

COMPETENCIA COMUNICATIVA

LOS INTERCAMBIOS AUDIO - ORALES EN LA ESTRUCTURA PROPUESTA POR DEFI

Silvina Vega Zarca

La competencia comunicativa, eje sobre el cual gira actualmente la enseñanza de lenguas extranjeras, necesita obligatoriamente de la comprensión y de la producción oral de la L2.

El desarrollo de la habilidad oral en una formación enteramente a distancia en las lenguas extranjeras implica el uso de una serie de herramientas que determinarán la sincronía o la asincronía de los intercambios audio orales producidos entre los aprendices y los tutores expertos de la lengua. Estas herramientas presentan claramente características de uso que difieren mucho, pero no en su totalidad, de las técnicas empleadas en intercambios presenciales.

Esta presentación abordará esas particularidades de las herramientas tecnológicas, principalmente en el área de la producción oral, a partir de las diferentes tareas propuestas por los módulos del proyecto DEFI (Dispositivo de Enseñanza de Francés Interactivo), a implantar en la Escuela de Lenguas a partir de este año lectivo. Si bien esta formación a distancia posee una guía de uso y un descriptivo de las funciones más importantes, creemos conveniente reflexionar sobre la práctica misma y cómo los aprendices llegarán a alcanzar los objetivos propuestos, es decir, la adquisición de la competencia comunicativa.

Introducción

Existe la constatación de que las TICE están más al servicio de la lingüística, de la escritura y de la lectura en la enseñanza de las lenguas extranjeras que de la comunicación oral propiamente dicha (con la excepción de lo realizado en laboratorios o en las comunicaciones sincrónicas). Nos interesamos en este estudio en las TICE desde un punto de vista diferente a la visión de que sólo pueden ser un soporte externo sofisticado. Es decir que las TICE o los medios tecnológicos pueden modificar las prácticas de enseñanza, especialmente en el design pedagógico de una formación.

Desde los comienzos de las teorías estructuro-globales audiovisuales (SGAV) hasta su expansión mundial, una de las prioridades era sobre todo la motivación para la realización de las tareas de producción oral en el contexto áulico. Aún si la SGAV está formada por el triángulo de la comunicación, la imagen y el diálogo, el uso de las tecnologías sólo se basa en el punto de partida en el cual se van a crear esas situaciones de comunicación. Los cassettes, discos, bandas magnéticas formaban y forman parte de todas las carteras o portafolios de los profesores de lengua y acompañaban en forma obligatoria cualquier método o manual. En estas ocasiones el alumno se contentaba con repetir lo más fielmente posible los sonidos de la lengua por adquirir, con el ritmo y la entonación pertinentes, realizando actividades de pronunciación y de discriminación sonora. Es justamente durante esos años, que se ponen de moda los laboratorios de Lenguas, presentes hasta el día de hoy en la mayoría de los centros de aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas.

El uso de las computadoras para la comunicación entre individuos se remonta a comienzos de la década del 60 pero sobre todo a partir de la década del 90 con la World Wide Web es cuando se desencadena una larga serie de proyectos pedagógicos en la comunicación mediada por computadoras en ámbitos de lenguas extranjeras. Al comienzo se utilizaba de manera paralela a las clases y dentro de ellas. Las primeras investigaciones se centraron en las actitudes y motivaciones de los estudiantes, luego en la dinámica de la interacción en línea comparada con la interacción frente a frente hasta llegar a las características del discurso electrónico.

Existe un nuevo dispositivo que se suma a la gama ya existente de usos de nuevas tecnologías y que cambia en algunos aspectos las diferentes relaciones entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: las plataformas para la formación a distancia.

Ahora bien, en este trabajo nos interesamos justamente en el desarrollo de la producción oral mediada, de manera sincrónica y asincrónica, dentro del marco propuesto por el dispositivo DEFI (una plataforma de educación a distancia, diseñada por el Departamento de Ingeniería de los Medios y el Centro de Estudios de Francés Lengua Extranjera de la Universidad de Poitiers).

En síntesis y para comenzar con la observación de algunas de las particularidades de las TICE en la enseñanza de las lenguas extranjeras y en el desarrollo de alguna de las habilidades, nos remitimos a Louis Porcher (2004) quien describe una serie de ventajas. Este autor engloba la radio, la televisión, el teléfono (herramientas posibles de utilizar en una plataforma) con las siguientes características: los medios son colectivos e individuales, no descansan nun-

ca, los locutores son múltiples, integran lengua y cultura, se dirigen a todos los públicos, nunca juzgan las intervenciones de los aprendices, son atractivos y motivadores, se aplican en algunos casos de interacciones, se puede ir tan lejos como se quiera o el método lo permita y el aprendizaje puede ser también estrictamente individual. Para Internet e informática, este autor presenta las ventajas siguientes: centros de recursos, comunicaciones interpersonales o aisladas, funcionamiento en tiempo real, multiplicación de los interlocutores, uso tanto como medios electrónicos o gráficos tradicionales.

Marco teórico

En la actualidad son varias las tendencias pedagógicas en las que puede integrarse satisfactoriamente la utilización de las tecnologías digitales. El aprendizaje se ve como un proceso creativo personal y no como la consecución de un producto enseñado y programado por el docente, y ésto se puede realizar mediante la exploración individual del lenguaje y de los materiales de aprendizaje por parte de un alumno más activo. Este aprendizaje se vuelve así más significativo y motivador y lleva a la creación de entornos de trabajo menos individualizados y más cooperativos y colaborativos, con fuerte componente social.

En general, el tipo de enseñanza no tradicional y que se desarrolla en su mayor parte a distancia se inscribe en el ámbito de la enseñanza enteramente a distancia o en mayor medida, de orden mixto.

El "B-Learning" tomado de "Blended Learning", término inglés que se traduce como "Formación Combinada" o "Aprendizaje Mixto" significa también "escenarios múltiples" donde se combinan actividades presenciales, sincrónicas y de e-learning (aprendizaje electrónico) como una modalidad integrada de aprendizaje.

Dentro de este tipo de formación, Nissen, E. (2006) propone realizar una primera distinción de tres etapas en el b-learning para el área de las lenguas: la autoformación complementaria (que aumenta el volumen de la actividad del estudiante), la autoformación integrada (que diversifica las actividades de aprendizaje, da vida fuera de clase al grupo y aligera los compromisos de la etapa presencial) y la autoformación guiada (que es una formación que se apoya en una plataforma de aprendizaje en línea, con agenda e interacciones en línea).

Por otra parte, la misma autora propone otro tipo de distinción sobre la base de contenidos puestos en línea: un conjunto de actividades y ejercicios, que llevan a la realización de producciones orales y escritas; la propuesta de recorri-

dos en línea más o menos abiertos y completos, que integran varias actividades obligatorias y optativas que apuntan a mejorar la metodología de la comprensión; la realización de tareas comunes en línea.

En consecuencia, la competencia lingüística comunicativa que tiene el aprendiz de lengua extranjera se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que incluyen la comprensión, la expresión, la interacción o mediación (interpretando o traduciendo) y cada uno de estos estilos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. Ahora bien, como la producción oral ocupa un rol fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa, nos planteamos su relación con las TICE y de qué manera puede llevarse a cabo.

Para comprender un poco mejor la manera de poder llevar a cabo el desarrollo de la producción oral mediada, debemos realizar una distinción importante entre comunicación sincrónica y comunicación asincrónica, ya que son dos herramientas de uso habitual en las plataformas de enseñanza a distancia. La comunicación asincrónica es la escritura de una carta o un mensaje por correo electrónico y no se tiene una conexión directa con el compañero. Se escribe un texto (la mayoría de las veces largo) y se envía; el receptor lo encuentra cuando revisa su buzón y entonces puede contestarlo. En el caso del oral, estamos hablando de herramientas como los foros orales, el repositorio de archivos audio, o el intercambio de los mismos a través de varios mecanismos técnicos. La comunicación sincrónica es el diálogo que dos personas llevan conjuntamente a una hora determinada y pueden reaccionar directamente a preguntas, respuestas y comentarios (la mayoría de las veces cortos) a través de foros, de chat orales y escritos, etc.

Antes de avanzar en la presentación de las herramientas de DEFI, debemos subrayar tres elementos indispensables para este tipo de medio en el proceso de la enseñanza/aprendizaje: la colaboración, la interactividad y la autonomía.

De acuerdo a lo propuesto por Henri, F. (2002) el proceso colaborativo permite al estudiante: explorar los conocimientos de un área para comprender la estructura, más bien por asimilación de un contenido cuyos componentes y disposición le son impuestos; realizar sus aprendizajes en situaciones reales, auténticas; participar de manera activa y sostenida en las interacciones del grupo; desarrollar progresivamente su autonomía y su capacidad de interactuar de manera eficaz, desarrollar competencias de alto nivel: análisis, síntesis, resolución de problemas y evaluación.

Asimismo, se le exige al estudiante: que ponga en marcha estrategias cognitivas y

metacognitivas eficaces para explotar los recursos de cognición disponibles en el entorno; que se comprometa en el grupo y persiga el objetivo común; que acepte funcionar en un marco de sostén mutuo entre los aprendices; que participe en la sinergia del grupo para elaborar conocimientos complejos para la discusión y la negociación.

En cuanto a la interactividad, característica esencialmente didáctica debe encontrar una forma de expresión informática, en la medida en que el aprendiz se va a comunicar en la L2 por medio de la computadora. Es la idea de una ida y vuelta y no sólo de una ida en la relación, la de un control al recibir la información y la de una reacción en consecuencia, sin contar con los diferentes grados de interactividad que se pueden encontrar. Por lo tanto, resulta necesario dotar al aprendiz de un cierto control en la relación con los productos/dispositivos con el fin de garantizar también un cierto grado de autonomía o una evolución hacia ella.

En fin, Porcher (2004, pág. 14) al tratar los procedimientos de autonomía dice:

La autonomía constituye a la vez un fin y un medio de adquirir una capacidad de comunicar (y de aprender). Su principio es el siguiente: solo el aprendiz aprende, nadie puede hacerlo en su lugar y el profesor debe resistirse a la tentación: es solo una ayuda al aprendizaje y es la función capital y particularmente delicada. La autonomía completa no se alcanza jamás, siempre se está en vías de lograrlo: hay que darle al aprendiz los medios para ejercer su responsabilidad sobre el aprendizaje y ponerlo en situación de hacerlo. Es solo él quien aprenderá y tendrá una actitud activa frente a la lengua.

Por lo tanto, cuando se habla de la autonomía como concepto importante dentro del área de las Tic, no lo hacemos desde la independencia total, sino desde el trabajo personal del aprendiz y desde los diferentes pasos a seguir, bajo la mirada tutelar como guía y como sustento del aprendizaje, hacia un desarrollo de las capacidades de saber hacer utilizando la lengua en el proceso de adquisición.

La producción oral en DEFI

El Dispositivo de Enseñanza de Francés Interactivo dispone de varias herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas, las que no solo se utilizan para la interrelación entre los actores del proceso (los estudiantes, los tutores, y los participantes de actividades de tipo "e-duo") sino también como "medios" a partir de los cuales se desarrollarán las habilidades de comprensión y de producción oral y/o escrita.

En primer lugar, si tenemos en cuenta a las comunicaciones sincrónicas, el chat permite dis-

cutir, intercambiar en tiempo real con los otros aprendices o tutores.

Según un estudio de Blake R. (2000), que consistía en testear la hipótesis interaccional en un contexto de comunicación asistida por computadora con estudiantes de español, en binomios, se demuestra que el valor de poder archivar las interacciones sincrónicas, especialmente las escritas, representa un fuerte valor en la investigación de la interlengua. Se constató también la predominancia de las negociaciones lexicales o de sentido, en contraste con la minoridad de negociaciones sintácticas.

Este tipo de comunicación en tiempo real permite también explicar mejor algún punto preciso por retoques, precisiones o correcciones inmediatas al discurso establecido.

Según Mangenot F. (2003), las características de los chats no están solo ligadas a una modalidad, a un canal, sino a una finalidad (función esencialmente fáctica del lenguaje) y a un fenómeno cultural. Según el mismo autor, la comunicación sincrónica (chat) es más exigente que la asincrónica (mail, foros, archivos de audio), ya que todos los estudiantes deben conectarse al mismo tiempo, y por ejemplo en el caso de la educación a distancia o de los proyectos colaborativos internacionales, el huso horario presenta un gran contratiempo.

En cuanto a las actividades de expresión oral asincrónica, podemos mencionar especialmente dos: « Préparation » y « Simulation », propuestas en cada uno de los módulos. Cada actividad tiene un objetivo académico preciso. Aunque las actividades hayan sido concebidas con el fin de estructurar el pensamiento en el oral y la toma de la palabra, siguiendo los parámetros estipulados en el Marco Común de Referencia para las lenguas, en el nivel B2, esos ejercicios ayudarán también a reaccionar ante diferentes estímulos conversacionales en un acto de comunicación cualquiera.

La actividad Préparation propuesta en DEFI presenta los mismos objetivos que se podrían plantear para una actividad del mismo tenor en presencial, como son por ejemplo: entrenarse para la presentación oral y adquirir la metodología de la expresión oral; llamar la atención del auditorio; reutilizar el vocabulario del curso; trabajar la fonética; reformular y explicar informaciones encontradas durante las investigaciones y por último, administrar el tiempo acordado. Creemos que la innovación no es justamente respetar esos objetivos sino el medio que nos permite alcanzarlos.

La actividad Simulation propone ver un video de alrededor de uno a dos minutos, ubicando a los estudiantes en situación. El objetivo de este ejercicio es el de intervenir en una escena, presentada de una manera casi espontánea, simi-

lar a las que se tendría en una situación cotidiana en un contexto de estudios superiores en universidades francoparlantes. Con el fin de ayudar en la producción oral de los estudiantes, se proponen una serie de documentos anexos según la temática del video. Como en la actividad anterior, Simulation intenta entrenar para tomar la palabra, para dar la respuesta adecuada ante una pregunta puntual del docente o la intervención de un colega.

Vale destacar que en este tipo de actividad, no se proponen las transcripciones de los videos, ya que aquí también se valora la comprensión oral como hecho indisociable para la producción oral por parte del aprendiz.

Por otra parte, Simulation es una propuesta de actividad asincrónica ya que los estudiantes deberán grabar sus respuestas a partir de un programa de sencilla utilización y enviarlo al tutor o directamente depositarlo en el escritorio virtual, destinado a tal efecto. Por lo tanto, no se da en tiempo real.

Ahora bien, DEFI propone para todas las actividades un tipo de evaluación específica, enmarcada siempre en el contexto de educación a distancia o no presencial. No entraremos en detalle sobre este punto ya que será fruto de futuras investigaciones. Sin embargo, podemos destacar que la forma práctica de llevarlas a cabo es siempre a través de la mediación del sistema, es decir, utilizando para ello las herramientas y las mismas técnicas que para los alumnos, ya sea de manera sincrónica o asincrónica y dependiendo de la actividad a la cual se haga referencia.

¿Competencia oral mediada?

Desde la corriente de la lingüística aplicada no es posible pensar en los aspectos comunicativos de una lengua sin hacer referencia a aspectos de mayor trascendencia acerca de la propia naturaleza del componente humano en general y de la circunstancia en la que se da esa comunicación. Cuando hablamos de aspectos a desarrollar en estudiantes de lenguas extranjeras y reflexionamos sobre las habilidades de producción y éstas últimas se dan en un contexto de formación mediada, nos cuestionamos seriamente en qué condiciones se dan y si realmente responden a los parámetros para una "comunicación real".

Desde un enfoque más lingüístico, la competencia comunicativa es la que los hablantes deben haber asimilado para poder comunicar adecuadamente con sus interlocutores adaptándose a las situaciones y a las normas socioculturales que regulan el uso de la lengua dentro de una comunidad de habla. Esta noción

clásica fue introducida por D. Hymes (1972), fundador de la etnografía de la comunicación. Este autor y varios otros después, describen los elementos que forman parte de la situación comunicativa, como la situación misma, los participantes, los fines perseguidos, los actos realizados, el tono adoptado, la clave o las características prosódicas de los mensajes, los medios empleados, las normas, los géneros, entre otros.

Las dudas más importantes surgen en el caso de una situación de comunicación asincrónica ya que permite un intercambio interactivo y éste se relaciona con situaciones de conversación que pueden ser calificadas de "diálogos" en el caso de los correos electrónicos o "polílogos" en el caso de los foros de discusión. Su naturaleza textual permite liberar el intercambio de las limitaciones temporales y espaciales: el escrito se transforma en interactivo, mientras que la interacción verbal se transforma en escrito.

Por lo tanto, la base de la especificidad de este tipo de comunicación son la interactividad, la textualidad y la asincronía. Según algunos autores, esta comunicación presenta a la vez características del discurso oral y del discurso escrito, adicionado por algunos elementos "nuevos" como los emoticones (signos gráficos que suplen la falta de marcadores verbales o paraverbales de los parámetros sociales y afectivos en los intercambios presenciales). Además, en la comunicación asincrónica mediada escrita, podemos encontrar diferentes formas de producción lingüística, comenzando por la interactividad extrema, característica del oral, hasta las formas más académicas de la escritura.

Ciertamente, para poder llegar a conclusiones más específicas y más claras, se deberá recorrer un largo camino en el área de las comunicaciones mediadas especialmente cuando se ponen a disposición de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Si tenemos en cuenta lo hecho y estudiado hasta el momento, las expectativas de logro son importantes y esperanzadoras. Y justamente la propuesta de la formación a distancia DEFI en la Escuela de Lenguas tiene como objetivo no solo innovar en prácticas sino también ampliar el campo de investigaciones y reflexiones como fuente de datos relacionados con el tema.

Bibliografía

- Alava, S. (2000). « Cyberspace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants ». *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?*. S. Alava., De Boeck, Belgique
- Blake, R. (2000, 22-02-07). "Computer Mediated Communication: a Window on L2

Spanish Interlanguage." *Language Learning and Technology*, vol. 4, 1. pp. 120-136, from <http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html>

Cerisier, J.-F. (2000). *Médiatisation des interactions et apprentissages collaboratifs en réseaux. Internet et les sciences expérimentales en classes primaires*. Paris 8. Tesis Doctor: 616. Paris

Cornaire, C. and C. Germain (1998). *La compréhension orale*. Cle International. France.
de La Combe, P. and H. Wismann (2004). *L'avenir des langues*, Les Editions du Cerf. Paris

Dejean-Thircuir, C., Mangenot, Francois (2006). « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation ». *Le français dans le monde*. juillet 2006. Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Québec, Les éditions Logiques.

Desmons, F., F. Ferchaud, et al. (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris.

Devoper, C., M. Giardina, et al. (1998). *Les environnements d'apprentissages multimédias*. L'Harmattan. Quebec

Erard, S. e. S., Bernard (2005). « La didactique de l'oral: savoirs ou compétences » ? *Repenser l'Enseignement des Langues: comment identifier et exploiter les compétences ?* J.-P. BRONCKAR, BULEA, Ecaterina et POULIOT, Michèle. Presse universitaire du Septentrion. Lille 3.

Ezeiza Ramos Ainhoa, F. M., Florencio, and P. M. Ángel. (2006, 15-03-07). "Moodle en la enseñanza de lenguas: el proyecto COVCELL." Fynn, J. (2007). « Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone ». En prensa.

Garcia-Debanc, C. (1999). "Evaluer l'oral." *Pratiques* n° 103/104: p. 193- 211.

Gettliffe-Grant, N. (2003, 28-03-07). "Représentations et construction des connaissances sur support électronique : l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques." *Alsic*, Vol. 6, N. 1 pp. 65 - 107.

Guir, R. (2002). *Pratiquer les Tice, Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Pédagogies en développement. De Boeck. Belgique
Harvey, D. (1999). *La multimédiatisation en Education.*, L'Harmattan. Quebec

Herino, M., Petitgirard, Jean-Yves (2002). *Langues et multimédias de la réflexion à la pratiques*. CNDP (Centre National de documentation pédagogique de l'Académie de Grenoble). Grenoble

Hymes, D. (1972). "On communicative competence". *Sociolinguistics*. J. B. y. J. H. Eds. Pride. Londres, Penguin Books. : 269-293.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de Langue étrangère*. Armand Colin. Paris.

Mangenot, F. (2002). "Communication écrite

par forum Internet: un nouveau genre d'écrit universitaire ? » *Enjeux*. 54.

Mangenot, F. (2002). « Ecriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire ? » *Education permanente* 152: 109-119.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette. Paris

Mondada, L. (1999). « Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion ». *Alsic*. 2: 3-25.

Nissen, E. (2004). « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne ». *Les langues modernes*. 4: 14-27. Nissen, E. (2006). « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides ». *Le français dans le monde-Recherches et applications*. 40: 44-57.

Pascal MARQUET, E. N. (2003, 23-03-07). "La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences." *Alsic*, vol 6, N°2, p. 3-19, <http://tecnologias.gio.etsit.upm.es/elearning/blended-learning-32.asp>.

Pekarek Doehler, S. (2005). « De la nature située des compétences en langue ». *Repenser l'Enseignement des Langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* J.-P.

BRONCKAR, BULEA, Ecaterina et POULIOT, Michèle. Presse universitaire du Septentrion. Lille 3

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette. Paris

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette Education. Paris
Pudelko, B., Henri, France, Legros, Denis (2003). « Entre la conversation et l'écriture. Les deux faces de la communication asynchrone ». *Pédagogies.net*. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage Presses de l'université du Québec. Québec

Reis Lima, J. and C. Capitão (2003). *E-learning e E-conteúdos*. Centro Atlántico. Lisboa

Ruipérez, G. (2003). *Educación virtual y e-learning.*, Auna Fundación. Madrid

Sotillo, S. (2000, 22-02-07). "Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication." *Language Learning and Technology*, vol. 4, 1. pp. 82-119, <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>.

Turco, G., Plane, Sylvie (1999). "L'oral en situation scolaire: interaction didactique et construction de savoirs." *Pratiques* n° 103/104: p. 149- 171.

Vasseur, M.-T. (2005). « Peut-on localiser l'appropriation de la langue seconde ? Le cas de la Clin ». *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. J.-F. e. R. Halté, Marielle. L'Harmattan. Paris