

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO DEL PROYECTO

“La comprensión oral-audiovisual en Francés Lengua Extranjera (FLE): estudio exploratorio para su inclusión en los cursos de lecto-comprensión del Profesorado en Educación Física de UNLu”

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

DIRECTORA: Dra. Rosana PASQUALE

Integrante: Mgtr. Daniela V. QUADRANA

Febrero 2020

I) Datos Generales	1
1. Título del proyecto	1
2. Directora	1
3. Miembros del equipo	1
4. Resumen	1
II) Fecha de iniciación y de finalización efectivas	2
III) Plan de actividades original, modificaciones sugeridas por los evaluadores y plan de actividades cumplidas. Dificultades encontradas.	2
1. Dispositivo metodológico propuesto en el proyecto original	2
<i>1.1. Problema de la investigación</i>	2
<i>1.2. Objetivos</i>	3
<i>1.3. Fundamentación</i>	4
<i>1.4. Marco conceptual</i>	7
<i>1.5. Metodología</i>	
2. Consideraciones generales sobre la puesta en marcha del dispositivo metodológico el plan de actividades	13
IV) Descripción y análisis de los resultados alcanzados	14
1. De la fase de exploración teórica	14
<i>1.1. La comprensión de textos orales</i>	14
<i>1.2. La comprensión oral en lengua extranjera (LE)</i>	16
<i>1.3. La comprensión de textos audiovisuales</i>	18
<i>1.4. Relaciones entre el canal visual y el canal auditivo</i>	19
<i>1.5. La comprensión audiovisual en lengua extranjera</i>	20
<i>1.6. Ventajas de la comprensión oral y audiovisual</i>	21
<i>1.7. Géneros y formatos digitales: nuevas e inestables designaciones</i>	22
<i>1.8. Documentos audiovisuales y texto en pantalla</i>	24
2. De la fase de validación empírica	25
<i>2.1. Datos obtenidos de las encuestas preliminares</i>	25
<i>2.2. Corpus generado: algunas consideraciones</i>	26
<i>2.3. Características generales del dispositivo</i>	27
<i>2.4. Propuesta del dispositivo didáctico</i>	28
<i>2.5. Aplicación del dispositivo</i>	40
<i>2.6. Datos de la encuesta final</i>	43
<i>2.7. Los escritos en pantalla: nueva mirada</i>	43
<i>2.8. Propuesta de progresión de la comprensión oral-audiovisual</i>	44
V) Conclusiones generales	46
VI) Producciones científicas	49
VII) Anexos	52
VIII) Bibliografía	59

I) Datos Generales

1. Título del proyecto

La comprensión oral-audiovisual en Francés Lengua Extranjera (FLE): estudio exploratorio para su inclusión en los cursos de lecto-comprensión del Profesorado en Educación Física de UNLu

2. Directora

Dra. Rosana PASQUALE

3. Miembros del equipo

Mg. Daniela QUADRANA: Alta: Disp. CDDE 428/15 - Baja: finalización del Proyecto.

4. Resumen

Este proyecto tuvo como objetivo analizar la posibilidad de integrar la comprensión oral-audiovisual a las ya consolidadas prácticas de lectura de los cursos de Francés de lecto-comprensión del Profesorado y Licenciatura en Educación física de la UNLu. En base a los resultados obtenidos, el desarrollo de la capacidad de comprensión oral-audiovisual constituye una modalidad de fuerte vinculación con las prácticas audiovisuales que tienen lugar en este contexto académico. Asimismo, se ha demostrado que los documentos audiovisuales contextualizados incrementan la motivación y la participación activa de los estudiantes al tiempo que posicionan a la lengua francesa como una fuente de información que adquiere una nueva significatividad al acercarla a las nuevas formas de socialización y de aculturación de los jóvenes. Apelar a la literacidad audiovisual plantea una propuesta pedagógica enriquecida y acorde con los tiempos que corren. Por estos motivos, creemos que la comprensión oral-audiovisual debería incluirse en los cursos de lecto-comprensión del PUEF/LEF. Sin embargo, a la luz de los resultados del proyecto exploratorio aquí expuesto, ésta vendría a *completar* el recorrido didáctico trazado inicialmente, sin perder el foco en la finalidad primera de estos cursos, es decir, en la lecto-comprensión entendida como una práctica centrada en la construcción de saberes disciplinares.

II) Fecha de iniciación y de finalización efectivas

Inicio: Disposición CD-E N° 428/15. Fecha de aprobación: 15-12-2015.

Prórroga: Disposición CD-E N° 357/17.

Finalización: 31/12/18

Prórroga para entrega de informe final: 31/12/19

III) Plan de actividades original, modificaciones sugeridas por los evaluadores y plan de actividades cumplidas. Dificultades encontradas.

1. Dispositivo metodológico propuesto en el proyecto original

1.1. Problema de la investigación

Este estudio buscó dar respuestas al planteo de algunas formulaciones consideradas clave para el desarrollo de la investigación. Así surgieron las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida la focalización en la lecto-comprensión para la asignatura Francés responde al perfil y al espacio de exposición discursiva de los destinatarios?
- Teniendo en cuenta el contexto particular del profesor en educación física, ¿Cómo podría la comprensión audiovisual promover aprendizajes significativos en lengua extranjera en este ámbito universitario?
- Teniendo en cuenta la restringida carga horaria de la asignatura Francés, ¿es posible desarrollar conocimientos y estrategias para la comprensión audiovisual en FLE?

De estos interrogantes de carácter más general se desprendieron otros aspectos a tener en cuenta:

- ¿Cuáles son los géneros audiovisuales que conforman el espacio discursivo del alumno futuro profesor en educación física?
- ¿Cuál sería el marco teórico a tener en cuenta para el análisis de la comprensión audiovisual? ¿Qué habilidades cabría desarrollar? ¿Qué saberes sería necesario incorporar? ¿Cuál sería el rol de la fonética y la prosodia?
- ¿En qué medida la comprensión audiovisual podría dialogar con la comprensión lectora?

- Con este enfoque, ¿se podrían promover capacidades lingüísticas, cognitivas, discursivas, culturales y valorativas capitalizables para el destinatario en función de su situación de estudiante y de futuro profesional?
- Una vez diseñado y piloteado el instrumento que servirá como una posible propuesta didáctica, cabrá preguntarse:
- ¿Resultó significativo para el alumnado? ¿Fue factible implementarlo? ¿Cuáles fueron sus fortalezas y debilidades? ¿Permite inferir el impacto previsto?
- ¿Cuáles son los efectos de la comprensión audiovisual sobre la formación en FLE de los estudiantes del PUEF?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivos Generales

- Analizar los géneros y temáticas audiovisuales que circulan en el contexto del PUEF con el fin de proponer un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje de FLE que incluya la comprensión audiovisual.
- Diseñar un instrumento didáctico piloto que permita proporcionar elementos con los que se pueda inferir el impacto que tal práctica pueda tener en la formación de FLE del alumnado.
- Aplicar el dispositivo diseñado y evaluar sus alcances.

1.2.2. Objetivos Específicos

En vistas de alcanzar estos objetivos generales, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Describir y caracterizar las prácticas discursivas de los estudiantes del PUEF relacionadas con los recursos audiovisuales.
- Establecer los géneros y temáticas que circulan en el uso de estos recursos.
- Examinar las características del lenguaje y de los géneros audiovisuales.
- Detallar diferentes objetivos de visionado.
- Estudiar las estrategias de comprensión audiovisual en lengua extranjera.
- Analizar la relevancia del estudio de elementos fonéticos y prosódicos de la lengua francesa,

- Confeccionar un corpus de textos audiovisuales pertinentes al contexto observado.
- Elaborar el instrumento con el que se va a evaluar la propuesta atendiendo al conocimiento previo, estilos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.
- Validar el dispositivo a partir del impacto de la aplicación.

1.3. Fundamentación

- La Educación física y las LE

La pertinencia de la presencia de las lenguas extranjeras en la currícula de los profesorados de Educación Física es señalada por numerosos documentos. Las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para los profesorados de Educación Física que ofrece el INFOD del Ministerio Nacional de Educación incluye el estudio de lenguas extranjeras con énfasis en el aspecto intercultural, dentro del campo de la formación general del docente: “La relación con otras lenguas posibilita desnaturalizar la propia y adquirir herramientas que permitan la construcción de la alteridad, en tanto vehículo privilegiado para simbolizar, interpretar otras expresiones culturales y la dinámica social. [...]” (Recomendaciones, 2009: 37). Por su parte, el Libro blanco del título de Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España pone el foco en el aprendizaje de otras lenguas con presencia significativa en el ámbito académico con el fin de comprender la literatura científica del área de la actividad física y el deporte (ANECA, 2004: 257).

En estos documentos se hace hincapié en una literatura científica que no sólo contempla aspectos provenientes de las ciencias biológicas y de las ciencias del deporte como, por ejemplo, los temas relacionados con el mejoramiento funcional del organismo y la maximización de su rendimiento. Por el contrario, las últimas líneas de trabajo relacionadas con lo corporal apuntan también a los usos sociales de la actividad física, y al equilibrio y a la armonía internas en las diferentes edades del desarrollo humano. Estas fuentes filosóficas y psicológicas completan y superan el punto de vista biologicista imperante durante mucho tiempo. En otras palabras, se atiende también a “los contextos socioculturales en que los sujetos viven y su complejidad emocional, relacional, cognitiva y ética (Recomendaciones, 2009:18).

De acuerdo con estos planteos, la lengua extranjera acerca al estudiante a otras maneras de interpretar y decir el mundo, lo que permite tanto al estudiante-lector como al futuro profesional recurrir a ella para ensayar soluciones a las diferentes situaciones problemáticas que le depare su accionar. Es así como, en consonancia con los propósitos del área en cuestión, las asignaturas Francés I y II pretenden contribuir en la formación del futuro profesor acercándolo a las diferentes manifestaciones culturales de lo corporal y del movimiento, tanto del espacio propio como del francófono, así como a los saberes disponibles en lengua francesa vinculados con el juego, el deporte, las actividades expresivas, la salud, la praxeología motriz, las corrientes históricas y filosóficas en torno a la actividad física, entre otros.

- *Las TIC y el contexto universitario*

Actualmente, uno de los desafíos de los ámbitos de formación es la difusión del saber en el interior y por fuera de sus muros. Según Igarza, « el esfuerzo de reflexión más grande debe aplicarse a las condiciones necesarias para que las TICs actúen en favor del aprendizaje más que en el debate de sus potencialidades tecnológicas” (Igarza, 2010: 3). Sin esta reflexión, las intervenciones estarían reducidas a simples manipulaciones de orden puramente técnico. En este sentido, para llevar a cabo cambios de fondo, creemos con Kelly (2010: '06:20) que la « multi-alfabetización» debe apelar a cuatro dimensiones: 1- Instrumental: saber buscar información y manipular la computadora y los programas; 2- Cognitiva: transformar la información en conocimiento; 3- Comunicativa: poder expresar sus conocimientos de manera satisfactoria; 4- Axiológica: utilizar la información y los conocimientos de manera ética y democrática. De acuerdo con nuestra experiencia, el uso de las TICs en los diferentes sectores de la enseñanza superior en el campo de las ciencias sociales se encuentra aún limitado, o mejor dicho, subexplotado. Ya sea porque es difícil mover los esquemas tradicionales en la transmisión y producción de conocimiento, ya sea porque las instituciones no están aún en condiciones de enfrentar las exigencias materiales. Dicho esto, lejos de buscar una revolución en las prácticas, nos proponemos dar un pequeño paso con el propósito de hacer que nuestra oferta educativa sea más provechosa, atractiva y acorde con los tiempos que corren.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España dedica un documento a la relación entre los medios audiovisuales y la educación física:

“[...] conviene no perder de vista la potencialidad de los medios audiovisuales para acercar a las audiencias a aspectos de la realidad que no siempre son accesibles por experiencia directa: los medios pueden convertirse en un estímulo para aproximarse a la realidad y conocerla” (Los medios audiovisuales en la educación física: §2).

Los documentos audiovisuales presentan fuertes potencialidades en términos de aprendizaje para el ámbito de la Educación Física, gracias a la variedad de géneros y de discursos puestos en escena. El video en la clase de Educación Física no se limita a esclarecer la complejidad de ejecución de un movimiento o la explicación de una táctica deportiva. El video presenta varias funciones que pueden incluso combinarse. A la ilustradora, podemos agregar la función motivadora, la función reflexiva y la función epistémica. Además, para nuestro proyecto es aún más interesante puesto que estos soportes alían no sólo el discurso oral con el visual sino también con el discurso escrito, lo que entraría en diálogo con las prácticas de lecto-comprensión habituales. De esta manera, en los documentos audiovisuales, el estudiante está confrontado también a una amplia gama de textos escritos.

Por otro lado, los jóvenes que llegan a las aulas han nacido en un contexto sociocultural donde las TIC, en todas sus formas, son un medio cotidiano. Su manera de acceder y procesar, la información es muy diferente a la de las generaciones anteriores. “[...] están acostumbrados a recibir información de una manera más acelerada e interconectada, a pensar de manera paralela, ejecutar acciones multitareas y prefieren un formato visual antes que textual (Pérez Fernández, F., 2007:201). Si como dice Fernández García (en Pérez F., 2007: 204), el video se ha convertido en una tecnología cotidiana del aula pues la imagen y la percepción son claves en la clase de Educación Física, el uso de videos en la clase de lengua extranjera puede redundar en un doble aporte: a la vez que se trabajan los contenidos curriculares de la carrera, el estudiante aprende una lengua y, por ende, se acerca a una cultura extranjera.

1.4. Marco conceptual

En esta sección nos proponemos realizar distinciones y clasificaciones para delimitar conceptos considerados clave. Los temas abordados pueden parecer elementales y muy transitados pero, a la luz de las nuevas formas de comunicar socio-digitales merecen ser revisitados. La bibliografía indagada se relaciona así con la comprensión oral en lengua materna y en lengua extranjera, y con la comprensión audiovisual considerada tanto desde la óptica de las lenguas extranjeras como desde el ámbito de la comunicación y de los lenguajes audiovisuales.

1.4.1. Distinciones entre oral y escrito

A la hora de encarar la comprensión oral-audiovisual, uno de los temas clave es la distinción entre escrito y oral que, lejos de parecer unívoca y banal, presenta variables complejas como lo son el canal, el soporte, la configuración y la toma de palabra, entre otros. Básicamente, los enunciados pasan en un caso por el canal oral y, en otro, por el canal gráfico. En otras épocas, este último se diferenciaba por el carácter permanente de la información y por su posibilidad de manipulación en diferido. Con el advenimiento de las grabaciones sonoras primero y los medios audiovisuales después, “esta distinción plurimilenaria está hoy en día relativizada por la digitalización generalizada de la información”¹ (Charaudeau & Maingueneau, 2002: 203).

Además, la configuración lingüística de la oralidad presenta, como ya es sabido, características propias (elipsis, redundancias, indicios paraverbales, construcciones dislocadas, etc.) pues se trata de enunciados fuertemente ligados al contexto. Sin embargo, hay géneros orales que se pueden presentar con mayor independencia del contexto como la conferencia u el oficio religioso, que pueden llegar incluso a asimilarse a un escrito oralizado. Por otra parte, un enunciado gráfico puede presentar numerosos enunciados de la oralidad, esto se da tanto en la literatura como en la prensa, en donde se busca cada vez más hacer vívida la experiencia individual. Charaudeau (1992: 111) propone también hacer una distinción según el canal oral/gráfico pero agrega una diferencia relacionada con la situación material de comunicación: si el interlocutor tiene o no participación en los intercambios se tratará entonces de una situación de interlocución o de monolocución.

¹ La traducción es nuestra. En francés, en el original.

Pero no resulta suficiente quedarnos con la distinción entre oral y escrito sino que se impone pensar el corpus en términos de géneros discursivos. En la actualidad, “la oralidad de la televisión o de la radio es una forma de escritura del momento en que puede ser grabada, almacenada y ser objeto de tratamientos diversos. [...] Por lo tanto, hay que tener en cuenta las condiciones mediológicas de cada época y de las restricciones específicas de cada género”² (Charaudeau & Maingueneau, 2002: 205).

1.4.2. Modalidades de comunicación

La tecnología ha introducido nuevas formas de transmisión de la información. Cuando se habla de comunicación sincrónica y asincrónica nos estamos refiriendo a dos formas de intercambio de la información en función de la simultaneidad con la que se envía y ofrece el mensaje.

- 1- Sincrónica: basada en una transmisión de información en directo, en tiempo real. Por ejemplo, el *streaming*: distribución digital de multimedia de manera que el usuario consume el producto (conferencia, clase, concierto...), generalmente archivo de video o audio, en paralelo mientras se lleva a cabo.
- 2- Asincrónica: sustentada en un intercambio en diferido. Por ejemplo, un *podcast*: soporte (para algunos subgénero) que define un medio de difusión gratuito de ficheros audio o video vía Internet que concede al utilizador la posibilidad de descargarlos et de utilizarlos en el momento que lo desee, sin conexión. Aquí se pueden encontrar conferencias, debates, pero también artículos escritos leídos en voz alta, lo que puede resultar interesante para nuestro corpus.

Estas dos modalidades de comunicación se vinculan estrechamente con las características genéricas de los materiales y plantean desafíos pedagógicos de diferente orden.

1.4.3. Interrogación entorno a los conceptos de texto y de género

Una de las primeras preguntas que surge es con qué material se conformará el corpus con el que se abordará la comprensión oral-audiovisual. Al trabajar con y acerca de la lengua, inmediatamente se impone el concepto de texto, pero su delimitación como objeto de estudio nos enfrenta naturalmente a problemas de definición.

² La traducción es nuestra. En francés, en el original.

“En líneas generales podríamos decir que los textos son productos de la actividad lingüística humana, articulados a las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de los grupos sociales en los cuales se producen” (Pasquale et al., 2010: 31).

Si nos proponemos a trabajar lo oral-audiovisual, ¿podremos llamar “texto” a esos ejemplares concebidos en formato audio o video? El Marco Común de Referencia para las Lenguas, por ejemplo, no hace distinción entre producto oral o escrito sino que insisten en el carácter situado de las producciones:

“Toda secuencia discursiva (oral y/o escrita) inscripta en un ámbito particular y que, durante la realización de una tarea, da lugar a una actividad de lenguaje³” (CECRL, 2001).

Por su parte, Eco contempla en su definición la dimensión comunicativa al incluir lector como parte constitutiva del texto:

“Artificio sintáctico-semántico-pragmático cuya interpretación está prevista en su propio proyecto generativo⁴” (Eco, 1979: 36).

De ahí que se lo considere como un proceso inacabado ya que, para existir, debe ser interpretado por un lector cooperador. El sentido del texto no es algo dado sino el resultado de una co-construcción llevada a cabo por medio de la interacción entre un autor y un interlocutor. Este interlocutor, a través de las representaciones semánticas de los enunciados y los conceptos que se actualizan en dicho proceso interactivo, interpreta lo dicho y repone lo no-dicho, es decir, aquellas lagunas que se llenan por medio de las inferencias, con el fin de reconocer las intenciones comunicativas puestas en escena (Sperber & Wilson (1986: 9).

Como se desprende de estas definiciones, el texto es pues un objeto socio-comunicativo, un fenómeno social, dado que su génesis como su estructuración y sus condiciones de circulación están socialmente determinadas. Para la sociolingüística textual, el texto no es un producto considerado solamente desde el punto de vista cognitivo, sino contemplado en toda su dimensión social, cultural e histórica. No es sólo el producto de operaciones psíquicas sino también y sobre todo “un objeto socio-comunicativo” (Bronckart, 1996: 56) que surge de una socio-cultura en un momento dado. Esta socio-cultura “elabora tipos de enunciados relativamente estables que llamamos géneros discursivos” (Bakhtine, 1984: 265).

³ La traducción es nuestra. En francés, en el original.

⁴ La traducción es nuestra. En francés, en el original.

Esta posición encuentra su correspondencia en la concepción vygotskyana (Vygotsky, 1978) del lenguaje según la cual la adquisición no puede estar limitada al aprendizaje de un sistema formal o de reglas pragmáticas ad hoc. Por el contrario, postula que el funcionamiento mental está intrínsecamente ligado a las prácticas sociales y sufre transformaciones ligadas a la interiorización de las mismas. De ahí que el entramado discursivo pueda ser analizado tanto como manifestación de procesos cognitivos como realización de la praxis. En resumen, los postulados de Vygotski permiten unir los conceptos de interacción, como actividad social, y de adquisición, como actividad socio cognitiva. El modelo al cual adherimos integra la visión cognitiva y la trasciende.

En lo que respecta a su estructuración y a sus condiciones de circulación, todo texto se inscribe en un género y responde a un tipo textual. Tanto el género como el tipo textual son históricamente construidos por diversos grupos sociales en función de sus intereses y de sus objetivos, y de los circuitos en los cuales esas formas se insertan (ejemplo: grupo social: periodistas, género: editorial, tipo textual: argumentativo, circuito de difusión: mediático). Como objeto comunicativo el texto se constituye en una forma de comunicación con características propias: implica uno o varios sujetos enunciadore, uno o varios destinatarios, y un lugar y tiempo de producción diferentes de los de la recepción.

Y es porque el género nos permite desentrañar las finalidades y funciones de los textos, el estatus respectivo de los enunciadore, las circunstancias espacio-temporales de la enunciación, los temas, la organización, etc. (Maingueneau, 1999:55, en Klett, 2012) que lo tomamos como uno de los eslabones esenciales para organizar nuestro trabajo.

Así como la comprensión de textos escritos, consideramos que la comprensión de textos orales es también una actividad contextualizada (en el seno de comunidades socio-lingüísticas particulares), que remite a una capacidad y no a un mecanismo (realizada por un individuo que intenta resolver un problema en el cual se ve involucrado), y que "se aprende" (Souchon, 1997)⁵.

En este marco, el acceso a textos ya sea orales o escritos no puede ser entendido por fuera del contexto que lo genera, es un proceso complejo de interacción con el medio,

⁵ Souchon denomina este fenómeno "aculturación al escrito o socialización al escrito o aculturación escriptural", refiriéndose tanto al lector como al productor de textos.

en el cual interviene el conjunto de recursos que posee y pone en marcha un interlocutor (los componentes lingüísticos, cognitivos, afectivos, volitivos, etc.).

“La actividad de lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano; es en esta práctica que se elaboran los mundos discursivos que organizan y semiotizan las representaciones sociales del mundo; en la intertextualidad resultante de esta práctica se conservan y reproducen los conocimientos colectivos, y es en la confrontación con esta intertextualidad socio-histórica, que se elaboran por apropiación e interiorización las representaciones de que dispone todo agente humano”⁶ (Bronckart, 1996: 337).

Para el abordaje de un texto en LE, en un contexto institucional exolingüe, como es el caso que nos ocupa, es menester la toma de conciencia del contexto de recepción y la “construcción” del contexto de producción⁷ y de circulación a fin de ajustar el/los sentido/s y la intención comunicativa.

1.5. Metodología

1.5.1. Tipo de investigación

Para abordar la problemática planteada y estudiar los fenómenos en su globalidad, es necesario tomar en cuenta su entorno y su historia. La cuestión del tejido contextual es pertinente pues una investigación en didáctica de las lenguas y las culturas se despliega en una esfera particular y sus resultados son difundidos y aprovechados en diversos terrenos.

Según Plane (en Blanchet, 2011: 13), en didactología, la finalidad práctica de las investigaciones es imprescindible. Es por eso que hemos adoptado la metodología de la investigación-acción que tiene por objeto y objetivo la intervención en los terrenos analizados (Rispaill, 2011: 67). Este abordaje persigue un doble propósito: producir conocimiento y alcanzar una finalidad directa de intervención en el terreno previsto (Van Trier, 1980: 179). Desde esta postura hermenéutico-interpretativa, los interrogantes y los elementos constitutivos del contexto son los que permiten reconocer qué aspectos concretos de la realidad serán observados y, a su vez, le ponen límites a la observación. Así, los observables tienen que estar perfectamente en línea con el resto de los componentes de la investigación.

⁶ La traducción es nuestra. En francés, en el original.

⁷ Cfr. Charaudeau, 1983: “filtros constructores de sentido”.

Optamos por la investigación-acción dado que se inscribe en un posicionamiento epistemológico de carácter empírico inductivo cualitativo que propone una interpretación de los fenómenos tanto individuales como sociales observados directamente en los terrenos espontáneos. Se trata pues de un interrogante al cual la investigación busca aportar elementos de respuesta significativos, pues los fenómenos humanos y sociales están, ante todo, marcados por su extrema heterogeneidad compleja y caótica (Blanchet, 2011: 16) que prohíbe reducirlas a reglas universales. Se trata entonces de proponer conocimientos profundamente situados, de lo que, eventualmente se desprendan tendencias parciales aunque nunca predicciones absolutas.

De acuerdo con este posicionamiento, utilizamos algunos de los métodos de la sociolingüística, a saber: los cuestionarios semiestructurados que permiten aplicar tratamientos comparativos e incluso cuantitativos (Blanchet, 2011: 73) y la observación participante.

1.5.2. Colecta de datos e informantes previstos

A fin de poder recabar datos y poder diseñar un dispositivo lo más cercano posible al terreno de análisis, se elaboraron dos cuestionarios semiestructurados que fueron suministrados durante el año 2017. Los destinatarios previstos, docentes y estudiantes, pertenecen al PUEF/LEF de la UNLu. Se trató, por un lado, de una encuesta destinada a los docentes (Anexo 1) de las carreras respecto del uso pedagógico de medios audiovisuales y, por otro lado, de una encuesta destinada a los estudiantes (Anexo 2) en la que se les preguntaba acerca de los géneros frecuentados, la presencia de medios audiovisuales en el dictado de clases, y de su opinión sobre la posibilidad de incluir esta modalidad en los cursos tradicionales de lecto-comprensión. Estos cuestionarios fueron contruidos a partir de Google Forms© y enviados por correo electrónico a la lista de docentes provista por el Departamento, y a los estudiantes de cohortes anteriores. El objetivo era obtener una muestra lo más representativa posible así como poder procesar la información de la manera más clara y eficaz. Por otra parte, la colecta de datos durante la aplicación del dispositivo se realizó a través del método de la observación participante dado que la integrante de esta investigación es a su vez docente de la cohorte piloto. La aplicación del instrumento se realizó durante el segundo cuatrimestre de 2018 a una población de nueve estudiantes. El tercer cuestionario (Anexo 3), de formato abierto, fue realizado por la docente-investigadora para conocer las opiniones y las sugerencias de los estudiantes al final de la experiencia.

1.5.3. Hipótesis

- Hipótesis de partida

Teniendo en cuenta el contexto particular del Profesorado en Educación Física de la UNLu, la inclusión del desarrollo de la comprensión audiovisual en los cursos de francés de lecto-comprensión constituiría una modalidad de fuerte vinculación con las prácticas de lenguaje de referencia de los estudiantes de esta carrera.

- Hipótesis secundarias

- Incluir la focalización en lo audiovisual, que responde al contexto tanto social como curricular y a las características generacionales del alumnado, acrecentaría la motivación y participación activa de los estudiantes.
- Esta modalidad representaría un refuerzo de las prácticas audiovisuales que tienen lugar en el contexto cotidiano y académico de los estudiantes.
- La comprensión audiovisual en diálogo con la lecto-comprensión propiciaría una retroalimentación de capacidades.
- La lengua francesa pasaría a ser así una fuente de información válida y disponible para su formación y futuro desempeño profesional.

2. Consideraciones generales sobre la puesta en marcha del dispositivo metodológico y el plan de actividades

Para alcanzar los objetivos y dar cuenta de las hipótesis planteadas se realizó un diseño metodológico exploratorio-descriptivo que consistió en dos etapas: una de revisión bibliográfica (búsqueda, recopilación, organización y valoración de las fuentes de referencia), y otra de validación empírica. Estas etapas se desarrollaron según lo previsto y quedó demostrada la estrecha interrelación entre ambas.

La fase de exploración bibliográfica o, desde un punto de vista didactológico, de transposición externa, tuvo como objetivo ampliar lo planteado en el marco teórico de este proyecto. Durante esta fase, se realizaron igualmente acciones directas en el terreno por medio de los cuestionarios arriba mencionados. Con todos estos datos, se procedió a conformar el corpus de textos audiovisuales.

La otra etapa fue dedicada a la validación empírica a través de la creación y aplicación de un dispositivo didáctico piloto (transposición didáctica interna) construido a partir de del corpus creado en la primera etapa. Esto proveyó elementos para poder inferir el

impacto de esta modalidad en la formación de nuestros estudiantes que serán abordados más adelante.

Las evaluaciones externas e internas de este proyecto no plantearon objeciones a la propuesta original en ninguno de sus aspectos. Por tal motivo, no se incorporaron cambios al proyecto inicial. Sin embargo, durante la exploración teórica volvimos a revisar los conceptos referentes a lo audiovisual y a la multimodalidad. Esto nos llevó a tomar nuevas decisiones teóricas que tendrían impacto, por supuesto, en lo metodológico, referente a la conformación del corpus y al diseño del dispositivo empírico. En efecto, como se verá a continuación, resolvimos circunscribirnos a los productos audiovisuales dejando de lado los multimodales. Un planteo multimedial interactivo superó los propósitos de esta investigación dado que, como hemos advertido, representa otro campo de estudio.

En lo que hace al cronograma de partida, cabe mencionar que éste sufrió ajustes. Se solicitaron dos prórrogas, una para la culminación del proyecto y otra para la redacción de este informe. La modificación de los plazos encuentra su justificación en factores internos y externos. Por un lado, la cantidad de temas de análisis y la composición del dispositivo fueron tomando mayores dimensiones debido al interés y al estímulo que el mismo proceso de investigación iba generando en los integrantes del proyecto. Por otro lado, no se pueden soslayar los factores relacionados con las múltiples actividades de los miembros del equipo, vinculadas tanto a otros espacios de investigación como a la docencia, extensión y formación continua.

IV) Descripción y análisis de los resultados alcanzados

Como ampliación del marco teórico propuesto en la presentación del proyecto, exponemos un resumen de los conceptos que completan la comprensión de la temática y en los que nos hemos basado para la conformación del dispositivo.

1. De la fase de exploración teórica

1.1. La comprensión de textos orales

Actualmente se sabe que no se puede aprender una segunda lengua sólo a través de la comprensión sino que es imprescindible que el aprendiente pueda usar significativamente la lengua meta e intervenir en la resolución de situaciones comunicativas. Sin embargo, la comprensión oral es la actividad de la lengua más

frecuente para cualquier hablante nativo y más aún para un aprendiente de lengua extranjera (Behiels, 2010: 180). Lo curioso es que, a pesar de esta constatación, es una de las destrezas menos practicadas en clase. Los motivos podrían ser varios: la falta de medios materiales, las propuestas híbridas de los manuales, la frustración y temor que muchas veces produce su práctica; la ausencia de motivación de los alumnos que buscan sólo “hablar” en los cursos. Más allá de las razones, no se puede negar su rol en la adquisición de una lengua (Krashen y Terrel, en Casañ Núñez, 2009: 95), y mucho menos los beneficios que una labor focalizada puede aportar a la competencia lingüística comunicativa de un sujeto.

- *¿Qué significa comprender mensajes orales?*

Comprender un mensaje oral es un proceso mental complejo de interpretación de un discurso y de construcción de significado en el que “el oyente pone en acción tres dominios diferentes de conocimientos y habilidades: el de la lengua, el de las ideas y el de la interacción social” (Gil-Toresano, 2007: 902). Para la autora, el reconocimiento de palabras es el proceso central de la comprensión oral. Para ello, el oyente debe no sólo conocer los sonidos estereotípicos de la lengua, sino también ser sensible a los rasgos suprasegmentales de la emisión. Rivers (1986:1, en Gil-Toresano, 2007: 904) nos recuerda que esa comprensión de piezas léxicas es por sobre todas las cosas semántica: “Lo que se extrae al escuchar es el significado, no se registra en su forma sintáctica original [...] El hablante necesita la gramática, el oyente puede evitarla en gran medida recurriendo a estrategias semánticas.”

De acuerdo al modelo de procesamiento más plausible en la actualidad, los procesos de percepción e interpretación se realizan en forma interactiva y retroalimentante entre los elementos de superficie (bottom-up) y los conocimientos del mundo y el contexto (top-down). En este proceso interactivo de comprensión, el oyente realiza simultáneamente la decodificación de los signos lingüísticos y apela a la inferencia para unir lo dicho con lo implicado, teniendo en cuenta la información procedente del contexto inmediato y del conocimiento del mundo almacenado en su memoria a largo plazo. Como indica Rost (2002:30, en Gil-Toresano, 2007: 902), la habilidad de comprender está también marcada por la memoria de trabajo: “Con el fin de manejar la lengua hablada en tiempo real, es esencial que el oyente separe con rapidez la cadena hablada en un pequeño número de constituyentes con los que se pueda trabajar en la memoria a corto plazo.” De este modo, el oyente se implica como interlocutor, con todo su bagaje (cognitivo,

afectivo y social) asumiendo un papel activo, llenando los huecos del mensaje literal, y construyendo una interpretación coherente con el contexto específico de la situación.

1.2. La comprensión oral en lengua extranjera (LE)

Las limitaciones impuestas por el procesamiento en tiempo real y la sobrecarga de la memoria de trabajo son las dos grandes dificultades a las que se enfrenta un oyente en LE. Al inicio del aprendizaje estas dificultades están concretamente relacionadas con el reconocimiento de palabras, lo que genera “huecos” que no son salvados tan fácilmente como lo haría un oyente en su lengua materna. Como indica Penny Ur (1984: 14, en Gil-Toresano, 2007: 907), “incluso cuando el número de huecos no es mucho mayor de lo que encontrarían en su propia lengua, los aprendientes de lenguas extranjeras se enfrentan a un problema psicológico; tienen una especie de compulsión a entenderlo todo, incluso cosas sin ninguna importancia, y se sienten trastornados [...] si se encuentran con una palabra incomprensible”.

El procesamiento de la información funciona más lentamente y se sobrecarga con facilidad tanto por deficiencias lingüísticas y socioculturales como por falta de práctica o impericia en aplicar las estrategias pertinentes, estrategias que se encuentran inhibidas, en muchos casos, por la autoexigencia infructífera de querer entenderlo todo. Ante la inestabilidad del sistema, los oyentes no nativos tienden así a bloquear el proceso de comprensión “no entiendo nada” o a generar una hipótesis de interpretación que permanece inalterable desde el principio. Ante la sobrecarga, una de los elementos más preciados para un oyente aprendiz son las pausas y no tanto la ralentización de la velocidad:

“la velocidad no afectaría en realidad la comprensión. Por el contrario, las pausas de una duración de tres segundos para segmentar el texto serían de gran ayuda para comprensión oral⁸” (Cornaire, 1998: 106).

Esos pequeños silencios le permitirán asimilar, reconocer, relacionar, confirmar o descartar hipótesis, “vaciar la memoria” y volver a escuchar. Este procesamiento no sólo se verá facilitado, sino que también encontrará su legitimación, si antes de la escucha se activan los esquemas mentales de conocimientos estereotipados, y los guiones de las situaciones sociales ritualizadas que estarán puestos en escena en el

⁸ La traducción es nuestra. En francés, en el original.

audio. En pocas palabras, se mejorará el acceso a la escucha si previamente se la contextualiza. La comprobación, refutación y revisión de hipótesis, a lo largo de la escucha, gobiernan el procesamiento hasta que lo comprendido se ajuste con el esquema activado.

Si se parte de la idea de que la comprensión oral es un proceso cognitivo inobservable y complejo, parecería inviable cualquier intervención didáctica. No obstante, el docente tiene un rol capital como facilitador del aprendizaje, al orientar el proceso con actividades realistas y significativas que se inserten en el proyecto e intereses del aprendiente, y que le permitan el desarrollo paulatino de estrategias de comprensión que lo llevarán a ser un oyente competente en la lengua meta.

- *Algunas clasificaciones útiles*

En el siguiente cuadro, trazaremos algunas clasificaciones útiles para nuestro estudio.

<p>Estrategias de escucha Dentro de la amplia gama de estrategias de comprensión oral recogidas por Gil-Toresano (2007: 909) y por el Marco Común de Referencia para las Lenguas¹ (2001: 74) nosotros hemos optado por enumerar aquéllas que podrían servir de base para nuestro proyecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto. - Percibir y discriminar palabras aisladas en la cadena hablada. - Identificar el valor de los rasgos suprasegmentales como marcadores de la unidad de sentido o de énfasis de la información. - Reconocer indicadores del discurso que señalan nueva idea, cambio de tema, aclaración, organización del discurso, etc. - Construir la idea principal del discurso; distinguir puntos principales. - Integrar la información del texto con otras fuentes.
<p>Posiciones del oyente Gil-Toresano determina cuatro posiciones del oyente respecto del hablante, desde los discursos más colaborativos a los menos colaborativos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interlocutor (conversación...) - Destinatario (alumno, asistente a conferencia...) - Miembro del público (televidente, oyente de radio...) - Oyente accidental o no intencional (conversación ajena...)
<p>Propósitos de escucha Desde la óptica de la comprensión en L1, Gil-Toresano (2007: 902) distingue cuatro metas no excluyentes:</p>	<ul style="list-style-type: none"> -preciativa: escuchar por placer, por entretenimiento. -informativa: escuchar para obtener algún tipo de conocimiento. -crítica o deliberativa: escuchar para evaluar o rechazar el valor de lo propuesto lo que conduce a una toma de decisión. -empática: escuchar para entender el punto de vista o los sentimientos de otra persona.
<p>Tipos de escucha Para Rost (en Casañ Núñez: 2009:36) existen cuatro tipos de escucha:</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Atenta (capacidad de concentración y procesamiento rápido a partir de textos breves). -Intensiva (reconocimiento y contraste de formas tanto a nivel fonológico, como gramatical o léxico). -Selectiva (búsqueda de información específica y palabras clave, trabajo de tipo referencial e inferencial). -Interactiva (ayuda a asumir un papel activo en la interacción para la resolución de problemas, en las que hay vacío de información y en las que los estudiantes trabajan en parejas o en pequeños grupos).

Según Gil-Toresano (2007: 913), hay tres tipos de escucha:	<ul style="list-style-type: none"> - Atenta (actividades orientadas al procesamiento rápido y a la reacción inmediata). - Selectiva (actividades orientadas a la obtención de información concreta). - Global (actividades para estimular la representación global del sentido).
Géneros textuales El CECRL (2002:68) establece cuatro grandes géneros textuales para la escucha:	<ul style="list-style-type: none"> - Declaraciones públicas (avisos, instrucciones, etc.). - Medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine, etc.). - Conferencias y presentaciones en público - Conversaciones por casualidad.

Como aclaramos al principio, al ser un curso de idioma el foco en el trabajo con grabaciones está puesto en el canal oral, es por eso que las consideraciones vertidas en este capítulo oral serán utilizadas y, si fuera necesario, adaptadas para el diseño de las tareas de comprensión audiovisual.

1.3. La comprensión de textos audiovisuales

La comprensión audiovisual es un proceso de adición y de composición de información visual y auditiva. “Es combinación en tanto que el sonido y la imagen se enriquecen mutuamente para crear imágenes y sonidos distintos a los que resultarían de la percepción de cada uno de ellos por separado” (Casañ Núñez, 2009:65). Así como la percepción del sonido demanda un manejo complejo de operaciones cognitivas en simultáneo (escuchar, detectar, seleccionar, identificar, reconocer, etc.), la percepción de imágenes requiere también una participación activa del sujeto quien forja hipótesis que irá desechando y verificando a partir de un input multimodal, de sus propios conocimientos y del contexto.

Según José Manuel Foncuberta Muriel la comprensión audiovisual se diferencia de la oral pura porque incluye “elementos extralingüísticos propios del contexto, como son los gestos y toda la comunicación o información no verbal” (2007: 914), de ahí que las preguntas de comprensión afectiva se respondan mejor por vía visual. Para lograr captar significativamente el sentido de las imágenes, el aparato visual procede a una búsqueda continua de información por fijación de algunas décimas de segundos en aquello que es objeto de búsqueda (Hartwell, en Behils, 2010: §7), es decir, aquello que se relaciona con el proyecto del audiovidente o con la tarea que le fue asignada.

Las ventajas más evidentes del uso de medios audiovisuales radican en dos factores: uno, que hace referencia al texto en sí mismo, es la contextualización, y el otro al usuario, la motivación. La fascinación que conllevan las imágenes móviles tiene su

razón de ser. Contrariamente a las imágenes de los manuales (neutras, atemporales y a veces antiestéticas), los videos introducen imágenes auténticas, actuales y variadas que, desde el punto de vista pedagógico, permiten un enriquecimiento de la tarea al aportar coordenadas situacionales, contextuales y culturales que se construyen ante la mirada de quien las observa.

El conflicto que se presenta con las imágenes en video es que a simple vista parecen verdaderas duplicaciones de la realidad. La aparente correspondencia entre la imagen y aquello que representa genera una “ilusión analógica” (Lancien, 1996:15) que lleva a pensar que lo que vemos “es”, que no existe detrás un lenguaje propio que modela, traduce y compone esa realidad. Por lo tanto, pareciera que para trabajar con un documento video no fuera necesario hacer un análisis semiológico pues todo es equivalencia. Sin embargo, no sólo importa lo que se muestra sino cómo se muestra. Leer un film es un proceso multidimensional que exige percibir lenguaje escrito (títulos de crédito, subtítulos, etc.), lenguaje hablado (monólogos, diálogos, etc.), sonidos (efectos sonoros y música), imágenes (contenidos, escala, montaje, etc.), gestos y mímicas.

1.4. Relaciones entre el canal visual y el canal auditivo

El lenguaje audiovisual consta de numerosos componentes y la comprensión visual de grabaciones audiovisuales, en particular, es un proceso complejo que necesita de una “alfabetización visual”. Si bien, no se trata de hacerse un especialista en este tema, el docente, al elegir material video para sus clases, no puede desconocer la relación entre canal-imagen y canal sonoro. Siguiendo la clasificación de Lancien (1996: 16-22) existen cinco tipos de relaciones.

A. Redundancia y anclaje

Redundancia entre el canal-imagen y el canal sonoro. Por ejemplo, una secuencia en un tren en la que el guarda le pide el boleto al pasajero.

Diferentes elementos de la imagen permiten “anclar”, es decir, colaborar a comprender aquello de lo que se habla (tema) o la intención de lo que se dice en un diálogo o en la voz en off. A modo de ejemplo, dos personas delante de una agencia de viajes que hablan acerca de las vacaciones.

B. Complementariedad

Se habla de complementariedad cuando uno de los dos mensajes aporta informaciones que el otro mensaje no contiene pero que están directamente relacionadas. En muchos casos, la voz en off en los documentales y reportajes juega ese rol. Por ejemplo, la banda sonora de la filmación de una manifestación que aporta datos acerca del motivo de la protesta, el lugar, etc.

C. Autonomía del mensaje

El contenido lingüístico del canal sonoro no guarda una relación directa con las imágenes, la relación es del orden de lo simbólico. Esto es muy frecuente en los videoclips.

D. Canal sonoro dominante

El mensaje sonoro es dominante cuando, en una secuencia, una persona en plano corto (desde la cabeza hasta la mitad del torso) habla sin que las imágenes ayuden a comprender lo que dice. Cabe aclarar que aquí no se habla de mensaje único sino dominante dado que la actitud física, la vestimenta y otros elementos verbales aportan datos interesantes que contextualizan la intervención. Este tipo de relación es muy común en las entrevistas, los debates y los noticieros.

E. Canal-imagen dominante

En algunas secuencias es el canal-imagen el único responsable de aportar información dado que el canal sonoro está ausente. Esta relación se da en películas mudas, interludios de la televisión, cortometrajes, etc.

1.5. La comprensión audiovisual en lengua extranjera

En este apartado retomamos algunos de las sugerencias didácticas que señala Casañ Núñez (2009: 41-42, 47-48) a la hora de diseñar actividades de comprensión audiovisual:

<i>Larrañaga</i> (200: 63)	Propone 5 actividades: a) Actividades de comprensión del componente no verbal (elementos extralingüísticos y paralingüísticos). b) Actividades de comprensión auditiva, en las que el video se utiliza como material de apoyo. c) Actividades de detección, centradas en la observación lingüística (práctica de funciones comunicativas, campos léxicos, etc.). d) Actividades de predicción, en las que el estudiante anticipa una información a
-------------------------------	--

	<p>partir de un fragmento.</p> <p>e) Actividades de dramatización, en las que una escena del video sirve como modelo para una dramatización.</p>
<i>Loneragan (1984)</i>	Aconseja que la carga de lectura y escritura en las actividades realizadas simultáneamente al visionado sea la mínima posible. Asimismo propone una escucha con pausas cuando las actividades precisen de una producción más elaborada.
<i>Tomalin (1986)</i>	<p>Plantea 7 técnicas con vídeo:</p> <p>a) Visionado sin sonido.</p> <p>b) Visionado sin imagen.</p> <p>c) Predicción de lo que va a ocurrir o lo que van a decir los personajes.</p> <p>d) Visionado del final y predicción de los acontecimientos anteriores,</p> <p>e) Escuchar y rellenar huecos del guión.</p> <p>f) Jigsaw viewing: la mitad de la clase ve y escucha el video y la otra mitad solo lo escucha.</p> <p>g) Visionado con pausas para observar las emociones de los personajes y la mayor o menor formalidad de las situaciones.</p>
<i>Stoller (1991)</i>	<p>Propone la explotación de materiales en vídeo en tres etapas:</p> <p>a) Actividades de previsionado. Tienen la función de activar el conocimiento previo.</p> <p>b) Actividades de visionado. Tienen el propósito de facilitar el visionado en sí mismo (actividades de comprensión general y específica).</p> <p>c) Actividades de postvisionado. Estas actividades fomentan el uso de conocimientos derivados del trabajo de visionado, la posible integración de la información obtenida de otras fuentes, etc.</p>
<i>Cassany, Luna y Sanz (1993:127)</i>	<p>Esta propuesta para la lengua materna es muy abarcativa y puede despertar ideas interesantes para su aplicación en lengua extranjera:</p> <p>a) Imagen congelada: con el fin de extraer toda la información posible sobre la situación comunicativa.</p> <p>b) Pensamientos y sentimientos: congelar la imagen de un personaje para trabajar el vocabulario de las emociones, y para imaginar lo que puede estar pensando en relación con lo que se está viendo.</p> <p>c) Video y cuestionario: leer y responder un cuestionario para anticipar información y recuperar conocimientos previos antes. Visionado y comprobación de las respuestas.</p> <p>d) Vídeo y resumen: ver un vídeo con el propósito de tomar notas y escribir un resumen.</p> <p>e) Imagen y sonido: la mitad de la clase escucha el video sin imagen y la otra mitad lo ve sin sonido. Se forman grupos mixtos que intentan reconstruir la historia.</p> <p>f) Comportamiento: análisis del comportamiento comunicativo: uso de vos / usted, saludar o no saludar, etc.</p> <p>g) Recreación: escritura de u texto (dialógico, expositivo, etc.) que ven pero no oyen.</p> <p>h) Guión y video: elaborar un video de corta duración.</p>

1.6. Ventajas de la comprensión oral y audiovisual

La comprensión oral es la actividad de lenguaje más frecuente para todo locutor nativo y aquella que puede garantizar mejor la “supervivencia” de un locutor extranjero (Behiels, 2010: 180)⁹. Lo curioso es que, a pesar de esta constatación, es una de las actividades de lenguaje menos explotada en clase (*Ibidem*: 179). Las razones pueden ser diversas: las propuestas descontextualizadas de los manuales, la idea de que la comprensión oral es una labor pasiva que no necesita intervención didáctica, la hipótesis de que se adquiere automáticamente por medio de la oralidad, la posible frustración que

⁹ La traducción es nuestra.

provoca en los alumnos, la ausencia de motivación para la mayoría de éstos que buscan sólo “expresarse”, e incluso, la falta de recursos materiales. Más allá de las razones que puedan invocarse, es imposible negar su rol capital en la adquisición de una lengua (Krashen y Terrel, en Casañ Núñez, 2009: 95) y, menos aún, los beneficios que un trabajo focalizado y deliberado puede aportar a su desarrollo.

En la utilización de este tipo de documentos, las primeras ventajas que se destacan son la contextualización de las situaciones y el componente motivacional que se desprende de ello. La fascinación suscitada por imágenes móviles tiene su razón de ser. Contrariamente a las imágenes de los manuales, a menudo neutras, atemporales y a veces poco estéticas, estos soportes introducen imágenes auténticas y variadas que, desde un punto de vista pedagógico, permiten enriquecer la tarea al aportar referencias situacionales, contextuales y culturales que se construyen bajo la mirada del que observa. Para nuestro proyecto es fundamental que estos soportes alíen no sólo el discurso oral con el discurso visual sino también con el discurso escrito. En los documentos multimediales, el estudiante se halla confrontado además a una amplia gama de textos escritos: mediáticos, funcionales, científicos, publicitarios, etc.

Como proceso de adición de información oral y visual, la comprensión audiovisual se convierte en una composición en la que las dos fuentes se enriquecen mutuamente para crear nuevas imágenes y nuevos sonidos (Casañ Núñez, 2009: 65), cuyo producto deja lugar a múltiples interpretaciones. Los documentos audiovisuales y multimediales presentan grandes potencialidades en términos de aprendizaje gracias a la variedad de de discursos y de géneros puestos en escena.

1.7. Géneros y formatos digitales: nuevas e inestables designaciones

Como ya hemos visto en apartados anteriores, la cuestión del género es central para la postura epistemológica adoptada en este trabajo y, por ende, para elaborar el corpus de textos. Con Moirand (Moirand, 2009 en Chardenet, 2011: 164) postulamos que la comprensión de lo oral, lo escrito y, agregamos, de lo audiovisual, se basa en las representaciones que el sujeto tiene a priori acerca de los géneros y sus unidades discursivas empíricas.

Sin embargo, sabemos que su clasificación depende del punto de vista considerado, que sus fronteras son porosas y que, como productos sociales situados, están en constante

evolución. Además, cuando nos acercamos al estudio de los géneros en plena era digital, la tarea no resulta fácil.

“La irrupción de la esfera Internet en los años 90 (correo electrónico y Web) genera una profusión de textos que progresivamente superan los límites impuestos por lo impreso y las grabaciones sonoras y de video [...] que tienden a modificar los modelos de construcción de corpus” (Ibidem)⁷.

En la actualidad, los ejemplares genéricos (conferencias, clase magistral, video clip...) se encuentran en formatos que a veces se asimilan a las nociones de género y, al mismo tiempo, de soporte por lo que las delimitaciones se vuelven muchas veces borrosas.

Por ejemplo, un video de You Tube ¿es un género, un formato o un soporte? La respuesta no es tan obvia como parece. Lancien, en su libro *De la vidéo à Internet* (2004), separaba los documentos en dos tipos: documentos audiovisuales y documentos multimediales. Los primeros en soporte DVD o video, los segundos en soporte digital. Hoy en día, esta diferencia no nos parece más pertinente. Los documentos audiovisuales en forma digital están cada vez más presentes en Internet y se instauran constantemente nuevos géneros. Cuando uno dice haber enviado un *Twitt*, ¿está haciendo alusión al soporte, al género o ambos?

Con el propósito de encontrar conceptos operativos, inicialmente se prefirió adoptar el punto de vista de Aubert et Prié (2004). Estos autores utilizan el término genérico SIAV (Sistemas de Información Audiovisual) para designar el conjunto de documentos audiovisuales digitales. Las funcionalidades de los SIAV incluyen la visualización simple o extendida. Por simple, entienden el simple flujo audiovisual. Una visualización extendida, por su parte, consiste en la integración de documentos o de fragmentos de documentos en documentos hipermediales. En resumen, los SIAV constituyen una categoría más amplia que permite considerar lo audiovisual como uno de los elementos del hipervideo, es decir, que forma parte de un sistema más vasto que resolvió, en un momento, el problema de la delimitación del macro género tecnológico. En otras palabras, si abordamos, por ejemplo, el género “clase magistral”, su ejemplar completo o fragmentado se verá incluido dentro de un género que lo abarca, es decir un SIAV, un documento hipermedial que puede incluir, todos o en parte, los siguientes componentes de la multicanalidad: sonido, imagen, video, texto, etc.

Sin embargo, al momento de crear el dispositivo, optamos por no tomar el concepto SIAV por considerarlo demasiado abarcativo al incluir lo hipermedial que representa,

como hemos podido comprobar en nuestra indagación, otro campo de estudio. Es así que, por razones tanto materiales como pedagógicas, decidimos circunscribirnos al concepto de video como documento digital formado por imágenes en movimiento acompañado de audio que, a su vez, puede ser subclasificado por los géneros que soporta: video de entrevista, video de conferencia, video de clase, etc. De esta conjunción surge, de todas maneras, un nuevo producto ya que el video de la conferencia no es la conferencia dictada, sus parámetros enunciativos originales cambiaron y con ellos los modos de recepción.

Estos videos pueden ser obtenidos directamente de Internet, generalmente de Youtube, Vimeo o Dailymotion, pero también pueden servir de base de cápsulas de video. Se trata de una secuencia de video corta (de 2 a 5 minutos), generalmente guionada, para desarrollar una noción o un tema. La cápsula puede tomar diferentes formas con o sin montaje y ser realizada por los docentes o por los mismos estudiantes. “Encapsular” implica un trabajo de reescritura docente que plantea el desafío de facilitarle al estudiante el pasaje entre saber, información y conocimiento (Canizares *et al.*, 2019: §4).

Programas como aTube Catcher y Movie Maker permiten tomar fácilmente videos de Internet, editarlos y hacer montajes con incrustaciones de imágenes, audio, videos y texto. Estas cápsulas pueden ser subidas a las plataformas universitarias pero, debido al espacio que ocupan, últimamente se aconseja que los videos sean primeramente alojados en sitios web, como los mencionados arriba, y que se compartan solamente las URL.

En el ámbito de la Educación Física, el video digital ofrece modelos de actuación que permiten ilustrar no sólo conceptos sino movimientos (Pérez Fernández, 2007: 201), al tiempo que acerca a los estudiantes a realidades de difícil acceso por su entorno físico o social. Además, la posibilidad de consulta asincrónica otorga la ventaja de poder acceder a ellos con una gran flexibilidad espacio-temporal, respondiendo así a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

1.8. Documentos audiovisuales y texto en pantalla

La presencia de texto en una pantalla plantea nuevos contextos de lectura que implican a su vez distintas maneras de procesamiento. Develotte precisa, retomando un concepto

de Bakhtine, que el discurso multimedia crea un espacio *exotópico* de exposición y de producción discursivas que constituye una nueva categoría de inteligibilidad del discurso (Develotte, 2006: 88). El espacio discursivo cibernético, debido a su desterritorialidad, cambia las prácticas y las relaciones sociales y promueve la co-construcción de espacios de interlocución flexibles (Chardenet, 2005: 57) que se forman tan rápido como desaparecen (Chardenet, 2011: 64).

La presencia de texto en los videos fue analizada por Sochier y Jeanneret (2003: 314) quienes desarrollaron el término en francés *textiel*. El *textiel* consiste en la textualización del conjunto material y organizado de signos en pantalla en un dispositivo tecno-semiótico en línea. En la organización de este *textiel* hay signos *pasadores* (íconos, botones, palabras hipertextualizadas...) y un *architexte*, estructura lingüística híbrida que abre un puente entre la técnica y los lenguajes simbólicos (Jeanneret, en Develotte, 2006: 91). En este caso hemos también decidido acotar la noción de *textiel* a "escrito en pantalla" (Bazet *et al.*, 2017: §1) con el fin de dejar de lado los signos activos propios de lo hipermedial. El escrito en pantalla sirve como punto de anclaje para establecer un diálogo entre las dos prácticas de lenguaje que este proyecto se propone desarrollar.

2. De la fase de validación empírica

2.1. Datos obtenidos de las encuestas preliminares

Las encuestas preliminares tuvieron como finalidad obtener información contextual y así poder armar un dispositivo pedagógico guiado tanto por los objetivos perseguidos en el proyecto y los conocimientos generados en el marco conceptual, como por la información sobre las prácticas audiovisuales de los estudiantes y de los docentes del PUEF/LEF recabadas en ellas. De los cuestionarios enviados por mail a través de Google Forms©, se obtuvo una muestra compuesta por las respuestas de 12 docentes y de 15 estudiantes.

Los 12 docentes encuestados dijeron utilizar videos en sus clases: “con frecuencia” (44,4%), con “muchísima frecuencia” (33,3%) y “casi nunca” 22,2%. De los que utilizan videos, el 66,6% lo hace en sus clases presenciales y el 33,3% restante en el campus. Entre los géneros empleados señalaron sobre todo: escenas de películas, grabaciones de clases, explicaciones, documentales y entrevistas, acercándose así a los géneros mencionados por el estudiantado. Cuando fueron interrogados acerca de los motivos por

los cuales utilizan medios audiovisuales, los encuestados pusieron énfasis en el beneficio pedagógico (*disparar de debates, ejemplificar, contextualizar, facilitar la comprensión, captar la atención*) y en la pertinencia socio-cultural actual (*acercar material existente sólo en video, ampliar las formas de comunicación, incluir la imagen en la transmisión de conocimientos*).

Asimismo, se encuestaron estudiantes que cursaron lecto-comprensión en francés en el PUEF. Los 15 informantes que respondieron a la convocatoria eran estudiantes avanzados en la carrera que habían cursado más de 20 asignaturas y tenían, en el momento, más de 14 finales aprobados. Según las respuestas obtenidas en el cuestionario, la totalidad de los interrogados indicó ver videos *con mucha frecuencia*. Los motivos expresados tienen que ver con el esparcimiento, el estudio y el acceso a información. Entre los géneros más frecuentados encontramos: escenas de películas, partidos, juegos, demostraciones y documentales. Cuando se les preguntó acerca de la posibilidad de incorporar actividades audiovisuales en los cursos de lecto-comprensión, el 75% se mostró a favor. El 25% restante consideró que la comprensión oral-audiovisual podía tornar aún más compleja la asignatura.

Luego de la aplicación del dispositivo, se realizó una encuesta a la cohorte piloto. La totalidad (nueve estudiantes) se declaró a favor de la incorporación de este recurso. Los argumentos mayormente invocados tienen que ver con el carácter “atractivo”, “novedoso” y “ameno” de lo audiovisual, y su “utilidad” para el aprendizaje gracias a la “contextualización” de los temas. En lo que hace a los cursos de francés en particular, sugirieron que los materiales audiovisuales apunten a documentales, entrevistas y explicaciones de técnicas y juegos.

Según lo indicado en los cuestionarios, se desprende que tanto docentes como estudiantes hacen un uso frecuente del material video aunque estos últimos con un propósito más ligado al esparcimiento que al estudio. Las escenas de películas parecen ser los géneros más frecuentados por ambos públicos aunque aparecen también géneros más ligados a las prácticas académicas y a las temáticas del campo disciplinar.

2.2. Corpus generado: algunas consideraciones

Como ya hemos señalado, y dado que se trata de un estudio exploratorio, la conformación del corpus surgió como resultado de dicho análisis en el que se entrecruzaron los conceptos retenidos en el marco teórico y los datos aportados por los cuestionarios. De manera sucinta podemos decir que tres criterios se tornaron claves:

- La elección de ejemplares genéricos y de temáticas relevantes para la esfera discursivo-disciplinar en cuestión.
- La puesta en medios: relación con el grado de multicanalidad (texto, imagen, sonido) (Develotte, 2006: 90).
- La puesta en discurso: características enunciativas, pragmáticas y lingüísticas vinculadas a las características y al nivel de la cohorte piloto.

A su vez, se tuvo en cuenta que la lectura en pantalla suele ser más lenta que sobre papel (Acuña, 2014: 15) y que, sin la posibilidad de detenimiento, aumenta la actividad neuronal a tal punto que puede provocar sobrecarga cognitiva y afectar la memorización del contenido (*Ibidem*: 14).

Se tomaron también algunas decisiones respecto de los tipos de comunicación e intervención:

- Formato video.
- Comunicación asincrónica.
- Intervención en el ritmo de presentación (detención, repetición, avance, etc.).

Cabe agregar que la elección de las fuentes y temáticas de los textos está atravesada por una mirada que hace de lo intercultural un espacio para el diálogo entre la cultura propia y la cultura francófona en su diversidad.

2.3. Características generales del dispositivo

El dispositivo piloto de este proyecto fue elaborado a partir de cuatro videos y fue aplicado a partir de la sexta semana de clases. Las actividades contemplan escuchar, leer imágenes pero también texto, por lo que los videos elegidos contaron también con escritos en pantalla. La propuesta aspira a ser un modelo posible de lo que se podría trabajar, por lo que no es exhaustiva ni tiene carácter definitivo. A fin de poder ver más de cerca la evolución de la propuesta, las actividades se realizaron en clase. Las tareas de la actividad alojada en la plataforma de la universidad se realizaron tanto de manera presencial como a distancia.

Todos los videos fueron transformados en cápsulas didácticas, es decir, el equipo docente modificó, en mayor o menor medida, los originales con el fin de: hacer un nuevo montaje de imágenes, incrustar placas de texto, insertar música, acortar su duración y focalizar en la información relevante para los objetivos perseguidos, aislar

sonido de imagen, etc. Para ello, se utilizaron los programas aTube Catcher, Audacity, Fotosizer y, sobre todo, Movie Maker. De acuerdo con el programa de la asignatura Francés 1, los dos primeros videos se articulan con el eje temático del deporte y la salud y, los dos últimos, con el de personajes y hechos de relevancia.

Teniendo en cuenta la propuesta de Lancien (1996) analizada anteriormente, podemos decir que el primer video, sobre los juegos de lucha en la primaria, muestra anotaciones redundantes con las imágenes. El segundo, acerca de la actividad física para la tercera edad, presenta, en sincronía, la transcripción de los comentarios de los protagonistas y otras placas de textos con autonomía del canal visual. Las actividades de estos dos videos no contemplan el trabajo combinado con artículos de divulgación como sí lo hacen los dos siguientes. El tercero, referido a Mandela, fue utilizado mayormente como contextualización. En el cuarto video, referente al rol político del futbolista Drogba, la comprensión del texto y la comprensión del video estuvieron en pie de igualdad. Se trabajó la información escrita (lugares, fechas, títulos estructuradores del guión), la información visual (mapas, escenarios) y la información oral con el fin de comprender las palabras clave pronunciadas por el presidente de Costa de Marfil. En el caso de este último video, la información visual tuvo dos roles, por un lado, de redundancia y anclaje pero también de complementariedad con el texto escrito, es decir, aportó información nueva. De esta manera, se puede ver la progresión de las tareas propuestas y la interacción de las diferentes capacidades.

2.4. Propuesta del dispositivo didáctico

ACTIVIDAD 1

Juegos de lucha en el ámbito escolar para niños y niñas entre 6 y 8 años.

Recursos: Cápsula video basada en: https://youtu.be/r0Y_z2KYuRk



Objetivos generales

- Visionar para relacionar indicios verbales con indicios textuales, ambos en francés.
- Comprender escritos en pantalla.
- Promover el accionar a partir de la comprensión lectora en francés.
- Propiciar la reflexión intercultural.
- Adquirir vocabulario de la disciplina de referencia.

Consignas

1. Mirá el video de manera completa una o dos veces.
2. Intentá ahora asociar las palabras de la columna izquierda con las definiciones de la columna derecha.

Palabra	Definición
1) rentrée	A. <i>cours</i>
2) mous	B. <i>retour à la bonne condition physique</i>
3) refus	C. <i>sans tonus musculaire</i>
4) stage	D. <i>décision</i>
5) remise en forme	E. <i>retour à l'école</i>
6) mesure	F. <i>négative à réaliser quelque chose</i>

1)	2)	3)	4)	5)	6)

3. Puesta en común de las respuestas.
4. Leé los cartones extraídos de la secuencia y asociálos con las imágenes, sin recurrir al video.

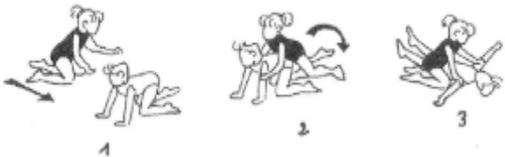
1	<p>Septembre 2011... rentrée des classes... nous récupérons des élèves tout mous...sans énergie...</p>		A
2	<p>Refus de se lever, d'avancer, de travailler...</p>		B
3	<p>Des mesures s'imposaient !! Punition collective ? Non !! Stage de remise en forme !</p>		C
4	<p>Puis quelques jeux... on apprend toujours en jouant...</p>		D
5	<p>Mais après deux mois d'entraînement intensif...</p>		E

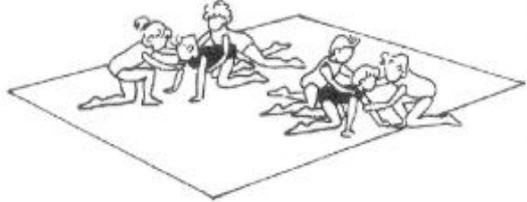
1)	2)	3)	4)	5)

5. Compartí los resultados con tus compañeros.
6. Mirá otra vez el video y verificá tus respuestas.
7. ¿Qué comentarios te merece la actividad escolar que acabas de ver? Poniéndote en el lugar de un/a docente argentino/a, ¿la aplicarías? ¿Cómo imaginás la recepción de este juego en un establecimiento educativo argentino?

Actividad de postvisionado

1. Leé estas descripciones¹⁰ de juegos de oposición para niños.
2. Asociá los textos con las imágenes.
3. Luego de la verificación de los resultados, en grupo, redacten en español el título más adecuado para cada juego.
4. De a pares, elijan un juego y representenlo en la clase. Para ello, tengan en cuenta el propósito del juego y su desarrollo. El resto de los compañeros deberá adivinar de qué juego se trata.

1	<p><u>Terrain</u> : 2 tapis gris installés l'un à côté de l'autre. Installer 4 à 6 terrains</p> <p><u>Matériel</u> : plusieurs pinces à linge</p> <p><u>Nombre de joueurs</u> : 2 joueurs face à face</p> <p><u>But du jeu</u> : Pour gagner, il faut attraper toutes les pinces à linge accrochées sur son adversaire.</p> <p><u>Déroulement</u> : Chaque joueur a environ 6 pinces accrochées.</p>		A
2	<p><u>Terrain</u> : Plusieurs tapis gris installés en forme de rectangle.</p> <p><u>Nombre de joueurs</u> : 2 équipes de 5 joueurs</p> <p><u>But du jeu</u> : Les chasseurs doivent sortir les ours des tapis. Les ours doivent résister.</p> <p><u>Déroulement</u> : Les joueurs ours sont regroupés dans un territoire. Au signal, les chasseurs, qui se trouvent autour des tapis, doivent les en faire sortir. Si un chasseur réussit à sortir un ours, il reste sur le côté. La partie se joue en 2 manches pour inverser les rôles.</p>		B

3	<p><u>Terrain</u> : Plusieurs tapis gris installés en forme de carré.</p> <p><u>Matériel</u> : un ballon</p> <p><u>Nombre de joueurs</u> : 2 joueurs face à face</p> <p><u>But du jeu</u> : Un joueur A est à quatre pattes. Il tient fermement sous son corps un ballon que le joueur B doit tenter de récupérer.</p> <p><u>Déroulement</u> : La partie se joue en 2 manches pour inverser les rôles.</p>		C
4	<p><u>Terrain</u> : 2 tapis gris installés l'un à côté de l'autre. Installer 4 à 6 terrains.</p> <p><u>Nombre de joueurs</u> : 2 joueurs face à face</p> <p><u>But du jeu</u> : La tortue se tient à quatre pattes. Le chasseur doit la retourner.</p> <p><u>Déroulement</u> : La partie se joue en 2 manches pour inverser les rôles.</p>		D
5	<p><u>Terrain</u> : 2 tapis verts installés l'un à côté de l'autre. Installer 4 à 6 terrains.</p> <p><u>Nombre de joueurs</u> : 2 joueurs face à face</p> <p><u>But du jeu</u> : Tirer ou pousser son adversaire par les épaules pour lui faire franchir un espace.</p> <p><u>Déroulement</u> : Pour marquer un point, il faut mettre son adversaire en dehors des tapis. Faire plusieurs manches. Le premier qui arrive à 3 points a gagné.</p>		E
6	<p><u>Terrain</u> : Plusieurs tapis qui délimitent une zone moyenne</p> <p><u>Matériel</u> : plusieurs foulards de 2 couleurs différentes</p> <p><u>Nombre de joueurs</u> : 2 équipes de 5 joueurs</p> <p><u>But du jeu</u> : Pour gagner, il faut attraper tous les foulards de l'équipe adverse.</p> <p><u>Déroulement</u> : Les foulards doivent être attachés au pantalon des joueurs. L'équipe gagnante est celle qui a attrapé le plus de foulards.</p>		F

ACTIVIDAD 2

Faire du sport après 80 ans, c'est bon pour la santé !

Recursos: Cápsula video basada en: www.facebook.com/watch/?v=553890988350680
El video fue fragmentado en partes para poder trabajar diferentes canales y aspectos.

Objetivos generales

- Escuchar para asociar palabras pronunciadas con su escritura.
- Escuchar para restablecer el orden de oraciones y de sintagmas en testimonios orales.
- Escuchar para practicar pronunciación y leer con una entonación que atienda al sentido.
- Visionar para relacionar palabras clave, imágenes y sonido.

- Comprendre escritos en pantalla.
- Promover la producción escrita en L1.
- Propiciar la reflexión acerca la temática propuesta por el video.

Consignas

Las consignas serán proporcionadas a medida de que avance la actividad.

1) Mirá este fragmento de video (de 0:00 a 0:12).

A partir de las imágenes y de los escritos en pantalla, redactá un pequeño texto de presentación (tema, referencias espacio-temporales, etc.).

2) Ahora escuchá el audio del video sin imágenes (0:12 a 0:21), tantas veces como te sea necesario.

3) Subrayá sólo las palabras pronunciadas por Pierre Sivan, 80 años y por Vincent Sciling, 82 ans. Hay palabras intrusas.



4) Compará tus respuestas con un/a compañero/a. Pueden volver a escuchar el audio si hay desacuerdos.

5) Ahora, volvé a escuchar el segmento tantas veces como sea necesario.

- Poné en orden las oraciones y reescribí el diálogo con Pierre.

Pierre: L'idée, c'est de ne pas se fatiguer trop rapidement.

Journaliste: Ah oui, ça fatigue pas, donc.

Pierre: Ça détend

Pierre: Non, non, non, je viens trois fois par semaine.

- Poné en orden el testimonio de Vincent y reescribilo. Las puntuaciones te pueden ayudar.

a.	ça va aussi.	
b.	tout à fait	
c.	d'abord.	
d.	Et, quand on a tout ça,	
e.	bein, le plan moral,	
f.	Ça me met	
g.	c'est quand même intéressant.	
h.	Et puis, ensuite,	
i.	de bonne humeur,	
j.	sur le plan physique,	

6) En el mismo fragmento de video (ahora con imágenes), leé las transcripciones y hacé las correcciones necesarias.

¿Qué observás con respecto a lo dicho y a lo escrito?

7) Retomá las palabras de Vincent. Revisá el cuadro Les sons du français (material de clase) y junto con el audio leé en voz alta para trabajar la pronunciación y la entonación de los grupos de sentido.

8) Mirá el video original completo. Concentrate en los carteles con texto escrito que aún no fueron trabajados. Extraé la información que te parezca relevante.

9) Retomá el texto de la primera consigna y completalo. Este texto podría servir como resumen del video.

ACTIVIDAD 3

Vida y obra de Nelson Mandela

Recursos: Cápsula video basada en el vide www.youtube.com/watch?v=7GdKffGgr7g
 Artículo : *Nelson Mandela*, adaptado de www.afrique-express.com, R-J Lique.

Objetivos generales

- Mirar un video para proveer elementos contextuales para la comprensión de un texto escrito (biografía) de temáticas relacionadas.
- Redactar un nuevo texto en español a partir de un texto en francés.
- Propiciar la reflexión y el posicionamiento sobre hechos históricos relevantes.
- Reflexionar acerca de la labor docente en relación con el legado de Mandela.
- Desarrollar las habilidades tecnológicas necesarias para realizar las tareas.

Campus UNLu

Esta actividad fue realizada en el espacio virtual otorgado a la asignatura Francés I en la plataforma de la UNLu para ser llevada a cabo en la sala de informática de la sede San Fernando.

Consignas para los estudiantes

Tarea 1

-  Mirá el video “Mandela en imágenes” y tomá nota de los diferentes momentos expuestos en las imágenes.
-  Luego, descargá su biografía. Realizá una primera lectura a fin de asociar las escenas del video con la información del texto.
-  En pequeño grupo, redacten de manera colaborativa la cronología de la vida de Mandela, en forma de cuadro de doble entrada (se puede leer la biografía tantas veces como sea necesario e incorporar texto y elementos del video). Para ello, crear una Wiki.

Tarea 2

La cita de la línea 27 de la biografía pone en relación a Mandela con el deporte. Explicá-la y expresá tu opinión al respecto. Para ello, grabá un comentario y depositá tu archivo audio (.mp3 ou .wmv) usando “Subida avanzada de archivos”.

Tarea 3

Visioná este video sobre la Journée Internationale Mandela y respondé al cuestionario.

Tarea 4

Para concluir, escribe en el foro un comentario respecto de este personaje, de manera clara y organizada. ¡Se alienta reaccionar a los comentarios de los compañeros y compañeras!

Descripción de los componentes presentes del Campus

Video de Mandela (Comprensión audiovisual)

Este video (armado especialmente para este curso) sirve para la preparación de la lectura de la biografía de Mandela. Tiene sólo música ya que su finalidad es la de contextualizar.



Toma de notas del video : texto en línea

Los alumnos pueden tomar notas en este espacio. Aparece debajo de dos actividades que así lo requieren.



Tu peux écrire ici les notes que tu prends à partir du visionnement.

Tu peux écrire également les associations que tu feras entre les données du texte et celles de la vidéo.

Biografía de Mandela (Comprensión lectora)

Para leer la totalidad del texto, ver Anexo 4.

Nelson Mandela



«Etre libre, ce n'est pas seulement se débarrasser de ses chaînes ; c'est vivre d'une façon qui respecte et renforce la liberté des autres.»

Il est né le 18 juillet 1918, à l'est de la province du Cap Oriental, en Afrique du Sud. Son père était un chef des Thembu, la deuxième ethnie en importance, après les Zoulous. Il obtient un

Wiki (Producción escrita colaborativa)

Los participantes redactan en forma colaborativa (grupos de 2 ó 3 personas) la cronología de Mandela, utilizando la información aportada por el texto y el video.



En petit groupe, rédigez de manière collaborative la chronologie de la vie de Mandela, sous forme de tableau à double entrée.

Vous pouvez relire la bio autant de fois que nécessaire et incorporer des éléments tirés de la vidéo.

Pour cela, créez un Wiki.

Comentario utilizando « Subida avanzada de archivos » (Producción oral)

Aquí los alumnos depositan su archivo de audio con el comentario acerca de una cita de Mandela que figura en la biografía.



La citation de la ligne 27 de la biographie met en rapport Mandela avec le sport. Explique-la et donnes-en ton avis. Pour cela, enregistre ton commentaire et dépose ton fichier audio (.wmv ou .mp3) en utilisant "Subida avanzada de archivos".

Video de la Jornada Mandela (Comprensión oral)

Los alumnos miran este video a fin de poder comprender la información aportada sobre este evento y poder responder el cuestionario propuesto.



Cuestionario sobre el video Jornada Mandela (Comprensión oral)

Pregunta 1 Sin responder aún Puntúa como 1,00 Editar pregunta	La Journée Internationale Mandela a été promue par... Selecione una: <input type="radio"/> a. l'Union Africaine. <input type="radio"/> b. l'Association Espoir Afrique. <input type="radio"/> c. l'ONU.
Pregunta 2 Sin responder aún Puntúa como 1,00 Editar pregunta	Coche les valeurs "mandeliennes" citées: Selecione una o más de una: <input type="checkbox"/> a. La paix à tout prix. <input type="checkbox"/> b. L'accès à l'éducation. <input type="checkbox"/> c. L'amour familial. <input type="checkbox"/> d. Le sens du combat et la fermeté des principes. <input type="checkbox"/> e. Le pragmatisme et la souplesse tactique. <input type="checkbox"/> f. La démocratie.
Pregunta 3 Sin responder aún Puntúa como 1,00 Editar pregunta	La sienne a été une lutte contre... Selecione una: <input type="radio"/> a. l'apartheid. <input type="radio"/> b. la corruption du pouvoir. <input type="radio"/> c. la guerre civile.

Foro (Producción escrita individual)

En este foro los participantes darán su opinión acerca del personaje estudiado. Para ello, deberán redactar su intervención de manera clara y organizada.



Pour conclure, écris ici ton commentaire à propos de ce personnage, de manière claire et organisée.

Il est également vivement conseillé de réagir aux avis de tes camarades!

ACTIVIDAD 4

Didier Drogba, plus qu'un footballeur

Recursos: Cápsula video basada en: www.youtube.com/watch?v=1V1J1rFPDc8&t=40s

Artículo: *Didier Drogba, plus qu'un footballeur*, adaptado de www.sport-ivoire.ci,
Nicholas Mc Anally.

Objetivos generales

- Mirar un video para proveer elementos contextuales para la comprensión de un texto escrito de temáticas relacionadas.
- Identificar la estructura retórica de un texto de tipología argumentativa.
- Comprender fragmentos de discurso oral.
- Comprender texto en pantalla.
- Propiciar la reflexión y el posicionamiento sobre hechos históricos relevantes.

Consignas

1. Ubique la situación de producción. Describa y analice la imagen del paratexto.
2. Deténgase un momento en el título y diga qué podría sugerir ser « plus qu'un footballeur ». Establezca algún tipo de relación con la imagen presentada.
3. Lea el copete.
 - 3.1 ¿De qué otra manera se nombra a Drogba?
 - 3.2 ¿Qué información suplementaria aporta sobre él? Explique cómo logró comprenderla.
 - 3.3 Proponga una primera respuesta posible a la consigna 2.
4. Recorra los dos primeros párrafos.
 - 4.1 Determine qué aspecto(s) de Drogba subraya cada uno.
 - 4.2 ¿Le parece que estos aspectos responden a la pregunta 2? Para ello, analice y justifique el uso del conector *mais* que aparece en ambos párrafos.
 - 4.3 ¿Qué efecto querría provocar el autor del texto con este planteo?

5. Reconozca las características tipográficas del tercer párrafo e indique su función. En caso de necesidad, consulte el Módulo Teórico II.

5.1 Identifique el enunciador, es decir, el /la responsable de esos dichos (necesitará, tal vez, releer el §2).

5.2 Relacione lo dicho en este párrafo con los adverbios *bien évidemment* del cuarto párrafo.

6. Mire el video Drogba réconcilie la Côte d'Ivoire que se encuentra en el Campus. Vaya al minuto 2:14 y relacione el mapa que aparece con la información de los párrafos 3 y 4.

6.1 Vuelva a la consigna 2 y compare sus conocimientos actuales con la respuesta dada en 3.3.

6.2 Complete esta oración con palabras del texto:

Plus qu'un footballeur, Drogba est _____

6.3 Explique el uso de las comillas en «pour la paix» del copete. ¿A qué se suele asociar « marquer » ?

7. Vuelva a mirar el video para completar este cuadro a partir de la información que aparece en las placas:

Tiempo	Fecha	Lugar
00:01		
00:40		
04:10		

7.1 ¿Qué sucede en el video respecto del eje temporal?

7.2 Vaya al minuto 4:14 y junto con la información del cuarto párrafo explique la pertinencia del mapa.

7.3 Escuche el video entre 00:25 y 00:28 y complete las palabras del presidente de Costa de Marfil.

“La est conclue. La est”

7.4 ¿En qué contexto pronuncia estas palabras?

7.5 A partir de las imágenes del video y de lo que ha leído, complete este cuadro:

Segmentos	Breve descripción
00:01 a 00:40	
00:40 a 04:10	
04:10 a 06:10	

8. Identifique el enunciador del quinto párrafo. ¿Dónde se encuentra? ¿A qué apela tal denominación?
 - 8.1 Precise la situación y el contexto de esta declaración.
9. ¿Qué nos revela la creación de término «drogbacité»? ¿Conoce alguno en español?
10. Señale los párrafos del texto utilizados por el autor para refutar argumentos y para plantear los propios.
 - 10.1 Elija la estructura argumentativa más adecuada para representar el razonamiento del autor a lo largo del texto:
 - a. *X donc Y*
 - b. *X pourtant Y*
 - c. *X parce que Y*
 - 10.2 Redacte con sus palabras la tesis del autor. Indique en qué partes del texto se basó para poder responder.

A continuación discutiremos los resultados de la aplicación de cada actividad. Luego, comentaremos brevemente las respuestas de la encuesta final, haremos algunas reflexiones sobre la escritura en pantalla y expondremos algunas proyecciones posibles de este trabajo. Concluiremos con una propuesta de progresión de la comprensión oral-audiovisual para un curso de lecto-comprensión de Francés 1 del PUEF/LEF.

2.5. Aplicación del dispositivo

- Actividad 1

Esta actividad resultó muy motivante para los y las estudiantes por dos razones. Por un lado, lograron hacerla sin muchas dificultades, lo que permitió disipar las dudas y los temores que alguno/as tenían en un principio, sobre todo por ser la primera vez que se trabajaba con videos en la asignatura. Por otro lado, la temática les pareció no sólo novedosa sino desafiante ya que, en Argentina, los juegos en los que interviene el contacto físico no suelen estar permitidos en el ámbito escolar. Un resultado inesperado de esta actividad fue que a los estudiantes les interesó tanto el tema que siguieron ahondando en él y buscaron más material, sobre todo videos, para compartirlos con otros compañeros. Uno de ellos incluso trató el tema con el equipo docente de la asignatura Taller de Práctica de la enseñanza en Educación Formal I para conocer su posición al respecto.

- *Actividad 2*

El hecho de apelar a la oralidad puso a los estudiantes en una situación que combinó ansiedad, temor y entusiasmo. Las tareas propuestas resultaron sin embargo adecuadas al nivel. La temática fomentó la discusión entre los estudiantes sobre todo por la presencia de estudiantes que trabajan con la tercera edad. Tal vez la tarea de reconocimiento de palabras en la nube planteó algunas dificultades, pero hay que tener en cuenta el escollo presentado por la música de fondo y la dicción de las personas mayores entrevistadas. Por tal razón, el mismo video contempla la transcripción de sus dichos. Este elemento fue capitalizado en la propuesta didáctica ya que tuvimos en cuenta la postura de Danan (2004, en Bairstow y Lavour, 2015: 252) para quienes el discurso intralengua (misma idioma para los diálogos que para los textos) ayuda a la adquisición de una lengua al permitir establecer relaciones entre lo oral y lo escrito. Por otra parte, apelar a la escritura en L1 desde el inicio permitió detectar a tiempo cuestiones ligadas con la redacción y la conceptualización. Esta actividad planteó así la movilización de diferentes capacidades, aunque no caben dudas de que el trabajo con los sonidos (comprensión y lectura oralizada) despierta un enorme interés y una sensación de completud gratificante para el estudio de la lengua.

- *Actividad 3*

Los resultados de esta actividad en tanto compromiso y aprendizaje de los estudiantes fue altamente positivo. La mayoría conocía a Mandela por la película *Invictus* pero desconocía su verdadero rol y alcance político. La redacción de un texto en español planteó un reto considerable a los estudiantes y se evidenciaron dificultades que se retomaron en las clases subsiguientes, ya que uno de los propósitos perseguidos en estos cursos es también desarrollar la capacidad de escritura en L1, capacidad central para la vida académica. Si bien el texto presentaba desafíos tanto lingüísticos como culturales, el trabajo previo de otras biografías en francés y los aportes de los videos fueron de gran ayuda. El estudio previo de elementos lingüísticos tales como las anáforas, las nominalizaciones, los marcadores temporales, así como de la estructura retórica del género permitió un acercamiento al texto más seguro, sobre todo porque su extensión y su temática presentaban una exigencia mayor a la de las biografías previamente trabajadas. Si bien los logros a nivel aprendizaje resultaron significativos, la implementación de la actividad presentó algunos inconvenientes. El difícil acceso de los

estudiantes a computadoras fuera de la institución dificultó algunas tareas que terminaron siendo presentadas en papel o enviadas por WhatsApp.

- *Actividad 4*

Para la comprensión de discurso oral, se tuvieron en cuenta algunos de los siguientes criterios: que el vocabulario fuera ya conocido, que estuviera presente en el texto escrito complementario al video o que se basara en cognados, sobre todo, compartiendo similitudes de pronunciación.

La tarea relacionada con el video fue muy bien recibida por los estudiantes quienes, en su mayoría, conocían los logros deportivos de Drogba pero desconocían su faceta de hombre político y comprometido. El texto presentó mayores exigencias al ser el primer texto de estructura argumentativa, último texto de Francés I que funciona de “puente” con Francés II. Si bien ya se había trabajado el movimiento concesivo a través de conectores, la estructura global argumentativa del texto planteó un gran desafío. La guía con las consignas que alternan e integran el trabajo del artículo y del video fue retocada en varias oportunidades para poder acompañar mejor el proceso, y el acompañamiento docente fue muy necesario.

A la dificultad del texto, se sumó la complejidad presentada por el video debido a las rupturas temporales de los hechos puestos en imágenes. A esto hay que agregar la distancia cultural, materializada, en parte, por el desconocimiento de momentos históricos como la guerra civil de Costa de Marfil iniciada en 2002. Los escritos en pantalla funcionaron como anclajes del guión que permitió restablecer el eje temporal. La posibilidad de trabajar en autonomía el video pudiendo detener, retroceder y repetir colaboraron con la organización y construcción de significados. Los estudiantes señalaron la importancia del video para comprender, sobre todo el compromiso social de Drogba en relación con la situación política de su país, y solicitaron continuar con el trabajo con materiales (videos + texto) de deportistas con compromiso social.

Cabe destacar que, en las dos últimas actividades (3 y 4), las consignas de los artículos y de los videos se integran y potencian la comprensión. En algunos momentos, durante el trabajo en clase, se pudo asimismo evidenciar que, tanto el texto como el video, dejaban de ser material de estudio para ser motivo de curiosidad genuina. Los estudiantes compartieron incluso los videos de este proyecto con docentes de otras

asignaturas y éstos, a su vez, aportaron videos a la asignatura, como es el caso de algunos docentes de Deportes en Conjunto y Teoría del Entrenamiento para la Juventud y la Aduldez.

La sinergia entre los videos y los artículos de divulgación evidenciaron un trabajo muy enriquecedor para la lecto-comprensión en materia de habilidades, conocimientos y miradas.

2.6. Datos de la encuesta final

Luego de la aplicación del dispositivo, se realizó una encuesta final a la cohorte piloto. La totalidad se declaró a favor de la incorporación de este recurso. Los argumentos mayormente invocados tienen que ver con el carácter “atractivo”, “novedoso” y “ameno” de lo audiovisual, y su “utilidad” para el aprendizaje gracias a la “contextualización” de los temas. No apareció el temor a tornar más difícil la asignatura como había surgido en las encuestas previas. En lo que hace a los cursos de francés en particular, sugirieron que los materiales audiovisuales apunten a documentales, entrevistas y explicaciones de técnicas y juegos.

Algunos comentarios de los y las estudiantes: *“sumar lenguas siempre es positivo”, “abarcas más idiomas y encima de la misma familia, es muy interesante”, “sería bueno acceder a fuentes que no tienen traducción”, “si puedo, siempre me interesa poder leer el original”, “sería bueno usar un abordaje diferente, nuevo”, “esto le daría más valor al título”.*

2.7. Los escritos en pantalla: nueva mirada

Con Bairstow y Lavaur (2015: 253), hemos comprobado que el texto en pantalla facilita la comprensión de los principiantes y permite la adquisición y la memorización de vocabulario al estar inscripto en una situación audiovisual definida. Este fenómeno, a nuestro entender, se ve favorecido si se realiza un trabajo lexical de previsionado. Los mismos autores han percibido que, cuando el texto en pantalla compite con las imágenes, la atención del espectador se traslada rápidamente al mensaje escrito debido a su “saliencia física” (*Ibidem*: 251). Los estudios de estos autores muestran también que los efectos de la redundancia son generalmente negativos pues la atención se traslada totalmente al mensaje verbal. Nosotros hemos notado que, en la aplicación del dispositivo, se produjo un fenómeno similar, en desmedro del mensaje visual. Además, si bien la presencia de texto en pantalla facilita la comprensión no deja de ser una fuente

de información visual complementaria para procesar lo que puede provocar una sobrecarga cognitiva (*Ibidem*). Es por eso que, para hacer frente a estas situaciones, se privilegió la consulta controlada y asincrónica de los materiales con el fin de facilitar las intervenciones didácticas y propiciar así un trabajo flexible y autónomo por parte de estos estudiantes de nivel principiante.

2.8. Propuesta de progresión de la comprensión oral-audiovisual

En base a los resultados obtenidos, ofrecemos un posible esquema de progresión de tareas para la inclusión de la comprensión oral-audiovisual en los cursos de lecto-comprensión que abarcaría la totalidad del cuatrimestre (16 semanas aproximadamente). Este planteo establece un ida y vuelta constante entre el texto escrito y el texto oral y/o audiovisual, con propósitos variados para que el estudiante pueda desarrollar distintos procesos y estrategias de comprensión.

En un primer momento, se propone un trabajo meramente áulico de escucha de reconocimiento y de asociación con un texto escrito. Durante el mismo, se hace hincapié en los sonidos y la prosodia del francés. Estos ejercicios podrían ser considerados como “posibilitadores” dado que no tienen una finalidad en sí mismos sino que su objetivo es acercar a los alumnos a los sonidos y a la prosodia del francés y así acompañar la comprensión oral. Luego, se apunta a un trabajo de comprensión global oral y audiovisual. Finalmente, se pretende llegar a un tipo de comprensión oral y audiovisual selectiva para la obtención de información concreta. En este aspecto, cabe recordar que la asignatura Francés 1 no prevé conocimientos previos del idioma lo que hace que el punto de llegada resulte ambicioso.

En lo que hace a las dos asignaturas del PUEF/LEF, se podría considerar una mayor presencia de lo oral-audiovisual para Francés I y un énfasis mayor en las actividades de lectura en Francés II. Esto encuentra su justificación en el hecho de que los géneros previstos para Francés I (prácticas deportivas, reglamentos, historias de vida) se adaptan mejor al lenguaje visual. En Francés II, por su parte, el trabajo con textos de transmisión de conocimientos no descarta el uso de soportes audiovisuales (clases en línea, conferencias, etc.) pero requiere un trabajo más profundo a nivel lingüístico-discursivo y de operaciones cognitivas del alto nivel.

Distribución del cuatrimestre	Tipos de escucha y lectura audiovisual	Posición del oyente-audiovidente	Géneros	Actividades de lectura, escucha y visionado	Ejercicios de fonética y prosodia
Primer momento: Semana 1 a la 5.	Escucha de reconocimiento y de asociación con un texto escrito.	Destinatario	Del aula (módulo de lectura)	<ul style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta de las consignas por parte del docente. Consignas orales en francés por parte del docente sin apoyatura escrita. Lectura silenciosa de un texto por parte de los alumnos mientras se escucha la lectura oralizada del docente. Lectura silenciosa de un texto mientras se escucha su grabación. Lectura oralizada de algunos fragmentos ya escuchados o no por parte de los alumnos. Escucha para practicar pronunciación y patrones entonativos. 	Fonemas y grafemas Acentuación de la última sílaba Letras finales mudas Consonantes tensas y relajadas [k] vs. [g] [s] vs. [z] [ʃ] vs. [ʒ] [En] [Ê] Distinción de género Nasales / no nasales (para el género) [ə] vs. [e] (para el número) Pronunciación de verbos con varias bases Entonación: afirmación o pregunta (variantes) [y] vs. [u] [E] vs. [Ê] [o] vs. [ô] [ã] vs. [õ] [s] vs. [z] La liaison [ø] vs. [e] Oposición presente-pasado Entonación de apreciación positiva y negativa Entonación de duda o persuasión
		Miembro del público	De los medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Escucha o visionado de un texto grabado para reponer elementos contextuales de un texto escrito relacionado y para promover la reflexión intercultural. Escucha o visionado de un segmento grabado para poner en orden su transcripción desordenada. Escucha de extractos para distinguir grupos rítmicos. Visionado para relacionar palabras clave, imágenes y sonido. Visionado y lectura para integrar información de un video y de un texto escrito a fin de construir un nuevo texto. 	
Segundo momento: Semana 6 a la 11.	Visionado o escucha para la comprensión global.		<ul style="list-style-type: none"> Visionado y/o escucha de una secuencia oral y/o audiovisual para la construcción de una representación global del sentido: tema y subtemas. (Siempre vinculado con un texto escrito relacionado temáticamente.) 		
Tercer momento: Semana 11 a 16.	Visionado o escucha para la comprensión oral y audiovisual selectiva.		<ul style="list-style-type: none"> Visionado y/o escucha de una secuencia oral y/o audiovisual para la obtención de información concreta. (Siempre vinculado con un texto escrito relacionado temáticamente.) 		

- *Proyecciones*

Para profundizar los temas ligados con la multimodalidad, se podría abordar las perspectivas de la mediología de R. Debray (1991) acerca de las interfaces entre las funciones sociales superiores y los entornos de transmisión. Asimismo, resultaría pertinente incluir los aportes de Pierre Lévy (1990, 1995, 2007) quien estudia los impactos culturales y cognitivos de las tecnologías digitales. Consideramos que se podría incluir la noción « anotaciones textuales” (Bourgatte, 2016: 94) como actividad de puesta en relación de contenidos multimediales con elementos discursivos generados en línea. Esta noción podría a su vez dialogar con otro proyecto de UNLu “Las notas en margen en los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo. Fase II”, liderado por Rosana Pasquale, la directora de este proyecto.

Se espera pues una transferencia directa de los resultados de la investigación a la población considerada en el proyecto. La investigación desea contribuir además a reducir la brecha digital y a incluir en el espacio educativo diario elementos anteriormente considerados puramente lúdicos. Asimismo, se considera que la incorporación de TIC en las metodologías de enseñanza ofrecerá una alternativa para flexibilizar la oferta académica

V) Conclusiones generales

En base a los resultados de este proyecto, estamos en condiciones de decir que la hipótesis de partida se ha confirmado. La inclusión del desarrollo de la comprensión audiovisual en los cursos de francés de lecto-comprensión constituye una modalidad de fuerte vinculación con las prácticas audiovisuales que tienen lugar en el contexto académico. Asimismo, tomando en cuenta las hipótesis secundarias, podemos asegurar que lo audiovisual incrementa la motivación y la participación activa de los estudiantes. Al mismo tiempo, esta modalidad posiciona a la lengua francesa como una fuente de información que adquiere una nueva significatividad al acercarla a las formas actuales de socialización y de aculturación de los jóvenes.

Por el contrario, y tal vez por las características del dispositivo diseñado, no nos encontramos en condiciones de afirmar que la comprensión audiovisual en diálogo con la lecto-comprensión propicie una retroalimentación de capacidades. Lo que sí hemos

podido corroborar es que el aprendizaje de la lengua francesa se vio enriquecido al poner en juego más capacidades. Los documentos audiovisuales presentan fuertes potencialidades en términos de aprendizaje gracias a la variedad de géneros y de discursos puestos en escena. Permiten también el desarrollo de habilidades relacionadas con “la búsqueda de indicios para reconstruir el contexto, la fuente de enunciación y la perspectiva adoptada por el autor¹¹” (Acuña: 2014: 14). Para nuestro proyecto fue aún más significativo puesto que estos soportes alían no sólo el discurso oral con el visual sino que el estudiante se encuentra también confrontado a una amplia gama de puestas en texto (títulos, subtítulos, epígrafes, cuadros de texto, etc.) estableciendo una interacción constante, en ambos sentidos, es decir, entre el texto escrito y el texto oral-audiovisual.

De acuerdo con la encuesta final y con nuestra propia observación, hemos podido advertir que la inclusión de prácticas orales-audiovisuales presenta, a los ojos de la totalidad de los estudiantes, múltiples ventajas, tanto motivacionales como formativas. Los estudiantes han manifestado que el trabajo con videos les ha permitido memorizar vocabulario más fácilmente y “animarse” a la oralidad. Hemos podido comprobar que muchos de ellos, una vez iniciada la aplicación del dispositivo, comenzaron a socializar videos, descargar material audio y suscribirse a aplicaciones gratuitas de idiomas. Los videos se presentan así como recursos educativos semánticamente ricos que permiten romper las barreras de las formas tradicionales de comunicación académica (Tejeda-Carrasco, en Cantamutto *et al.*, 2015: 215). Por su parte, el docente, en la actualidad, se ha transformado en un productor de contenidos digitales en la medida en que los selecciona y los recontextualiza al enriquecerlos con tareas pedagógicas.

Contrariamente a los resultados obtenidos por un proyecto similar en el contexto de la FFyL-UBA, para los estudiantes del PUEF/LEF los videos revelaron ser una gran fuente de “motivación”, una manera de “completar” los conocimientos del idioma, y un medio de contextualización físico, situacional y cultural que hace más “palpable” el encuentro intercultural. Si como dice Fernández García (en Pérez F., 2007: 204), el video se ha convertido en una tecnología cotidiana en la clase de Educación Física, el uso de videos en la clase de LE podría redundar en un doble aporte: a la vez que se trabajan los contenidos curriculares de la carrera, el estudiante aprende una lengua y, por ende, se

¹¹ La traducción en nuestra. En francés, en el original.

acerca a una “cultura extranjera confrontando universos de pensamiento, categorías y miradas; en otros términos, experimentando la alteridad” (Pasquale, 2005: 102).

La finalidad de los cursos de lecto-comprensión es hacer adquirir conocimientos lingüísticos, culturales y discursivos, y hacer desarrollar una competencia intercultural y lectora estratégica que permitan a los estudiantes ser buenos lectores en lengua extranjera. Por otro lado, somos conscientes de que, en la era digital, uno de los desafíos de los espacios académicos incluye a las nuevas tecnologías, no tanto como técnica sino como nuevos modos de representar y operar con la realidad. Apelar a la literacidad audiovisual plantea una propuesta pedagógica enriquecida y acorde con los tiempos que corren. Las nuevas tecnologías y su capacidad de transversalidad se convierten en una herramienta no única pero necesaria para tal fin. Es por eso que pensamos que la inclusión de la comprensión oral-audiovisual en los cursos de lecto-comprensión permitiría complejizar y renovar la propuesta pedagógica, a través del desarrollo de nuevas capacidades multimodales y de la reflexión acerca de las nuevas formas de producción, circulación y recepción de los discursos tanto vernáculos como dominantes, que emergen de las distintas comunidades de discurso en las que el sujeto participa durante su vida.

Por estos motivos, creemos que la comprensión oral-audiovisual debería incluirse en los cursos de lecto-comprensión del PUEF/LEF. Sin embargo, a la luz de los resultados del proyecto exploratorio aquí expuesto, el trabajo de la comprensión oral-audiovisual en lengua extranjera requiere mayor tiempo de desarrollo que las prácticas de lectura. Además, como se ha indicado en el estado del arte del proyecto inicial, las cátedras de lenguas extranjeras que introdujeron la comprensión oral en sus cursos de lecto-comprensión tienen una carga horaria total (240 a 336 horas) muy superior a la nuestra (100 hs). Por lo tanto, la carga horaria del PUEF no es suficiente para llevar a cabo ambas modalidades con intensidad equivalente. Así, la comprensión oral-audiovisual vendría a *completar* el recorrido didáctico trazado inicialmente, sin perder el foco en la finalidad primera de estos cursos, es decir, en la lecto-comprensión entendida como una práctica centrada en la construcción de saberes disciplinares.

VI) Producciones científicas

(Se consignan solo las producciones vinculadas con el presente proyecto, y realizadas entre 2015 y 2019)

- *De la Directora*

2015- Dictado del Seminario de Posgrado “Los manuales de Lengua Extranjera: perspectivas de abordaje y contextualización”. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. 64 horas. Disp. CDDE 294/14.

2015- Dictado del Seminario de Posgrado “Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales (1958-2008)” Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. 64 horas. Disp. CDDE 059/10 y 069/13

2016- Proyecto Internacional NIP 2016 (Numérique et InnovationPédagogique) « *Les micro-vidéos éducatives dans la classe de FLE* » Marco institucional: UNLu, UBA. Responsables del proyecto: Rosana Pasquale y Fabiana Luchetti. Período: 2016-2017

2018- XVII SEDIFRALE «*Enseignement du français en Amérique Latine: du repli au renouveau* », 5-8 de junio, Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá, Colombia. Ponencia: (autora) *Le numérique dans la formation supérieure: les micro-vidéos éducatives en classe de FLE/FOU*

2018- Primeras Jornadas UNAHUR de Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas Extranjeras “*La democratización de la enseñanza de las lenguas extranjeras: ¿cómo generar igualdad de oportunidades para el aprendizaje de idiomas?*”, Universidad Nacional de Hurlingham, 26 y 27 de septiembre. Ponencia (autora): *La producción de materiales didácticos en LE audiovisuales en el nivel superior. Algunos desafíos y límites*

2018- Dictado del curso «*La contextualisation des matériels didactiques : analyses et pratiques de classes* » para profesores de Francés, organizada por el Grupo de Reflexión Regional del Nordeste del Instituto Francés de Argentina y la Dirección Plurilingue del Ministerio de Educación del Chaco, Resistencia, 10 y 11 de octubre , 12 horas-reloj.

2018- Charla: “*¿Cómo seleccionar y adaptar materiales para la clase de Lengua Extranjera?*” organizada por el Grupo de Reflexión Regional del Nordeste del Instituto Francés de Argentina y la Dirección Plurilingue del Ministerio de Educación del Chaco, Resistencia, 11 de octubre, 2 horas-reloj.

2018- Dictado de la Jornada-Taller “*Concepción y producción de materiales didácticos para la clase de lenguas*”, Facultad de Ciencias de la Administración, UNER, Concordia, 23 y 24 de noviembre de 2018, 9 horas-reloj.

2018- Dictado del Seminario de Posgrado “*Concepción y producción de materiales didácticos en lengua extranjera*” Departamento de Educación,

Universidad Nacional de Luján. 64 horas. Disp. CDDE 196/17. (2 cohortes: 1er y 2do. Cuatrimestre 2018)

2019- XV Congreso Nacional de Profesores de *Francés* “*Le français, un pont vers le monde*”, junio 2019. Integrante de la mesa redonda : Enseignants de FLE : formation et recherche. Quels problèmes ? Quelles pratiques ? Quelles perspectives ? Ponencia : Formation et recherche en FLE. Passerelles, enjeux et perspectives. Ponencia (autora): Les matériels didactiques contextualisés: quels rôles et quels défis pour l’enseignant ? SOLO LA PONENCIA

2019- Taller: “Selección y adaptación de materiales didácticos para el aula de LE”, Facultad de Lenguas, Secretaría de Asuntos Estudiantiles, Universidad Nacional de Córdoba. (31/08/19, 3 horas-reloj)

2019- Responsable de la Acción de extensión no articulada: “Desarrollos actuales en el campo de las lenguas extranjeras: elaboración participativa de dispositivos audiovisuales” (Disposición CDDE 270/19)

- *De la integrante del equipo*

Para poder resolver cuestiones metodológicas específicas, fue necesario realizar las siguientes dos capacitaciones:

2016: “Aproximación a la plataforma Moodle”. Del 23 de mayo al 18 de julio 2016 Facultad de Filosofía y Letras - UBA - Programa ELSE Duración: 60 horas. Trabajo final aprobado

2017: “Audiovisuales 2.0 en educación”. Del 5 de abril al 10 de mayo de 2017. CITEP - Secretaría de Asuntos Académicos – UBA. Duración: 60 horas. Trabajo final aprobado.

Hasta la fecha este proyecto fue mencionado y/o presentado en los siguientes encuentros académicos:

2015: Ponencia: « Projet d’incorporation de la compréhension orale et audiovisuelle dans les cours de lecture-compréhension », XIII Congreso Nacional de Profesores de Francés. Del 21 al 23 de mayo de 2015, I.E.S. en L.V. “Juan Ramón Fernández”.

2018: Ponencia: “Inclusión de la comprensión oral-audiovisual en los cursos de lecto-comprensión”, 1ras Jornadas UNAHUR de Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Del 27 al 28 de septiembre de 2018, UNAHUR.

2019: Ponencia: “Literacidad universitaria y lenguas extranjeras”. Terceras Jornadas Lengua, Cultura e Identidad. La transversalidad de las lenguas en el ámbito científico-académico. Del 26 al 27 de septiembre de 2019, Universidad Nacional de Quilmes.

Asimismo, fue objeto de las siguientes publicaciones:

2015: Artículo en actas: « Projet d'incorporation de la compréhension orale et audiovisuelle dans les cours de lecture-compréhension ». En: Actes du XIII Congrès National des Professeurs de Français, del 21 al 23 de mayo de 2015, año 2015, pp.137-143. Buenos Aires: Editores Asociados. ISBN 978-987-45353-2-0.

2015: Artículo de revista con referato: « La compréhension orale-audiovisuelle dans les cours de lecture-compréhension: réflexion sur les genres ». En: Revista SAPFESU, année XXXIII, N° 38, 2015, Argentina.

2020: Artículo en actas (en prensa): “Literacidad universitaria y lenguas extranjeras”. Terceras Jornadas Lengua, Cultura e Identidad. La transversalidad de las lenguas en el ámbito científico-académico - Universidad Nacional de Quilmes.

Por otra parte, los resultados parciales de este estudio se relacionaron con el Proyecto NIP 2016 (Numérique et InnovationPédagogique) de la FIPF (Fédération Internarionale des Professeurs de Français), mencionado más arriba, liderado por la misma directora de este trabajo, Rosana Pasquale, junto con Fabiana Luchetti. Estas acciones marcan el surgimiento de una línea de indagación que se pretende instalar en el Área de francés de la UNLu.

VII) Anexos

Anexo 1- Encuesta a los docentes (capturas de pantalla de los Google Form©)

ENCUESTA - Departamento de Educación

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN AREA FRANCÉS - 2016

Estimado/a docente:

Esta encuesta tiene como finalidad recabar información acerca de los géneros audiovisuales que circulan en el ámbito del PUEF con el propósito de contemplar su inclusión en los cursos de lectocomprensión de francés.

Asignatura que dicta:

Réponse courte

1. En el PUEF, ¿con qué frecuencia utiliza medios audiovisuales para el dictado de sus clases? *

- Con mucha frecuencia
- Con frecuencia
- Casi nunca
- Nunca

2. Si los emplea, ¿qué género/s utiliza con más asiduidad? *

- Videoclips
- Escenas de películas
- Grabaciones de eventos (sociales, deportivos, etc.)
- Grabaciones de clases
- Explicaciones
- Demostraciones
- Partidos
- Juegos
- Conferencias
- Documentales
- Entrevistas
- Autre...

3. ¿En qué espacio los utiliza?

En clase

En el campus

En ambos

4. ¿Por qué motivos utiliza medios audiovisuales en sus clases?

Réponse longue

⋮

¡Muchas gracias por su valioso aporte!

Equipo docente del área de Francés

Anexo 2- Encuesta a los estudiantes

ENCUESTA - Departamento de Educación

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN AREA FRANCÉS - 2016

Edad: *

Réponse courte

Cantidad de asignaturas cursadas: *

Réponse courte

Cantidad de asignaturas aprobadas: *

Réponse courte

⋮

¿Con qué finalidad suele ver videos? *

Información

Estudio

Esparcimiento

Autre...

¿Qué género/s frecuenta usted con más asiduidad? *

- Videoclips
- Escenas de películas
- Grabaciones de clases
- Grabaciones de eventos (sociales, deportivos, etc.)
- Explicaciones
- Demostraciones
- Partidos
- Juegos
- Conferencias
- Documentales
- Entrevistas
- Autre...



En la carrera, ¿con qué frecuencia los docentes utilizan medios audiovisuales para el dictado de sus clases? *

- Con mucha frecuencia
- Con frecuencia
- Casi nunca
- Nunca

Si los emplean, ¿qué género/s suelen utilizar los docentes en sus clases?

- Videoclips
- Escenas de películas
- Grabaciones de clases
- Grabaciones de eventos (sociales, deportivos, etc.)
- Explicaciones
- Demostraciones
- Partidos
- Juegos
- Conferencias
- Documentales
- Entrevistas
- Autre...

Si los emplean, los docentes usan los medios audiovisuales:

- En clase
- En el campus
- En ambos

¿Incorporaría la comprensión de documentos audiovisuales en los cursos de lectocomprensión de francés? ¿Por qué? *

Réponse longue

¿Qué tipo de material audiovisual incluiría en el curso de lectocomprensión de francés del PUEF? *

Réponse longue

Anexo 3- Encuesta final para la cohorte piloto

¿Incluirías la comprensión oral-audiovisual en los cursos de lecto-comprensión? Justificá tu respuesta.

¿Cómo te han resultado las actividades propuestas en términos de dificultad e interés?



Nelson Mandela



«Etre libre, ce n'est pas seulement se débarrasser de ses chaînes ; c'est vivre d'une façon qui respecte et renforce la liberté des autres.»

Il est né le 18 juillet 1918, à l'est de la province du Cap Oriental, en Afrique du Sud. Son père était un chef des Thembu, la deuxième ethnie en importance, après les Zoulous. Il obtient un diplôme en Droit en 1942 à l'Université de Witwatersrand de Johannesburg et adhère à l'ANC (Congrès National Africain), parti de la bourgeoisie noire créé en 1912. Cette même année, il crée, avec Oliver Tambo le premier cabinet d'avocats noirs d'Afrique du Sud. En mars 1944, avec Oliver Tambo et Walter Sisulu, ils créent la Ligue de la jeunesse de l'ANC (Youth League), pour dynamiser le mouvement. L'Apartheid¹ n'est pas encore "officialisé". Il le sera en 1948, avec l'arrivée au pouvoir de Daniel Malan¹. La longue lutte va commencer :

- 1950, manifestation contre l'assassinat de 18 Noirs et contre la loi qui proscrit le communisme.
- 1952, première arrestation et première condamnation à 9 mois de prison de Mandela pour non-respect des lois de l'Apartheid et pour communisme. Il est finalement placé en liberté surveillée.
- 1955, le gouvernement fait démanteler le quartier de Sophiatown qualifié de centre de "rebelle anti-apartheid". Les habitants sont déportés à une nouvelle ville, Soweto.
- 1956, Mandela et 150 de ses compagnons sont accusés de trahison (un crime passible de peine de mort), mais seront tous libérés après un long procès.
- 1960 a eu lieu le massacre de Sharpeville. La police sud-africaine tire sur les manifestants : 79 morts. Après Sharpeville, l'ANC et Mandela abandonnent la non-violence et fondent l'organisation militaire « Umkhonto we Sizwe ». Mandela est arrêté une autre fois en 1963, inculpé de sabotage, trahison et complot.
- 1964, commence le procès : *"J'ai condamné le racisme toute ma vie, je le combats aujourd'hui et je le combattrai jusqu'à mon dernier souffle"*, déclare Mandela, condamné avec sept compagnons à la prison à vie. Au cours de ses années de détention, il refusera toujours sa libération contre le renoncement public à la lutte contre l'Apartheid.
- 1986, débute toute une série de rencontres avec les autorités.

La liberté arrive enfin le 11 février 1990. Le président Klerk supprime l'interdiction de l'ANC et libère Mandela qui aura passé 27 ans et 190 jours en détention pour des raisons politiques (ce qui est un record). Klerk et Mandela conduisent les négociations qui mettent fin à l'Apartheid et les deux hommes recevront le prix Nobel de la paix en 1993.

Un an plus tard, à l'occasion des premières élections libres de l'histoire de l'Afrique du Sud, Nelson Mandela est élu président de 1994 à 1999. Il devient ainsi le premier président noir élu par le Parlement. Libéré de fonction politique, il crée en 1999 la Fondation Nelson Mandela.

En janvier 2003, dans un discours lors du Forum International des Femmes, il s'oppose fermement à l'attaque des États-Unis et du Royaume-Uni contre l'Irak sans l'aval des Nations

unies et accuse George W. Bush de vouloir « *plonger le monde dans l'holocauste* ». Le 6 janvier 2005, il annonce la mort de son fils Makgatho Mandela à cause du sida. Par ce geste, il veut montrer qu'il est temps de briser le tabou qui entoure cette maladie dans de nombreux pays. Nelson Mandela se consacre aujourd'hui à la lutte contre le Sida.

Faisant preuve de grandeur d'âme, le Prix Nobel de la paix 1993, Nelson Mandela, avait déclaré: «*Le sport nous donne le pouvoir de changer le monde, de guérir les blessures, de nous élever et, mieux que tout, de nous rapprocher les uns des autres*».

D'après R-J Lique

www.afrique-express.com, consulté le 10 mai 2017

Anexo 5 - Texto sobre Drogba

Didier Drogba, plus qu'un footballeur



Plus qu'un simple joueur de football, Didier Drogba, est une idole en Côte d'Ivoire. Le capitaine des Éléphants, le surnom de l'équipe nationale ivoirienne, dépasse les clivages et marque «pour la paix».

10/08/2014

En un mot, Didier Drogba est une légende. En une décennie, il a empilé les honneurs, les buts et les titres: champion d'Angleterre (2005, 2006 et 2010), Coupe d'Angleterre (2007, 2009 et 2010), Ballon d'or africain (2006, 2009), joueur africain de l'année de la BBC (2009), meilleur joueur de la saison en France (2004), meilleur buteur de l'histoire de la sélection ivoirienne (49 réalisations)... Mais limiter l'influence de Drogba à ces quelques lignes et statistiques serait négliger l'importance de ce joueur de 33 ans.

L'apport de Drogba ne se limite pas au terrain de football. Ce n'est pas pour rien que le Time Magazine en a fait l'une des cent personnalités les plus influentes en 2010. Aux côtés des politiques (Lula, Obama,...), des artistes (Ben Stiller, Neil Patrick Harris...), des penseurs (Steve Jobs, Amy Smith...), l'Ivoirien est le seul footballeur du palmarès. Mais ce n'est pas pour ses qualités techniques que le buteur de Chelsea est nommé.

«A la Coupe du monde 2006, lorsque son pays est ravagé par la guerre civile, il est à l'initiative d'une déclaration des Éléphants appelant à la paix. Beaucoup le jugent responsable du calme qui s'en est suivi et qui a permis la réconciliation dans le pays», explique le magazine américain.

Le buteur de Chelsea est bien évidemment un homme respecté dans son pays. Plus qu'un simple joueur de football, il a un rôle politique essentiel. C'est un faiseur de paix, qui a contribué à réconcilier le nord et le sud de la Côte d'Ivoire. Comme lors de la

qualification de la Côte d'Ivoire à la coupe du Monde 2006, la première de l'histoire, où le natif d'Abidjan se met à genou devant les caméras de TF1 :

«Ivoiriennes, Ivoiriens, on vous a prouvé aujourd'hui que toute la population de la Côte d'Ivoire peut cohabiter, peut jouer ensemble pour un même objectif. Aujourd'hui, on vous le demande à genoux: un pays qui a toutes ces richesses ne peut pas sombrer dans la guerre. S'il vous plaît, déposez toutes les armes. Organisez des élections, et tout ira mieux.»

Le terme «drogbacité» sert à résumer les valeurs qu'il incarne: la modestie, la générosité, la tolérance. Désormais, depuis son déplacement avec la coupe à Bouaké, la capitale des rebelles, il est une icône, à l'image de Mandela. Les Nations Unies l'ont nommé ambassadeur de bonne volonté et les Ivoiriens se demandent s'il ne devrait penser à devenir président. *«Ce n'est pas possible, analyse Drogba, que le destin de tout un pays dépende d'un footballeur.»*

Nicholas Mc Anally

D'après: www.sport-ivoire.ci

VIII) Bibliografía

- Acuña, T. Lecture à l'écran : la recherche d'articles scientifiques dans des catalogues numériques, Revista de la SAPFESU, n° 37, 2014, Araucaria Editores , Argentine, 9-26 pages.
- ANECA (2006). Libro blanco del título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. www.aneca.es/media/150396/libroblanco_deporte_def.pdf. (Consultado: 14-4-16.)
- Aubert Olivier, Prié Yannick, « Documents audiovisuels instrumentés », *Document numérique* 4/2004 (Vol. 8) , p. 143-168
URL : www.cairn.info/revue-document-numerique-2004-4-page-143.htm.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Ed. de Minuit.
- Bairstow, D., & Lavaur, J-M. (2012). Effets des sous-titres et des consignes de visionnage sur la restitution des dialogues d'un film. Actes du 54ème congrès de la Société Française de Psychologie. Montpellier, 3-5 Septembre 2012.
- Bazet, I., Hémont, F., Anne Mayère, A. « Entretien avec Yves Jeanneret », *Communication* [Online], vol. 34/2 | 2017, Online since 10 July 2017, connection on 07 February 2020. URL : <http://journals.openedition.org/communication/7287> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/communication.7287>
- Behils, L. 2010. "Estrategias para la comprensión auditiva". En: *MarcoELE*, núm.11. <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/384237/1/08.behiels.pdf>. (Consultado: 20-10-2017.)
- Blanchet, Philippe et Patrick Chardenet, (dir.), (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 509 pages.
- Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Canizares, A. & Gardiès, C. (2019). Regard informationnel sur la capsule vidéo : le cas d'une classe inversée en information-documentation. *I2D – Information, données & documents*, 95-113. doi:10.3917/i2d.191.0095.
- Cadre Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2000, Didier. En ligne: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>. (Consultado: 2-9-2016.)
- Cantamutto, L., del Rio Riande, J., Striker, G. (2015). Actas de las I Jornadas de Humanidades Digitales. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Casañ Núñez, J.C. (2009). "Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión y el aprendizaje en el aula de L2/LE". En: *MarcoELE*, núm.9. <https://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele>. (Consultado: 5-9-2016.)
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Chardenet, P. (2005). « Echanges plurilingues en ligne et construction de l'objet de discours », dans Mourlhon-Dallies, F., Rakotonoeline, F., et Reboul-Touré, S. (coord.), *Carnets du Cediscor*, n°8 : *Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ?*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Chardenet, P. (2011). " De l'analyse du discours à l'analyse des discours en situation comme outil de recherche et d'intervention : l'exemple de recherches sur l'évaluation ", dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, sous la direction de Blanchet, P. et Chardenet, P. Paris : Editions des Archives Contemporaines Editions Scientifiques GB, pp. 107-118.
- Cornaire, Cl. (1998) *La compréhension orale*, Paris, CLÉ International.
- Develotte, C. (2006). « Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique » in *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, no spécial, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation ». Paris : CLE International, p. 88-100
- Dorrnzoro, M. et Klett, E. 2005. *Nuevo módulo de lectura de francés. Nivel 1*, UBA FyL.
- Eco, U. 1985. *Lector in fabula*. Paris : Le livre de poche.

- Educ.ar-Portal educativo del Ministerio de Educación de la Argentina.
<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=102456>. (Consultado: 1-3-16.)
- Fernández García, E. (2002). *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Toresano, M. (2007). La comprensión auditiva, en *Vademecun para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid : SGEL, pp. 899-916.
- Igarza, R. 2010. “El aula en transición”. En: <https://robertoigarza.wordpress.com/author/rigarza/page/3/>. (Consultado: 15-3-16.)
- Kelly, V. (2010). “Modelos 1 a 1 y Alfabetización del Siglo XXI”. Webinar 2010.
<http://vimeo.com/16483471>. (Consultado: 15-7-17.)
- Klett, E. (2005). “Enseñanza de la lectocomprensión en francés: mitos y realidades”. Ponencia realizada en la Universidad del Museo Social Argentino: 29 de julio de 2005.
- Klett, E. 2006. “Enseñanza de la lectocomprensión en francés: mitos y realidades”. Ponencia realizada en la Universidad del Museo Social Argentino.
- Klett, E. (2012). « Français sur objectifs universitaires en Argentine. Entre tradition et modernité ». *Revue du GERFLINT, Synergies Monde*, n° 8, pp. 339-345. URL :
<http://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/monde8t2.html>. (Consultado: 1-4-2016.)
- Klett, E. (2014) *Leer lenguas emparentadas en la facultad: ¿qué implicancias didácticas? IV Jornadas Kress*, G. (2003). *Literacy in the new media age* London: RoutledgeFalmer.
- Lancien, T. (1986). *Le document vidéo*. Paris : Clé International.
- Lancien, T. (2004). *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*. Paris : Hachette.
- *Los medios audiovisuales en la educación física*. Gobierno de España. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado
http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundaria/educacion_fisica/audiovisuales.htm
(Consultado: 21-4-16).
- Pasquale, R. 2004. « Définir et reformuler: deux opérations discursives dans la lecture-compréhension ». In Klett, E. (coord.) *Mosaïque du FLE: aspects didactiques et interculturel*. Buenos Aires: Araucaria.
- Pasquale, R. (2005). “*Algunos problemas actuales de la didáctica de la cultura extranjera*”. En: Klett, E. (dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria.
- Pasquale, R., Quadrana, D, y Rodriguez, S. (2010). “La lectura en lengua extranjera: Perspectivas teóricas y didácticas. Módulo 1”. GCBA-MECBA. URL:
http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/cle/pdf/apuntes_teorico_practicos.pdf. Dernière consultation: 2-3- 2017.
- Pérez Fernández, F. (2007). “El vídeo digital en la clase de educación física”. En: *Escuela Abierta*. ISSN. 1138-6908 n. 10, pp.195-212.
- *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Física*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires. Ministerio de Educación. 2009.
<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/fisica.pdf>. (Consultado: 15-12-16.)
- Rispail, M. (2011). « Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques », *Forum Lecture.ch.*, 2011, no 1,
http://www.forumlecture.ch/fokusartikel1_2011_1.cfm, (17 janvier 2013).
- Sohier, E., Jeanneret, Y. et Le Marec J. 2003. *Lire, écrire, récrire – Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : BPI Pompidou.
- Sperber & Wilson. 1986. *Relevance: Communication and cognition*. Oxford : Basil Blackwell Ltd.
- Van Trier W. E. La recherche-action. In: *Déviance et société*. 1980 - Vol. 4 - N°2. pp. 179-193.
url : [/web/revues/home/prescript/article/ds_0378-7931_1980_num_4_2_1758](http://web.revues/home/prescript/article/ds_0378-7931_1980_num_4_2_1758) Consultado el 16 mai 2017.
- Vygotsky, L. 1988. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ed. La Pléyade.