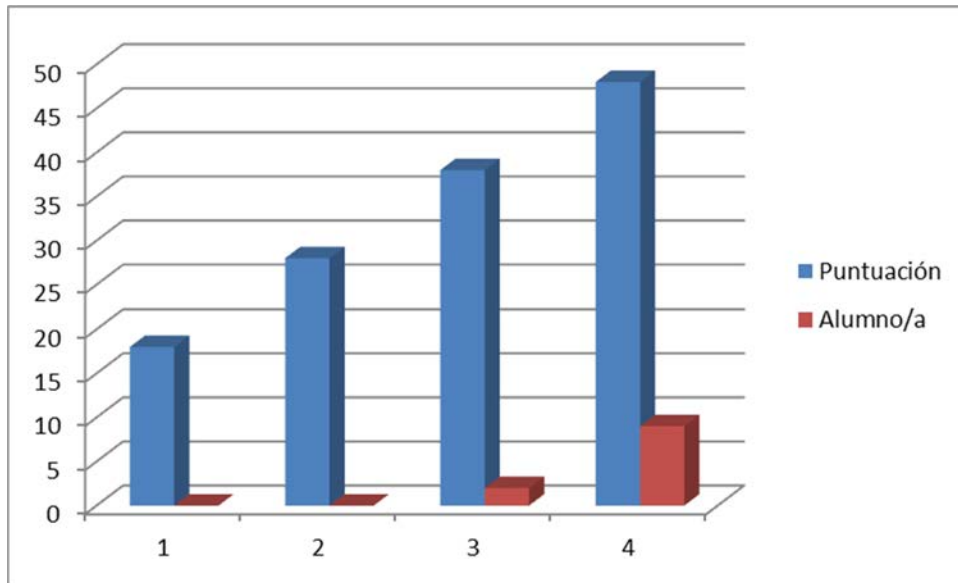


Figura 39 Frecuencia de las puntuaciones del grupo experimental en el post-test

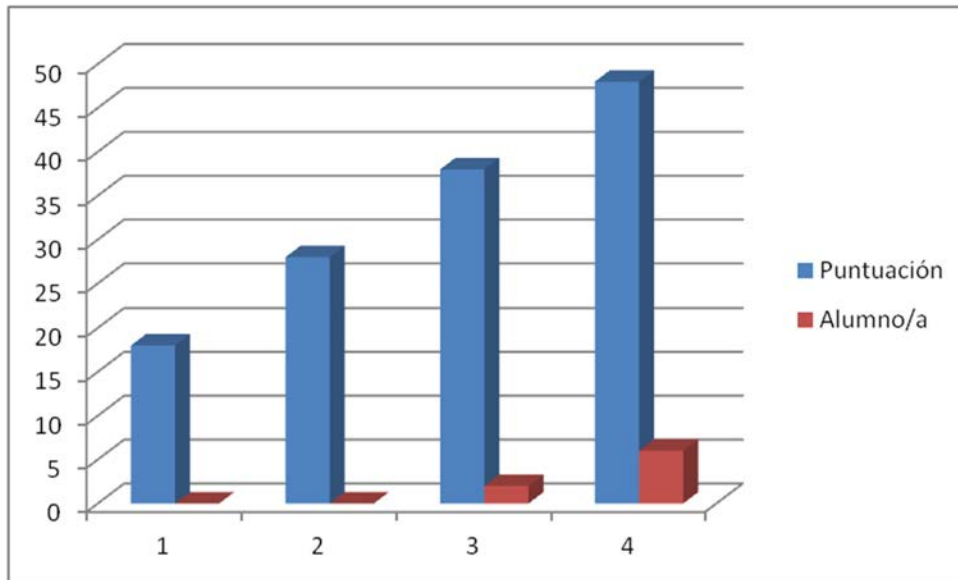


Figura 40 Frecuencia de las puntuaciones del grupo de contraste en el post-test

	Grupo experimental	Grupo de contraste
Promedio	41.91	38.94
Desviación Estándar	6.30	4.21

Tabla 10 Promedio y desviación en el post-test

De los resultados de las puntuaciones de la prueba realizada tras la intervención, presentados en la tabla 4, se desprende que el grupo experimental fue el que obtuvo el promedio mayor (41.91), mientras el grupo control consiguió un promedio más bajo 38.94. Los promedios obtenidos representan lo que se observa en la distribución de las puntuaciones (tabla 3). Es decir, que el porcentaje mayor de estudiantes ubicados en las puntuaciones 39-48 eran estudiantes del grupo experimental (82%), mientras el porcentaje de estudiantes ubicados en este intervalo de puntuaciones del grupo de contraste representa el 75%.

A pesar de que este último grupo comenzó con un aprovechamiento más alto en el pre-test con un promedio de 39.88 es decir, una diferencia de 4,15 puntos más que el grupo experimental, que obtuvo un promedio de solo 35.73, aquel finalizó con un aprovechamiento más bajo en la comprensión oral en ambos promedios con una diferencia de 2.97 con respecto al promedio del grupo experimental y también por lo que se refiere al porcentaje de los estudiantes cuyas puntuaciones se situaron en el intervalo más alto.

5.2. DOMINIO DE DESTREZAS

Destrezas	Promedios Grupo experimental			Promedios Grupo de contraste		
	Pre-test	Post-test	diferencia	Pre-test	Post-test	diferencia
La discriminación fonética	16.09	19.82	3.73	19.63	19.25	-0.38
la discriminación de la situación enunciativa	19.64	22.09	2.45	20.25	19.69	-0.56

Tabla 11 Domino de destrezas

La tabla (11) presenta el promedio de los resultados de los estudiantes en el dominio de las dos principales destrezas desarrolladas durante la investigación y se observa que hubo cambios al comparar la medición del pre-test y post--test. En el grupo experimental, se incorporó la aplicación de actividades sobre la escucha de canciones francófonas para acercarse a las destrezas desarrolladas en situaciones lingüísticas

naturales de la vida diaria. Si se comparan los valores incluidos en la columna identificada como la diferencia de los dos grupos (experimental, contraste), se encuentra que los valores del grupo experimental son mayores que los del grupo de contraste.

Además, se observa, en los resultados del grupo experimental, que el promedio del post-test ha aumentado en comparación con el del pre-test con una diferencia de 3.73 puntos en la destreza de la discriminación fonética, es decir, en los ítems cuyo objetivo era distinguir entre sonidos similares.

Por el contrario, en esta misma destreza, los resultados del grupo de contraste demuestran un retroceso. El promedio del post-test es menor que el promedio del pre-test con una diferencia de -0.38, en el pre-test fue 19.63 y en el post-test fue 19.25 de un total de 24 puntos. Este resultado surge por dos razones: la primera, porque el nivel del post-test es más alto que el del pre-test y en segundo lugar, creemos que ello se debe también a que el grupo de contraste no estuvo expuesto a las actividades que propusimos al grupo experimental.

También el promedio de la destreza para la discriminación de la situación enunciativa en el grupo experimental ha aumentado en 2.45 puntos en el post-test. Mientras que la diferencia que se obtiene al comparar el post-test y el pre-test del grupo de contraste, que no recibió el tratamiento durante la investigación, ha bajado en -0.56.

Dado que durante el proceso de la intervención los estudiantes del grupo experimental han entrenado sus facultades en la competencia de comprensión oral mediante la escucha de las canciones preparadas, además de cantar el estribillo en cada sesión junto a las actividades relacionadas con cada una de las canciones, creemos que la práctica pedagógica propuesta ha cumplido los objetivos que nos proponíamos.

5.3. CONTRASTE DE MEDIAS

5.3.1. CONTRASTE DE MEDIAS EN LAS PUNTUACIONES DIFERENCIALES (MUESTRAS INDEPENDIENTES)

En el análisis de contraste de medias, tanto del grupo experimental como del grupo de contraste, se calcula para cada grupo una puntuación de cambio o puntuación diferencial (post-test – pre-test).

	Grupo experimental, N=11			Grupo de contraste, N=8		
	Pre-test	Post-test	Post menos pre	Pre-test	Post-test	Post menos pre
Media	35.73	41.91	6.18	39.88	38.94	- 0.94
Desviación	3.85	6.30		6.38	4.21	

Tabla 12 Contraste de medias

En la tabla (12), apreciamos la diferencia entre las medias, un dato importante. Vemos que la puntuación diferencial del grupo experimental es positiva con una cifra significativa de 6.18 puntos mientras que la puntuación diferencial del grupo de contraste es negativa en -0.94 puntos.

5.3.2. EL TAMAÑO DEL EFECTO: DIFERENCIA TIPIFICADA

El tamaño del efecto es una cuantificación de la diferencia, es decir, es la diferencia entre las dos medias dividida por la desviación típica combinada de los dos grupos. Morales (2008) afirma que la mera diferencia entre las dos medias no nos dice nada de particular si no la traducimos al tamaño del efecto para apreciar mejor la magnitud de esa diferencia. (Morales 2008, cap. 8, apartado 6).

El tamaño del efecto más habitual es el de Cohen (1988) simbolizado con la letra “d”.

$$d = \frac{\text{mediamayor} - \text{mediameno}}{\text{Desviación típica combinada de las dos muestras}}$$

En nuestro caso, lo hemos calculado con el programa elaborado por Paul Ellis, de la Universidad Politécnica de Hong Kong, *Effect Size FAQs*, que está disponible en Internet en la dirección: <http://effectsizefaq.com/category/effect-size/>

	Mean	SD	n*	
Group 1	41.91	6.30	11	
Group 2	38.94	4.21	8	Cohen's d = 0.5543

Figura 41 Tamaño del efecto del estudio

Los criterios para valorar estos tamaños del efecto son:

d = .20 pequeño

d = .50 moderado

d = .80 grande

El tamaño del efecto de nuestro estudio tras introducir los datos en este programa ha sido de 0.5335, es decir, está situado dentro de los criterios moderados.

Por diferencias moderadas (en torno a d = .50) se entienden aquí aquellas diferencias entre grupos que pueden detectarse por simple observación, traducidas estas diferencias a coeficientes de correlación, estos coeficientes pueden tener un valor en torno a .25 o .30 (Morales, 2008, p. 290).

CONCLUSIÓN

El primer objetivo de la presente investigación era, en primer lugar, la mejora de la práctica educativa de la enseñanza del francés como segunda lengua extranjera, particularmente la capacitación en comprensión oral (auditiva), mediante la utilización de la canción francófona en el aula

Los resultados han sido concluyentes en este respecto al nivel de eficacia y los beneficios académicos, emocionales, culturales y afectivos que aporta la canción. Tras el análisis de los resultados llevado a cabo en la investigación, podríamos destacar las siguientes deducciones;

En primer lugar, a pesar de que los ítems del post-test eran de un nivel más avanzado que los del pre-test las notas del alumnado fueron mejores, aunque en realidad el post-test contenía preguntas de dos niveles superiores al pre-test (7 ítems del nivel A1.2 y 3 ítems del nivel A2). Además, la mayoría de los estudiantes pudieron contestar correctamente a los tres ítems del nivel A2.

Además, según la distribución de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes del grupo experimental en el pre-test se demuestra que el tratamiento ha sido positivo para el 82% del alumnado que se encuentra en el intervalo más alto de las puntuaciones. Mientras que el 12% por ciento de los estudiantes se encuentran en el intervalo de menos de 38 puntos, lo que significa que han pasado el post-test que es dos niveles más alto que el del pre-test, pero con una puntuación menor que la del resto del alumnado.

En segundo lugar, encontramos que la mejoría en las dos destrezas que miden los tests es relativamente parecida, lo que asegura tanto la eficacia interna de los tests como la eficacia del experimento en su totalidad. Es decir, el aumento del promedio de las puntuaciones de la destreza de la discriminación fonética ha registrado 3.55 puntos a

favor en el post-test, del mismo modo que el promedio de la destreza de la discriminación de la situación enunciativa ha aumentado en 2.36 puntos.

En tercer lugar, dentro del análisis del post-test encontramos que la mejoría en las destrezas orales fue mayor en el grupo experimental que la obtenida por el grupo de contraste. De todo ello, se puede llegar a la conclusión de que la incorporación de las estrategias de enseñanza con canciones que ofrece el tratamiento de la investigación tuvo un impacto positivo importante en el aprovechamiento de los estudiantes.

Del mismo modo, podemos concluir, dentro del análisis de la encuesta llevada a cabo durante nuestra experiencia que este modelo parece proporcionar, también, un impacto positivo en el desarrollo de la confianza personal, el interés y la motivación de los estudiantes.

Por otro lado, Podríamos destacar algunas deducciones y propuestas, en relación del uso de la herramienta de la canción, en concreto, en la enseñanza de la destreza de la comprensión oral como un elemento esencial en el dominio de una lengua extranjera. Afirmábamos que el objetivo principal de la enseñanza de la comprensión auditiva es entrenar los oídos de los estudiantes con el fin de que tengan mayor confianza en su comprensión del idioma extranjero y de que sean, progresivamente, más autónomos en su aprendizaje.

En este sentido, hemos mostrado que los científicos han argumentado durante mucho tiempo que las fuentes más profundas de la comprensión de los humanos no se encuentran en las fuentes de información externas ni en el procesamiento de la información, sino en los sentimientos, emociones, cualidades y patrones de percepción corporal y movimiento. Las imágenes, las cualidades, las emociones y las metáforas están arraigadas en nuestros encuentros físicos con el mundo y proporcionan la base para nuestra profunda comprensión abstracta. No obstante, nuestra propuesta planeada de la canción cumple perfectamente con esta perspectiva, insistiendo sobre la importancia del factor de la imagen representado por el videoclip.

De hecho, el alumnado puede tener una rápida comprensión del significado de las letras de la canción ignorando las palabras ambiguas o inaudibles. No obstante, el

procesamiento del lenguaje no es el objetivo de la comprensión, pero más bien una herramienta que podemos usar para unificar nuestra comprensión.

Además, desde la perspectiva de que es necesario establecer un terreno común con el hablante para construir las dimensiones sociales y las implicaciones del mensaje. Por lo tanto, el alumnado necesita un enriquecimiento propio de la entrada por parte del profesor. Asimismo, se puede conseguir que los estudiantes asimilen la cultura, las costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de la cultura francesa.

A modo de conclusión, hemos visto que la canción ofrece una serie de beneficios en diversos niveles, de igual forma, observándose, una notable mejoría en la producción oral. Gracias a que los estudiantes comenzaron a habituarse a los sonidos y la pronunciación nativa del francés y a menudo intentaron reproducirlos.

También, hemos demostrado que enseñarla y aprenderla de manera efectiva no es tan factible si no se respetan las diferentes estrategias de comprensión y los factores que pueden intervenir e incluso influir en estas estrategias. Así mismo, creemos que es fundamental seguir los pasos indicados por los especialistas, es decir, la pre-escucha, la escucha y las actividades posteriores a la escucha.

Igualmente, propusimos llevar al aula todo tipo de canciones que pueden destacar la riqueza y la diversidad de la creación contemporánea en Francia y en todo el mundo francófono, dado que la elección de las canciones más recientes actualiza, refuerza el lenguaje aprendido y favorece la inserción en el mundo de hoy. Además de que el alumnado las prefería. Es importante destacar que, en la elección de dichas canciones, seguimos también, los criterios inspirados por Boiron. Cabe decir que, generalmente, los estudiantes disfrutaron con las canciones, tanto por los temas, que les parecieron interesantes, como por sus famosos intérpretes.

Creemos que hemos demostrado que la canción es una herramienta que se adapta a diversos aspectos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Contiene todos los componentes lingüísticos, semánticos y culturales que necesitan los docentes en su enseñanza, además de ser un factor motivador para los estudiantes.

Asimismo, conseguimos apuntalar el uso de la canción, más allá del aprendizaje del uso lingüístico para sensibilizar al alumnado sobre temas solidarios, humanistas, ciudadanos y universales, al mismo tiempo que enriquecíamos su vocabulario y su comprensión auditiva.

Se cumple así el objetivo de esta investigación demostrando cómo se puede aprender un idioma extranjero disfrutando gracias a unas canciones que reflejan la vida real y no con los métodos más clásicos considerados aburridos por algunos estudiantes.

Lo que condujo a la verificación de nuestra hipótesis de partida, es decir, que la canción es una herramienta efectiva en la enseñanza - aprendizaje de la lengua francesa, especialmente para mejorar las habilidades de la comprensión oral.

Para finalizar con lo propuesto, como consecuencia de la presente investigación, vemos que una de las posibilidades para mejorar la enseñanza del oral de FLE concierne a los docentes. El ideal para enseñar el lenguaje auténtico sería encontrar un corpus de textos auténticos, como las canciones, y usarlos como complemento de los textos fabricados existentes en el manual escolar, algo que con los recursos electrónicos actuales no debería ser demasiado difícil. Con ello se supliría el hecho de que, desgraciadamente, a pesar de las iniciativas promocionales del uso de la canción en la enseñanza de la lengua y el reconocimiento general de su utilidad, la canción sigue estando muy poco presente en los manuales de FLE.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

A modo de conclusión del presente trabajo, podríamos destacar que esta línea de investigación no fue propuesta al azar. De hecho, teníamos un interés personal, además de los intereses académicos y profesionales, para investigar este tema y tratar de compartirlo en las aulas, ya que lo hemos practicado en nuestras clases.

Respecto al futuro, nos proponemos realizar un estudio con una muestra más grande para poder llegar a conclusiones definitivas. Por otra parte, en referencia al tiempo de la intervención, sería interesante valorar la posibilidad de realizar el estudio

del uso de las canciones para mejorar la habilidad de la comprensión oral durante un curso académico entero.

De hecho, nuestro trabajo, como cualquier trabajo de investigación desarrollado, genera nuevas preguntas, y abre nuevas vías de trabajo. También, puede servir como un punto de partida para otras líneas de investigación que pueden ser objeto de interés.

Otra posible e interesante línea de trabajo consiste en analizar la relación entre la música y la motivación en el alumnado. De igual forma, sería conveniente investigar la importancia del empleo de las canciones para estudiar la gramática en francés.

Por otro lado, parece factible valorar la posibilidad de elaborar un método de aprendizaje basado en las canciones para el estudio de la lengua francesa

Por último, este trabajo se puede aplicar tanto en otros idiomas como en otros ámbitos educativos.



Bibliografía

- Ababry, D. y Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique*. Paris: CLE International.
- Aboitiz, F., Aboitiz, S. y García, R. (2010). The phonological loop: a key innovation in human evolution. *Current Anthropology*, 51 (1), pp. 55–65.
- Alradabi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y literatura*, Vol. 23, PP. 15-34.
- Amoretti, M. S., Mendonca, A. y Santos, C. (2007). Evaluation of oral comprehension of amazonian tales: Making a diagnosis of conceptual maps with PIPA software, en T. Bastiaens y S.Carliner (eds.), Proceedings of world conference on E-learning in corporate, Government, Healthcare, and Higer Education. Cheasapeake, VA. *Association for the Advancement of Computer in Education*, pp. 374-378.
- Aslim Yetis, V. (2010). Le document authentique. Un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*. Diponible en: https://www.researchgate.net/publication/305202563_Le_Document_authentique_un_exemple_d'exploitation_en_classe_de_FLE
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: CLE International.
- Berthet, A. *et al.* (2006). *Alter ego 2*. Paris: Hachette.
- Boiron, M. (1998). Rencontrer la musique française d'aujourd'hui. *Le Français dans le Monde*, n° 300. pp. 36-39.
- Boiron, M. (2001). Chansons en classe : mode d'emploi. *Le Français dans le Monde*, n° 318, pp. 55-57

- Boiron, M. (2007). *Approches pédagogiques de la chanson. Le français dans le monde*.
Revue de la fédération internationale des professeurs de français, n° 6. pp. 36-38.
- Boiron, M., Y Hourbette, P. (1993). Dossier chanson. *Le français dans le monde*, n°257,
pp.65-74
- Bransford, J. (2003). *How people learn: brain, mind, experience, and school*.
Washington, DC: National Academies.
- Calvet, J. L. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. Paris:
CLÉ international.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for
research on teaching. En N.L. Gagé (Ed.) *Handbook for research on teaching*.
Chicago: Rand McNally.
- Capelle, G. y Menand, R. (2003). *Taxi 1*. Paris: Hachette.
- Carton, F. (1995). L'apprentissage différencié des quatre aptitudes. *Didactique du
Français Langue Etrangère*. CRAPEL, Université de Nancy 2.
- Centro Virtual Cervantes. (2016). *Comprensión auditiva*. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionauditiva.htm
- Chamot, A. U. (1995). Learning Strategies and listening comprehension, en D.
Mendelsohn y J. Rubin (eds.), *A guide for the teaching of Second Language
Listening*. San Diego: Dominie Press, pp.13-30.
- Clark, H. y Clark, E. (1977). *Psychology and language. An introduction to
psycholinguistics*. Nueva York: Harcourt.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas:
aprendizaje, enseñanza, evaluación* (cap. 4.4.). Madrid: Ministerio de Educación,
Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Editorial Anaya, 2003. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation Design and Analysis Issues for Fields Settings*. Chicago: Rand McNally
- Corbin J, Morse JM. (2003). The unstructured interactive interview: Issues of reciprocity and risks when dealing with sensitive topics. *Qualitative Inquiry*, 9 (3), pp. 335-354.
- Cornaire, C. y Germain, C. (1998). *La compréhension orale, Didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international.
- Cuq, J. P. y Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Delhaye, O. (2003). « Le document authentique », disponible en: <http://gallika.net/methodo/didactique/cecr/article/le-document-authentique>
- Denyer, M., Garmendia, A., Lions Olivieri, M.-L. (2009). *Version originale*. Paris, Barcelona: Éditions Maison de langues/Difusión.
- Dollez, C. y Pons, S. (2001). *Reflets 3*. Paris: Hachette.
- Dominique, P. J., Girerdet, M. y Verdelhan, M. (1988). *Le nouveau sans frontières 1*. Paris: CLE international.
- Frérot, J.-L. y Girardet, J. (1996). *Panorama 3*. Paris: CLE international.
- Gallien, C. (2001). Documents d'écoute et débutants. Compte rendu d'une étude empirique, *Mélanges CRAPEL*, 26, pp. 91-110.
- Geoffroy, R. et al. (1991). *La Clé des champs 1*. Paris: CLE international.
- Geoffroy, R. et al. (1992). *La Clé des champs 2*. Paris: CLE international.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.

- Gill, P. *et al.* (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204 (6), pp. 291–295. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1038/bdj.2008.192>.
- Girardet, J. (1988). *Le nouveau sans frontières, le livre du maître*. París: CLE international.
- Gremmo, M.-J. y Holec, H. (1990). La compréhension orale: un processus et un comportement. CRAPEL, Université de Nancy 2. *Le Français dans le Monde*. Recherches et Applications. n° spécial.
- Grossberg, S. (2003). Resonant neural dynamics of speech perception. *Journal of Phonetics*, 31, pp. 423–45.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: longman.
- Job, B. (1999). *Mosaïque 2*. París: CLE international.
- Johnson, M., Weaver, J., Watson, K. y Barker, L. (2000). Listening styles. Biological or psychological differences? *International Journal of Listening*, 14, pp. 32–46.
- Kember, D. (2003). To Control or Not to Control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 28, n° 1, 89-100.
- Kiyamazarslan, V. (1995). The Natural Approach: What is it? *Natural Approach. A Comprehension-Based Approach to Language Teaching*. Disponible en: <http://naturalway.awardspace.com/articles/article002.htm>
- Lah, M. (2012). Les traits d’oralité dans deux manuels de français langue étrangère. *Linguistica*, 52 (1), pp. 69-85.
- Legard, R., Keegan, J. y Ward, K. (2003). In-depth interviews, en J. Ritchie & J. Lewis (eds.), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. Newbury Park: SAGE Publishing, pp. 138–169

- Leralta S. M. (2009). Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera. *ASELE, Colección Monografías*, nº 12.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. París: Hachette.
- Loiseau, Y. (2008). De la phonétique et de l'oralité dans les manuels de FLE. Le cas de Connexions 3. *Synergies Espagne*, 1, pp. 123-132.
- Lopez-Barroso, D., Diego-Balaguer, R., Cunillera, T., Camara, E. y Rodriguez-Fornells, A. (2009). Subcortical structures related to phonological loop in language learning: a DTI study. *NeuroImage*, 47, Supplement 1, pp. S96.
- Ludke, K. (2009) *Teaching Foreign Languages through Songs*. Universidad de Edimburgo. Facultad de música en los humanos y el desarrollo social.
- Mendelson, D. J. (1994). *Learning to listen a strategy-based approach for the Second-Language learner*. San Diego. Dominic Press.
- Morales Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Morales Vallejo, P. (2012). *Análisis estadísticos combinando Excel y programas*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Morales Vallejo, P. (2013). *Investigación experimental, diseños y contraste de medias*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Murphey, T. (1990). *The song stuck in my head phenomenon: a melodic DIN in the LAD?* SystemVol. 18, pp. 53-64.
- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques*. pp. 169-170. Disponible en: <http://pratiques.revues.org/3115>.

- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (2009). Language acquisition and socialization. Three development stories and their implications, in A. Duranti (ed.), *Linguistic anthropology: a reader*. Nueva York: Wiley.
- Paccagnino, Cl. y Poletti, M.-L. (1988). *Grand large 1*. París: Hachette.
- Paccagnino, Cl. y Poletti, M.-L. (1989). *Grand large 2*. París: Hachette.
- Parpette, C. (2008). Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5 (1). Disponible en: https://acedle.org/old/IMG/pdf/Parpette_Cah5-1.pdf.
- Pedoya-Guimbretière, É. (1988). La phonétique aujourd'hui. *Reflète*, 26, pp.18-20.
- Petric, B. (2010). The effect of listening instruction on the development of listening skills of university students of English. *novELTy*, 7 (3). Disponible en: <http://ludens.elte.hu/~deal/pages/novelty/htm2/vol73/bojana.htm>
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*. MCB University Press. vol. 9 No. 5.
- Reitbauer, M. (2006). Hypertextual information structures and their influence on reading comprehension: an empirical study. *Miscelanea: a Journal of English and American Studies*, 33, pp. 65–87.
- Robert, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. París: Ophrys.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. Londres: Longman.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Londres: Pearson Education.
- Rothman, A. M. (2015). *¿Cómo escribir canciones y componer música?* Editorial: escribircanciones.com.ar.

- Sanders, T. y Gernsbacher, M. A. (eds.) (2004). *Accessibility in text and discourse processing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Taber, J. (2006). "A Brief History of ESL Instruction: Theories, Methodologies, and Upheavals". Disponible en: <http://seattlecentral.edu/faculty/jgeorg/TESLSCCC/ABriefHistory.htm>
- Tanenhaus, M. K., Spivey-Knowlton, M. J., Eberhard, K. M. y Sedivy, J. C. (1995). Integration of visual and linguistic information during spoken language comprehension. *Science*, 268, 1632-1634
- The New Shorter Oxford English Dictionary. (1993). EUA: Oxford University Press.
- Tizian, S. (2016). *Listen and Learn: an experiment on the effectiveness of songs in English L2 Pronunciation*. Universidad degli Studi di Padova. Departamento de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Den Noort, M., Bosch, P., Hadzibeganovic, T., Mondt, K., Haverkort, M. y Hugdahl, K. (2010). Identifying the neural substrates of second language acquisition, in J. Arabski and A. Wojtaszek (eds.), *Neurolinguistic and psycholinguistic perspectives on SLA*. Clevedon. Bristol: Multilingual Matters, pp. 3-16.
- Van Heuven, W. y Dijkstra, T. (2010). Language comprehension in the bilingual brain: fMRI and ERP support for psycholinguistic models. *Brain Research*, 64, pp. 104-122.
- Wallace, M.J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.



Anexos

1. Fichas de canciones

1- C'EST DE L'EAU - Les Enfantastiques

<p>Vue de la Lune ou de Jupiter De tout là-haut, y'a pas de mystère La planète bleue, oh que c'est beau C'est de l'eau Dans les rivières et dans les étangs Petites mares et grands océans Tous les lacs, les torrents, les ruisseaux C'est de l'eau, c'est de l'eau Quelque soit la couleur des nuages Jour de pluie, de neige ou d'orage Tous les caprices de la météo C'est de l'eau La rosée sur les herbes et les fleurs La nature et ses mille couleurs Le grand chêne et le petit roseau C'est de l'eau, c'est de l'eau Refrain : C'est de l'eau, c'est de l'eau Et nous sommes matelots sur les flots Tous à bord du même bateau Hissez haut C'est de l'eau, c'est de l'eau Grain de raisin et puis grain de blé Le pain, le vin, les fruits et le lait L'écureuil, le cheval et l'oiseau C'est de l'eau Le sang pur qui coule dans nos veines La sueur quand on court à perdre haleine Tout notre corps, la chair et les os C'est de l'eau, c'est de l'eau C'est de l'eau Refrain : Un baiser qu'échangent deux amoureux Une larme de joie ou d'adieu Qui coule tout doucement sur la peau C'est de l'eau L'encre d'une symphonie de Mozart Même un poème de Paul Éluard Le plus beau tableau de Picasso C'est de l'eau</p>	<p>View(Sight) of the Moon or the Jupiter Of quite above, there is no mystery there The blue planet, oh, that it is beautiful It is water In rivers and in ponds Small puddles and big oceans All the lakes, the torrents, the brooks It is water, it is water However is the colour of clouds Day of rain, snow or thunderstorm All the vagaries of the weather It is water The dew on herbs and flowers The nature and its thousand colours The big oak and the small reed It is water, it is water Tune: It is water, it is water And we are sailors On streams All aboard the same boat Raise up It is water, it is water Grape and then grain of wheat The bread, the wine, the fruits and the milk The squirrel, the horse and the bird It is water The pure blood which flows in our veins The sweat when we run out of breath All our body, the flesh and bones It is water, it is water It is water Chorus: A kiss which exchange two lovers A tear of joy or of goodbye Which flows quite slowly on the skin It is water The ink of a symphony of Mozart Even Paul Éluard's poem The most beautiful picture of Picasso It is water Chorus (twice) A baby who waits patiently The first smile of his mom What protects him warm</p>
--	--

Refrain (2 fois) Un bébé qui attend patiemment Le premier sourire de sa maman Ce qui le protège bien au chaud C'est de l'eau, c'est de l'eau	It is water, it is water
--	--------------------------




Les activités

1- Écrivez les principaux fleuves de France.

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

2- Reliez les expressions avec les éléments ci-dessous



<p>1- L'eau de toilette</p> <p>2- L'eau potable</p> <p>3- L'eau minérale</p> <p>4- L'eau gazeuse</p>	<p>B. </p> <p>C. </p> <p>D. </p>
--	---

3- Mettez « vrai » ou « faux ».

A. On surnomme la terre "la planète bleue" car vue de l'espace, notre terre est bleue.



- B. Il faut boire de l'eau régulièrement.
- C. Boire beaucoup d'eau n'est pas bon pour la santé.
- D. 70 % de la surface de la Terre est recouverte d'eau.

Actividad (4): *Cochez et ordonnez les mots entendus dans le clip*

- rivières nuages neige fleurs nature bateau
- océans lune soleil une rivière ruisseaux pluie



2- JOHN MAMMAN : LAISSONS-LES REVER

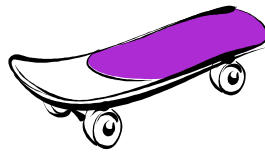
Activité 1 : écoute la chanson et coche les mots que tu entends.

- | | | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> étoile | <input type="checkbox"/> chance | <input type="checkbox"/> bonheur | <input type="checkbox"/> danser |
| <input type="checkbox"/> Terre | <input type="checkbox"/> planète | <input type="checkbox"/> Lune | <input type="checkbox"/> s'aimer |
| <input type="checkbox"/> cœur | <input type="checkbox"/> lumière | <input type="checkbox"/> soleil | <input type="checkbox"/> rêver |
| <input type="checkbox"/> souffrance | <input type="checkbox"/> bombe | <input type="checkbox"/> malheur | <input type="checkbox"/> exploser |

Activité 2 : entoure les activités des enfants dans le clip.



Faire de la trottinette



Faire du skateboard



Faire de la plongée



Jouer au football



Ramasser une bouteille



Sourire / rire



Faire un château de sable



Construire une cabane



Sauter à la corde

Activité 3 : Quels jeux aimes-tu ?

- Dessine les smileys dans le tableau. Dessine un autre jeu.
- Demande à ton / ta camarade de classe quels jeux il / elle aime.



J'aime beaucoup



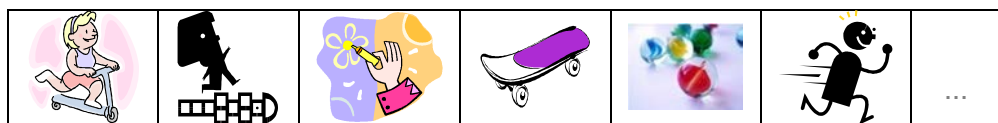
J'aime bien



Je n'aime pas



Je n'aime pas du tout



Moi							
Mon / ma camarade							

Activité 4 : regarde ces vêtements. Entoure les vêtements des enfants que tu vois dans le clip.



un tee-shirt



un short
un bermuda



un
pantalo
n



une jupe



une chemise



un pull



Activité 1 : Compléter la chanson :

Mon Loup

Je veux te manger, mon
 Te passer à la
 Je vais prendre tes jambes à mon
 Te cuisiner me rend
 Je veux te mariner, mon.....
 Te griller les moustaches à la
 Je vais te faire revenir à feu
 Crois-moi, cette recette est au

Refrain

Je veux te déguster, mon
 T'assaisonner avec
 Je vais prendre le temps de te rendre
 Te ferai mijoter au
 Je veux te découper, mon
 T'éplucher comme une
 Tu ne feras plus de zeste du
 Et je n'aurai plus faim, c'est

Refrain

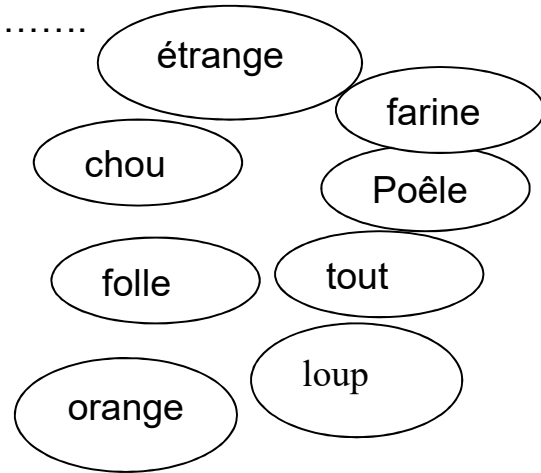
Ton poivre et sel se
 Comme sucré salé, à mes
 Je veux te gaver, mon.....
 Que je te reste en

Word bank:

- mélange
- loup
- cou
- magie
- loup
- casserole
- goût
- loup
- bain-
- fou
- loup
- étrange
- tout
- doux
- tartines
- poil
- Cheveux d'ange
- loup



J'y mettrai tous les ingrédients, mon
 Et tu remettras le
 Tu veux me gâcher, mon
 Me rouler dans la
 Tu t'imagines que cela a du
 Je t'en ferai des
 Refrain



Activité 2 : Complétez les définitions avec les aliments suivants :

La pomme La salade La farine La frite Le fromage



1. C'est un légume formé de grandes feuilles vertes: _____
2. On la fabrique à partir de pommes de terre. C'est un aliment très calorique. C'est aussi une spécialité belge : _____
3. On le fabrique avec du lait. Sa fabrication peut être longue et compliquée, mais le résultat est délicieux. _____
4. On la fabrique à partir de grains de blé. Elle est l'ingrédient principal du pain :

Activité 3: Écoutez la chanson. Cochez les parties du corps entendus.

<input type="radio"/> Moustache <input type="radio"/> Cou <input type="radio"/> Ventre	<input type="radio"/> Cheveux <input type="radio"/> Mains <input checked="" type="radio"/> Jambes
--	---

TRANSLATION:

I want to eat you my wolf To Put you in the pot I'll take your legs around my neck Cooking you makes me mad I want to marinate you my wolf To grilling your moustache in a pan I will cooking you with low heat	You will not have a zest at all I won't be hungry any more, it's strange Ah ooh, ooh ooh ooh ooh ooh Sweet sweet honey I love you my wolf Ah ooh, ooh ooh ooh ooh ooh Sweet sweet honey
---	---



<p>Believe me this recipe is great!</p> <p>Ah ooh, ooh ooh ooh ooh ooh ooh Sweet sweet honey I love you my wolf Ah ooh, ooh ooh ooh ooh ooh ooh Sweet sweet honey I love you....</p> <p>I want to taste you my wolf Te season you with magic I'll take the time to make you crazy I will cook you in a water bath</p> <p>I want to cut you my wolf To peeling you like an orange</p>	<p>I love you.....</p> <p>Your salt and pepper As sweet and savory in my angel hair pasta</p> <p>I want to feed you To stick in your craw I will put all the ingredients honey And you will set the table</p> <p>You want to leave me my wolf You want to track me You imagine that it has a taste I'll make you as a toast</p>
---	--



4- KIDS UNITED : ON ECRIT SUR LES MURS

Activité 1 :

- regarde le clip et en entoure les actions des enfants.
- dessine et nomme les autres actions des enfants dans le clip.



chanter



marcher



danser



courir



sauter



dormir

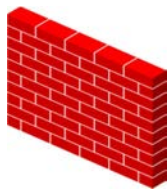


regarder

...

...

Activité 2 : regarde le clip. Que fait l'homme à la casquette ? Complète le texte avec les mots illustrés.



murs



dessine



mains



paix



écrit



sourire

Il des sur les murs.

Il sur les : « La commence par un »

On écrit sur les murs le nom de ceux

we write on the walls the names of those

qu'on aime
Des messages pour les jours à venir
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines
On dessine tout ce que l'on voudrait dire

Partout autour de nous,
Y'a des signes d'espoir dans les regards
Donnons leurs écrits car dans la nuit
Tout s'efface même leur trace

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime
Des messages pour les jours à venir
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines
On dessine tout ce que l'on voudrait dire
On écrit sur les murs la force de nos rêves
Nos espoirs en forme de graffiti
On écrit sur les murs pour que l'amour se lève
Un beau jour sur le monde endormi

Des mots seulement gravés pour ne pas oublier pour tout changer
Mélangeons demain dans un refrain nos visages, métissages

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime
Des messages pour les jours à venir
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines
On dessine tout ce que l'on voudrait dire
On écrit sur les murs la force de nos rêves
Nos espoirs en forme de graffiti
On écrit sur les murs pour que l'amour se lève
Un beau jour sur le monde endormi

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime
Des messages pour les jours à venir
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines
On dessine tout ce que l'on voudrait dire
On écrit sur les murs la force de nos rêves
Nos espoirs en forme de graffiti
On écrit sur les murs pour que l'amour se

we love
Messages for the coming days
We write on the walls with ink in our veins
We draw everything that one would like to say

All around us,
There's signs of hope in eyes
Give their writings because overnight
Everything erase even their tracks

We write on the walls the names of those we love
Messages for the coming days
We write on the walls with ink in our veins
We draw everything that one would like to say
We write on the walls strength of our dreams
Our hopes in the form of graffiti
We write on the walls so that love rises
One fine day on the sleeping world

Only words engraved to remember to change everything
Mix tomorrow in a chorus our faces, cultures

We write on the walls the names of those we love
Messages for the coming days
We write on the walls with ink in our veins
we draw everything that one would like to say
We write on the walls strength of our dreams
Our hopes in the form of graffiti
We write on the walls so that love rises
One fine day on the sleeping world

We write on the walls the names of those we love
Messages for the coming days
We write on the walls with ink in our veins



lève Un beau jour sur le monde endormi (x2)	we draw everything that one would like to say We write on the walls strength of our dreams Our hopes in the form of graffiti We write on the walls so that love rises One fine day on the sleeping world (x2)
--	---

5- LE MEME SANG : YANNICK NOAH

Activités

1- Phrases à mettre en ordre.

- Tombe – je – par – terre.
- Au – joue – je - ballon.
- Parle – je – espagnol.
- Mal – j’ai – tête – à la.
- Dans – je – marche – dans – la rue.

2- écrire une phrase avec un verbe de la chanson.

3- Quel est le verbe que ne trouve pas dans la chanson ?

Changer – manger – parler – marcher.

4- Remplacer “ je ” par “ il ” et marquer la différence.

Je pleure, j’oublie,
Je marche, je danse,
Je tombe et j’avance

5- *Que font les gens dans la rue ?*

Un ange est tombé, un autre passe Une page est tournée, même si rien ne s'efface Quelle est ta blessure, où est la mienne ? Y a-t-il des douleurs qu'on mesure, qui s'apprennent ? Alors laissons aller	An angel fell, another pass A page is turned, even if nothing is erased What is your wound, where is mine? Is there any pain to analyze, which can be learned? Then let go
Je vis, je crie, Je pleure, j’oublie, Je marche, je danse, Je tombe et j’avance Et j’ai le même sang que toi	I live, I scream, I cry, I forget, I walk, I dance, I fall and I go And I have the same blood as you
Je perds, je doute Je parle, j’écoute	I lose, I doubt I speak, I listen

<p>Je crois, je change Je plais ou je dérange Et j'ai le même sang que toi</p> <p>Les mêmes questions, les mêmes doutes Un seul horizon tout au bout de nos routes Alors laissons aller</p> <p>Je vis, je crie, Je pleure, j'oublie, Je marche, je danse, Je tombe et j'avance Et j'ai le même sang que toi</p> <p>Je perds, je doute Je parle, j'écoute Je crois, je change Je plais ou je dérange Et j'ai le même sang que toi</p> <p>Je prie, j'ai peur Je ris, je meurs Je joue, je gagne J'ai mal et je me soigne Et j'ai le même sang que toi</p> <p>Je vis, je crie, Je pleure, j'oublie, Je marche, je danse, Je tombe et j'avance Et j'ai le même sang que toi</p> <p>Je crois, je change Je plais ou je dérange Et j'ai le même sang que toi</p> <p>Je crois, je change Je plais ou je dérange Et j'ai le même sang que toi Le même sang que toi</p>	<p>I believe I change I like or I disturb And I have the same blood as you</p> <p>The same questions, the same doubts One horizon at the end of our roads Then let go</p> <p>I live, I shout, I cry, I forget, I walk, I dance, I fall and I go And I have the same blood as you</p> <p>I lose, I doubt I speak, I listen I believe I change I like or I disturb And I have the same blood as you</p> <p>I pray, I'm afraid I laugh, I die I play, I win I hurt and I treat myself And I have the same blood as you</p> <p>I live, I shout, I cry, I forget, I walk, I dance, I fall and I go And I have the same blood as you</p> <p>I believe I change I like or I disturb And I have the same blood as you</p> <p>I believe I change I like or I disturb And I have the same blood as you The same blood as you</p>
--	--



8- Carlos: Manger un croissant

<p>Monsieur CHOSE à mis Son réveil à sept heures et demie C'n'est pas dans ses habitudes De siffler au saut du lit Mais par les rideaux Un rayon timide et chaud Vient lui dire Sans sourire Qu'il va faire beau Et tout en se rasant Monsieur CHOSE se dit soudain J'ai faim De croissants</p> <p>REFRAIN : Manger un croissant Quand on a dix ans C'est quelque chose (bis) Mais manger un croissant Quand on est plus grand C'est quelque chose d'important</p> <p>Il descend les marches bien cirées De l'escalier Un bonjour à sa concierge Vierge Ascendant Bélier Le soleil de juin Dans la rue fait le tapin Il prend place A la terrasse Du bistrot du coin Et tout en s'installant Monsieur CHOSE commande son Café, ses croissants (parlé) « Garçon ! »</p> <p>(Au refrain) Il revoit sa tante De Charente Les matins de vacances Son enfance Qui commence Et dans la lumière familière De juillet Sa grand-mère Faisant le café au lait Le croissant croustille</p>	<p>Mr. CHOSE set the alarm for half past seven o'clock he is not used to Whistling on getting out of bed But the curtains A warm shy ray Just say Without smiling It will be sunny And while shaving Mr. CHOSE says suddenly I am hungry for Croissants</p> <p>REFRAIN : Eating a croissant When ten years This is something (repeat) But eating a croissant When one is bigger This is something important</p> <p>He goes downstairs A hello to his concierge Vierge Aries Ascendant The June sun He walks the street He sits on the terrace Of the pub on the corner And while settling Mr. Chose he orders a Coffee, croissants</p> <p>"Waiter!"</p> <p>(Refrain) He remembers his aunt De Charente In the holiday morning His childhood which starts And in the familiar light Of July His grandmother Making coffee with milk And a crusty croissant</p>
---	---

<p>Emoustille sa mémoire On dirait que vont voler des balançoires Et des demoiselles Roses comme celles Qu'on embrasse derrière le lavoir.</p> <p>Monsieur CHOSE demain Prendra son bain A l'heure qu'il veut Il décide Qu'il suffit de Le vouloir pour être heureux Il n'est pas pressé L'autobus vient de passer Il ne perd rien pour attendre Le prochain P.C Et tout en attendant Monsieur CHOSE veut faire chanter A tous les passants</p> <p>Au refrain</p>	<p>refresh His memory Looks like flying swing And like the beautiful ladies We kissed behind the washhouse.</p> <p>Mr. THING tomorrow will Take a bath At the time he wants He decides That he only have to want to be happy He is not hurry The bus has just passed He loses nothing by waiting The next P.C And while waiting Mr. THING wants to sing In all bystanders</p> <p>Refrain</p>
---	--

- 1- Où prenez-vous votre petit-déjeuner ? Et le week-end?
 - chez vous - dans la rue
 - dans un café - à l'école

- 2- Dans votre pays, à quelle heure prenez-vous votre petit-déjeuner ?

- 3- Que prenez-vous habituellement au petit-déjeuner?

(Café, thé, chocolat/ de pain (baguette) /croissant, pains au chocolat/ la confiture, du miel/ du fromage /du jambon/ des œufs et le bacon /un yaourt, fromage / un fruit, un jus de fruit/des céréales avec du lait)

- 4- Beaucoup de Français trempent leurs tartines dans leur bol de café ou de lait. *(to dip toast in coffee)*. Et dans votre pays, oui ou non?

- 5- Quels sont les aliments salés qu'on mange le matin ?

- 6- Écoutez et écrivez le numéro de petit déjeuner de chaque enfant.

(<http://www.estudiodefances.com/tbi/le-petit-dejeuner.html>)

 - Juliette - Fanny
 - Adrien - Pierre



Afficher la
consigne

Alex
et Zoe

Réalisé par
Marc Oddou

CLE
INTERNATIONAL



Juliette



Fanny



Adrien



Pierre

(cliquez sur les photos des enfants pour écouter)

WEB MODDOU FLE

FACEBOOK



7 OUVRE-MOI LA PORTE : ENRICO MACIAS

Ouvre-moi la porte toi qui as la clé
De la grande école du monde
Ce n'est pas facile de te faire entrer
Mais je vais quand même essayer

(Refrain)

Tu devrais d'abord choisir un bon métier
Et le faire avec passion
Vivre avec les gens, apprendre à les aimer
Sans te faire trop d'illusions
Protéger la vie de l'arbre et du ruisseau
Te faire des amis parmi les animaux
Vivre dans l'espoir et chanter quand il pleut
Alors tu seras heureux

(Refrain)

Tu seras soldat non pour faire la guerre
Du moins j'ose l'espérer
Quand tu t'en iras je suis sûr que ta mère
Se cachera pour pleurer
Tu découvriras qu'il y a sur la terre
Deux hommes sur trois qui sont dans la misère
Libre de partir tu verras mon petit
Que rien ne vaut ton pays

(Refrain)

A tous les instants il te faudra choisir
Entre le bien et le mal
Tu auras souvent l'occasion de souffrir
Et d'oublier c'est normal
Alors c'est l'amour que tu rencontreras
Ce sont des beaux jours tu sais que ces jours-là
Et puis un enfant qui te fera vieillir
Tendrement viendra te dire
Ouvre-moi la porte toi qui as la clé

De la grande école du monde
Ce n'est pas facile j'ai très bien compris
Que c'était l'école de la vie.

(Refrain)

LE VOCABULAIRE

- la clé : la llave
- essayer : intentar
- dans la misère : pobre
- l'arbre : el árbol
- le ruisseau : el arroyo

Les activités

A. Quel est leur métier ?

<ul style="list-style-type: none">▪ Le médecin▪ Le jardinier▪ Le boulanger▪ Le facteur	<ol style="list-style-type: none">1- Il fait du pain.2- Il distribue le courrier.3- Il soigne le malade.4- Il entretient les jardins.
---	--

- Tu as un animal domestique? Lequel?
- Quel animal préfères-tu?

Le chien, le chat, le poisson, la tortue, l'oiseau

9- Aldebert, Elodie Frégé, Vincent Baguian : J'ai peur du noir

Activité 1 : regarde le clip et choisis les bonnes propositions.



C'est le jour.



C'est la nuit.



Il est content.



Il a peur.



Le petit garçon est dans sa chambre.



Le petit garçon est dans la forêt.

Activité 2 :

Groupe 👁️ : regarde le clip et entoure les créatures que tu vois.

Groupe 👂 : écoute la chanson et colorie les étiquettes des mots que tu entends.



Un vampire (Dracula)



Une araignée



Un monstre barbu



Un fantôme



Une sorcière



Une chauve-souris



Un zombie

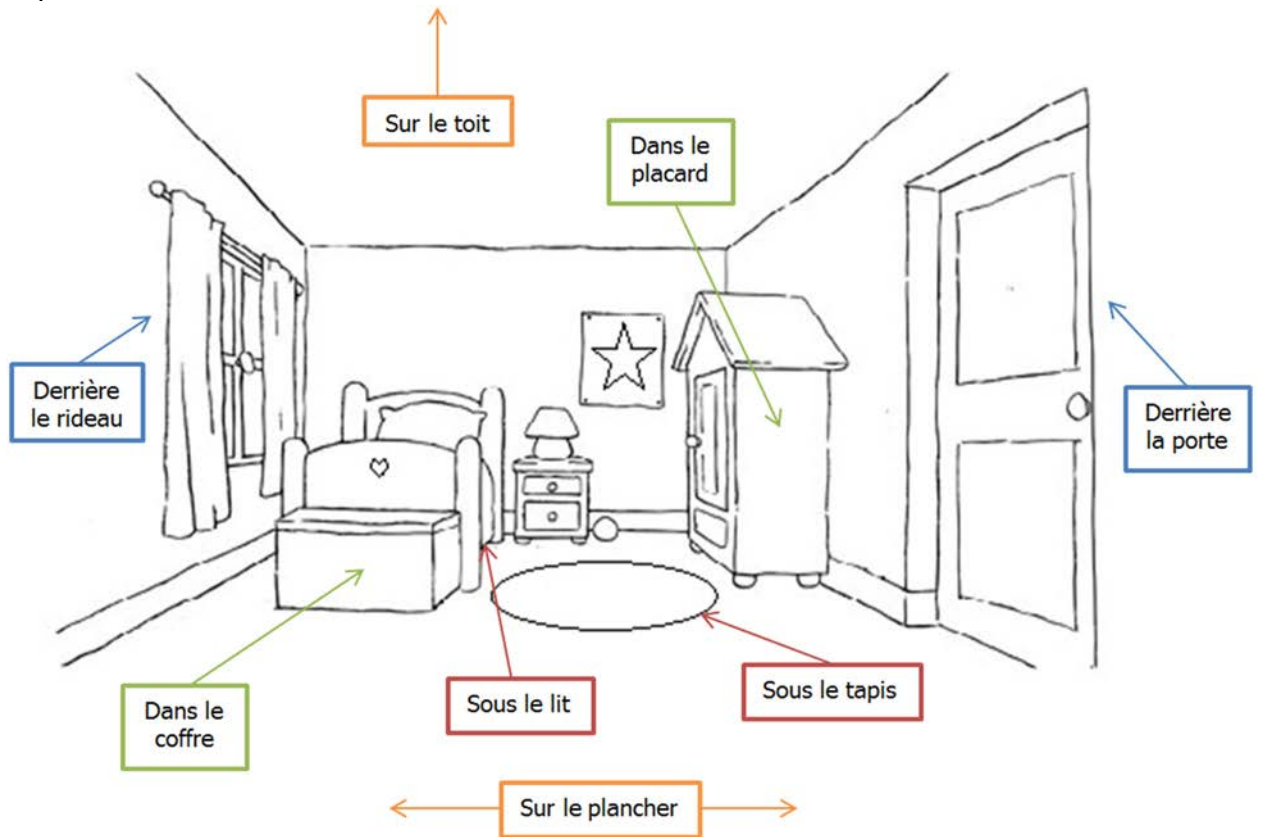


Dessine

...

Au creux de l'oreille

Activité 3 : écoute la chanson et colorie les étiquettes pour montrer où se cache ce qui fait peur.



Activité 4 : retrouve l'ordre des paroles

Speech bubbles containing phrases to be ordered:

- C'est mon imagination. ...
- J'entends gratter. ...
- J'ai peur du noir. (1^{ère} fois)
- J'entends comme un bruit. n°...
- Ce doit être dans ma tête. >...
- J'entends quelqu'un qui respire.

Ce doit être le vent.

C'est moi qui débloque!

o...

n°...

<p>Il faut dormir maintenant Les parents veillent sur vous Tout est calme et rassurant Bonne nuit petits loups Blottis au fond de vos draps Les étoiles ont fait leur nid C'est Morphée qui vous tend les bras Bonne nuit mes chéris</p> <p>J'entends comme un bruit qui remue dans le placard Un cliquetis gesticulant dans le noir Ce doit être le vent voilà Ce qu'on me dit tout l'temps</p> <p>J'entends quelqu'un qui respire derrière ma porte Une espèce de vampire à moitié cloporte Ce doit être dans ma tête voilà Ce que l'on me répète</p> <p>J'entends sur le toit comme des bruits de pas Comme si Dracula tentait de rentrer chez moi C'est mon imagination voilà Ce que l'on me répond</p> <p>Refrain : J'ai peur du noir (on voit rien et c'est fait exprès) On me fait croire (qu'il n'y a rien mais c'est même pas vrai) J'ai peur du noir (j'y peux rien j'ai pas fait exprès) Il faut me croire (jusqu'ici tout va bien mais après)</p> <p>J'entends gratter sous le sommier Comme des araignées qui grouillent Par centaines et par milliers Ce doit être un bruit qui court voilà Ce qu'on me dit toujours</p> <p>Un monstre barbu Avec des yeux sur les ongles vermoulus Patiente tapi dans l'ombre Mais c'est moi qui débloque voilà Ce que l'on me rétorque</p> <p>C'est quand tout s'éteint Que ça commence à défiler Sorcières, lutins envahissent le plancher mais c'est moi qui perds les pédales voilà Comment les gens me parlent</p>	<p>You must sleep now The parents ensure you All is calm and reassuring Good night little men Slip in between your sheets The stars have nested It's Morpheus that open his arms to you Good night my darlings</p> <p>I hear as the sound that stirs in the closet A clicking gesticulating in the dark It must be the wind here That's what they told me all the time</p> <p>I hear someone breathing behind my door A species of vampire half beatle It must be in my head That's what they repeat to me</p> <p>I hear on the roof as footsteps Dracula as if trying to get my home Is it my imagination here That's what they reply me</p> <p>Refrain : I'm scared of the dark (we see nothing) They make me believe (there is nothing but it is not even true) I'm scared of the dark (I can not help I did not mean) Believe me (till now good but after)</p> <p>I hear scratching under the bed Like spiders swarming Hundreds and thousands It must be a rumor That's what they always told me</p> <p>A bearded monster With eyes on rotten nails Woman lurking in the shadows But it is I who unfrozen That's what they criticize me</p> <p>This is when everything turns off It starts to scroll Witches, goblins invade the floor but it is me that get mixed up that's how people talk to me</p>
--	---

<p>Refrain</p> <p>Il fait tellement chaud Sous ces couvertures Il ne faut laisser aucune ouverture Si je laisse ne serait-ce qu'un pied dépasser Je me le fait manger</p> <p>Je sais qu'ils n'existent pas Je ne suis pas un fou Mais c'est plus fort que moi J'en devine partout</p> <p>Refrain</p> <p>Le soleil arrive enfin Debout les petits loups Sachez que les seuls monstres Qui soient ici C'est vous</p>	<p>Refrain</p> <p>It's so hot Under these hedges It should leave no opening If I let even a foot beyond I getting eating</p> <p>I know they do not exist I'm not crazy But it's stronger than me I figure out them everywhere</p> <p>Refrain</p> <p>The sun finally arrives Standing young men Know that the only monsters Who are here It's you</p>
--	--

9- LARA FABIAN : SOLEIL SOLEIL



Avec les paroles.

Activité 1 : Cochez les mots entendus dans le bulletin météo.

- grisaille ciel gris vent nuages
- temps nuageux pluvieux ensoleillé
- l'Europe la France les températures le thermomètre

Activité 2 : Cochez les éléments vus dans le clip.

À la campagne :

- Un arc-en-ciel des fleurs des arbres des vaches un lac
- des poules des papillons une rivière un mur une barrière

Dans la savane africaine :

- des arbres le soleil un lac un homme un garçon
- des femmes une rivière des oiseaux des girafes

Activité 3 : reliez les expressions avec les éléments de droite pour former des phrases.

- 1- Un bain de soleil • • finit la journée.
- 2- Un coup de soleil • • protège les yeux du soleil.
- 3- Un coucher de soleil • • est un moment de repos au soleil.
- 4- Une paire de lunettes de soleil • • est une marque rouge de brûlure sur la peau.

<p>Quand le ciel sera moins gris Il nous tendra les bras Un jour comme un ami Il nous reviendra</p> <p>Mais je veux déjà Chanter pour toi</p> <p>Oh soleil soleil soleil soleil soleil soleil</p>	<p>When the sky will be less grey It will give us a hug A day as a friend He(It) will return to us</p> <p>But I already want To sing for you</p> <p>Oh sun sun sun sun sun sun</p>
---	--



<p>Oh soleil soleil soleil soleil soleil soleil</p> <p>Viens sors enfin de la nuit Et l'hiver s'en ira Viens toi qui fait de la pluie Un grand feu de joie On attend que toi</p> <p>Réveilles-toi</p>	<p>Oh sun sun sun sun sun sun</p> <p>Come, finally go out of the night And the winter will go away Come you which(who) is raining A big bonfire We wait that you Wake up</p>
---	--

10- BEN L'ONCLE SOUL : ÊTRE UN HOMME COMME VOUS

<p>je suis le roi de la danse, oh la jungle est à mes pieds de la puissance, je suis au plus haut et pourtant je dois vous envier je voudrais devenir un homme ce serait merveilleux vivre pareil aux autres hommes loin des singes ennuyeux</p> <p>Oh woupidou je voudrais marcher comme vous et parler comme vous faire comme vous, tout un singe comme moi pourrait, je crois, être parfois bien plus humain que vous</p> <p>Pourtant crois-moi bien je suis pas dupe si je marchande avec vous c'est que je désire le moyen d'être un homme un point c'est tout dis-moi le secret pour être un homme est-ce vraiment si mystérieux pour moi faire éclore la grande fleur rouge ce serait merveilleux</p> <p>Ouh je voudrais marcher comme vous et parler comme vous faire comme vous, tout car je l'avoue quelqu'un comme moi c'est vrai je crois peut devenir comme vous c'est vrai je crois peut devenir comme moi (x2)</p>	<p>I'm the king of the dance, oh the jungle is at my feet power, I am at the highest though I must envy you I would like to become a man that would be wonderful live like other men far from boring monkeys</p> <p>Oh woupidou I would walk like you and talk like you as you do, everything a monkey like me could, I think, sometimes be more human than you</p> <p>But believe me although I am not fooled if I market with you is that I desire the way to be a man and that's all tell me the secret to being a man is it really so mysterious for me to hatch the big red flower that would be wonderful</p> <p>Ooh I would walk like you and talk like you as you do, everything because I admit someone like me it's true I think as you can get I believe that is true can become like me (x2)</p>
---	--

Activité 2 : Écoutez le début du début du clip et cochez la bonne réponse.

- Je suis le roi de
- la natation
 - la danse
 - la chanson
- Je voudrais devenir
- un singe
 - un ours
 - un homme

Vivre pareil aux autres hommes loin des singes tristes
 sages
 ennuyeux

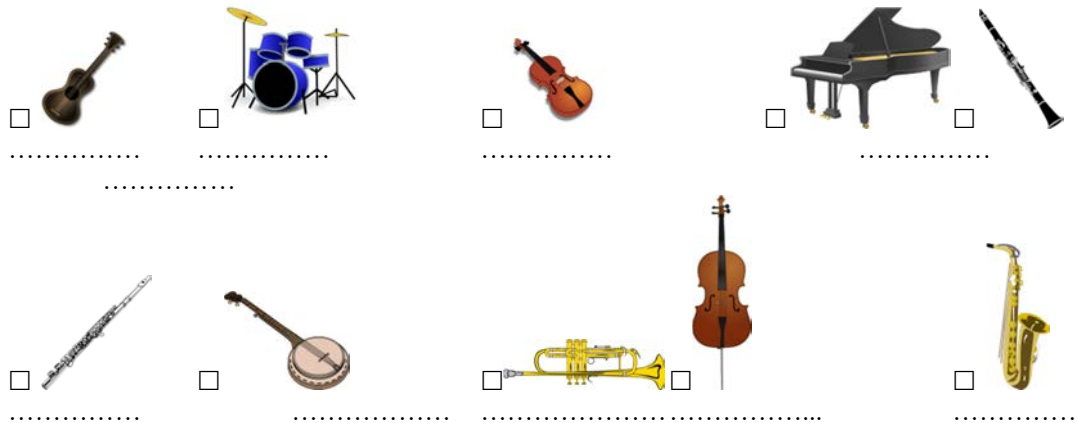
Je voudrais nager pleurer
 manger comme vous et parler comme vous
 marcher râler

Activité 3 :

a) Quel est le style de musique de la chanson ?

- le classique le rap le Rn'b
 le disco le jazz le rock

b) Quels instruments de musique écoutez ou regardez-vous dans le clip ?



c) Retrouvez le nom de chaque instrument vu ou entendu et écrivez-le.

- | | | | |
|----------------|-------------|----------|--------------|
| le piano | la batterie | la flûte | le saxophone |
| la clarinette | | | |
| le violoncelle | la guitare | le banjo | la trompette |
| le violon | | | |

2. El pre-test

Name :

Compréhension orale

1- Can you differentiate the pronunciation articles " le " and " les " ?

DES SONS ET DES LETTRES				
C. Écoutez maintenant la prononciation des articles définis au masculin. Pouvez-vous différencier le [lə] et les [le] ?				
	[lə]	[le]	singulier	pluriel
1	Le boulevard	Les boulevards		X
2	Le marché	Les marchés		
3	Le métro	Les métros		
4	Le quartier	Les quartiers		
5	Le musée	Les musées		

2- Match sounds to *pictures*?

12. QU'EST-CE QUE C'EST ?
Vous allez écouter des sons qui évoquent des lieux ou des objets. Lesquels ?

un tramway

une classe

une gare

une rue

un parc

3- There are four forms that are pronounced the same way. Which ones?

DES SONS ET DES LETTRES

D. Écoutez maintenant la prononciation des six formes. Il y en a quatre qui se prononcent de la même façon [ɛm]. Lesquelles ? Entourez-les.

J'aime

Tu aimes

Il aime

Nous aimons

Vous aimez

Ils aiment

4- How is the weather now in St. Tropez?

**B. Écoutez leur conversation téléphonique.
Quel temps fait-il à Saint-Tropez ?**

 il fait très beau
  il fait froid
  il neige

 il pleut
  il fait chaud

5- Listen to the following sentences: these are questions or statements? Put the necessary punctuation.

7. IL Y A UN CINÉMA ?

DES SONS ET DES LETTRES

A. Écoutez les phrases suivantes : ce sont des interrogations ou des affirmations ? Mettez la ponctuation nécessaire.

B. Indiquez quelle intonation correspond à chaque phrase.

	interrogation	affirmation	↘	↗
Il y a un arrêt de bus dans la rue				
Sur la place, il y a une fontaine				
Il n'y a pas de parc dans le quartier				
Dans le centre, il n'y a pas de rues piétonnes				
Le quartier est près de la plage				
C'est un quartier tranquille				



6- Surround the name of the students in Severine's class.

9. LE PREMIER JOUR DE CLASSE

 **Piste 12**

A. Séverine raconte son premier jour de cours.
Écoutez-la et entourez le nom des étudiants de sa classe.

MI  **markplus**
École de Marketing

Première année

Alice	Antonio
Fouad	<u>David</u>
Éli	Mamadou
Keiko	Andrea
Hanae	Karen
Claudia	

- 7- Listen to the pronunciation of the four adjectives and write beside each number, how many sounds you heard.

DES SONS ET DES LETTRES

D. Écoutez la prononciation des quatre adjectifs dans les phrases suivantes. Combien de formes différentes entendez-vous ?

1. Un sac gris Une chemise grise	Des sacs gris Des chemises grises
2. Un bonnet vert Une robe verte	Des bonnets verts Des robes vertes
3. Un manteau rouge Une jupe rouge	Des manteaux rouges Des jupes rouges
4. Un pull noir Une chemise noire	Des pulls noirs Des chemises noires

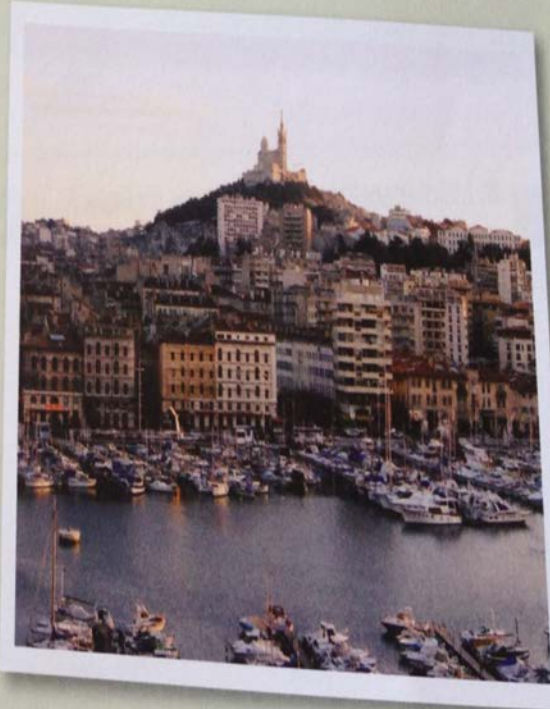
8- Jean Pierre lives in Marseille. Listen to his conversation with a friend.

- In what neighborhood he lives?
- What does he say of his neighborhood?

B. Jean-Pierre vit à Marseille. Écoutez sa conversation avec une amie. Dans quel quartier habite-t-il ?

C. Réécoutez la conversation de Jean-Pierre. Que dit-il de son quartier ?

C'est un quartier...	Dans son quartier, il y a...
<input type="checkbox"/> agréable.	<input type="checkbox"/> des bars.
<input type="checkbox"/> tranquille.	<input type="checkbox"/> des restaurants.
<input type="checkbox"/> vivant.	<input type="checkbox"/> un métro.
<input type="checkbox"/> bruyant.	<input type="checkbox"/> un marché.
	<input type="checkbox"/> un cinéma.
	<input type="checkbox"/> une laverie.
	<input type="checkbox"/> une école.



quarante et un | 41

9- What do you hear "ont" or "sont" ?

1. ils venus	4. ils acheté
2. elles appris	5. elles restées
3. ils partis	6. elles déjeuné

10- These three persons posted audio messages on this site. Listen to them. Who speaks for each?

- Mark
- Christophe
- Philippe

The screenshot shows a website interface with a header in French: "TROUVEZ UN CORRESPONDANT!". Below the header, there are three columns, each representing a user profile. Each profile includes a subject line, author name, date, a profile picture, a short bio, and a "répondez ici!" button.

Profile	Author	Date	Bio
Mark	Mark	23/09	Salut ! Je m'appelle Mark. Je suis martiniquais et j'habite à Fort-de-France. J'ai 26 ans, je suis professeur de musique et j'adore apprendre des langues. J'étudie l'anglais, l'espagnol et je parle quelques mots d'italien. J'aime aussi la cuisine, sortir avec mes amis mais ma grande passion est la musique. À bientôt !
Christophe	Christophe	25/09	Salut à tous ! Je suis de Nîmes. J'ai 28 ans et je m'appelle Christophe. Je parle l'anglais et l'italien et j'apprends le chinois. J'aime le ciné et le théâtre, j'adore lire et je pratique des sports d'hiver (j'adore passer des week-ends à la montagne !). J'aime aussi sortir le soir avec mes copains. Écrivez-moi !
Philippe	Philippe	25/09	Bonjour de Bordeaux ! Je m'appelle Philippe, je travaille dans l'informatique et j'ai 24 ans. Je parle l'anglais et l'espagnol et j'apprends l'italien. J'aime la natation, le vélo, le ski et le tennis... bref, je suis très sportif. J'adore voyager et je fais aussi de la photographie et de la vidéo.

3. El post-test

Nom: -----

- 1- Écoutez et couchez la bonne réponse.

EXERCICE 1
Vous allez entendre 2 fois un document. Vous aurez 15 secondes de pause entre les 2 écoutes, puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Vous êtes dans un aéroport.

1 . Le message annonce...

- un avion à destination de Montréal.
- un avion à destination de Marseille.
- un avion à destination de Manchester.

2 . On prie les passagers de se diriger...

- vers la porte 12.
- vers la porte 5
- vers la porte 112.

- 2- Pouvez-vous différencier la prononciation des articles "le " et "les" ?

DES SONS ET DES LETTRES

C. Écoutez maintenant la prononciation des articles définis au masculin. Pouvez-vous différencier le [lə] et les [le] ?

	[lə]	[le]	singulier	pluriel
1	Le boulevard	Les boulevards		X
2	Le marché	Les marchés		
3	Le métro	Les métros		
4	Le quartier	Les quartiers		
5	Le musée	Les musées		

3- Écoutez et cochez la bonne réponse.

Vous allez entendre plusieurs petits dialogues correspondant à des situations différentes. Vous aurez 15 secondes de pause après chaque dialogue, puis vous entendrez à nouveau les dialogues et vous pourrez compléter vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4
Où est-ce ? <input type="checkbox"/> En classe. <input type="checkbox"/> Dans un restaurant. <input type="checkbox"/> Dans une station de métro.	Qu'est-ce qu'on demande ? <input type="checkbox"/> L'acteur préféré. <input type="checkbox"/> L'actrice préférée. <input type="checkbox"/> La chanteuse préférée.	Où est-ce ? <input type="checkbox"/> Dans une station de métro. <input type="checkbox"/> À l'aéroport. <input type="checkbox"/> Dans le bus.	Qu'est-ce qu'on demande ? <input type="checkbox"/> Les langues qu'on parle. <input type="checkbox"/> L'adresse. <input type="checkbox"/> Le numéro de téléphone.

4- Écoutez et indiquez dans quel ordre vous entendez les heures.

B. Écoutez l'enregistrement et indiquez dans quel ordre vous entendez les heures suivantes.

5- Écoutez-le et notez dans quel ordre il fait les actions suivantes

9. D'ABORD, JE PRENDS UN CAFÉ
A. Philippe parle de ce qu'il fait le matin au réveil. Écoutez-le et notez dans quel ordre il fait les actions suivantes.

il se lave les dents il s'habille

il allume la radio il part au travail

il prend une douche il se rase

il prépare le petit déjeuner

6- Pouvez-vous différencier la prononciation des articles "le" et "les" ?

DES SONS ET DES LETTRES

A. Écoutez les phrases suivantes : ce sont des interrogations ou des affirmations ? Mettez la ponctuation nécessaire.

	interrogation	affirmation
Il y a un arrêt de bus dans la rue		
Sur la place, il y a une fontaine		
Il n'y a pas de parc dans le quartier		
Dans le centre, il n'y a pas de rues piétonnes		
Le quartier est près de la plage		
C'est un quartier tranquille		

7- Dans quel ordre écoutez-vous les mots de chaque série ?

B. Écoutez maintenant ces séries de trois mots. Dans quel ordre écoutez-vous les mots de chaque série ?

2	peine	3	pain	1	paix
	bon		bonne		beau
	taux		thon		tonne
	an		Anne		a
	ses		sain		saine
	reine		reins		raie

8- Écoutez et couchez la bonne réponse.

EXERCICE 2

A. Vous venez d'entendre...


- une émission de radio.
- la présentation du journal.
- une publicité à la radio.

B. Quel est le thème principal de ce document ?

- A. la vie à la campagne
- B. la nourriture bio
- C. les Fleurs de Bach

C. Selon la publicité, il vaut mieux se soigner avec...

- des antibiotiques.
- des fruits et légumes.
- des produits naturels de nos grands-mères.



9- Quand Vous entendez le son « Z »? Écrivez-le.

Très utile	Très décourageant
Des exercices	Des textes
Les attitudes	Les traditions
Trois activités	Trois rédactions
Nos amis	Nos parents
Mes inquiétudes	Mes problèmes
Tes idées	Tes sentiments

B. Écoutez et vérifiez. Quand le s final est prononcé, quel son entendez-vous : s comme dans soleil ou z comme dans zéro ?

10- Écoutez deux amis parler de leur endroit favori dans leur maison et complétez le tableau.

	Lieu favori	Raisons et / ou activités
Sonia		
et		
Patrick		



4. Encuesta

Encuesta sobre la clase de canción francesa

1- Me gustan las clases sobre la canción francesa.

- Sí. – No.

2- Estoy animado para ir a las clases sobre la canción francesa.

- Sí. - No.

3- Esta clase me anima para intentar aprender más francés.

- Sí. - No.

4- La clase me motiva a escuchar más canciones y audio franceses.

- Sí. - No.

5- La clase me motiva para escuchar más canciones y otros documentos de audio en francés.

- Sí. - No.

6- En esta clase he aprendido la pronunciación correcta de algunas palabras del francés.

- Sí. - No.

7- La clase ha mejorado mi comprensión oral del francés.

- Sí. – No.

8- He buscado en internet más canciones francesas, después de haber trabajado en clase con las propuestas por la profesora.

- Sí. – No.

9- He buscado en internet sobre otros aspectos de la cultura francesa después de haber trabajado en clase sobre ello a partir de las canciones (tradiciones, comida,.....)

- Sí. – No.

10- Me resulta más fácil ahora entender a alguien cuando habla francés.

- Sí. – No.

11- Creo que esta clase ha mejorado mis competencias en francés.

- Sí. – No.

12- He hablado de esta clase con mis amigos

- Sí. – No.

323

13-Me gustaría que siguiésemos con clases en las que se trabajase con canciones francesas.

- Sí. – No.



5. Transcripción de entrevista (1)

- *Me gustaría mucho hacer una entrevista contigo como yo veo que eres docente que usa las tecnologías modernas para enseñar a los estudiantes, por eso me gustaría aprovechar de tus experiencias. Primero, ¿me puedes contar un poco sobre tus cualificaciones y su carrera?*

Mi formación inicial era como traductor intérprete francés y luego posteriormente hice los estudios de filología francesa en Granada y inmediatamente ya pues a que la plaza de profesor de secundaria de francés y realmente fue terminar y empezar a dar clase o sea que yo tengo ya una experiencia digamos importante.

- *¿Hace cuanto tiempo que das clases?*

En total como 20 años dando clase, cuando empecé estaba la anterior ley recién inaugurada y allí directamente empecé ya a ejercer.

- *¿Puedo preguntarte sobre su estrategia diaria que usas con los alumnos?*

Pues depende mucho del grupo porque hay que adaptarse a cada grupo en tiempo y forma. Es decir, no es lo mismo dar clase a 25 o 30 alumnos que una clase con 10 o 15 y tampoco es igual si es una hora obligatoria o es una optativa porque porque normalmente cuando es optativa es un alumno más motivados, cuándo es obligatoria hay una diversidad enorme, por ejemplo, obligatoria tenemos primero de Bachillerato con 2 horas semanales solo dónde puede haber tres niveles diferentes entonces ahí hay que adoptar una estrategia muy distinta que a las horas de optativa de la ESO dónde los alumnos lo han cogido voluntariamente y suele haber en una media de 3 horas aunque ahora con la nueva ley volverá a las 2 horas con lo cual, es que depende como cambia tanto las leyes cada año. Prácticamente, hay una ley nueva.

- *¿Y eso afecta mucho?*

Sí que afecta, no es lo mismo dar clase 3 horas a la semana que 2 horas con 3 niveles o con un nivel homogéneo, eso influye muchísimo.

- *¿Y como es la clase en las horas obligatorias?*

Las horas obligatorias hay que ser muy ecléctico, es decir, hay que dar una base gramatical y léxica porque sino se pierde el alumno. muchas veces en las teorías modernas del actuales de Didáctica de la Lengua Extranjera se preconiza; la lengua oral, el trabajo por tareas, aprender para hacer es decir o aprender haciendo que es lo más moderno. Es la lengua como vehículo como como instrumento no como una entidad en sí que se estudia teóricamente. El problema que nos encontramos, que yo defiendo pero no en todos los ámbitos; porque cuando tienes 35 alumnos 2 horas al semana si intentas restaurar una sistema puro por tareas y cómo la lengua como vehículo te puedes encontrar con graves dificultades prácticas, por ejemplo, cuando tú estás explicando en un grupito y lo que hay que hacer el resto de 7 o 8 grupos hasta 35 están gritando, y eso ya invalida en la comunicación oral, eso es un grave problema y es el número de alumnos por clase a parte de dos horas en semana la tarea se hace enorme, pues tienen que trabajar en casa.

Entonces hay que ser muy ecléctico, evidentemente, la clase gramatical ya quedó de pasar hace muchísimo tiempo, hay que dar una base gramatical pero una explicación breve técnica que luego sirva para emplear la gramática porque una gramática que no sirva para comunicar, vamos, que no sirve para nada. Ahora qué hacer con 35 alumnos en 2 horas a la semana, es la gran pregunta. A mí lo que me funciona es que hay que dar una base de estructura léxica y gramatical y sobre la base ya inmediatamente practicar. Lo que pasa que esa práctica tiene que ser comprensión oral expresión oral comprensión escrita y expresión escrita, intentar integrar las cuatro destrezas en el aula. Y eso se consigue con muuuucho trabajito. Porque claro hay que lo primero dominar el aula, Es decir, no se puede permitir que haya un ruido que impida la comunicación es un grave problema con 35 niños entonces es difícil,

- *¿Entonces como dominas el aula?*

Es difícil, intento la primera parte de la clase tomar una iniciativa y dar el día que toca estructura gramatical intentar yo hacer una explicación, una vez queda bien ya aplicarla con el cuadernillo de ejercicios o con comprensión oral.

La comprensión oral sí se puede hacer con 35, porque normalmente se responde sobre pequeños formularios. Lo complicado realmente es la expresión. La expresión lo hacemos leyendo, pero claro, para leer tiene que escucharse unos a otros solo permito que lea 1 a 1 cada vez y evidentemente porque sino no se escucha. Y luego haciendo minidiálogos. Los minidiálogos sí funcionan, tu pones un diálogo con un objetivo claro comunicativo con una base léxica y gramatical y les das un pequeño tiempo de preparación y entonces para la expresión oral luego van saliendo de dos en dos o de tres en tres delante de la clase para dramatizar el diálogo o simplemente sentado da igual pero lo importante que comuniquen y así si se escuchan pero como tú los dejes solos, como se hace en mucha metodología que en realidad están pensadas para academias donde hay 15 alumnos motivados que tiene nada que ver con nuestra realidad. Pues como tú les dejes hacer por grupito un dialogo o una hora entera a los 10 minutos están gritando en español y tú paseándote como un loco de grupo en grupo a capas esquizofrénico y no consigues el objetivo de comunicar porque comunican en español.

- *¿Entonces al final consigues tu finalidad que los niños?*

Sí, lo que pasa que se consigue más con grupos pequeño, con grupos grandes será una base. Y luego, se consigue la expresión oral de esta forma que te he dicho, haciendo mini diálogos muy concretos muy muy pautados, pero donde tienen ellos creatividad y van saliendo de tres en tres o de cuatro en cuatro también delante del grupo para exponer el diálogo y así sí se escuchan.

- *¿Cómo se reaccionan a la expresión oral?*

Al principio un poco tímidos como es normal son adolescentes, pero después ya se le quita el miedo a la segunda vez que salen ya lo veo normal. Por ejemplo, a veces tenemos que hacer una llamada telefónica el objetivo es llamar por teléfono y reservar una habitación un hotel pues es muy fácil la persona que coge el teléfono la persona que llama habitación. Al final Se llamen desde el sitio, no hace falta levantar, se evalúa eso.

- *¿Piensas que tu manera ha cambiado con el tiempo?*

Digamos que sí, porque cuando te enseñan en la parte teórica o en la oposición etcétera, todo está pensado para grupos ideales, es decir, donde las técnicas comunicativas te dicen que sí que por supuesto todo comunicativos etc., pero eso no funciona con 35 alumnos con 4 niveles distintos 2 horas a la semana, es el caso extremo. Es que, en 2 horas a la semana, es un milagro que se puede aprender algo.

- *¿Qué crees que es la gran dificultad para los alumnos, que parte de la lengua?*

Evidentemente, la expresión oral y la expresión escrita. Hay que tener en cuenta que son lengua románica quedamos o no el alumno español suele tener buenos resultados en Francés Lengua Extranjera. El problema es la expresión escrita y oral porque las condiciones no son las mejores para que se practique diariamente no es el problema la ratio que es muy masificada. Y la escrita porque evidentemente para escribir bien en francés hace falta un nivel. es decir se puede escribir bien, pero algo muy limitado, en el momento que entramos en redacción de textos, el francés ya escrito sin falta implica que el alumno tiene que dominar por la complejidad.

- *¿Normalmente los profesores en las horas obligatorias les interesa de verdad que el alumno expresa bien oralmente?*

A ver, los objetivos actualmente y la programación se intenta trabajar las cuatro destrezas las dos comprensiones y las dos expresiones y también la interacción que sería una como una quinta destreza, no es lo mismo un monologo que una interacción. Deberíamos trabajar todo por igual, porque la programación se intenta trabajar las cinco destrezas. El problema es debido a las condiciones que ya he repetido mil veces, se suele luego acabar trabajando más, aunque no exclusivamente la expresión escrita.

La oral hay que ponerse, hay que tenerlo muy claro y apostar por ella desde el primer día, a pesar de tener 35 alumnos.

- *¿Cómo?*

Pues ya lo dicho antes haciendo comprensiones orales muchas que se pueden hacer con los medios que se disponen hoy; internet, miles de grabaciones hoy en día es muy fácil hacer la comprensión oral. Y la expresión pues haciendo grupos y diálogos y la lectura también evidentemente. También otra cosa que funciona muy bien para la expresión oral son las exposiciones orales que ya hacíamos el año pasado cuando venías a la conversación. Será un tema por grupos de tres o cuatro utilizando miles de programas de presentación oral como, por ejemplo, Power point y Prezi. Pues los alumnos lo dominan perfectamente. Ellos lo hacen y lo trabajan muy bien, el contenido cultural se trabaja muy bien así, es la mejor forma de trabajar los contenidos culturales.

- *¿Qué opinas sobre el uso de la canción?*

La canción es un medio muy muy bueno, muy bueno también asociado a esto que te digo que es lo último de la comprensión oral, bueno comprensión y expresión oral, porque sobre una canción puedes luego hacer un pequeño debate. Entonces eso te da pie a que ellos comuniquen directamente la lengua francesa, Aparte que la comprensión oral la tienes asegurada por la canción decir que trabajar las dos destrezas. Canciones bien escogidas, hombre, no hay que intentar poner a canciones de los años 60 sin ninguna introducción. Ellos tienen más hoy en día canciones que suenan a ellos más apropiada a sus gustos, pero hay en día con Internet muy fácil la verdad. Incluso recomiendo poner un apoyo visual con video. Hoy en día hay una facilidad enorme de trabajar la comprensión y expresión oral, incluso se puede trabajar con la canción la expresión escrita porque luego sobre el tema de una canción puedes hacer una pequeña composición escrita. Es un medio, la verdad, muy bueno, porque con el casi puede trabajar todas las destrezas.

- *¿Utilizas este medio en tu clase?*

De vez en cuando, no abuso porque realmente para cumplir la programación hoy en día no te permita estar siempre así. Siempre con canciones no puedes estar, tienes que trabajar muchísimas otras cosas. Pero cuando puedo sí, sí es muy motivante para ellos y nunca dicen no.

- *¿Ves que sus compañeros utilizan esta herramienta?*

Hay de todo, pero en general yo creo que sí. Los compañeros más veteranos utilizan esta famosa técnica de rellenar huecos que se ha hecho en toda la vida, pero luego, hay muchísimas formas de aplicarlo. Rellenar huecos no está mal, creo que hay que hacerlo, pero no quedarse en eso, sino que hay que sacar el tema cultural, intentar tirar del hilo.

- *¿Quieres decir que los docentes jóvenes utilizan mucho más esta técnica?*

Sí, normalmente será por algo generacional, lo utilizas mucho más cuanto más joven los más mayores lo hacen, pero de la antigua técnica cogían las letras hacían huecos y ponían una cajita con las palabras, pero esto se nota mucho, los jóvenes suelen hacer más cosas.

- *¿Hay algunos problemas que surgen utilizando la canción en el aula?*

Depende, a ver, es una actividad que hay que preparar, evidentemente, no se puede llegar un día coger una canción al azar. Porque en esta canción al azar puede haber un montón de presencias léxicas y culturales que no conozcan

Entonces hay que sensibilizar un poco antes en el tema en el léxico para que ellos sepan de qué se habla sobre todo los niveles iniciales tú no puedes llegar y ponerle una canción a cualquier nivel porque puede provocar incluso el efecto contrario que lo rechacen porque no entiendan, entonces haciendo una buena pre-tarea y trabajando el campo previamente yo creo que no hay problema. Los problemas que pueden surgir pues problemas culturales, problemas de léxico e incluso fonéticos. Pero vamos trabajando lo previamente no tiene por qué. Hay que saber escoger la canción también, es fundamental. No todas las canciones valen para todos los grupos

¿Me puedes hablar sobre la dotación de este centro educativo o por ejemplo si responde bien a las necesidades del docente?

En realidad, la segunda lengua extranjera digamos no goza con las mejores condiciones, porque repito una vez más 2 horas a la semana. Este es el principal problema que tenemos pocas horas y muchos alumnos. Entonces claro con esta masificación es que es

nuestra realidad. A esto se súmete toda la teoría aprendida, todo el balaje el que uno traiga como docente tiene que pasar por esa criba 2 horas a la semana con 35 alumnos, este es el caso extremo.

Entonces tenemos de todo, hay grupo de primer de bachillerato donde hay 35 alumnos con 2 horas a la semana y luego tenemos otros grupos digamos de élite donde hay alumnos de la optativa de la comprensión oral de conversación francesa que pueden ser 17 o 16 alumnos donde ya tienen 3 horas de base de francés más esa de oral con lo cuál sería el otro extremo, con lo que tenemos los dos extremos; la masificación que te impone la ley, y luego afortunadamente, aquí en este departamento sacamos el proyecto de conversación francesa en 4º de la ESO, gozamos de esta hora especial . Entonces claro en esa hora se hace de maravillas, como cuando viniste tú y hablamos de la literatura francesa del siglo 19. Una hora semanal hoy en día es un lujo. Pero se hacía ya a un nivel muy decente. Un nivel casi rozando el B1 entonces A2 /B1. Pues eso los dos extremos que tenemos o sea que este centro permite por un lado que tengamos esos grupos, pero luego la ley de bachillerato es la que hay es decir que tenemos 2 horas solo.

- *¿Cómo se evalúan los estudiantes?*

La evaluación es conforme a la ley. Ya está regulado de la relación debe ser continua. Hoy en día ya casi todas las pruebas de hoy lo recogen hay que evaluar las cinco destrezas que he nombrado antes; comprensión y expresión oral y escrita ya son cuatro y luego la interacción, entonces intenta evaluar con ese criterio es decir intentar hacer comprensiones orales con una evaluación, comprensiones escritas con su evaluación, es decir discriminando la nota y luego se hace una evaluación sumativa para ver sobre diez ya al final de trimestre o al final de curso que nivel de comprensión y expresión oral y escrita ha desarrollado cada alumno o alumna en cada trimestre o al final del curso.

- *¿Entonces la expresión oral cuenta en la nota?*

Entonces sí, la expresión oral claro que cuenta. Lo que pasa es que, claro, vuelvo a lo mismo no hay... no tenemos... igual no tenemos tanta información de grupos de 2 horas a la semana como de grupo que tiene 3 horas semanales o incluso cuatro con la de

oral y son 15, en esos grupos tiene más información de expresión oral. La expresión oral se ve perjudicada en cuanto a la información que se obtiene en los grupos de 35 alumnos. En estos tienes cierta nota en como han hecho el diálogo, pero a lo mejor un par de veces al trimestre como mucho, no da más tiempo, entonces algo de nota sí, no es como antiguamente, se hacía exámenes solo gramaticales o escrito donde realmente se veía perjudicada la expresión oral. Hoy en día se intenta integrar, es verdad que menos porcentaje, pero es que eso, ya no, es eso es debido a las circunstancias no se puede hacer hablar a 35 alumnos semanalmente.

- *¿Cómo el docente persigue hacer la evaluación con los grandes grupos de 35 alumnos y alumnas?*

Yo tomo notas cuando hacen dialogos en público voy tomando notas de fluidez, de capacidad comunicativa, algo de fonética y luego ya lo integro en la nota total, le doy un porcentaje a cada apartado porcentaje de expresión, porcentaje de comprensión,

- *¿Y qué porcentaje tiene la oralidad?*

En estos casos, evidentemente, no valen 25% como debería valer porque claro solo por responder un diálogo 10 minutos y sería injusto que eso se pondera 25%, pues depende, algo sobre 15% sí, porque si no estaríamos quitándole importancia a la expresión oral que es para mí es muy importante pero claro adaptándose siempre a circunstancias reales.

- *Al final quería agradecerte para esta oportunidad que me has dado.*

Encantado.

6. Transcripción de entrevista (2)

- *¿Me puedes hablar un poco sobre tus cualificaciones y tu experiencia?*

Mis cualificaciones; yo estoy cualificada tanto por el sistema británico por DFEE y también por el sistema español, tengo el cap. que es para la actitud pedagógica y para poder dar clases y eso es lo que me permite acercarme a los niños y poder darle clase a ese nivel. Mi experiencia; pues bueno yo tengo también la carrera de biológicas y con la especialidad de zoología. Entonces mi experiencia empezó primero como bióloga y está haciendo la tesis en biología y también dando clases de anatomía de vertebrados en la Universidad de Granada, de ahí le vivé aquí y ya empecé a trabajar en un colegio internacional inglés también en Marbella, y allí estuve hasta el 2001 y tomé medio año de descanso porque justo nació mi hija menor. Y de allí volví y me incorporé, pero en vez de ir a Marbella me vine aquí. Desde entonces estoy aquí como profesor y profesora de español y a veces de profesora de ciencias.

- *¿Puedo preguntarte sobre Su estrategia diaria en la clase de francés lengua extranjera?*

Es diferente dependiendo de la edad de los niños y, también, por otra parte, no tienes que olvidar que este a ser un colegio internacional a veces te encuentras dentro de la clase a niños que tienen un nivel muy alto de francés, incluso son nativos, y tienes que englobarlos dentro de una misma clase con niños que están aprendiendo francés cómo lengua extranjera a nivel básico. Y cada día te vienen niños nuevos a mitad de curso y además entonces digamos que la enseñanza del idioma para intentar incorporar a los niños que van viniendo nuevos casi como un bucle voy dando vueltas cambiando de tema, pero cada X tiempo cómo vamos acercándonos a lo que era el principio y lo básico por si alguien se ha incorporado que pueda coger el ritmo.

Pero es más trabajo si tienes que tener en cuenta que a esos niños, por ejemplo, en el caso ahora en los niños de year 9, por ejemplo, tengo dos niños que son franceses entonces a la vez tengo niños que nunca han hecho francés y a la vez tengo niños que

llevan 4 años dando francés, todos en la misma clase. Entonces el trabajo tiene que ser diversificados. Para los niños franceses si necesitas mucha organización y son tres clases de clases diferentes entonces pues para los niños que son franceses pues trabajo un poco tanto la lengua como la literatura gramática francesa es suficientemente complicada. Como te del tiempo y el material para trabajar, entonces, normalmente parte de la clase la dedico a lo que sería vocabulario, gramática, ortografía y todo eso, luego, hay días que lo que tenemos lectura y comprensión, vamos leyendo diferentes libros y entonces pues de cada capítulo saco preguntas, hago cosas de gramática e intento incorporar actividades en las que puedan representar de manera gráfica y ponerla ilustraciones. Y los estudiantes pueden trabajar de manera independiente también porque yo me tengo que dedicar más a los niños que no saben. Y otra cosa que hago con ellos, por ejemplo, un proyecto poesía por ejemplo Periódicos, por un lado. Y luego nos quedamos con el ritmo normal de la clase; sigo el ritmo que me exige el sistema británico según su edad y según su curso entonces con ellos voy avanzando con mí libro normalmente. Y luego para los niños que se incorporan nuevos, pues bueno, yo tengo como un sistema, con una serie de clases consigo darles suficiente vocabulario básico para que se puedan incorporar al ritmo normal cuanto antes lo englobe mejor.

- *¿Hablando del Sistema de evaluación?*

Los exámenes en el sistema británico te exigen que hagas el examen en cuatro aspectos diferentes; listening, speaking, Reading y writing. Cuando un alumno es nativo de francés, entonces, cuando hace el oral yo no le pido que sencillamente me describa una foto y hablamos de sentimientos, por ejemplo; ¿Qué le ha impactado? ¿Por qué? Y qué sentimientos puede ver en los ojos de la persona de las fotos que sean y que utilice un vocabulario mucho más sofisticado y entonces ahí me centro más en la calidad del lenguaje. y en cambio en los niños que están aprendiendo como lengua extranjera en los niveles más bajos no hay un examen oral, hasta que no llegan a los 16 años prácticamente o a los 14 años lo que más me importa es que sean capaces de comunicarse aunque sea de manera errónea o que tenga errores de gramática pero a lo mejor el niño me dice “je suis cinq ans” y a mí me vale porque ha sido capaz de entender “quel âge as tu?” y luego me ha contestado “je suis cinq ans”; gramaticalmente incorrecto pero me ha podido entender y me ha podido comunicar su respuesta.

Entonces valora mucho el contenido y la comunicación más que la corrección gramatical la corrección gramatical. La corrección gramatical la tengo sobre todo en el writing.

¿La parte oral tiene el mismo porcentaje en la nota como la parte escrita?

Hasta los 14 años tiene un criterio diferente eso lo manda el sistema de educación británico te dice como tiene que ser no te dice pues si quieres hacer este examen en este examen el speaking tiene tanto peso. Y si por ejemplo vale 25 puntos, tienes que dar por el contenido tanto.

Por ejemplo, esto es el examen por los que tienen 15 o 16 años, ellos te dicen exactamente cuántos puntos podemos dar para cada parte, a ver que te lo enseñe para que tenga una idea de cómo se corrige, pero esto cambia cada dos años entonces que no tiene nada que ver una cosa con la otra.

Tiene un máximo de 10 puntos para la Sección Primera esto es por el conocimiento de la lengua y estos son estos solamente para sí es correcto. Dos como ves de 20 puntos, solamente, 5 es por la corrección gramatical en la sección A del examen oral y en la sección B es lo mismo por la corrección gramatical solamente el 5 de 20.

Luego el otro de A level es totalmente diferente, en este hablado tiene un examen hablado en un examen hablado tiene un speaking en el año 12 (1º Bachillerato) y otro en el año 13 (2º Bachillerato).

En el año 12 para que yo sea capaz de entender un texto muy cortito y me lo pueden explicar utilizando su propio vocabulario que tienen que saber sinónimos tienen que saber manipular el lenguaje y luego expresar su opinión, porque luego ,el resto del examen ya no es esto pero vamos a hablar sobre cualquier tema que el alumno elegido y yo le voy a hacer haciendo preguntas sobre, yo que sé, ¿qué se podría hacer para incentivar a los jóvenes a llevar una vida sana? entonces ellos tienen que tener una visión global y decirme pues bueno pues desde el punto de vista del gobierno promover acciones que se informará a los niños desde pequeños... no sé qué, no sé cuánto, incluso

penalizar o beneficiar desde los impuestos a los sitios que den una comida sana ellos tienen que ser capaces de tener una visión más dura luego.

¿Has cambiado tu forma de dar clase con el tiempo?

Me tengo que adaptar a los nuevos del sistema inglés. Normalmente cada tres cuatro años cambia el examen, entonces, hay veces que no tiene listening (comprensión oral) y hay veces que no tiene speaking.... Entonces tengo que adaptarme a ello.

Yo soy una persona que en mis clases nunca me siento siempre estoy dando vueltas, me gusta casi tener un control de cada niño, qué está haciendo, en que se atranca, en qué va bien y eso sigue siendo igual.

Sí, he adaptado mi forma. Por ejemplo, cuando empecé a trabajar no había ordenadores, entonces muchas de estas cosas yo he adaptado y tengo problemas que por ejemplo con el passé composé de los verbos reflexivos no pasa nada que yo le mando por Internet un montón de ejercicios que me va haciendo y enviando me he adaptado mi forma de trabajar a los tiempos. Pero también los cursos que haces para las nuevas técnicas y demás te enseña nuevas cosas que adapta, pero al final siempre lo mismo.

- *Según tu experiencia, ¿qué parte de la lengua es más difícil para los alumnos?*

Los niños ingleses tienen un gran problema con el francés, primero, porque el inglés prácticamente no tiene gramática y el francés es prácticamente toda gramática. En segundo lugar, la pronunciación del francés es totalmente diferente a la pronunciación del inglés entonces lo ven muy difícil. Por ejemplo, les cuesta mucho entender el subjuntivo porque eso no existe en inglés me dicen: ¿pero eso es un tiempo? digo no es un modo. Ellos no lo entienden porque no existe.

Hay cosas que superan en mucho en la capacidad de que ellos pueden entender. Lo que pasa que tienes tú lo suplementar con mucho más práctica.

- *¿Utilizas la canción en tus clases?*

Utilizo la canción porque como he dicho yo para los ingleses el francés es difícil entonces una manera de captar la pronunciación el ritmo y demás es con la canción. Entonces, por ejemplo, para el “passé composé” utilizo canciones de Pink Martini por ejemplo la “j’ai perdu ma tête” porque tiene muchos “passé composé”.

Utilizo la canción para los estudiantes más mayores. La misma canción puedo escogerla para diferentes cosas y la adapto. También cuando empiecen a cantar en francés pierden la vergüenza.

Por ejemplo, a mí me gusta dedicar una semana así a la canción clásica, entonces les presento al “ne me quitte pas” y “non rien de rien” y “la vie en rose” y van aprendiendo cosas y luego ya le pasé a canciones que ellos escuchan hoy en día y mucho rap francés que se escucha en las discotecas de ahora, entonces han escuchado eso la discoteca y cuando yo se lo pongo aquí dicen ah esto lo conozco, digo no, lo conoces y lo puedes entender. Entonces pues empiezo a hacer ejercicios que le falta un trozo y que yo le doy la opción cuatro y ellos tienen que ir a identificar cuál es el que falta para escuchar la canción.

- *¿Les motiva la canción?*

Sí, porque es otra actividad diferente y sobre todo no es tan aburrido como una clase normal les motiva más.

A veces hacemos como un karaoke y se tienen que vestir plan clásico y peinarse en plan clásico y queda todo muy muy muy retro, y luego con las canciones actuales pues porque bailan porque hacen el tonto y yo siempre he dicho que cuando tú te diviertes y hacer el tonto aprende la mejor.

- *¿Surgen algunos problemas mientras del uso de la canción en el aula?*

Yo creo que tienes que tener buen control de los niños para poder utilizar una canción porque si no puede que la disciplina se vaya por ahí, entonces tienes que tener un buen control, hay profesores que pueden y profesores que no. Se puede crear ese tipo de problema que pierda la seriedad. Pero, yo, por ejemplo, soy partidaria de que si se divierten se lo pasan bien tienes que tener primero una buena comunicación con tus

alumnos y ofrecerles eso solamente cuando sepas que pueden hacerlo. Y que por supuesto no sea solo escuchar la canción, sino que tenga un objetivo; hoy vamos a hacer esto porque vamos a aprender esto y con unos ejercicios. Y eso les obliga a prestar atención.

- *¿Tienes que preparar la canción antes de usarla en la clase?*

Sobre todo, si son canciones que pueden ser complicadas a la vez de comprensión entonces, pues si es así pues intento explicar la situación la temática de la canción que es lo que vamos a estar buscando en la canción y luego ya ellos pueden enfrentarse a eso solos. Sobre todo, para las canciones de rap a veces puede ser un poco difícil seguirla y utilizan además le verlan.

- *¿El sistema británico da importancia al oral?*

No siempre, hay años en los que el oral es optativo, tú puedes sacar una matrícula de honor sin haber hecho el oral. Yo personalmente pienso que debería ser equitativo, pero ellos no, ellos piensan que hay niños que les cuesta mucho hablar y entonces hay que darle la oportunidad.

Entonces es cíclico, cada 4 años, también hay veces que el oral es optativo. En el sistema inglés, tú pasas, apruebas o suspendas, hasta que los niños tienen 16 años, es la primera vez que hacen exámenes. Hasta entonces hacen test interno en el colegio, pero no tiene ningún valor. A los 16 años hacen el primer examen con la universidad y según los cánones que manda la universidad. Pero incluso si lo ha suspendido tu pase al año siguiente.

Yo siempre doy un cuarto de hora para hablar con ellos y que ellos me contesten, les enseño de manera equilibrada, porque creo que lo necesitan, pero a la hora de evaluar tengo que evaluarlo según la universidad. La universidad corrige.