

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

La poesía sonora en el aula de francés como lengua extranjera.

Una investigación-acción en el CELE-UNAM

Tesina

que para optar por el grado de

Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Francesas)

presenta

Lilian Vianey Torres Merino

Asesora: Dra. Haydée Silva Ochoa

Ciudad Universitaria, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

À mon Audrey H lo se, toi, tu es mon tout.

A mi hija, por existir y alumbrar mi vida; a su papá, Martín Bazán, por cuidar de ella y por hacer realidad mi sueño de dar vida.

A mis abuelos: Julia, Guillermina y Juan, por sus abrazos. Celebro sus vidas aunque ya no estén físicamente con nosotros.

A mi hermano, Luis Víctor, por inspirarme a la distancia, por estar en la infancia y por crecer conmigo. Estés donde estés, en Ensenada, en Erlangen o en CDMX, aprendo de ti, hermanito.

A mi mamá, Irma Lilia, por estar en los momentos más bellos y más críticos de mi vida, por inspirarme a ser como soy, por ayudarme económica y moralmente, por apoyar y celebrar mis decisiones. Por ser una mujer que ha buscado su propia felicidad y la de los suyos.

A mi papá, Víctor, por cuidarme a su manera y tratar de comprenderme, por apoyarme económica y moralmente, y por estar en mi vida.

A mi amiga, Ariadne Martínez, que me ha sabido escuchar y ha estado allí siempre que la he necesitado, por las horas de estudio compartidas, así como por las pláticas con café y llenas de amor.

A quienes han sido mis psiquiatras y mis terapeutas, que me han ayudado a seguir con vida a pesar de mí. Especialmente a Alency, del Instituto de Psiquiatría Ramón de la Fuente, quien me dio el diagnóstico más atinado y el tratamiento más adecuado.

A quienes fueron mis profesores de la Facultad de Filosofía y Letras y de la hoy Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México, que me han inspirado a continuar en la vida académica y han despertado en mí la voluntad y la decisión de formarme como profesora y dedicarme profesionalmente a ello.

A mi asesora Haydée Silva, que ha sido muy paciente, comprometida y comprensiva conmigo a lo largo de este proceso de reelaboración de investigación.

*Pour obtenir la justice et le bonheur, il faut
d'abord inventer des belles phrases.*

Véronique Pittolo

*Bien souvent, la langue de la poésie apparaît
comme une sorte de monstre...*

Georges Jean

Índice

Introducción	9
Capítulo I. Presentación de la investigación-acción	11
I.1. Definiciones clave	13
I.1.1. Materia sonora	13
I.1.2. Oralidad	14
I.1.3. Poesía experimental	18
I.1.4. Producción y expresión	20
I.1.5. Poesía sonora	22
I.2. Contexto de realización de la investigación-acción	23
I.3. Hipótesis	23
I. 4. Marco teórico	24
I.5. Instrumentos utilizados para recopilar datos	28
Capítulo II. Presentación, análisis e interpretación de datos	34
II.1. Presentación de los datos recolectados	34
II.1.1. Cadáver exquisito	34
II.1.2. Reflexión sobre la poesía sonora	36
II.1.3. Paisaje sonoro de un cómic	38
II.1. 4. Poemas partituras	42
II.1.5. Creación de poemas sonoros sobre representaciones mentales	45
Capítulo III. Balance y perspectivas	52
III.1. Retos	52
III.2. Ajustes necesarios	54
III.3. Resultados	56
Conclusión	64
Bibliografía	69

Introducción

En mi experiencia personal como profesora de francés, he podido comprobar que los alumnos enfrentan retos recurrentes. Entre ellos, uno de los más comunes consiste sin duda en lograr un mejor desempeño durante la expresión oral.

En efecto, por regla general, durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE), la expresión oral suele representar un gran reto. Mientras que, en la expresión escrita, el emisor suele ejercer un mayor control sobre la producción pues dispone de condiciones propicias para revisarla, en la mayoría de las situaciones de producción oral (trátase de interacción o de producción continua), al emisor le es imposible editar su discurso: los eventuales ajustes completan mas no substituyen lo dicho.

Diversos autores se han interesado desde una óptica teórica por esta problemática (Guimbretière, 1994; Lhote, 1990 y 1995); otros más se han enfocado a proponer actividades orales (Caré y Talarico, 1995; Jue y Verger, 1999; Quatreuille, 2009). Dentro de estos acercamientos, algunos han explorado específicamente el papel que pueden desempeñar la literatura en general y la poesía en particular como recurso para favorecer la expresión (Christophe y Grosset-Bureau, 1985; Jean, 1997).

En esta investigación, iniciada en 2015 cuando cursé el Curso de formación de profesores de lenguas-culturas en el entonces Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),¹ mi objetivo consiste en proponer actividades para fomentar la expresión oral mediante ejercicios prácticos que encaminen a los alumnos a vincularse con el francés como lengua extranjera de una forma dinámica y creativa. Para ello, he explorado los recursos que ofrece la creación literaria y, más específicamente, una herramienta que ha sido poco utilizada hasta ahora en el aula de idiomas, a saber, la poesía sonora.

Partimos del postulado de que los sonidos que nuestro cuerpo produce son indicios semánticos que dan cuenta de diversos síntomas. La parte creativa de esta investigación consistió

¹ Desde marzo de 2017, el CELE UNAM se convirtió en Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT); sin embargo, tomando en cuenta que en el periodo durante el cual realicé mi trabajo aún era conocido como CELE, decidí conservar tanto en el título como en el cuerpo del texto el nombre entonces vigente.

en expresar los sonidos de diversas maneras con el propósito de que los alumnos pudiesen relacionarse de una forma más íntima con la lengua francesa, acercándose a la poesía desde la oralidad y a través de la experimentación. Ello supuso cierta resistencia, debido a que nuestra tradición cultural actual suele relacionar la poesía con la escritura en sus formas más tradicionales y no con la oralidad y la experimentación, a pesar del fuerte componente oral que históricamente ha marcado ese género literario. Las declamaciones son un claro ejemplo de esto, pues el soporte es el texto. Ahora bien: “*Sous la poésie des textes, il y a la poésie tout court, sans forme et sans texte.*” (Artaud, 1964, p. 121)

Tras haber presentado una primera versión de este estudio para el módulo de “Investigación-acción y proyecto personal” dentro del curso ya mencionado, decidí retomar el tema y ampliar la indagación, con el fin de elaborar mi trabajo de titulación. La metodología elegida corresponde a la de la investigación-acción: habiendo identificado un problema en el salón de clases (las dificultades para un adecuado desarrollo de la expresión oral), he buscado implementar acciones para remediar dicho problema, con referencia a fuentes teóricas. Asimismo, implementé durante cada una de las cinco sesiones de trabajo mecanismos específicos para evaluar si la acción llevada a cabo había alcanzado el objetivo propuesto.

Esta tesina está organizada en tres capítulos. El primero de ellos presenta los elementos básicos para entender el proceso que se llevó a cabo: las definiciones de los conceptos esenciales, los antecedentes del tema, la pregunta de investigación y su justificación, el marco teórico y los instrumentos utilizados para recabar los datos.

En el siguiente capítulo, se describen, analizan e interpretan los datos recolectados. El tercer y último capítulo ofrece una reflexión sobre los principales retos encontrados durante el proceso y ofrece un balance de los resultados.

Capítulo I. Presentación de la investigación-acción

Este primer capítulo sirve como introducción a la definición de los conceptos más destacados de la investigación, como son: materia sonora, oralidad, poesía experimental, producción y expresión, hasta llegar a la poesía sonora. El orden de aparición de estos responde al camino que me llevó a comprender el concepto de la poesía sonora como un procedimiento que implica necesariamente un replanteamiento de la sonoridad y de la oralidad en la poesía, el cual está atravesado por prácticas de exploración experimental que implica diversas disciplinas.

En las actividades propuestas durante esta investigación el objetivo se mantuvo en la búsqueda de la experimentación y la creatividad por parte los alumnos, para que buscaran una voz propia, poética, en la elaboración de sus poemas sonoros. Por esta razón, la pretensión no reside en la imitación de una forma clásica del arte poético literario, sino en la libre exploración mediante los sonidos, la improvisación, la voz, la fonética del francés, el cuerpo, el vocabulario, y las muchas maneras de elaborar significado —actos de habla, onomatopeyas, ruidos que representen un objeto como una motocicleta o un evento como la lluvia, gestos, alófonos que son las realizaciones sonoras de un fonema, etc.

Estos modos de aprovechar la expresividad de los alumnos buscan propiciar el desarrollo de la expresión oral en el francés como lengua extranjera, para que a la hora de participar en intercambios orales con nativos o en situaciones de simulación los hablantes se sientan con confianza y sean capaces de tomar riesgos y de aprender a través de la flexibilidad de la lengua.

Al respecto de las formas, Antonin Artaud menciona en *Théâtre de la cruauté* lo siguiente: “*poser la question de l’efficacité intellectuelle de l’expression par les formes objectives, de l’efficacité intellectuelle d’un langage qui n’utiliserait que les formes, pour le bruit, ou le geste, c’est poser la question de l’efficacité de l’art*”. (Artaud, 1964, p. 107) En este sentido, la discusión sobre la forma del arte y su representación objetiva es puesta en duda para darle un empuje a lo que acompaña o atraviesa el arte y que no suele ser percibido a simple vista: el ruido, los gestos. Ambos componentes tienen que ver con una particularidad de la poesía sonora: su carácter performativo único e irreplicable.

En efecto, el gesto y el ruido sólo pueden ser capturados en el momento en el que el oyente o el espectador perciben los estímulos visuales y sonoros. Una manera de hacerlo es a

través de la mirada. La importancia de ésta reside en su función, pues como menciona Jacques Lacan: “*Le regard en soi, non seulement termine le mouvement, mais le fige*”. (Lacan, 1973, p. 133) En oposición a la función determinante de la mirada que se dedica a establecer el movimiento de forma inalterable, se encuentra la oralidad, que busca un lugar para emerger. Al respecto, Claude Hagège puntualiza lo siguiente : “*Le discours qu’il [l’oral] déplie, n’est pas, en effet, une pure inscription que l’œil puisse parcourir en sens inverse, mais bien une onde sonore dont le souvenir risque toujours s’il n’est pas aidé, de s’évanouir à mesure même de sa progression* ” (citado por Guimbretière, 1994, p. 4) Esto quiere decir que las ondas sonoras no son tan fácilmente asimilables pues, conforme a su sucesión, tienden a ser fragmentadas por nuestra percepción. Por lo general, nos quedan los recuerdos de las ondas sonoras en el discurso oral, mas no el registro completo al que se pueda volver para ser corregido y editado.

En el presente capítulo, se revisará una serie de conceptos esenciales de los que esta investigación-acción se ha servido para poner en práctica las acciones de remediación concebidas con el fin de lograr el desempeño de la expresión oral en los alumnos de francés como lengua extranjera. Partimos de algunos antecedentes que brindan los conocimientos básicos para comprender la poesía sonora y explicar en qué medida esta última puede ofrecer herramientas para desarrollar la expresión oral de los alumnos en el aula de francés como lengua extranjera.

Se partirá de la noción de materia sonora, pues como tal, el habla se compone de ella; luego, se continuará con el concepto de oralidad, pues “la sociedad humana se formó primero con la ayuda del lenguaje oral”. (Ong, 1987, p. 36) Sin embargo, atendiendo al estudio de Ong sobre la oralidad, hemos de subrayar que el tipo de oralidad que nos interesa en esta investigación-acción es la que él llama oralidad secundaria, puesto que para Ong la oralidad primaria es “la de las personas que desconocen por completo la escritura”. (Ong, 1987, p. 40) Por esta razón, luego de hablar sobre la oralidad, se abarcará la relación entre poesía y experimentación, pues es gracias a esta última que los poetas sonoros han logrado una expresión específica. Antes de terminar hablando de la poesía sonora como tal, se marcará la diferencia entre producción oral y expresión oral, ya que en esta investigación-acción la expresión oral es el fundamento teórico y práctico.

Del mismo modo, se desglosará el cuadro general en el que se planeó la presente investigación-acción, para el cual se tomará en cuenta el contexto de la investigación-acción, la

hipótesis que se desprendió de la necesidad particular del grupo de francés como lengua extranjera, el marco teórico que justifica las acciones de remediación para el problema identificado y, por último, se precisarán los instrumentos para recopilar datos que fueron empleados.

I.1. Definiciones clave

I.1.1. Materia sonora

Desde el punto de vista de Élisabeth Guimbretière, el aprendizaje de la oralidad reside en distinguir y apropiarse de la oralidad de las palabras y de las estructuras sintácticas, de la forma sonora en la que estas palabras o este grupo de palabras transcurren. (Guimbretière, 1994, p. 6) Aquí radica la importancia de hacerse de una voz propia en el aprendizaje de la lengua. Es en este mismo punto donde se puede ubicar la transición con la poesía.

La característica principal para la creación de la poesía es la voz de quien desee expresarse: “La lírica, en efecto, es la efusión de un yo cuyo discurso se mueve hacia un tú” (Dorra, 1989, p. 99) menciona Raúl Dorra al describir la definición de la poesía coloquial. En el momento en el que el yo comienza a transitar fuera de sí, aparece un “durante” –una duración–, es decir, un lapso temporal en el que la materia sonora se produce y se percibe. Asimismo, la materia sonora hace del cuerpo su lugar de aparición: el mecanismo de la fonación tiene lugar en el aire expedido por los pulmones que pasa por la laringe y desemboca en las cuerdas vocales. Claro está, esto también puede ser visto como un tránsito en el que la duración emerge. En palabras de Rilke: “*Il n’y a pas une seule chose dans laquelle je ne me trouve, / Ce n’est pas ma voix seule qui chante : tout résonne*”. (citado por Blanchot, 1955, p. 197)

Aun cuando se piense que el conflicto entre la expresión oral y escrita ha existido desde siempre, ha de recordarse que en algunas ocasiones ambas han logrado coexistir. Un ejemplo de ello puede encontrarse en la siguiente cita del crítico literario Harry Tuchman Levin, quien fuera mencionado por Marshall McLuhan en el prólogo de su obra *The Gutenberg Galaxy*.

The Word as spoken or sung, together with a visual image of the speaker or singer, has meanwhile been regaining its hold through electrical engineering. [...] We ought to take a fresh look at tradition, considered not as the inert acceptance of a fossilized corpus of themes and conventions, but as an organic habit of re-creating what has been received and is handed on. (McLuhan, 1962, p. 2)

El elemento tecnológico ha sido una parte vital para la creación y el desarrollo de la poesía sonora. La traslación del sonido de la voz en el ámbito tecnológico permitió experimentar de maneras novedosas con la materia sonora. Al hacer de la poesía algo más que un cuerpo fosilizado, los poetas sonoros abrieron camino a un estudio del lenguaje poético en el que la materia sonora fungiera como una nueva aproximación a este fenómeno. Por ello, se puede decir que lo orgánico, es decir la voz, asociado a los aparatos tecnológicos, permitió la recreación de un nuevo lenguaje poético, el cual no deja de registrarse en el ámbito de la tradición de la oralidad.

1.1.2. Oralidad

*If the poem has changed
It is that I have changed
It is that we all have changed
It is that the universe has changed
(Garnier, 1963)*

En esta sección no se pretende hablar sobre las teorías más sobresalientes de la tradición oral porque ésta comprende siglos que no representan una influencia directa en la detección del problema de la investigación-acción, ni en el desarrollo de las acciones llevadas a cabo para mejorar la expresión oral de los alumnos. No obstante, la oralidad tiene un papel importante en el estudio de la poesía sonora, ya que para algunos poetas sonoros ciertos rasgos de la poesía sonora se definen mediante el distanciamiento adversativo entre la oralidad y esta otra nueva forma de crear. Por ejemplo, de acuerdo con el crítico literario Henri Meschonnic: “*L'attention au rythme manifesterait une crise de la linguistique*”. (Meschonnic, 1982, p. 7)

Aunque es cierto que la oralidad es una de las características de la poesía más antigua, la poesía sonora se ha encargado de diferenciarse de ella por la concepción del lenguaje y por los medios tecnológicos empleados para llevar la voz a una exploración nunca antes llevada a cabo. La crisis de la lingüística de la que habla el traductor y crítico literario Meschonnic está vinculada con uno de los momentos que marcó una parte de la historia del siglo XX: la segunda guerra mundial. “*After the horrors of the Second World War, the function and role of language was subject to deep scrutiny by many writers and philosophers*” (Ferran, 2017, p. 127) indica la escritora y curadora Bronač Ferran en su artículo sobre el movimiento y el poema en la década de 1960.

Así pues, el distanciamiento con respecto a la tradición oral en la poesía tiene que ver con la esfera histórica y, además, con la social. Tómese como ejemplo el siguiente fragmento de la conferencia de prensa del actor Laurent Terzieff, emitida en el evento “Printemps des poètes” en el año 2001:

La poésie se lisait à voix haute dans les salons et se chantait dans les rues. De nos jours, l'oralité de la poésie participe à sa diffusion. Les représentations poétiques touchent un public de plus en plus grand qui découvre ou redécouvre la Poésie [...]. Il faut essayer et faire en sorte que, pendant le temps de la représentation, le poème devienne la propriété de tous, et que le poète ne soit plus seulement "le roi de ses pensées", mais qu'il règne sur l'assemblée entière. (Terzieff, s.f., p. 3)

La perspectiva de este actor, quien se dedicaba a difundir la poesía, demuestra un objetivo: el de presentar poemas con la finalidad de que la gente sintiera interés por la poesía para que, luego, fuera partícipe de ella. El papel del poeta que funge como “el rey de sus pensamientos”, esto es, como aquella persona detentora del saber materializado en poesía, deviene un factor que se encargaría más bien de hacer llegar este material poético a muchas personas para que ellas, a su vez, pudiesen convertirse en poetas.

En su libro sobre la oralidad en la escritura, el profesor de literatura, filósofo e historiador jesuita Walter J. Ong indica que: “La tradición oral no posee [un] carácter de permanencia. Cuando una historia oral relatada a menudo no es narrada de hecho, lo único que de ella existe en ciertos seres humanos es el potencial de contarla”. (Ong, 1987, p. 20) Frente a la falta de estabilidad temporal y espacial de la oralidad, se interpone el esparcimiento de los relatos orales de boca en boca. El vínculo que se presenta en este carácter de la oralidad con la poesía sonora es el de la búsqueda de un elemento que pueda recuperar el registro de la obra. Efectivamente, la poesía sonora, como tal, no se cuenta. Al menos no puede transmitirse como si se tratara de un “reportaje de hechos reales”. (Ingarden, 2005, p. 90) Probablemente el espectador de la poesía sonora, después de haberla escuchado, es decir en el momento posterior de la escucha, pueda describir con sus propias palabras la experiencia que vivió. La poesía sonora puede ser considerada dentro de una experiencia ya que ésta lleva al espectador “a una manera emotiva de percibir y aprehender cualidades que, seguramente, podrían aparecer también en la vida cotidiana, pero que normalmente eluden nuestra atención allí”. (Ingarden, 2005, p. 90)

De igual forma, Walter J. Ong plantea que “nuestra comprensión de las diferencias entre la oralidad y la escritura nació apenas en la era electrónica, no antes”. (Ong, 1987, p. 12) La

importancia de este hecho pone en relieve dos elementos: el primero es que la manera en la que se concebía la oralidad estaba directamente vinculada con la escritura. Así fuera para diferenciar una de otra, la oralidad era definida por aquello que la escritura no era. El segundo elemento es el medio electrónico que ayudó a que la oralidad pudiera ser concebida de otra manera. Tal como lo menciona el poeta británico Bob Cobbing: “*The tape-recorder, by its ability to amplify and superimpose, and to slow down the vibrations, has enabled us to rediscover the possibilities of the human voice, until it becomes again something we can almost see and touch*”. (Cobbing, 1978, p. 39) Es claro que tanto el elemento de la desvinculación de la oralidad con la escritura, como el de la introducción de los medios electrónicos en la creación poética responden a una manera particular de concebir la voz atravesada por los aparatos electrónicos que tienen la potencialidad de amplificarla, permitiendo no sólo comprenderla sino también captarla, ya que se trata de una transmisión sonora. Ello supone, según Ong, que “el cambio de la oralidad a la escritura y de ahí a la elaboración electrónica, compromete las estructuras social, económica, política, religiosa y otras”. (Ong, 1987, p. 12)

Debido a la relevancia de la oralidad en la transmisión de saberes y tradiciones en diferentes culturas, parece que como disciplina científica no se ha logrado instituir la aún. Al respecto, Ong comenta lo siguiente:

a pesar de las raíces orales de toda la articulación verbal, durante siglos el análisis científico y literario de la lengua y la literatura ha evitado, hasta años muy recientes, la oralidad. [...] Los textos han clamado atención de manera tan imperiosa que generalmente se ha tendido a considerar las creaciones orales como variantes de las producciones escritas; o bien como indignas del estudio especializado serio. Apenas en fechas recientes hemos empezado a lamentar nuestra torpeza a este respecto. (Ong, 1987, p. 18)

Paul Zumthor, autor dedicado a la investigación de la poesía oral, menciona en su obra *Introducción a la poesía oral*, que es necesario “hacer un esfuerzo con la imaginación para reconocer la presencia entre nosotros de una poesía oral bien viva”. (Zumthor, 1991, p. 10)

¿De qué otro modo podríamos hablar de una poesía oral viva, si no es mediante la reconfiguración de la lengua propia? Sugería Gilles Deleuze, en sus *Diálogos* con Claire Parnet que “lo fundamental es que toda lengua es hasta tal punto bilingüe y multilingüe en sí misma, que uno pueda tartamudear en su propia lengua, ser extranjero en su propia lengua, es decir, llevar cada vez más lejos las puntas de desterritorialización de los agenciamientos”. (Deleuze & Parnet,

1980, p. 130) Son precisamente las puntas de desterritorialización de las que los hablantes de una lengua pueden servirse para errar con la lengua, esto es que en lugar de fijar un solo código lingüístico,² dentro de una estructura lingüística,³ fluya la diversidad lingüística mediante la escucha y el intercambio de las variaciones sociolingüísticas.⁴ Ya en 1976, el lingüista Pierre Encrevé subrayaba la importancia de la comunidad lingüística: “*il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue*”. (citado por Álvarez González, 2006, p.15)

La errancia, pues, no sólo designaría una nueva manera de concebir y de tratar la lengua en tanto forma, sino también de intervenir en su funcionalidad. “El poema es un tráfico, un negocio con lo imposible”, (Milán, 2004, p.31) escribe Eduardo Milán en “El poema como errancia”, y más adelante de esas líneas, se describe la presencia de un no-lugar, “un no-lugar que no sólo supone una clausura metafísica del acto de poetizar, [...] sino que también plantea un problema más grave, físico: el reconocimiento de una no-territorialidad para el poema, lo que convierte a todo gesto poético en acto de nomadismo”. (Milán, 2004, pp.31-32)

*Le désert fut ma terre.
Le désert est mon voyage, mon errance.
toujours entre deux horizons ;
entre horizon et
appels d'horizons.
Outre-frontière.* (Jabès, 1978, p. 8)

Este otro tipo de frontera como lo describe el poeta Edmond Jabès en los últimos seis versos precedentes demuestran la dificultad que presenta la escritura de la poesía a la hora de plasmar, ya sea en un soporte de papel, digital, o sonoro aquello que posiblemente aflige a

² Es común que, desde la perspectiva de la lingüística estructural, la lengua sea considerada un código lingüístico. Por ejemplo, “La ‘lengua’ supone a menudo la existencia de una institución encargada de velar por el buen funcionamiento del sistema y por la buena utilización de las reglas del código” (Álvarez González, 2006, p.549).

³ Mientras que, para Halliday una estructura lingüística es “una configuración de funciones” (Halliday, 1982, p.65), para Firth “La estructura existe y se trata como una cosa en sí”, la cual “consiste simplemente en ‘constructos esquemáticos ordenados, en marcos de referencia, en una suerte de andamiaje para el manejo de los sucesos’”. (citado por Matthews, 2009, pp. 32-33).

⁴ Las variaciones lingüísticas, para el sociolingüista Labov, están vinculadas a los cambios lingüísticos : “*To extract evidence for change in progress, we must separate the variation due to change from the variation due to social factors like sex, social class, social networks, and ethnicity, and from the variation due to internal factors like sentence stress, segmental environment, word order, and phrase structure. [...] All these methods focus our attention on the precise distributions of variation in the linguistic structure and the social matrix*”. (Labov, 1994, p. 26)

algunos poetas. De nueva cuenta, Jabès retoma el leitmotiv de una no-territorialidad cuando menciona: “*toujours entre deux horizons*”. Ello es un distintivo que no especifica, que marca la ambigüedad. Sino que, por el contrario, es un gesto que tiende a desviar la mirada a ningún punto en específico. Christèle Devoivre, en el resumen de su artículo “*Errance dans le récit poétique, errance du récit poétique*” menciona la errancia de la siguiente forma:

Mode d'écriture centré sur les moyens plutôt que sur les fins, le récit poétique présente ainsi la particularité d'accorder une grande importance au paysage, un paysage que contemple le personnage, et dans lequel il se laisse absorber (dans tous les sens du terme), un paysage qui devient l'objet de son désir. (Devoivre, 2005, p. 31)

Así pues, la poesía, como acto de desplazamiento, o de nomadismo, valida la noción de la experimentación poética. Maurice Blanchot en *L'espace littéraire* define lo siguiente: “*Expérience signifie ici : contact avec l'être, renouvellement de soi-même à ce contact – une épreuve, mais qui reste indéterminée*”. (Blanchot, 1955, p. 105) Por lo tanto, teniendo en cuenta un ambiente sociocultural en el que la figura del poeta aparece como agente creador de una lengua experimental, habría que considerar la oralidad desde una aproximación que problematice la relación entre sujeto, tecnología, lengua y sociedad. Ello puede asociarse con el concepto de “oralidad secundaria” descrito por Ong, ya que ésta se refiere a “la actual cultura de alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión”. (Ong, 1987, p. 20)

“Jorge Luis Borges ha insistido en su observación de que las corrientes literarias son una invención de los críticos. Según esta crítica a los críticos, [...] la literatura es la misma siempre y es única cada vez que se la lee o se la produce, en suma, que se la experimenta.” (Dorra, 1989, p. 99) En vista del desarrollo tecnológico que ha influido en la experiencia misma de crear no sólo poesía, sino también otras formas y soportes que le sirven a la literatura para ser representada, la forma misma de concebir la literatura puede cambiar, según la experiencia de cada agente creador con ella. Sin duda, la definición y el rol de la literatura en la sociedad no sólo cambian en función de la perspectiva adoptada por las personas que la generan, sino también de acuerdo con la manera en la que la creación poética y literaria es recibida tanto por espectadores y lectores, como por críticos y teóricos. Esta diversidad de interpretaciones es evocada por Meschonnic en los siguientes términos:

Et un poème est un risque. Le travail de penser aussi est un risque. Penser ce qu'est un poème. Ce qui fait qu'un poème est un poème. Ce que doit être un poème pour être un poème. Et une pensée pour être de la pensée. Cette nécessité, penser inséparablement la valeur et la définition. Penser cette inséparation comme un universel du poème et de la pensée. Leur historicité, qui est leur nécessité. Même si cette pensée est particulière, elle a par principe toujours eu lieu dans une pratique, elle sera nécessairement vraie toujours. (Meschonnic, 1999, p.67).

I.1.3. Poesía experimental

La influencia de la oralidad en la creación de poesía data, para la cultura occidental, de la época antigua (siglo VI a.c., según Kevin Crotty), e inicia con las odas como los epinicios de Píndaro en donde se cantaban las victorias de los atletas (Crotty, 1991). La actualidad de la poesía dista de aquellas odas que se transmitían generación tras generación, de boca en boca, mediante técnicas mnemotécnicas: *“Lors de la véritable performance culturelle devant un auditoire, ces artistes, qui étaient souvent eux-mêmes des musiciens et qui s’accompagnaient d’un instrument, récitaient leur texte de mémoire, selon les principes habituels de l’oralité”*. (Derive, 2007) Ya desde mediados del siglo XX, hubo un giro en la relación entre la oralidad y la expresión poética. En efecto, la inserción de la tecnología en las prácticas artísticas permitió una expansión experimental tanto de la poesía como de otras expresiones artísticas. En su *“EPIGENETIC POETRY. Hypervox e maschera sonora”*, el poeta intermedial Giovanni Fontana declara lo siguiente:

This is an era in which the role of the “new orality” is becoming more and more central. And the direct influence of the phono-sphere on contemporary poetry is an unquestionable fact. Besides, the sound (as well as the voice) is particularly fluid; it can easily cross time and space. Mediated by modern technologies, it can follow you always and everywhere. (citado por Fontana, 2016, p.1)

La marca que permite identificar a la poesía contemporánea es la nueva oralidad, ya que en ésta no sólo se experimenta con la voz como materia orgánica, sino que también se trabaja con los diferentes sonidos y silencios y, además, se les interviene con la tecnología que proporciona herramientas para la exploración y la reinterpretación.

La experimentación con los sonidos lleva a la poesía sonora a replantearse los límites y los soportes a los que la poesía había estado restringida. La oralidad y la escritura se han ido impregnando de otras prácticas artísticas, como William Burroughs lo anota en el libreto que

acompaña el cassette de Henri Chopin en 1979: “*The lines separating music and poetry, writing and painting, are purely arbitrary, and sound poetry is precisely designed to break down these categories and to free poetry from the printed page without dogmatically ruling out the convenience of the printed page*”. (Burroughs en Chopin, 1979, p.9) El impacto que se le puede atribuir a estas experimentaciones con la tecnología, la voz y el sonido, según Burroughs, es que la poesía sonora sabe crear efectos que nunca habían sido producidos, abriendo una nueva frontera a los poetas. (Burroughs en Chopin, 1979, p.9)

La nueva frontera que la poesía sonora ha abierto a los poetas integra también su misión social:

The true social mission of poetry should be the gathering of the latent energies of language in order to destroy its petrifying dogmas. In so doing it would vivify language, whence the extreme ethical and aesthetic urgency of poetry truly worthy of the name, which prefers to run the risk of ‘getting no hearing’ to be categorized by the inquisitorial patterns of language. (Pound citado por De Campos, 1982)

Al mantener el lenguaje eficiente se contribuye a la vigencia de la comunidad en la que éste se desarrolla, y a la par, se habilita el espacio para el ejercicio creativo del hablante con su propia lengua.

Volviendo al terreno de la didáctica de lenguas-culturas, podemos postular que el aula de francés como lengua extranjera encarna ese espacio físico que apela a los estudiantes a experimentar la lengua que están en proceso de adquirir.

L'école de la poésie est bien [...] où le spectacle de la nature, des êtres envahit les domaines de l'imaginaire. [...] on y apprend dans son corps, dans sa sensibilité, dans son intelligence comme dans son imagination, que la liberté du langage se conquiert, que la mémoire se cultive et [...] aux prises de la poésie [on] y apprend à s'y rassembler dans [notre] intimité et à nous ouvrir aux autres dans et par un langage qui dérobe ce qu'il dire autant qu'il le révèle. (Jean, 1997)

Cuando se trabaja con la lengua, y además se permite explorar sonidos de la LE que se está aprendiendo, se trabaja con el cuerpo, con la memoria, con el espacio físico, con la creatividad, y cuando se explora la lengua que se está estudiando con medios como una grabadora y sonidos de paisajes o de efectos especiales. El oído aprende a adecuarse al medio en el que se encuentra, y a interpretar los mensajes de la poesía sonora. “El alumno tendría pues un doble papel”: el de intérprete por un lado y, por el otro, el de creador de poesía sonora. Mientras el alumno se imagina historias con la lengua y los sonidos que manipula, también se abre a la

creación de sus otros compañeros intérpretes y creadores. La definición de la lengua desde el punto de vista del filósofo Lacoue-Labarthe revela una perspectiva social de la misma: “*La langue. C’est-à dire, le rapport à l’autrui*”. (Lacoue-Labarthe, 1986) Ahora bien, para formar vínculos con los otros no basta contar con la competencia para comunicarse en situaciones específicas, sino que implica también la habilidad de expresar nuestra(s) identidad(es). Para ahondar más al respecto, es necesario interesarse por aquello que distingue la mera producción de la expresión.

1.1.4. Producción y expresión

La diferencia entre producción oral y expresión oral en la enseñanza-aprendizaje de una LE no suele ser tan marcada dentro del salón de clases, y no es que se tenga que hacerlo, pues una es indisoluble de la otra. No obstante, participar en dos actividades relacionadas con la habilidad oral no suele ser lo mismo; un ejemplo puede ser una mesa redonda y un juego de roles: ¿en qué consiste esta diferencia?

Primero, hay que fijarse en la estructura y la función de ambos: al momento de participar en una tarea, como una mesa redonda, el objetivo suele ser que los alumnos den su propio punto de vista en torno a un tema previamente establecido; hay un moderador, el cual, entre otras cosas, se encarga de dar la palabra a cada uno de los participantes y de formular algunas preguntas para darle coherencia a la discusión. La importancia de las mesas redondas recae en los participantes, pues ellos son quienes tienen que emitir sus propios argumentos a partir de las preguntas expuestas, y no sólo eso, asimismo tienen que proponer soluciones para el problema planteado al inicio de la mesa redonda. En cambio, el objetivo del juego de roles es que el alumno sea capaz de estructurar un diálogo o un monólogo que vaya de acuerdo con el papel que éste tiene que cumplir. Con esto no se quiere decir que una de estas actividades sea más o menos importante que otra, sino que es necesario marcar diferencias al momento de plantearnos tareas diferentes con objetivos específicos. En ambos casos se requiere, además, de la elocuencia por la parte de los alumnos, aunque es cierto que en uno puede haber más libertad de expresión que en otro. Si se entiende que el discurso operado en el juego de roles tiende más a la memorización que a la improvisación, se puede afirmar que la mesa redonda puede permitir un discurso mucho más espontáneo. (Roux, 2000)

Si se busca marcar la diferenciación entre la producción y la expresión oral es porque esto puede hacer la diferencia en el desempeño por la parte de los alumnos en la tarea y, al mismo tiempo, contribuir en su proceso de aprendizaje. A través del análisis de los significados de estas dos palabras es posible distinguir las similitudes y las diferencias de ambas habilidades. La Real Academia Española, define la palabra expresar mediante las tres acepciones siguientes: “1. Manifestar con palabras, miradas o gestos lo que se quiere dar a entender. 2. Dicho de un artista: Manifestar con viveza y exactitud los afectos propios del caso. 3. *Darse a entender por medio de la palabra*”. (DRAE, 2012) Mientras que tres de las acepciones de la palabra producir son: “4. Procurar, originar, ocasionar. 5. Fabricar, elaborar cosas útiles. 8. *Explicarse, darse a entender por medio de la palabra*”. (DRAE, 2012)⁵ Es evidente que ambas comparten al menos una acepción que implica el acto de hablar para ser entendidos. En cuanto a las otras dos acepciones de cada una de las dos palabras se puede identificar que el concepto de “producir” está ligado a un fin que tiene que ser útil; en contraste, la palabra expresión más bien tiene que ver con procesos internos de la persona que desea evocar desde sí hacia el exterior.

Sin embargo, como menciona Francis Vanoye : “*[p]ar le langage l’individu exprime son existence, ses sentiments, ses opinions, sa façon d’être au monde. Expression et communication verbales ne sont pratiquement pas dissociables : je parle et j’écris pour communiquer quelque chose à autrui, ne serait-ce que mon existence en tant qu’être parlant*”. (Vanoye, 1973) Es decir, nuestra condición de seres hablantes nos permite el encuentro con el otro. Por lo que, como proceso que se encarga de enviar un mensaje, la comunicación no puede establecer una jerarquía entre ella misma y la expresión, sino que entre ambas hay un vaivén indisociable. Por tanto, más que una diferenciación absoluta de los términos expresión y producción, lo que propongo es hacer un matiz para saber más precisamente a qué se hace alusión cuando se habla sobre la expresión oral.

1.1.5. Poesía sonora

Una vez que se ha hablado sobre las diferencias implicadas en el par de habilidades orales, expresión oral y producción oral, es necesario explorar nuevamente el tema central de la

⁵ Las itálicas son mías.

investigación-acción: la poesía sonora, para justificar su empleo en el objetivo de perfeccionar la expresión de los alumnos de francés.

Antes de definir la poesía sonora, se detallará brevemente su origen. Ésta es una disciplina que se preocupa por la articulación del sonido. Algunos autores señalan que fue a partir de 1958 que se comenzó a utilizar este término para referirse a la actividad poética realizada por el poeta Henri Chopin. Esta disciplina no forma parte de la tradición poética a la que la tradición clásica nos ha acostumbrado ya que una de las principales motivaciones es la experimentación de los sonidos y de las lenguas mediante la voz, el cuerpo, y la tecnología. En palabras de Bernard Heidsieck, quien, junto con Henri Chopin, es uno de los dos poetas sonoros más aclamados de Francia, la poesía sonora se diferencia de la tradición a la que pertenece pues ésta tiene la intención de salir de las páginas para ir al encuentro del lector. Mientras que la poesía a mediados del siglo XX permanecía como una categoría apartada al resto de los géneros literarios, ya que aún en ese entonces se consideraba como una disciplina estricta con reglas que sólo pocas personas, con un saber hacer privilegiado, podían crear. Es decir, la poesía era vista como una esfera apartada de la vida cotidiana de la sociedad que tendía a alejarse, para sólo dejarse contemplar por la élite de la época.

Aparte de la voz, otro elemento indispensable para la poesía sonora es el uso de las tecnologías. Éste puede variar dependiendo de las intenciones del poeta y del poema en sí. El uso de las tecnologías se refiere desde el empleo de un micrófono, o una grabadora, hasta al uso de los programas digitales con los que es posible realizar modulaciones funciones de la voz del poeta con el uso de funciones moduladoras de la velocidad, del tono, entre otras. Aunque es necesario agregar que el uso de las tecnologías no es indispensable para la creación de la poesía sonora. En realidad, para Henri Chopin hay dos maneras de realizar la poesía sonora: la primera sólo atiende la necesidad corporal del poema mediante el uso del cuerpo del poeta, por ello el aliento y las cuerdas vocales del poeta parecen ser la materia prima para su creación; la segunda manera de realizar poesía sonora es con el recurso de la tecnología que impulsa el desarrollo del lenguaje poético. Puede ser que uno de los objetivos de la utilización de las herramientas tecnológicas es que justamente favorecen la difusión de la poesía sonora, la cual se expande por diversas localidades y regiones mundiales. Gracias a esto, en lugar de permanecer en ciertas zonas restringidas a una pequeña población, la poesía sonora ha podido extenderse con el paso

del tiempo, y desde inicios del siglo XXI, con la ayuda de las comunidades virtuales este fenómeno sonoro no ha dejado de expandirse por todo el globo terráqueo.

1.2. Contexto de realización de la investigación-acción

Una vez que se ha explicado brevemente a qué se dedica y de dónde viene la poesía sonora, se puede dar paso a la descripción del contexto en el que se llevó a cabo la investigación acción. El grupo de séptimo nivel de francés del entonces CELE de Ciudad Universitaria estaba a cargo de la profesora titular Catherine Loustau, durante el semestre 2015-1. Según la encuesta aplicada por una compañera para conocer el contexto del salón en el que se realizaron las prácticas de clase, el promedio de edad de los alumnos fue de 22 años, aunque en cada clase éste variaba, pues había alumnos de 19 a 40 años. Los encuestados dijeron pertenecer a las facultades de Economía, Ciencias, Ciencias políticas, Química, Ingeniería, Psicología, Filosofía y Letras y un alumno externo y otro del Instituto de Geofísica de la UNAM, asimismo 11 de los 16 encuestados manifestaron ser trabajadores además de estudiantes.

1.3. Hipótesis

En el primer cuestionario que se realizó a los alumnos para saber cuál era su actitud respecto a la producción oral, se encontró que 14 de 21 estudiantes encuestados, lo cual representa a la mayoría, respondieron de manera afirmativa; cuando se les preguntó si se sentían cómodos a la hora de tomar la palabra en clase —*Est-ce que tu es à l'aise en prenant la parole quand il s'agit de réaliser des activités de production orale?*—. No obstante, al momento de revisar la justificación de sus respuestas afirmativas se encontró en dos ocasiones una oposición a la respuesta afirmativa, las cuales expresan lo siguiente: “*Parce que je ne parle bien par fois je crois que je n'ai pas bonne pronuntiasion*” [sic.] [Porque no hablo bien a veces, creo que no tengo buena pronunciación] o: “*J'aime la musique. Ce n'est pas une problème pour moi*” [sic.] [Me gusta la música. No es problema para mí]. Ello me hace pensar que en ambos casos la comprensión de la pregunta falló.

Además, de 21 estudiantes encuestados, 9 manifestaron tomar la palabra frecuentemente —*fréquemment*—, 8 hacerlo a veces —*parfois*—, 2 de vez en cuando —*occasionnellement*—, y 2 expresan no hacerlo realmente —*pas tellement*—. Estas respuestas parecen no estar equilibradas con las de la pregunta precedente. Si bien es cierto que 14 estudiantes de 21 afirman sentirse cómodos al momento de tomar la palabra, entonces ¿por qué

de esas 14 personas sólo 9 declaran tomar la palabra frecuentemente y 8 de manera esporádica? Al revisar las justificaciones, me di cuenta de que la mayoría de los alumnos que contestaron que tenían dificultades con la producción oral se referían en repetidas ocasiones a dos factores: **a la inseguridad en sí mismos**⁶ y a la **pronunciación**, ¿podría ser esta una razón por la cual algunos estudiantes, aunque se sienten cómodos cuando toman la palabra, no toman la palabra tan frecuentemente?

A partir de estas hipótesis me planteé la pregunta siguiente:

¿Puede la poesía sonora ayudar al desarrollo de la expresión oral?

Una de las razones por las que comencé a plantearme esta problemática fue porque, como lo sostiene el escritor Alain Borer: “*La poésie, c’est la ‘capacité de faire parler la langue comme personne pour tout le monde’*”. (Educsol, 2004) Por ende, si la poesía es la capacidad de hacer hablar la lengua como nadie para todo el mundo, en el contexto del aula de LE esto quiere decir que ésta es una capacidad que puede ser desarrollada por los alumnos para hacerlos hablar la lengua que están estudiando de manera personal y poder compartir sus producciones con otros alumnos, incluso con francófonos de otras partes del mundo.

I. 4. Marco teórico

De manera más precisa, la poesía sonora se vincula con la expresión oral porque la característica principal de la primera reside precisamente en la oralidad, es decir en la manifestación de la palabra hablada:

La poésie sonore, de plus comparé[e] aux poèmes oraux - presque tous ceux-là nous disant soit un jeu de sentiments personnels pour son auteur, soit une histoire jouant dans le verbe sans jamais le contester- veut se séparer d’eux, du fait que le mot sonore affirme en plein l’existence du monde ou “tout phénomène par l’articulation duquel les cordes vocales entrent en vibrations” [se fait]. (Chopin, 1982)

⁶ Se opta el uso del “sí mismos” en lugar del “uno mismos” por la referencia a la escuela francesa filosófica de mediados del siglo XX, refiriéndome concretamente a Paul Ricoeur, en su obra *Sí mismo como otro*, en donde indica lo siguiente: “ ‘Como a mí mismo significa: tú también eres capaz de comenzar algo en el mundo, de actuar por razones, de jerarquizar tus preferencias, de estimar los fines de u acción y, de este modo, estimarte de este modo, estimarte a ti mismo como yo me estimo a mí mismo. [...] Todos los sentimientos éticos evocados anteriormente son propios de esta fenomenología del “tú también” y del “como a mí mismo”, pues expresan perfectamente la paradoja incluida en esta equivalencia, la paradoja del intercambio en el lugar mismo de lo irremplazable. (Ricoeur, 1996, p.202.)

Lo sonoro alude a la realización de los sonidos emitidos por un cuerpo, mientras que la sonoridad, según la RAE, es la cualidad de la sensación auditiva que permite apreciar la mayor o menor intensidad de los sonidos. Es de nuestro interés tener esto en mente, ya que los cuerpos de nuestros alumnos son los productores y receptores de sonido, y por ende de sentido, de la lengua que se encuentran aprendiendo. Por ello es importante tanto sensibilizarlos a la percepción de los sonidos, como impulsar sus capacidades creadoras a través de competencias y estrategias que accionen sus habilidades lingüísticas y les permitan desenvolverse de manera autónoma en el ámbito oral.

Ahora bien, los dos factores que se buscó remediar durante esta investigación-acción fueron elegidos debido a que los alumnos entrevistados en el primer cuestionario los mencionaron. La inseguridad de sí mismos y la pronunciación se interrelacionan, ya que según Bertrand Lauret:

*Le travail sur la prononciation doit donc **prendre en compte et viser à développer**, encore plus que les autres domaines de la langue, **la personne, la souplesse de son ego** (certains chercheurs en psychologie de la prononciation parlent de “perméabilité de l’ego”), sa **motivation**, son **attention auditive**, ses **capacités vocales**, son **plaisir de jeu**, en bref, son entrée dans une nouvelle langue orale. (Bertrand, 2007) ⁷*

Como se puede notar, el aspecto socioafectivo, como la confianza en sí mismo, apelado por los estudiantes está ligado a la pronunciación y viceversa, así que difícilmente podrá separarse un factor a remediar del otro. Además de considerar los objetivos generales y específicos que tenían que seguirse, planearse y cumplirse en clase, se tomaban en cuenta algunos factores socioafectivos y de pronunciación, de los participantes en cada una de las actividades realizadas a lo largo de la investigación-acción. Para poder mejorar los factores mediadores de la expresión oral, esto incluye tanto la parte socioafectiva como la fonética, y mantenerlos en balance con los factores exteriores a la investigación-acción, es decir el programa de la clase de francés que tenía que seguirse, se decidió implementar actividades que ayudaran a los alumnos a mejorar su desempeño a la hora de realizar poesía sonora. Ello implicó el hecho de que la investigación no se delimitara a la mera pronunciación ni a la motivación del ego, sino que mediante algunas estrategias de la poesía sonora también se buscó alentar la expresión oral de los alumnos tanto individual como colectivamente.

⁷ Negritas originales del texto.

Respecto a la selección del repertorio de estrategias llevadas a cabo en la investigación-acción, empleadas para obtener resultados satisfactorios en la expresión oral de los alumnos, habrá que dirigirse a la lista sugerida por Susana González Aktories en su ensayo intitulado “Poesía sonora, arte sonoro: un acercamiento a su proceso de semiosis”:

- a) La creación de cuerpos sonoros a partir de juegos de palabras
- b) La creación de un lenguaje sonoro inventado, incomprensible, cuyo principal interés está en la textura fónica derivada de la libre combinación de consonantes y vocales
- c) La potenciación de la musicalidad como parte del timbre y la dinámica de la prosodia verbal, ya sea por la exageración de gestos del habla, por juego con el volumen, con el tono y aun con la identidad derivada de la voz, misma que puede encarnar tanto una edad y un género determinados como intenciones comunicativas y estados de ánimo claramente diferenciados
- d) La integración de sonidos subsidiarios, incidentales, que por momentos se vuelven el centro de atención del poema (imagen sonora, paisaje sonoro). (González Aktories, 2008, p. 385)

Aquellos mediante los cuales permiten identificar estrategias de aprendizaje aplicables dentro del contexto del aula de LE. Respecto al concepto de las estrategias de aprendizaje, J. Michael O’Malley señala, desde la perspectiva de la teoría cognitiva, que:

Individuals are said to “process” information, and the thoughts involved in this cognitive activity are referred to as “mental processes.” Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information. (O’Malley & Chamot, 1990, p. 1)

Conforme a los parámetros de la enseñanza-aprendizaje de la teoría cognitiva, la cognición de los alumnos tiene la característica de ser mediada por diversos procesos mentales, como la comprensión o la retención, para tratar la información que se les da con la finalidad de cumplir los objetivos proporcionados por los alumnos. Por conjunto de procesos mentales, o cognición, se le entiende “como un conjunto de procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transferido, reducido, almacenado, recobrado, elaborado y utilizado”. (González Vera R., 2007, p. 125)

Ahora bien, para abordar las cuatro estrategias antes mencionadas dentro del aula de francés lengua extranjera es necesario un objetivo didáctico. Recordemos la pregunta directriz de la investigación-acción: “¿Puede la poesía sonora ayudar al desarrollo de la expresión oral?” Con el propósito de esclarecer el vínculo entre, por un lado, la poesía sonora, y por el otro, la expresión oral, se detallará en qué consiste cada uno, para luego establecer su relación e indicar

de qué manera uno influye sobre el otro, ya que, irremediablemente, “el lenguaje es abrumadoramente oral”. (Ong, 1987, p. 41)

Para comenzar, la expresión oral es entendida como una de las maneras que tiene el ser humano para poder comunicarse y establecer contacto con los otros, así como consigo mismo. El portador de la materia sonora es el alumno mismo, quien al interactuar con sus receptores realiza la función de expresarse, en este acto de transmisión es posible identificar un movimiento que parte del interior del alumno, hacia el exterior. De esta manera, puede afirmarse que hay tres componentes que influyen el proceso de la comunicación oral: “*La communication orale ‘passe’ de l’appareil phonatoire humain à l’oreille humaine. Ce passage comprend trois aspects : physiologique, linguistique, psychologique (lié aux problèmes de l’attention et de la personnalité)*”. (Vanoye, 1973, p.226) Estos tres agentes pueden ser favorables o desfavorables al momento de la expresión oral según la posición en la que se encuentre el emisor del mensaje y todos producen efectos sobre la recepción del mensaje.

Luego, se puede mencionar que esta investigación acción adaptó principalmente el concepto de paisaje sonoro a las acciones que se crearon para conseguir el objetivo de la investigación acción que es el desarrollo de la expresión oral; el cual, fue introducido a la campo de la enseñanza-aprendizaje de esta manera por Elisabeth Lhote, quien a su vez, recoge el mismo término acuñado por el compositor canadiense Raymond Murray Schafer en *The New Soundscape* (1979): “*pour tenter de faire réfléchir sur son environnement sonore. L’auteur montre que l’homme change et que son écoute change, parce que son environnement sonore change*”. (Lhote, 1995, p.51) Este acercamiento paisajista de lo oral, como lo expresa Lhote,

[p]ermet d’étudier le fait sonore dans sa relation à celui qui l’émet, ce qui permet d’intégrer la langue de celui qui parle et celle de l’auditeur. Le travail effectué en classe de langue montre qu’il ne suffit pas d’entendre pour savoir s’exprimer et se faire comprendre. En d’autres termes, si les chemins de l’expression orale sont différents de ceux de la compréhension, ils ne peuvent être empruntés de façon isolée. (Lhote, 1995, p.48)

Como puede verse, la expresión y la comprensión no son hechos distanciados, sino que forman parte de los fenómenos que acontecen en el modelo de la comunicación oral: la producción, la percepción y la comprensión de la palabra. (Guimbretière, 1994, pág. 57) En tanto que agentes del proceso de la comunicación oral, estos fenómenos pueden ayudar a identificar,

analizar y remediar los obstáculos que se presenten a los alumnos momento de realizar actividades de expresión oral en LE.

En resumen, el proceso de esta investigación se desarrolló desde una aproximación heurística y holística de la lengua. Lo que quiere decir que la manera en que la lengua se trató fue desde su parte creativa e integradora, ya que la poesía sonora recrea lúdicamente la lengua y además reúne los tres puntos del modelo de la comunicación que se han destacado anteriormente.

1.5. Instrumentos utilizados para recopilar datos

En total apliqué dos cuestionarios, uno al inicio y otro al final del semestre. Decidí realizar ambos cuestionarios en la LE ya que el nivel del grupo (B2, conforme al estándar dictado por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*)⁸ lo permitía. Asimismo, apliqué evaluaciones para medir la calidad de las actividades.

El procedimiento fue el siguiente: después de cada actividad que realicé para conocer la opinión de los alumnos en torno a las mismas, pude identificar la concordancia entre calidad de las actividades y el desempeño de los estudiantes en el momento de realizarlas.

El primero lo hice con la intención de saber si los alumnos tenían conocimientos previos acerca de la poesía en general; les pregunté si aceptarían la grabación de sus poemas y si les hubiera gustado presentar sus poemas en público; además, buscaba identificar su actitud hacia la producción oral, si era frecuente o no que tomaran la palabra en clase y si se sentían bien con ellos mismos a la hora de hacerlo. Este primer cuestionario fue contestado por 21 alumnos en total.

⁸ Para más información consúltese el portal de “Education et langues, Politiques linguistiques”, de la página del Consejo de Europa. En línea: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp?

	Sí	No	Aún no lo hago	No contestó
¿Te gusta leer poesía en francés?	10	6	4	1
¿Te gustaría crear tus poemas en francés para el desarrollo de tu producción oral?	14	7	0	0
¿Te gustaría presentar tu poema en público (dentro de las instalaciones del CELE)?	8	13	0	0
¿Estarías de acuerdo con grabar (sólo en audio) las actividades para la realización de tu poema?	15	6	0	0

Figura 1. Respuestas al cuestionario acerca de los conocimientos sobre poesía.

En cuanto a la interpretación de los datos que recogí en el primer instrumento diagnóstico, puedo mencionar que pude darme cuenta de los siguientes puntos:

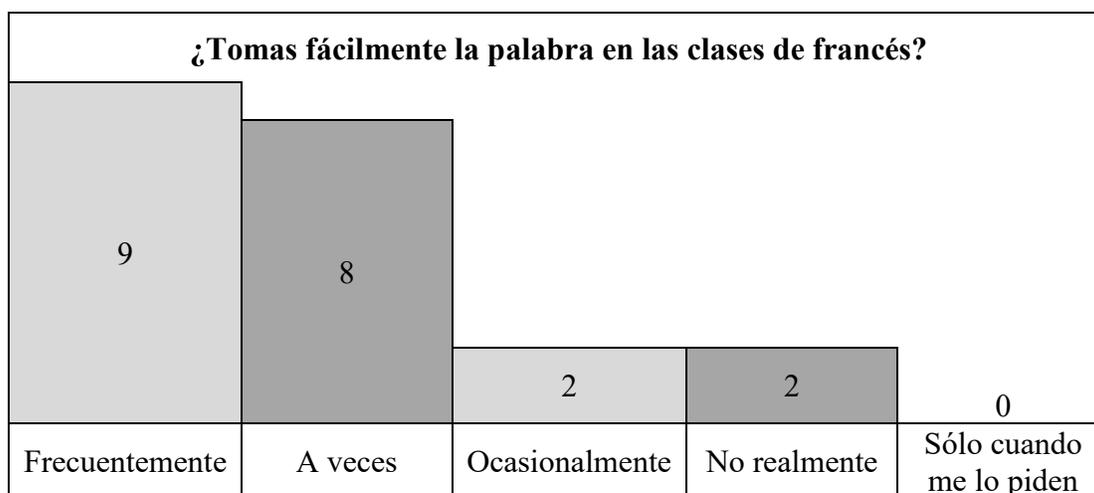


Figura 2. Frecuencia de la participación oral de los alumnos en clase.

Aunque casi la mitad de los alumnos declaró leer poesía en francés, sólo cinco alumnos mencionaron a algunos poetas que leyeron, dentro de los cuales se encuentran: Paul Valéry, Stéphane Mallarmé, André Breton, Arthur Rimbaud, Philippe Jacottet, Charles Baudelaire, Aimé Césaire y Victor Hugo. Esto representa sólo una porción de los autores que pertenecen al canon literario de los siglos XIX y XX.⁹ Sólo un alumno declaró abiertamente su desconocimiento por

⁹ Véase Amedegnato *et al.*, 2011.

los poetas francófonos y el resto de los alumnos no especificó si conocía o no a algún poeta francófono. Esto me hizo pensar que en general, los alumnos estaban sólo parcialmente familiarizados con la lectura de la poesía en francés, así que esto podría representar un obstáculo para la investigación, pues primero, tendría que invertir algo de tiempo para, al menos, mencionar rápidamente en qué consiste la poesía tradicional y problematizar sus diferencias respecto de la poesía sonora. Luego, tomando en cuenta el conocimiento de los alumnos por los poetas pertenecientes a la tradición literaria, tendría que explicar cuál era el rol de los autores en la poesía sonora, ya que ésta se apartó tanto del paradigma literario decimonónico que estéticamente no puede ser valorada ni tratada con los mismos parámetros con los que se juzgaba a las obras que sí pertenecen al canon de aquella época.

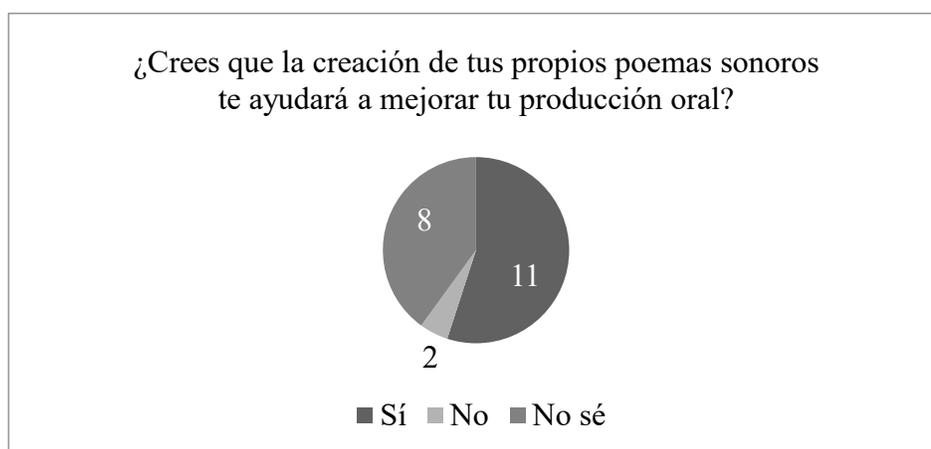


Figura 3. Respuestas al cuestionario sobre el desarrollo de la producción oral a través de la creación de poemas sonoros.

Después de analizar los comentarios de algunos alumnos que no parecían convencidos por el tema, ni comprendían cómo la poesía sonora podía influir en su producción oral, mi trabajo, entonces, era explicitar el qué, el por qué, el cómo y el para qué de la investigación-acción.

Como la mayoría de los alumnos manifestó no querer hacer una presentación pública de sus poemas sonoros, decidí omitir esa etapa del proyecto. Me enfoqué en la actitud considerada por los estudiantes como “tímida” o “nerviosa”, que un par de estudiantes manifestaron en la encuesta, para considerar la relevancia de dos factores incluidos en este mismo cuestionario: la falta de seguridad en sí mismos y la pronunciación no satisfactoria para sentirse cómodos a la

hora de expresarse de forma oral. Para esto, la grabación de los poemas sonoros, aceptada por todos los alumnos al momento de realizar las actividades, da cuenta de cómo en algunas ocasiones se logró el doble objetivo, y en otras no.

A pesar de que la mayoría de los alumnos afirmó tomar con facilidad la palabra frecuentemente, y que la mayoría aseguró sentirse cómodos al momento de hacerlo, me sorprendió que la frecuencia de la toma de palabra no concordara con el estado anímico al momento de hacerlo, por ejemplo luego de que un alumno tomara la palabra, sus gestos no expresaban necesariamente un estado de tranquilidad y equilibrio emocional, sino que, por el contrario, ellos denotaban un estado de intranquilidad en su persona. Al respecto, se puede tomar en cuenta un elemento relevante para Francis Vanoye: el de los obstáculos psicológicos, pues comenta que éstos afectan la producción de los estudiantes a través de la timidez, los bloqueos, las angustias mentales más profundas, etc. Esto no quiere decir que los obstáculos psicológicos no puedan afrontarse, ya que como el mismo autor menciona, éstos *“peuvent se dissiper dans un climat d’harmonie et d’échange au sein du groupe”*. (Vanoye, 1973, p. 226) En efecto, esto fue considerado en las acciones realizadas con los alumnos ya que se buscó beneficiar la creatividad de los alumnos en la LE con la finalidad de favorecer un clima armonioso. (Vanoye, 1973, p. 226)

	Sí	No	A veces
¿Te sientes cómodo cuando tomas la palabra en las actividades de producción oral?	11	3	5

Figura 4. Respuestas al cuestionario sobre la producción oral.

Para evaluar cada una de las acciones realizadas en el transcurso del semestre, se aplicó una evaluación con cuatro preguntas que los alumnos debían responder en su lengua materna: ¿Qué te gustó? ¿Qué no te gustó de la actividad? ¿Cómo te sentiste con la actividad? ¿Cómo mejorar la actividad? Esta serie de preguntas me ayudó a saber de manera particular qué

era lo que había fallado o cuál había sido el logro de cada actividad y también me permitió reflexionar sobre la manera en la que el desempeño de los estudiantes estaba ligada al tipo de actividad en la que tenían que participar. De la misma forma, a través del análisis de las opiniones de los estudiantes fui adaptando, quitando o agregando conceptos, actividades que a veces funcionaron y otras veces no; tal vez, estos obstáculos tengan que ver con la interpretación que yo iba haciendo de sus opiniones no era siempre la más apropiada con lo que los alumnos querían decir; lo que sí hay que afirmar es que este es uno de los límites del presente trabajo de investigación-acción.

En el segundo —y último— cuestionario que apliqué en el semestre busqué que los alumnos evaluaran tanto la calidad de las actividades en las que participaron, así, como saber cuál había sido su grado de satisfacción con su propio desempeño de manera global. Los resultados de los 8 alumnos que asistieron el día en el que se aplicó la encuesta fueron los siguientes:

Acción	Número de participantes encuestados
Cadáver exquisito	7
Reflexión acerca de la poesía sonora	6
Paisaje sonoro de un cómic	5
Poemas partituras	5
Poemas sonoros a partir de representaciones mentales	2

Figura 5. Cantidad de participantes de las acciones realizadas.

Hay que hacer hincapié en el hecho de que en cada una de las sesiones en las que se implementaron las acciones varió el número de participantes. Esto quiere decir que los datos arrojados en el último cuestionario no pueden ser tomados como válidos ni confiables para la calificación de todo el proceso que se llevó a cabo en esta investigación-acción. Empero, esto no resta ni la validez ni la confiabilidad de las opiniones que los alumnos dieron, al contrario, esto solo enriquece el mismo proceso.

Uno de los puntos que esta investigación-acción se propone destacar es el tipo de evaluación que tiene que emplearse para la valoración del tipo de actividades que fueron llevadas a cabo, las cuales pueden ser categorizadas como subjetivas y, por ende, difíciles de evaluar en el sentido más laxo. ¿Cómo saber si los alumnos han logrado hacer o no un “buen” poema sonoro?, y antes que eso, ¿existe un “buen” poema sonoro”? Por este motivo, decidí enfocarme en la

calidad en lugar de la cantidad: ¿cómo puede el profesor identificar si los alumnos han logrado una creación satisfactoria o no de un poema sonoro? Justo por ello decidí que la mejor forma de hacer un juicio que me llevara a saber, mas no a determinar, si las acciones realizadas fueron adecuadas para la investigación-acción, fue a través de este cuestionario que se centra en la calidad y el desempeño que los mismos alumnos evalúan.

Desde el punto de vista de los 8 alumnos evaluados, sus acciones preferidas fueron las siguientes:

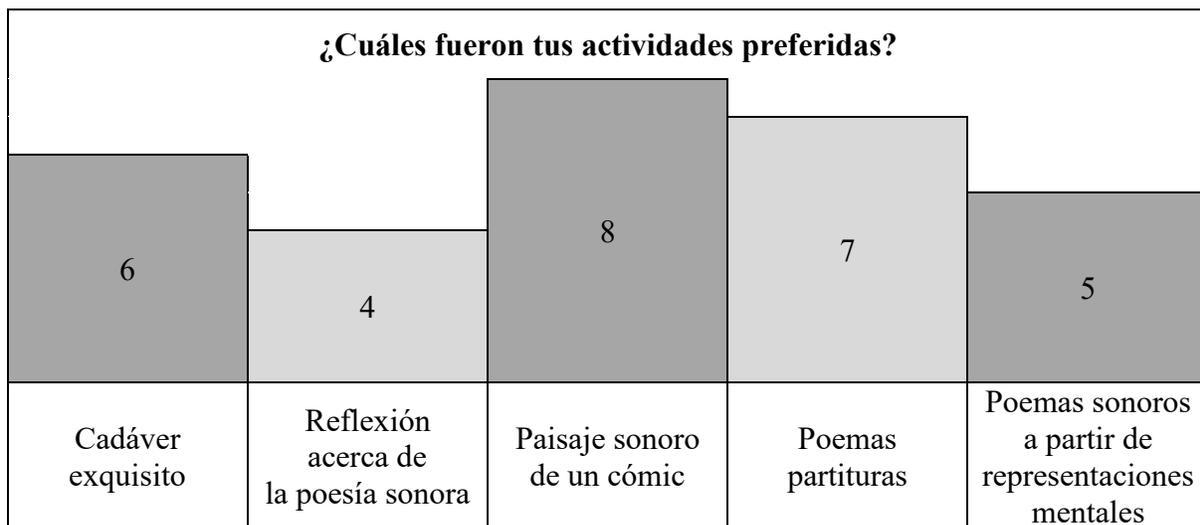


Figura 6. Gráfica de las actividades preferidas de los alumnos.

La actividad más apreciada fue la realización de los poemas sonoros que los alumnos elaboraron de manera autónoma, tanto individual como grupalmente. En segundo lugar, se posicionaron los poemas partituras; luego los cadáveres exquisitos sonorizados —al ser la primera acción, ésta contó con más actividades que el resto de las que se presentan en la gráfica—; en el penúltimo lugar se colocó la creación de los poemas sonoros a partir de algunas representaciones mentales, todas tenían que ver con la recreación de la infancia. En el último lugar, quedó la única acción que no consistió en realizar un poema sonoro, sino que formó parte de la primera etapa de las acciones, en las que el objetivo era que los alumnos se familiarizaran con la definición de la poesía sonora y reflexionaran sobre la importancia que le da la poesía sonora a la voz.

Capítulo II. Presentación, análisis e interpretación de datos

II.1. Presentación de los datos recolectados

Cada una de las sesiones tuvo una duración de una hora y media. El total de las acciones que llevé a cabo a lo largo del semestre fueron cinco:

II.1.1. *Cadáver exquisito*

La primera acción la llevé a cabo el día 11 de septiembre del 2014. Ésta la realicé dentro del marco del plan de clases del departamento de francés. El objetivo lingüístico era que los alumnos utilizaran algunos conectores lógicos de causa y de consecuencia, por lo que elegí recurrir a la técnica del cadáver exquisito, juego ideado por los autores surrealistas que consiste en escribir de forma colectiva una frase. Este juego se caracteriza por que los participantes escriban sólo una parte de la frase en una hoja, para luego doblarla, y que, posteriormente, el siguiente participante no pueda ver la frase precedente, de esta manera, se evita la escritura de un discurso con una secuencia lógica. Así pues, el objetivo de este juego es la creación de frases originales y la desviación del lenguaje sistemático con la finalidad de: “*mettre l’esprit critique en vacance et de pleinement libérer l’activité métaphorique de l’esprit*”. (Breton, 1927)

Esta actividad fue realizada en la última etapa del plan de clases, el reemplazo, la cual vincula la reactivación de los objetivos lingüísticos vistos en clase por los alumnos, dentro de una actividad contextualizada. La actividad la tomé del libro *L’exercisier B1* con la finalidad de cubrir con el objetivo lingüístico de la clase. No obstante, antes de comenzar la actividad, decidí hacer una presentación de la poesía sonora para que los alumnos pudieran saber qué era lo que yo esperaba de ellos a la hora de participar en el cadáver exquisito. Para esto, tomé 15 minutos de la clase, pues puse algunos ejemplos auditivos para que los alumnos pudieran identificar la poesía sonora.

En cuanto al procedimiento, una vez que los participantes fueron enumerados del uno al cinco se agruparon y a cada uno se les repartió un trozo de papel en el que estaban inscritas las opciones siguientes:

1	2	3	4	5
Un sustantivo + un adjetivo	Un verbo transitivo en pretérito perfecto (<i>passé composé</i>) en tercera persona del singular	Un sustantivo + un adjetivo	Él o Ella + una causa en copretérito (<i>Imparfait</i>)	Ellos o Ellas + una consecuencia en pretérito perfecto

Figura 7. Procedimiento para realizar un cadáver exquisito adaptado a partir de Morsel, Richou y Descotes-Genon (2010).

Estos papeles fueron dados a los participantes en orden continuo para que en la secuencia aparecieran la causa y la consecuencia de manera lógica. Después de que cada participante escribiera, en un papel, uno de los cinco elementos presentados, dobló su parte y se la pasó a su compañero de la derecha, y así sucesivamente hasta completar los cinco turnos. Una vez que los grupos terminaron de escribir, cada uno leyó su parte en voz alta dos veces, la primera para darla a conocer a sus compañeros, la segunda para poder grabarla.

<p><i>“Le petit prince”</i></p> <p><i>“Il a téléphoné”</i></p> <p><i>“Il est très intelligent”</i></p> <p><i>“car elle écrivait poésie tout le temps”</i></p> <p><i>“donc ils se sont rendus a l’obscurité de ses pensés”</i></p>

Figura 8. Ejemplo de uno de los cadáveres exquisitos.¹⁰

El juego del cadáver exquisito que empleé fue una adaptación, realizada por los autores del libro con fines pedagógicos, pues éste altera la llamada “no lógica” que lo caracteriza. Aunque sigue siendo un juego, las reglas que lo componen le dicen al participante qué es lo que tiene que poner para que la frase tenga un sentido, además del efecto de la causa y la consecuencia. Otra limitación de este juego es que este ejercicio tendría que realizarse al menos cinco veces entre los cinco participantes del grupo para que todos puedan manipular la parte lingüística que se pretende trabajar (conectores lógicos de causa/consecuencia), aunque como los alumnos ya sabrían cuáles son las partes del resto de los integrantes el factor sorpresa no se

¹⁰ En éste y en los ejemplos subsecuentes, respetamos la producción original, independientemente de los eventuales errores lingüísticos que pueda contener.

repetiría, además podría ser que el ejercicio tendiera más a una repetición estructurada en lugar de un reemplazo del lenguaje de los alumnos.

Después de que se grabaron los poemas de los alumnos, se dio paso a la realización de un cadáver exquisito oral entre todo el salón. Esta vez sin papeles, pero con instrucciones para indicar el procedimiento, cada uno de los participantes escogió una palabra diferente en el momento y se logró encadenar una serie de frases desordenadas, parecidas al cadáver exquisito. Al realizarse de forma oral, sin mucho tiempo para que los alumnos pensarán en encadenar de forma lógica y coherente lo que decían para acordar sus palabras con el resto de los participantes, el cadáver exquisito oral se distinguió del cadáver exquisito escrito, en el cual los alumnos memorizaron y dijeron en voz alta un ejercicio que tenía un soporte escritural previo. Ambas acciones favorecían la habilidad oral, pues es cierto que incluso en las instrucciones se dijo que el objetivo era realizar poemas sonoros en las dos actividades.

II.1.2. Reflexión sobre la poesía sonora

Esta segunda acción fue planteada como una actividad de remediación, pues en la primera actividad me di cuenta de que los alumnos podrían necesitar más información sobre la definición de la poesía sonora y la manera en la que ésta funciona, con la finalidad de que ellos se sintieran capaces de realizar composiciones sonoras. Decidí retomar un texto que trabajé en una intervención fuera del contexto de este grupo, que consistió en presentar el texto junto con una presentación visual y sonora para trabajar la comprensión de lectura, cabe mencionar que el grupo en el que realicé el primer ejercicio de comprensión de lectura del texto “Poésie sonore (LP)” de la disquera Igloo Records,¹¹ era de un nivel diferente (B1, según el Marco Común de Referencia Europea), al grupo en el que apliqué los ejercicios de remediación de la expresión oral, y aunque los resultados fueron distintos, el objetivo general fue compartido en ambos: la familiarización con la definición y los elementos de la poesía sonora.

Antes de enviarles el texto por correo a los alumnos y de llevárselos físicamente, les pedí que en su reflexión respondieran a tres preguntas. Una de ellas estaba encaminada a sintetizar los conocimientos de la primera acción en la que hicieron sus cadáveres exquisitos y escucharon la

¹¹ Véase el texto de Chopin (1982).

presentación de la poesía sonora para conjuntarlos con la información del texto, la pregunta fue la siguiente: ¿qué es la poesía sonora? A continuación, las respuestas de los cuatro alumnos:

- Alumno A.- *“À mon avis, la poésie sonore c’est le type du poésie qui se rendre conte que l’activité artistique ne finit pas dans la feuille. La poésie sonore veut exprimer cela au monde”*.
- Alumno B.- *“Sont des poèmes qui produisent quelque type d’expression sonore”*.
- Alumno C.- *“La poésie sonore a comme particularité l’espression oral, c’est-à-dire que l’auteur aura la possibilité de prononcer le texte littéraire avec ses propres mots, de telles facons qu’il soit capable d’introduire la musicalité nécessaire”*.
- Alumno D.- *“D’après moi, la poésie sonore est un type de poésie dans lequel la voix est plus importante”*.

Mediante las respuestas de los alumnos es posible identificar que la totalidad de ellos respondió que la poesía sonora es una manera ya sea de expresión sonora o ya sea de expresión oral. Las dos preguntas restantes de la reflexión tenían como finalidad la evaluación de la misma acción: ¿El texto te pareció interesante?, ¿Tuviste dificultades con esta lectura?, ¿cuáles fueron?

C’est quoi la poésie sonore ?

Sont des poèmes qui produisent quelque type d’expression sonore.

Est-ce que tu as trouvé le texte intéressant ?

Pas du tout.

Est-ce que tu as eu des difficultés avec cette lecture ?

Oui

Lesquelles ? Vocabulaire, sujet, style d’écriture, format du texte.

Je ne suis pas habituée à les termes ici utilices et je n’aime pas la poésie.

*Sujet : Poésie sonore
Style d’écriture : Descriptive
Format du texte : Prose*

Figura 8. Ejemplo de una de las reflexiones sobre el texto

“La poésie sonore” en Chopin (1982)

Es importante hacer notar que de los 21 alumnos con los que se contaban en ese momento, sólo 4 de ellos me entregaron su reflexión. Uno de los alumnos respondió que el texto

no había sido tan interesante porque en general no le agradaba la poesía. Este argumento fue importante para mí, ya que me llevaba a reflexionar qué podía hacer para que los alumnos se involucraran en la realización de los poemas sonoros de manera motivante y se sintieran comprometidos en el proceso. Esta pregunta autocrítica del proceso me acompañó en la concepción y en el diseño del resto de las acciones.

Desde el inicio del proceso decidí que era importante moldear las acciones de acuerdo con las particularidades de mis alumnos. Una de las maneras en las que pude darme cuenta de sus particularidades fue justamente a través de sus estilos de escritura. En la acción que involucraba la lectura y la reflexión de un texto sobre la poesía sonora, pude apreciar dos maneras diferentes en las que los alumnos entregaron la reflexión por escrito: la primera, mediante un discurso articulado, y la segunda mediante un formato de preguntas y respuestas. Estos datos son significativos para mí, pues hablan sobre la manera en la que estos alumnos tratan la información, lo cual me permitió diseñar una acción que tendiera más hacia el trabajo cooperativo y menos hacia las individualidades.

II.1.3. Paisaje sonoro de un cómic

Antes de contextualizar la manera en la que se empleó este concepto en la sesión en el aula de francés como lengua extranjera, se explicará brevemente en términos generales en qué consiste. Élisabeth Lhote fue una de las pioneras en introducir el término en la enseñanza de las lenguas extranjeras y más específicamente en el francés como lengua extranjera, en su artículo: *“Pour une didactologie de l’oralité”* describe: *“Par ‘paysage sonore d’une langue’, nous entendions tout ce qui participe à la représentation mentale des caractéristiques sonores d’une langue donnée pour un locuteur de cette langue”*. (Lhote É. , 2001 , p. 446) Esto podría parecer un procedimiento sencillo en el que la autora se limita únicamente a incluir varias partidas en una sola, sin embargo, continua:

Ce concept englobe toute la variabilité sonore de cette langue, parlée par toutes sortes de locuteurs, dans toutes sortes de situations de parole. De même qu’un paysage géographique varie avec la saison, l’heure, le lieu où se situe l’observateur et en fonction de la personnalité de l’observateur, le paysage sonore varie et avec le locuteur et avec l’auditeur. (Lhote É. , 2001 , p. 446)

Entonces, para esta tercera acción decidí que aún era importante hablar sobre algunos conceptos de la poesía sonora, de manera más específica se trató el del paisaje sonoro, el cual,

hay que recordar, tiene la intención de “*intégrer des séquences sonores variées dans une seule représentation mentale*”. (Lhote,1995, p. 23) Una de las finalidades de esta acción consistía en la elaboración de una actividad en la que los alumnos pudieran colaborar entre ellos para realizar un paisaje sonoro a partir de un cómic intitulado *L’indicible*, que es el primero de la serie *Socio* de la colección de Les Ordinaires, editado por Terrenoire en 2009. Elegí este cómic, porque la acción fue planeada dentro del tema propuesto por el departamento de francés del entonces llamado CELE con el que tenía que cumplir aquel día: la precariedad. Como esta acción fue diseñada como una actividad para la etapa del reemplazo y me atrasé en las otras etapas de la clase esta acción no pudo ser realizada en clase, sino que se quedó de tarea.

Aunque, lo que sí se pudo llevar a cabo en esta acción fue la presentación del concepto de paisaje sonoro introducido por Ana Cecilia Medina, licenciada del colegio de letras modernas francesas, integrante del laboratorio de literaturas extendidas y otras materialidades¹² de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Después de analizar los datos de la lectura del texto sobre la poesía sonora de Henri Chopin, y tomando en cuenta la falta de la motivación de los alumnos para participar con un texto reflexivo sobre el tema, decidí que tenía que elegir una opción alterna a una presentación hecha por mí, como lo hice en la primera acción o a través de un texto como lo hice en la segunda. Al hacerlo, pensaba que, de esta otra manera, podría, quizá, fomentar más la participación de los alumnos en las actividades.

Después de plantearle a Ana la propuesta que había hecho para que los estudiantes realizaran su poema sonoro, se decidió que una buena manera de llevar a cabo un paisaje sonoro que favoreciera el uso de la expresión oral en francés sería a través de la sonorización de un pasaje de un cómic. Así pues, durante 20 minutos, Ana logró presentar de manera clara y concisa el término de paisaje sonoro a los alumnos; esto en la lengua meta. Para su presentación, Ana hizo hincapié en un ejemplo de un paisaje sonoro que sirvió como una referencia directa a los alumnos para que ellos pudieran identificar los elementos del paisaje sonoro y, que, al mismo tiempo, pudieran comenzar a elegir algunas estrategias que podrían permitirles lograr la producción de la tarea que se les dio. Algunas de las estrategias de escucha explotadas fueron la activación del conocimiento anterior, y la de encontrar el sentido del mensaje. De igual manera,

¹² Véase el sitio electrónico del Laboratorio de literaturas extendidas y otras materialidades. En línea: <https://lleom.net/> (consultado el 8 de enero de 2018).

la escucha seguía con la etapa de recepción propuesta por Lhote en su noción sobre el paisaje sonoro para que, posteriormente, los alumnos lograran desarrollar sus producciones:

Cette approche paysagiste donnait un statut nouveau à la perception linguistique et à son rôle dans l'apprentissage, et elle a contribué à donner la priorité à l'écoute. Nous avons ainsi travaillé durant un certain temps la phase de réception (sonore) par l'apprenant en relation avec ses productions. (Lhote É. , 2001 , p. 446)

Es necesario mencionarlas, pues éstas activan a su vez a las estrategias para la expresión oral, de las cuales se indican como ejemplos: el empleo de sonidos y onomatopeyas adecuadas, el control de la voz, el tener conciencia de la toma de palabra, y la integración de la información nueva con la que ya se contaba previamente.

Aunque no todos los alumnos pudieron realizar sus poemas de manera grupal, es cierto que lo que reconocieron de esta acción fue la colaboración que tuvieron con sus compañeros a la hora de la planificación de sus poemas sonoros. Esto sugiere que la planeación de esta clase se preocupó por que los alumnos tuvieran “la oportunidad de realizar actividades constructivistas de forma individual y colaborativa en la que busquen información, exploren, interpreten, investiguen, discutan y compartan conocimientos”. (Díaz Barriga Arceo, 2010, p. 208) En total, recibí 7 poemas sonoros de los alumnos, de los cuales 3 lo hicieron en grupo de tres personas y 4 de manera individual.

Esta colaboración con Ana y entre los alumnos me permitió replantear la dirección y las necesidades de los proyectos, pues si lo que había funcionado era la utilización de material auténtico en lugar del pedagógico del que me serví en la primera acción, entonces el paso en la siguiente acción tendría que ser la elaboración de este, y que los alumnos también pudieran manipular un objeto a partir del cual pudieran crear más poemas sonoros. Igualmente, al analizar los comentarios me di cuenta de que el cómic no había gustado en general porque los alumnos no sentían atracción por la parte estética (la parte visual, que incluye: el diseño de los personajes y del ambiente en el que se desarrolla la historia). Me hubiese gustado profundizar en esto pues es cierto que el hecho de que los alumnos prefieran cierto tipo de material habla sobre la tradición estética e interpretativa por la cual se inclinan, y tal vez sus poemas sonoros hubieran sido compuestos de una manera totalmente diferente. No obstante, al tratarse de un tema ambicioso y de una categoría que no compete a la poesía sonora, decidí limitarme y continuar con el desarrollo de las acciones que remediaran la expresión oral de los alumnos.

Otro elemento que distinguí en los comentarios de los alumnos fue que uno de ellos confirmó una de las hipótesis que formulé al observar las clases, pues en una de las evaluaciones aplicadas después de cada intervención, una de las respuestas a la pregunta: “¿Cómo podría mejorar la actividad?”; decía lo siguiente: “Con, quizás, algo más cotidiano. Noté que a la mayoría de mis compañeros se les hizo raro trabajar con poesía sonora. Se sentían ajenos”. Es cierto que, desde el cuestionario diagnóstico, y la primera intervención, pregunté a los alumnos si estaban familiarizados con la poesía, si les gustaba o no, y por qué. La mayoría de los alumnos respondieron que no estaban familiarizados, mientras que, otros tantos respondieron que ni siquiera les interesaba la poesía. No es que eso fuera positivo o negativo, sino que, por un lado, era un elemento que tenía que considerar a la hora de planear y elaborar los materiales para esta investigación-acción. Por otro lado, sentí la necesidad de involucrarlos con las preguntas: ¿de qué manera podían mejorar las actividades?, y ¿cómo se sentían con las actividades? Pero el comentario, mencionado a inicio de párrafo, denotó lo que me sugirió el conjunto de datos, dados por las observaciones, las reflexiones, a la par de la práctica; en realidad, los alumnos no encontraban el lado significativo de la poesía, seguían sin poder identificar motivos para acercarse a la poesía sonora.

Pese a que los alumnos mostraron una actitud de apertura en todas las clases para participar activamente, pude percatarme de cierta resistencia por la parte de algunos estudiantes, pues aunque el desempeño de sus participaciones en las actividades fuera el esperado, algunos alumnos manifestaban continuamente no saber qué era la poesía sonora y no estar acostumbrados a actividades que implicaran la creación de poemas sonoros, es decir como si el hecho de no estar familiarizados con este tema les impidiera la creación de sus propios poemas sonoros. Ello, me llevó a reflexionar sobre el papel que tenía la poesía en la educación de la lengua materna y de qué manera los estudiantes se relacionaban con ella o no lo hacían.

Al principio, decidí indagar en la propia experiencia, así que recordé que a mí me parecía aburrida la poesía desde secundaria, por el lenguaje casi inaccesible empleado en los poemas, con esto me refiero a la construcción de un lenguaje plagado de figuras literarias que me eran desconocidas, con menciones a personajes mitológicos que no conocía, con léxico de un lenguaje perteneciente a una cultura literaria, o a una época, que me era ajena, etc. Rara vez, lograba entender un poema y no me sentía interesada por ningún aspecto, ni formal, ni conceptual de los

poemas, y si alguna vez lograba sentirme atraída por un poema, e intentaba descubrir alguno de los significados del poema, siempre parecía tener una versión errónea pues no se parecía ni a lo que mis compañeros o mis profesores decían en clase cuando hablaban del significado del poema.

Ahora bien, después de aquella reflexión, me permití vincular lo empírico con la representación sociocultural y el papel de la poesía en educación. De esta manera, logré inferir que, en gran parte, el tratamiento de la poesía dentro del aula está vinculado con las representaciones que los docentes se hacen de ésta. Además, la representación de la poesía es doble: por un lado, cada docente tiene su propio concepto de la función, la forma y la naturaleza de la poesía; por el otro, está la manera en la que la poesía es concebida en el seno de la cultura a la que los docentes pertenecen. En cuanto a ello, de forma particular, según el poeta y docente Jean-Pierre Siméon, algunas de las representaciones tradicionales de la poesía en la enseñanza son las siguientes: reducción de la poesía a la rima, intención de prescribir y categorizar formas con la poesía, concepción de la lengua sagrada: registro de la lengua incomprensible, la intencionalidad evasiva del poeta, la reducción a un sentido común del poema, etc. (Siméon, 2001, p.35) Desde esta reflexión, replanteé el diseño de la acción que tenía que seguir, el cual tendría que aportar a los alumnos una manera distinta de la tradicional de abordar y tratar la poesía y, por ende, la lengua, con el fin de poder construir sus propias representaciones sobre la poesía.

II.1. 4. Poemas partituras

Esta acción tuvo una duración de una hora y media, para lo cual preparé cada etapa didáctica con el objetivo de que los estudiantes lograran identificar los elementos generales que componen la poesía sonora y que fueran capaces de crear un poema sonoro en clase. Para abordar esta acción, decidí preguntar al inicio de la clase de qué manera los alumnos se habían relacionado con la poesía anteriormente, a lo que respondieron que, en general, no era de su agrado por la dificultad lingüística y los escollos para su comprensión. Por ejemplo, un alumno compartió en clase una anécdota: alguna vez, en clase de literatura de la enseñanza media superior, intentó participar compartiendo su propia interpretación del poema que trabajaban en

clase; a lo que su profesor respondió que *eso no era lo que el poema quería decir*.¹³ Varios alumnos del CELE se identificaron con la anécdota, por lo que pude entrever que algo de lo que tendría que replantearse en la enseñanza de la poesía era precisamente su interpretación, y la falta de empatía de los profesores con los alumnos en el momento de escucharlos participar. A lo sumo, la llamada “falta de comprensión por la poesía sonora”, expresada por los alumnos, tal vez se debía más a la representación hermenéutica de la poesía por la que se inclinaban sus anteriores profesores, que a una incapacidad analítica por parte de los alumnos para interpretar poemas.

Así pues, para esta acción decidí presentar a los alumnos un fragmento del poema sonoro intitulado “Le Quatrième plan” de Bernard Heidsieck. Pero como este poema partitura fue concebido dentro de otra de las manifestaciones de la poesía sonora, decidí también presentar a los alumnos el concepto de la poesía-acción, la cual emplea el performance para lograr su cometido de llevar la poesía al público y, de esta manera, vincularse con lo cotidiano y la realidad. “*Qu’y a-t-il à l’extérieur ? La réponse de Heidsieck : le quotidien*”. (Kumaki, 2014) En la poesía-acción,¹⁴

La performance ou poésie action, à la différence de la simple “lecture de poésie” ne se résume en effet pas à l’oralisation d’un texte préalablement écrit, le poème advenant dans le hic et nunc de la performance, “visuel, palpable, audible”, comme le précise Bernard Heidsieck, pour qui la “poésie action” se caractérise par l’implication corporelle du poète et lorsque le texte [...] “retransmis, poèmes et textes deviennent plus que ce qu’ils sont d’ordinaire. Ils sont eux-mêmes, bien sûr, des mots, un cri, du son, un souffle, du sens, mais ils sont en outre, l’image qu’ils offrent d’eux-mêmes, qu’ils adjoignent, qui finit par leur coller à la peau, et qui n’est autre que celle que leur “imprime” – par son comportement, sa façon d’être, ses gestes, sa voix, sa tension, son corps – le poète lui-même. Le poème devient alors “ça+ça”. Un tout indissociable. (Théval, 2018)

Esto quiere decir que, en la concepción de la poesía-acción, se cuida más la manera en la que se representa al poema sonoro, así que el público/escucha se vuelve una parte importante del mismo, además los materiales que el poeta emplea para presentar su poesía sonora forman parte también del mismo poema. Como se trataba de un concepto nuevo, decidí realizar una presentación con apoyo visual y auditivo para exponer algunas de las citas textuales y videos más representativos de esta manifestación. Enseguida, repartí una copia del fragmento de “Le

¹³ La frase está en itálicas debido a que esta anécdota será retomada para la ilustrar que la manera en la que los profesores hacen representaciones sobre la poesía, en clase, puede influir en la desmotivación o la falta de interés por los alumnos en esta forma literaria.

¹⁴ Véase Fontana (2015).

Quatrième plan” del poeta sonoro Bernard Heidsieck, para que los alumnos pudieran descubrir las partes que integraban un poema partitura, así como la manera en la que podían leerla. En palabras de Atsushi Kumaki, de la Universidad Waseda en Japón, los poemas partitura se componen de la siguiente manera:

les mots écrits sur la page fonctionnent comme des notes de musique, et que le poème se développe linéairement sans intervention de bruits, ou plutôt les mots apparaissent comme des bruits car il s’agit d’une “délexicalisation généralisée” ou d’une “spectaculaire onomatopéisation”. (Kumaki, 2014)

Ahora bien, en cuanto a la lectura que se realizó en conjunto sobre la poesía acción, después de discutirla lectura, se retomó el tema de la interpretación y la dificultad que representaba para ellos crear un poema sonoro con la ayuda de un documento como el que tenían en sus manos, pues no se trataba de algo convencional.

Precisamente, el punto al que se llegó en clase fue que la poesía sonora posibilitaba la multiplicidad de interpretaciones y eso favorecía la variedad de sentidos que podían contenerse en ella. Para establecer una diferencia entre la poesía sonora y la poesía perteneciente a una tradición literaria convencional, se puede destacar que gracias a las diversas formas en las que se logra construir un poema sonoro, los alumnos consiguen ser capaces de mejorar tanto su comprensión como su expresión oral, al observar la manera en la que los poemas sonoros funcionan y, así, habían de construir sus propias interpretaciones.

En un primer momento, planeé que la exposición para presentar la poesía acción durara menos que la actividad que le seguiría, pero extendí la presentación porque tuve que detenerme a explicar las citas textuales que introduje en la presentación, las cuales, desde mi punto de vista podían ayudar a responder la pregunta que los alumnos habían formulado desde la introducción de la poesía sonora en clases de francés lengua extranjera: ¿qué es la poesía sonora?

Al momento de preparar las clases intentaba responder a esa pregunta, pues pensaba que de esta manera se podría aportar claridad a las intervenciones y a la demanda formulada por los alumnos. Debido a esto, el tiempo que hubo para que los alumnos realizaran sus propios poemas sonoros se redujo de 30 minutos a 15 minutos. Una vez acabada la presentación del concepto poesía-acción, repartí a los alumnos una serie de afirmaciones sobre la poesía para que las discutieran en grupos de 5 personas primero entre ellos, luego comentaron sus respuestas con todo el grupo. Éstas sirvieron de pretexto para continuar con la reflexión sobre la potencialidad

de la poesía en términos generales, y cómo podía influir esto en su relación con ella. La intención era que los alumnos fueran capaces de construir, a través de la reflexión un vínculo más significativo con la poesía, para que pudieran sentirse más cercanos a esta manifestación, y, así, lograr que su desempeño a la hora de realizar sus poemas sonoros y expresarlos fuera mejorando.

La parte más significativa de esta intervención, para los alumnos, fue el momento en el que ellos pusieron en práctica su creatividad, y no en el momento de la transmisión de los conceptos. Para la etapa del reemplazo, los alumnos formaron grupos de 4, escogieron un nombre para su grupo, y pasé con 6 sobres que ellos tenían que escoger. Dentro de los sobres había un pequeño libreto ensamblado de forma diferente a cualquiera del restante de los sobres, todos contenían tres imágenes: habían 6 bocas diferentes, había algunos sobres que tenían una imagen de ojos y otros de una persona cerrando los ojos o vendadas, y había una imagen con alguna de las frases siguientes: “*vous qui ne voyez pas pensez à ceux qui voient*”[usted que no ve piense en los que ven]; “*ouvrez la bouche comme un four, il en sortira des noisettes*”[abra la boca como un horno, de ella saldrán avellanas], las cuales fueron creadas por los surrealistas. Lo que los alumnos tenían que hacer era componer un poema partitura a partir de las imágenes y la frase que vinieran en su sobre. Repartí entre los alumnos barras adhesivas para que ellos mismos pegaran las imágenes y las frases contenidas en los sobres. El objetivo principal de este ejercicio era que los alumnos fueran capaces de emplear el conjunto de imágenes y palabras en el libreto como una partitura en la que ellos pudieran anotar la manera en la que su poema sonoro tenía que ser interpretado, o en caso de no tener anotaciones rigurosas, que estos poemas partituras sirvieran para la propia interpretación de los poemas sonoros de los alumnos en la clase.

Durante la presentación de los tres poemas sonoros, realizados de manera colaborativa, pude observar que hubo una mejora en el desempeño de los estudiantes, pues al presentar sus creaciones frente al grupo lo hacían con mayor soltura; aunque es cierto que, a causa de una pronunciación no tan inteligible de un par de alumnos, era difícil entender lo que decían mientras representaban sus poemas sonoros. La corrección de los poemas sonoros fue sin duda uno de los elementos que más trabajo me costó remediar, y que dejé a un lado porque no pude ser capaz de darme cuenta de que el trabajo de la remediación de errores de los alumnos podría llevarlos a un mejor desempeño a la hora de presentar sus poemas sonoros frente al grupo. En la sección de la conclusión de esta investigación se abordará con más precisión este tema.

II.1.5. Creación de poemas sonoros sobre representaciones mentales

Para esta intervención decidí enfocarme más en la práctica que en la teoría, pues después de escuchar la retroalimentación con quien fue la asesora del proyecto, Catherine Loustau, y de analizar los resultados del desempeño de los estudiantes en clase, observé que conforme los alumnos lograban hacer sus poemas sonoros, su producción oral iba mejorando. Además, retomé el concepto de paisaje sonoro de Élisabeth Lhote, en el cual se describe el funcionamiento del proceso dinámico del tratamiento de la escucha orientada que tiene como objetivo el producto del sistema de comprensión.

En tanto que situación desconocida, el escucha de FLE tiene que acercarse a situaciones desconocidas de la LE: “*ce ne sont plus les paysages familiers de notre première langue, mais des paysages nouveaux qui nécessitent une ré-orientation*”. (Lhote, 1990, p. 31) Para acercar al alumno-escucha a la LE es necesario hacerlo a través de una escucha orientada, que consiste en inscribir la información nueva para integrarla a la experiencia anterior, en la que el alumno ya se ha desempeñado. (Lhote, 1990, p.34) El conjunto de conceptos, y sus relaciones internas, caracterizan la escucha activa.

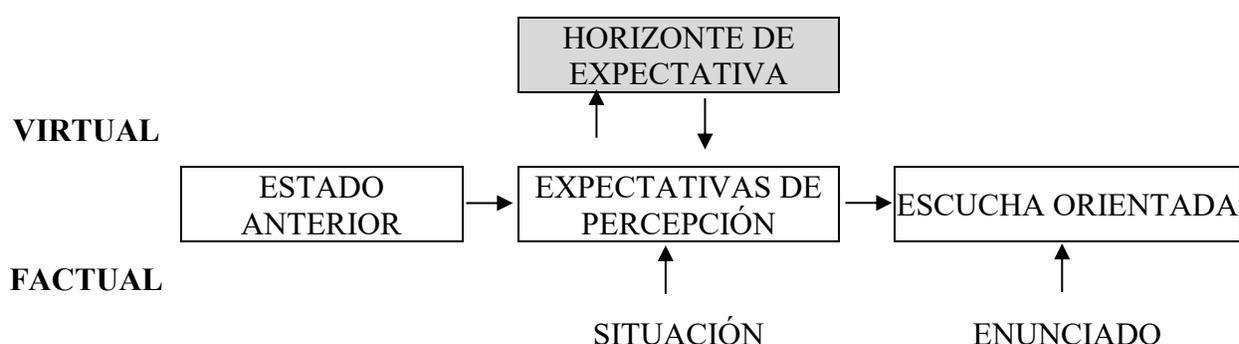


Figura 9. Modelo de la escucha orientada de un acto de habla (Lhote, 1990, p. 35).

Para esta última acción, utilicé el presente modelo para diseñar las actividades que llevarían a los alumnos a lograr el objetivo cultural: éstos serán capaces de expresarse de forma oral a partir de la imagen mental; y el objetivo pragmático: ellos serán capaces de presentar tres

poemas sonoros. En este modelo, el horizonte de expectativa representa los objetivos pragmático y cultural que me fijé para esta intervención.

En cuanto a la parte virtual y factual, decidí no limitarme a un acto de habla en particular, sino, por el contrario, expandir las opciones de las expectativas, con la finalidad de que los estudiantes pudieran compartir entre sí, sus propias experiencias y pudieran trabajar en ellas a su manera. Decidí tomar un acto de habla,¹⁵ lo cual comprende lo siguiente: “hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta gobernada por reglas.” (Searle, 1994, p. 24) Hymes, uno de los lingüistas que pertenece al enfoque comunicativo de la enseñanza de una lengua extranjera, entiende este concepto de la forma siguiente:

Tenemos entonces que explicar el hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo apropiado. El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. (Hymes, 1995, p. 22)

Debido a que mi intención consistía en que los alumnos fueran capaces de autogenerar y gestionar los recuerdos que tenían sobre su infancia, decidí considerarla como un hecho cultural que ellos podían compartir entre sí, pues ésta representa la función de etapa anterior del modelo de Lhote. En cuanto a los estímulos y a las preguntas empleadas, éstas son representadas en la función de expectativas perceptivas que producen situaciones, en esta acción en específico, por ejemplo, los alumnos describieron situaciones concretas referidas por los estímulos y posteriormente éstos lograron crear enunciados, es decir, ellos mismos lograron guiar la escucha de algo tan general como puede ser el sonido de la lluvia para crear un poema sonoro, es decir un producto de una escucha orientada. En total, esta última intervención tuvo una duración de 45 minutos.

En lo que se refiere a la parte virtual y factual decidí ligarla en la primera etapa didáctica del plan de clase en la que pregunté a los alumnos: ¿de qué manera nos vinculamos a la realidad?,

¹⁵ Searle define los actos de habla de la siguiente manera: “Hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos”. (Searle, 1994, pp. 24-25)

¿cómo podemos percibir la realidad?, y ¿cuáles son los sentidos que necesitamos para realizarlo? A la par, se retomaron algunas de las nociones sobre la poesía sonora que se trabajaron previamente, con la finalidad de que los alumnos fueran creándose sus propias expectativas sobre las actividades.

Para la primera actividad, le pedí a los alumnos sentarse en el suelo, cerrar sus ojos y prepararse para recibir dos estímulos perceptivos, el primero fue el olfativo: les di a oler un dulce que ha estado en varias generaciones de la infancia y pensé que podrían reconocer: el duvalín. Los alumnos tenían que adivinar el olor, pero sólo tenían que pensarlo, no decirlo en voz alta, y a partir de eso, usar la imaginación para lograr representar las imágenes mentales para, finalmente, traducirlas en un poema sonoro. El segundo estímulo fue el sonido de la lluvia que les puse mientras seguían con los ojos cerrados y aún realizaban imágenes mentales. Al final de esto, los alumnos platicaron sobre su experiencia de manera colectiva, lo cual resultó provechoso porque había cuatro estudiantes ese día. Después de platicar, y de preparar sus poemas sonoros de manera individual, los presentaron.

La segunda actividad consistió en la realización de poemas sonoros mediante el recuerdo de los objetos de afecto primarios de los alumnos. Aún sentados en el suelo, pregunté a los alumnos lo siguiente: ¿de qué otra manera podemos vincularnos a la realidad?, ¿creen que podamos acercarnos a la realidad mediante los objetos?, ¿recuerdan algún objeto de su infancia del que no querían desapegarse? En las instrucciones se dijo que, para hacer el poema sonoro del objeto de afecto primario de los alumnos, se podían recrear los sonidos que los objetos emitían, o que los alumnos podían contar en el poema sonoro cómo los hacía sentir su objeto, o que podían hacer de un poema sonoro una adivinanza, empleando efectos de sonido, por ejemplo emitir el sonido de llanto, para recrear a una muñeca, o la onomatopeya de un animal o de un coche, para que los otros alumnos adivinaran de qué objeto se trataba. El poema sonoro podía ser realizado de forma individual o en grupos, eso quedó a la disposición de los alumnos. Al final, los cuatro alumnos decidieron crear de forma individual sus poemas sonoros.

La tercera actividad de esta última intervención consistió en la creación de un poema sonoro colectivo. Acomodados en círculo, los participantes tenían que escoger una palabra o un sonido al azar y pasar el turno a otra persona, para hacer esto, el participante que tenía la palabra tenía que lanzar una pelota a otro participante de su elección y así sucesivamente. El ritmo fue

gradual, al inicio lento y luego más rápido. La duración fue de dos minutos y fue la última actividad de la acción.

El modelo de la escucha orientada, antes presentada, también se caracteriza por tres funciones para el tratamiento de la información que son ejercidas de manera simultánea y sucesiva: anclaje, localización, puesta en marcha [*ancrage, repérage, déclenchement*]. En las tres funciones se asocian ciertas estrategias particulares. En el anclaje se localizan las experiencias adquiridas previamente, a partir de las cuales los alumnos formulan hipótesis tanto lingüísticas como perceptivas y de ahí éstas pueden ser rechazadas o seleccionadas. Cuando una hipótesis es comprobada y el alumno la selecciona, entonces pertenece también a la función de la localización en la que se selecciona de manera más específica las hipótesis lingüísticas y perceptivas. En la tercera función, se da en el momento en el que el alumno hace uso de las hipótesis, las cuales ya han sido comprobadas, con la finalidad de llegar al producto de comprensión. No obstante, antes de estas tres funciones, hay otra que se da antes de que comiencen las que ya se han descrito: la sensibilización.

En la sensibilización de la escucha el profesor puede apelar a las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, además, puede incentivar el diálogo al preguntarles cuáles son sus expectativas perceptivas de lo que escuchan. Decidí que el eje temático de esta última acción fuera la infancia porque me parece el tema más adecuado para lograr la observación de las tres funciones del sistema de comprensión descrito por Lhote, además que se entrecruza con el enfoque significativo y constructivo del aprendizaje con el cual el alumno puede lograr expresarse con mayor seguridad en sí mismo en una LE. Al tratarse de un tema que los alumnos conocen muy bien y con el que se sintieron cómodos, su desempeño en el momento de la creación y la presentación de los poemas sonoros se vio reflejado. En suma, a través de esta acción se experimentó lo siguiente:

La qualité d'une communication repose souvent sur l'aptitude des différents acteurs à repérer, à capter, à identifier et à interpréter certains indices sonores et visuels qui trouvent leur sens dans le contexte situationnel. Communiquer c'est partager des signes de connivence. (Lhote, 1995)

De la distribución sensorial en conjunto, a lo individual en la primera actividad, y de lo individual a lo colectivo en la segunda actividad, y la creación colaborativa en la tercera actividad, en esta última acción, la poesía sonora y la expresión oral pudieron ser más fácilmente

vinculadas por los alumnos. En afirmativa, esta última acción logró cumplir el objetivo que marca Claudine Quatreuille en “Entraînements à l’expression orale. Pistes pour les professeurs” : “*une langue authentique parlée spontanément dans des situations qui se rapprochent le plus possible des situations réelles*”. (Quatreuille, 2009, p. 1)

Acción realizada fuera del contexto presentado al inicio.

La siguiente acción fue aplicada en un nivel 4 de francés en el entonces llamado CELE, CU, del profesor titular José Canuto. La fecha de realización fue el 11 de septiembre del 2014. El objetivo de esta intervención fue realizar una etapa de comprensión de lectura que comprendió las tres fases de progresión: pre lectura, durante la lectura y post lectura. El texto se intitula “Poésie Sonore EP” y es una reseña de un anónimo sobre una recopilación de poemas del compositor Henri Chopin. Escogí esta lectura por la definición que se hace sobre la poesía sonora, más que por el hecho de ser una reseña. El lenguaje empleado en este documento es adecuado a partir del nivel B1, lo que había que trabajar con los alumnos por su especialización, era el léxico perteneciente a la técnica de la poesía sonora conjugada con la tecnología.

En la prelectura se anticipó una plática de 30 minutos sobre el tema con los alumnos para diagnosticar su conocimiento con respecto al tema de la poesía sonora y para saber si estaban familiarizados o no con esta u otras manifestaciones poéticas. Luego, hice una exposición sobre el tema con ejemplos de audios de poesía sonora para que los alumnos pudieran identificar el origen de la poesía sonora y conocer a dos de sus representantes francófonos más destacados: Bernard Heidsieck y Henri Chopin. Mientras los audios fueron presentados, aproveché para ilustrar algunas palabras del léxico de la lectura que referían a algunas de las técnicas empleadas en la creación de la poesía sonora.

En la segunda etapa, durante la lectura, lo que hice fue que antes de comenzar con la lectura, repartí los ejercicios a los alumnos que hice a partir de la misma para que ellos supieran cuál era la información que tenían que encontrar. Luego, les hice saber que me encontraba disponible para ellos en caso de que tuvieran alguna duda relacionada con el vocabulario o con la lectura misma. Durante la lectura, los alumnos buscaron la información correspondiente a la comprensión global y detallada en pares. Posteriormente, se realizó una verificación grupal para hacer las correcciones. Ya en la tercera etapa, pedí a los alumnos que encontraran los argumentos del texto en los que se explicara cuáles eran los elementos indispensables para la poesía sonora.

De manera oral, los alumnos me dieron sus respuestas y entre toda la clase se acordó que el elemento más importante era la vibración de las cuerdas vocales al momento de producir el sonido. Una vez que se enfatizó esto, les pedí que formaran grupos de tres y que discutieran en cada grupo qué otros elementos, aparte de los acordados en clase, podrían ser importantes para la realización de la poesía sonora. Se observó que la importancia de esta reflexión se debía a la actividad que tendrían que hacer entre ese mismo grupo: la creación de un poema sonoro original. Cuando lograron ponerse de acuerdo con respecto a los elementos que les harían falta para poder realizar la actividad, les pedí que escogieran un tema de su elección para poder hacer su poema y me lo hicieran saber, y con base en éste comenzar a realizar sus poemas. Después de 15 minutos de preparación cada uno de los grupos hizo la presentación del poema sonoro desde sus asientos. El efecto de esta acción me pareció inesperado, ya que la expresión oral de los alumnos manifestó ser más apropiada, pues supieron qué y cómo hacer para realizar en grupos su poema sonoro. No se detuvieron a juzgar el ejercicio, ni se sintieron intimidados ni por el ejercicio ni por sus compañeros, ni por mí, ni por su profesor. Su actitud puede ser considerada como positiva y por ende propositiva. Su participación recuerda a la siguiente cita de Krystyna Pomerowska que habla sobre la manera en la que nos relacionamos con el lenguaje para expresarnos:

La naturaleza del lenguaje que usamos determina cómo podemos construir el sentido de nuestras experiencias, y el tipo de acción social que elegimos para comprometernos es el resultado de la interpretación de nuestras experiencias. (Giroux, 1998, p.151)

Evoco este fragmento, pues al analizar los comentarios que aportaron los alumnos a la actividad me di cuenta de que esta acción fue considerada, por la mayoría de los alumnos, y con sus propias palabras, como “una nueva experiencia”, “divertida”, “dinámica”, “entretenida”, que “permitió la integración del grupo y la desinhibición con los sonidos del francés”, con la que “aprendí mucho”. El desempeño de los alumnos en esta acción y su calificación tienen que ver con la manera en la que ellos mismos se comprometieron con la actividad para tratar la lengua que estaban adquiriendo desde una manera diferente a la que estaban acostumbrados, la aceptaron como un juego y, como tal, pudieron sentirse con la libertad de expresarse con sus propias palabras para darse a entender con sus compañeros. Luego de haber interpretado en qué consistía la poesía sonora, lograron, además, aportar ellos mismos su propio significado a la misma.

En total, esta intervención tuvo una duración de dos horas. Sólo se hizo una vez y una semana después de la intervención se aplicó el mismo cuestionario que se empleó con los

alumnos del nivel 7 (perteneciente al nivel B2 según el Marco Común de Referencia Europea)
para evaluar la calidad del ejercicio.

Capítulo III. Balance y perspectivas

III.1. Retos

Los problemas y contratiempos más sobresalientes en esta investigación acción son los siguientes:

Iniciar con un grupo de 21, terminar las acciones planeadas con 4 alumnas y aplicar el último cuestionario a 8 alumnos. Este factor impide una sobre generalización de los resultados obtenidos en cada intervención, tal vez con un número tan reducido lo más recomendable sería aplicar un estudio de casos, lo cual no pude hacer porque tanto los cuestionarios que apliqué como las evaluaciones de cada una de las intervenciones que les pedí fueron hechas de manera anónima.

Adaptar los ejercicios al número de participantes presentes, aunque yo planeaba mis actividades con cierto número de ellos, en cada intervención varió la cantidad de los presentes. Esto a veces representaba también el cambio en la planeación de clase, por ejemplo en la acción cuatro tuve que alargar el tiempo del discurso expositivo que realicé ya que mi objetivo era responder a tres elementos puntuales: el primero, consistía en atender a lo que se preguntaban en clases pasadas; el segundo tenía la finalidad de obtener conocimiento relevante de los alumnos en cuanto a la mistificación del lenguaje a través de la poesía y de la poesía como medio expresivo de la lengua; y, el tercero residía en el intercambio de experiencias de las acciones anteriores. (Díaz Barriga Arceo, 2010, p. 133)

Como a veces el intervalo entre cada acción era más prolongado, es decir, había ocasiones en las que me tocó intervenir dos veces al mes, o una, por lo que esto hacía que les fuera más difícil para recordar los conceptos de intervenciones precedentes. El problema de esto reposa en el llamado almacenaje de información

Qui conduit à classer et à ranger les différentes informations sous formes de structures significatives est une des étapes importantes de l'écoute, sans elle rien ne serait possible car le système auditif ne garde que peu de temps ce qui est de l'ordre du signal sonore. (Guimbretière, 1994, p. 59)

Sin duda, es necesario que las actividades aplicadas en las acciones tengan un peso en la memoria a largo plazo del alumno pues de lo contrario, éste no podrá ser capaz de clasificar y

acomodar la información en formas significativas, y, por ende, será más propenso a olvidar rápidamente la información transmitida, su desempeño será proporcionalmente ineficaz.

Es importante destacar que la actitud de los alumnos frente a la poesía en general está vinculada a la manera en la que conciben la lengua, y la manera en la que se familiarizan con ella. Por esta razón, es necesario identificar han sido acercados a la poesía en otros contextos educativos de manera pasiva, para preparar acciones de remediación, en las que puedan implicarse de una manera más participativa, eso, por un lado. Por el otro, es necesario un replanteamiento de la posición que deben tomar los estudiantes frente a la LE, pues si se toma al lenguaje desde un punto de vista tradicional difícilmente se querrá jugar con la lengua, ya que podría considerarse como una transgresión a la norma, al sentido de las palabras o del mensaje. Visto así, ellos se fiarían poco de la poesía sonora, pues podrían creer que en ella no hay ningún tipo de significado, ni que podrían ser capaces de analizar la manera en la que ellos pueden profundizar en un sonido, o cómo pueden aplicar alguno de los elementos de la poesía sonora, por ejemplo, el alargamiento de vocales o de sílabas, el empleo de silencios, algunas entonaciones, el registro de voces adecuadas a situaciones particulares etc., para emplearlo como marca de la oralidad en su discurso, o para justamente crear un habla de forma más espontánea, lúdica en donde los alumnos puedan incluso, encontrar rasgos de su propio habla en el discurso que ellos realicen. Una postura que encaminaría la reflexión sobre la poesía hacia la necesidad de enfrentarse a los conformismos literarios es la del crítico literario Henri Meschonnic, quien en su *Manifeste pour un parti du rythme*, destaca lo siguiente:

Contre cet étouffement du poème par la poésie, il y a une nécessité de manifester, de manifester le poème, une nécessité que ressentent périodiquement certains, pour faire sortir une parole étouffée par la puissance des conformismes littéraires qui ne font qu'esthétiser des schémas de pensée qui sont des schémas de société. Une idolâtrie de la poésie produit des fétiches sans voix qui se donnent et sont pris comme de la poésie. Contre toutes les poétisations, je dis qu'il y a un poème seulement si une forme de vie transforme une forme de langage et si réciproquement une forme de langage transforme une forme de vie. (Meschonnic, 1999, p. 1)

Esa forma de vida con la potencialidad de transformar una forma de lenguaje es lo que se da en el aula de francés como lengua extranjera. Los alumnos, en tanto que usuarios de una LE, pertenecen a una comunidad ya que tienen en común su lengua materna: el español, aunque es posible que en algunos casos la lengua materna de algunos sea el náhuatl, o alguna otra lengua perteneciente al territorio mexicano. En este caso, el profesor también tendría que preguntar por

la manera en la que aquellos con una lengua materna diferente al español se relacionan o no con la poesía y con el lenguaje. Ellos, como hablantes, poseen además una personalidad y una conducta en su lengua materna, las cuales pueden replicar en la manera en la que hacen uso de la LE. Lo interesante sería combinar el discurso colectivo de los alumnos hispanohablantes con el discurso individual o personal de cada uno de éstos. De esta forma, gracias a la “exploración del medio”, (Halliday, 1982, p. 32) podría combatirse la idolatría de la poesía y del código lingüístico que los alumnos a veces heredan de sus profesores o de sus compañeros en la etapa de formación de la LE.

III.2. Ajustes necesarios

Los resultados expresados en esta investigación-acción no pretenden cerrarse a las descripciones ni afirmaciones de las observaciones que se hizo después de cada clase. Tampoco es la intención de esta investigación-acción reducir la potencialidad de la poesía sonora a un único modelo, hay muchas otras maneras que responden a estilos de profesores o de los alumnos. Es importante establecer un diálogo constante con los ellos para abrir un canal de escucha y de comunicación para que el profesor pueda replantear los ejercicios de las acciones aquí propuestos.

Las acciones realizadas a lo largo de este proceso fueron flexibles ya que la poesía sonora se presta para las adaptaciones, además que no es característica suya la prescripción. Los ejercicios los realicé a medida que analicé las evaluaciones aplicadas después de cada intervención. Por un lado, puede ser capaz de ir modificando mis planes según las demandas presentadas en cada sesión de clase. Por otro lado, gracias a las retroalimentaciones con mis compañeras Adira Lozano y Jade Arvizu y nuestra asesora del proyecto Catherine Loustau pude darme cuenta de algunos elementos que no estaban funcionando, por ejemplo, mi constante preocupación por la parte teórica de la poesía sonora, pues por enfocar mi atención en ella, había ocasiones en los que tenía que omitir los ejercicios prácticos, aunque podrían haber sido más significativos para los alumnos.

Otro factor que hay que tomar en cuenta es el hecho de contar con un número de estudiantes que se fue haciendo cada vez menor. Al estar consciente de esto, también refuerzo mi postura con respecto a la conclusión, para la cual, descarto cualquier afirmación absoluta con

respecto a los resultados obtenidos en el proceso de la investigación. Por el contrario, opto por una conclusión que sea capaz de reconducir el proceso de la investigación-acción hacia otras herramientas metodológicas que pueden aplicarse en algún futuro, con la finalidad de dar continuidad a este proyecto en las prácticas docentes del francés como lengua extranjera.

La calidad de los ejercicios de esta investigación-acción, así como las acciones, las participaciones de los alumnos, y su desempeño en los poemas sonoros que crearon, lo cual fue cambiando a la par de las reflexiones integradoras y participativas en clase, motivaron constantemente el análisis y el planteamiento de cada acción llevada a práctica. En resumen, la progresión de las acciones llevadas a cabo a lo largo del semestre me permitió replantear los ejercicios que decidí aplicar en clase. Si al inicio la parte teórica de la poesía sonora ocupó un espacio y un tiempo considerable en las intervenciones, al final la parte práctica devino el objetivo principal de la acción.

Para el desarrollo de la expresión oral no sólo es indispensable tomar en cuenta los elementos que participan en ésta, sino que también es importante considerar el estilo de aprendizaje para que el profesor sea capaz de atraer su atención a la actividad que esté por desarrollar y el alumno pueda encargarse por sí mismo de tener una constancia participativa dentro de ésta. Para ello, el profesor puede recurrir a la aplicación de estrategias que vinculen a los participantes entre sí, es decir, una vez que el profesor ha logrado identificar las cualidades de ellos puede ponerlos a trabajar de forma que éstos logren ayudar al otro en las dificultades que cada uno de ellos pueda presentar al momento de realizar una actividad y de esta manera solventar las dificultades de manera cooperativa para lograr el objetivo de manera eficiente; pero también hay que tener en mente que en el proceso de aprendizaje el profesor tiene que motivar al alumno para permitirle cobrar conciencia de “la motivación, la capacitación, la actitud y la disposición emocional” (Sifrar Kalan, 2006, p. 994), pues esto podría significar la diferencia entre el éxito o el fracaso en el aprendizaje de la LE.

Para que los alumnos puedan sentirse seguros consigo mismos, el profesor puede recurrir a las estrategias afectivas; por ejemplo, se puede bajar la ansiedad mediante la relajación progresiva, respiración profunda, meditación, empleo de música en el aula, o también podemos incentivarlos a que se den ánimo a sí mismos, a través de comentarios positivos, tomar riesgos con precaución, recompensarse a uno mismo; todo esto, comenzando por tomarnos la

temperatura emocional con la ayuda de alguno de los siguientes ejercicios: escuchar a nuestro cuerpo, usar una lista de chequeo, llevar un diario del aprendizaje de la lengua, o discutir nuestros sentimientos con otras personas. Mientras que, si lo que se necesita animar en el aula es la cooperación entre ellos mismos, entonces se pueden implementar actividades que les permitan recurrir a alguno de estos tres factores:

1. Hacer preguntas, ya sea para verificar o clarificar la participación como para pedir ser corregido.
2. Cooperar con los otros, en pares o con hablantes eficientes de la L2.
3. Tener empatía con los otros, y para lograr esto es necesario desarrollar la comprensión cultural. Co-construir las ideas de un alumno al intercambiarlas en grupo. (Baudrit, 2007, p. 120)

La investigación de Rebecca L. Oxford es provechosa para saber si al introducir diversas estrategias los alumnos pueden ser capaces de mejorar su desempeño, pues en ésta se menciona lo siguiente: “*In evaluating the success of any strategy instruction, teachers should look for individuals’ progress toward L2 proficiency and for signs of increased self-efficacy or motivation* “. (Oxford, 2003, p. 17) Por consiguiente, su desempeño dentro de las acciones para incentivar la expresión oral tiene que ser diseñada de manera integrante y dirigida hacia su autonomía. Especialmente porque la función expresiva es aquella en donde “ *[...] domine le ‘je’, la personnalité de l’auteur : confessions, journaux intimes, mémoires, autobiographies, lettres, poèmes lyriques (tenir compte des masques du je)*”. (Vanoye, 1973, p. 142) De cualquier modo, se podría cambiar alguna de las acciones anteriormente presentadas y retomar alguna de estas últimas mencionadas por Francis Venoye para aplicarlas al ámbito de la poesía sonora, o incluso combinarlas para identificar si esto puede llevarlos a una mejoría en su expresión oral.

III.3. Resultados

En lo que respecta a la pregunta planteada al inicio de la investigación se puede decir que mientras los profesores exploten la poesía sonora de forma heurística la expresión de los alumnos puede optimizarse. ¿Cómo hacerlo? Claudine Quatreuille propone algunas pistas para perfeccionar la expresión oral, dentro de las cuales destacan cuatro componentes: el primero es el fonético/fonológico, el segundo tiene que ver con las formas específicas de la lengua, el tercero tiene que ver con el nivel cognitivo y el último con la intervención de otras competencias. (Quatreuille, 2009) Estos componentes son mencionados ya que, en las acciones propuestas

como remediación se identifican los cuatro de manera transversal, no porque los elementos estén desvinculados, sino que, por el contrario, hay aspectos que pueden ser trabajados a la par. Por ejemplo, en lo que se refiere a las formas específicas, se puede retomar la acción llevada a cabo en la intervención de los poemas-partituras, pues al presentar un poema con la forma específica siguiente: sin párrafos, frases sueltas en forma de versos, versos hechos con un contenido que parecería pertenecer a una lista, versos con espacio en blanco, en el que al parecer la parte visual predomina; y luego al proponerles que ellos mismos se encargaran de hacer un poema sonoro con características similares a las mencionadas en lo precedente. A ello se puede también incorporar el cuarto componente que se encarga de trabajar con otras competencias, al darles el pequeño libreto les pedí que escribieran, si así lo deseaban, alguna de las partes de su poema sonoro, si no, que éste sirviera como un libreto en donde pudieran hacer anotaciones para que a la hora de presentar su poema sonoro frente a los otros logaran recordar su composición.

Este entrecruce entre la expresión escrita y oral puede favorecer la construcción coherente del mensaje que quiera ser expresado, no obstante, esto tiene sus límites, pues es cierto que es necesario distinguir entre una competencia y la otra, no hay que tratar lo oral como si fuese un escrito oralizado. No obstante, la otra competencia que congenia más con la expresión oral es la comprensión oral, gracias a la escucha de los alumnos que fueron haciendo en cada una de las intervenciones, ellos pudieron ser capaces de crear sus propios poemas sonoros.

En este punto es posible hablar, entonces, del tercer componente que es el nivel cognitivo, pues se inclina a establecer una comparación entre lo oral y lo escrito, y a encontrar las diferentes maneras de expresar lo mismo en situaciones diferentes, con los protocolos adecuados, para que ellos puedan acercarse cada vez más a una “lengua auténtica, hablada espontáneamente en situaciones que se acercan lo más posible a situaciones reales”.¹⁶ (Quatreuille, 2009)

La poesía sonora en el aula de clases de francés lengua extranjera propone una revisión al tratamiento que se le da tradicionalmente a la poesía para poder identificar las problemáticas y los retos que representa el trabajo con la poesía sonora en el aula. Una vez que el profesor las identifique puede, entonces, dar paso a la presentación de una porción de la variedad de poesía sonora y, enseguida, ellos mismos podrían establecer las diferencias entre las características que

¹⁶ Traducción mía.

constituyen la poesía tradicional y la poesía sonora. Después de la reflexión de la progresión que se siguió, se proponen algunos cambios.

Como se mencionó previamente, es necesario tener una sesión inicial con los alumnos en la que se aborde la manera en la que fueron acostumbrados a relacionarse o no con la poesía. A través de ese primer diálogo el profesor podrá elaborar un diagnóstico de las particularidades de su grupo para planear, posteriormente, las actividades de remediación con respecto a la mistificación que pueda existir sobre la lengua en la poesía y otras representaciones que influyen en su desmotivación en relación con la poesía. Pues, para lograr motivarlos y hacer que participen es importante adecuar el material a sus propios intereses. La parte teórica es importante, pero no tiene por qué tomar más tiempo que la parte de la práctica, aunque, tampoco es posible separar completamente la teoría de la práctica, porque para acercarse a ella es necesario analizar los conceptos que la poesía sonora ha involucrado en su expresión para que los alumnos sean capaces de “producir, reproducir, movilizar y expresar” (Quatreuille, 2009) mediante poemas sonoros.

Durante la revisión de cada una de las acciones de remediación de la investigación-acción, me percaté de que la evaluación de la expresión oral de los alumnos fue la parte más ausente, esto porque no sabía cómo evaluar los poemas sonoros, pensaba que no sería muy motivante evaluar sus creaciones, tal vez ellos mismos pensaban en ese momento que sus poemas sonoros no podrían ser evaluados, o que la evaluación sería subjetiva.

Sin embargo, luego de reflexionar al respecto, e investigar sobre la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de la LE, descubrí que hay maneras para evaluar lo que en un primer momento clasifiqué como subjetivo. Había, sobre todo, una pregunta que no dejaba de plantearme en repetidas ocasiones: *¿por qué la intervención, realizada en el nivel 4, el desempeño de los estudiantes me parecía mejor que las intervenciones que realicé en el nivel 7?*, y de ahí se desencadenaron las siguientes: *¿no se supondría que al tener un mejor dominio del idioma los estudiantes tendrían que lograr expresarse mejor?*, *¿qué hubo de diferente además del desarrollo de la clase y el objetivo?*, *¿o acaso esto realmente repercutió en la manera en la que los estudiantes del nivel 7 no lograron desempeñarse como los alumnos del nivel 4? O quizá sólo se trataba de una diferenciación que no podía cambiarse, es decir, tal vez sólo se trató de dos variantes y una no tenía por qué ser mejor que la otra, sino que tendría que estimarlas de manera*

equivalente, respetando su variabilidad. Asimismo, llegué a pensar que la diferenciación del desempeño se debía al número de estudiantes. A veces me parecía poco motivante para todos los participantes el hecho de que el número de alumnos se fuera reduciendo conforme las semanas pasaban. De 21 con los que se contaba al momento de aplicar la primera encuesta, solo 4 asistieron a la última intervención que realicé. Aparte de los factores internos de la clase también estuvieron los externos, pues por primera vez en muchos años el centro de lenguas extranjeras cerró sus puertas para sumarse a dos de los paros universitarios y nacionales por el caso de Ayotzinapa y, por esta razón, hubo días en los que tuvieron que ausentarse por el mismo motivo. No obstante, es necesario decir, que en el aquél entonces llamado CELE, a mediados del semestre escolar, ya fuera de invierno, o de verano, se presentaba deserción escolar. Es decir, las acciones de la presente investigación-acción no fueron motivo alguno de baja escolar.

Evaluación cualitativa de la poesía sonora

Una vez que analicé las evaluaciones aplicadas en el marco de cada una de las acciones de remediación, identifiqué que hice hincapié en la evaluación didáctica, con la cual fui capaz de examinar mi actividad como docente. Asimismo, como lo anotamos en la página anterior, se hizo evidente la falta de la evaluación del desempeño de los alumnos. En resumen, a lo largo del proyecto opté por darle más peso a la evaluación de la enseñanza que a la del aprendizaje. Con la finalidad de remediar esto, he decidido proponer un instrumento de evaluación para su desempeño en el proceso de la creación y la presentación de sus propios poemas sonoros, los cuales pueden ser aplicados de forma individual y en equipo.

Me basé en el procedimiento cualitativo de evaluación debido a que éste “pretende entender las actividades de enseñanza y el aprendizaje desde la propia perspectiva de los participantes en el proceso de la comunicación educativa. Tiene como propósito comprender a un nivel personal los motivos, los valores y las creencias que fundamentan el proceso educativo” (UNITEC e INITE, s.f., p. 250). Para definir las características de este tipo de evaluación se recurrió a la propuesta de Taylor y Bogdan (1992), quienes definen lo siguiente:

- a) La **indagación naturalista**, es decir, el estudio del mundo real tal como sucede naturalmente.
- b) El **análisis inductivo**. Este procedimiento requiere del descubrimiento de categorías, dimensiones e interrelaciones de la información obtenida.

- c) Su **perspectiva es holística**. El fenómeno total se debe comprender como un sistema complejo que es más que la suma de sus partes; se centra en la interdependencia compleja de elementos y no en relaciones de causa-efecto.
- d) Los datos se presentan como **descripciones acuciosas** de las perspectivas personales y experiencias de las personas.
- e) Se requiere de parte del evaluador de un **contacto personal** para ser capaz de lograr un *insight*, darse cuenta de las cosas más allá de las apariencias, de tal modo que pueda lograr la comprensión de los aspectos críticos del fenómeno.
- f) Se presupone la **existencia de sistemas dinámicos**, de manera que se pone atención a los procesos y se asume que el cambio es constante, ya sea en los individuos como en el contexto o espacio educativo.
- g) Se considera que **cada caso es único y especial**; se trata de entender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- h) Se requiere de sensibilidad para percibir los efectos que los propios evaluadores causan sobre las personas que son objeto de estudio.
- i) El evaluador se aparta de sus propias creencias, perspectivas y disposiciones, para lograr un juicio equilibrado y desprejuiciado. La idea es lograr la máxima validez posible en las interpretaciones y conclusiones de la evaluación.
- j) Se requiere de flexibilidad en el diseño de los procedimientos y en la aplicación de las técnicas; es decir, adaptarlas a las situaciones del contexto, ya que todas las perspectivas son valiosas. (UNITEC e INITE, s.f., p. 252)¹⁷

Estas características me permiten relacionar el procedimiento que llevé a cabo con cada uno de los puntos previamente descritos.

La indagación naturalista se aplicó en la última acción que, ya que en ese momento las actividades que les propuse se acercaron a situaciones reales, tales como recordar y relatar algunos pasajes de su infancia. En cuanto a la característica de las interrelaciones señaladas en el análisis inductivo ha sido especificado a lo largo de los capítulos antecedentes. Por su parte, el punto de la perspectiva holística fue explícitamente expresado en la primera parte de este proyecto, específicamente en el marco teórico. La característica de los datos acuciosos se encuentra en los apartados de la presentación de los datos recolectados, en la de los problemas y contratiempos, asimismo en la de los cambios durante el proceso y finalmente, en la de los

¹⁷ Las negritas son originales del texto.

resultados y conclusiones, sin una descripción breve sobre las experiencias personales de los actantes del proyecto, este trabajo no tendría peso.

Sobre el contacto personal se puede mencionar que el *insight* alcanzado a través del análisis del contacto personal con los alumnos se dio gracias a la evaluación realizada después de cada una de las acciones que se encuentran en la presentación de datos recolectados, así como en el apéndice, pues las muestras de sus trabajos también operan como la individuación del alumno. La existencia de sistemas dinámicos es observable en las diferentes acciones que realicé. El que cada caso sea único y especial se vincula con el contacto personal, ya que la individuación de los alumnos corresponde a la consideración de este de forma singular. Aun cuando el trabajo se haya realizado en equipo, es posible dar cuenta de la diferenciación de un equipo, sobre todo si se contrasta con otro. De manera amplia, también se resaltó el aspecto *sui generis* de dos grupos en los que trabajé: uno a cargo de la profesora Catherine Loustau, y el otro a cargo del profesor José Canuto.

La sensibilidad se vincula con el apartado de cambios durante el proceso, pues la redacción de este se basó en la percepción de los efectos del material didáctico y de la dirección del profesor en los alumnos. Si se tiene en cuenta al profesor como evaluador, se puede decir que el juicio emitido en este proyecto no es producto de mi voluntad, sino que se observaron, reflexionaron, y remediaron las prácticas de la enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivo; éste me permitió alejarme de mis propias perspectivas a fin de encontrar el método más adecuado para la concepción de las actividades y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en lo que se refiere a la flexibilidad en el diseño de los procedimientos y en la aplicación de las técnicas, se puede mencionar que la unificación corresponde a la aproximación holística de la lengua aludida en el marco teórico, pues gracias a ésta, la complejidad puede ser descrita mediante las diversas interrelaciones que se encontraron en la teoría y la práctica, en la propuesta didáctica y en el desempeño docente y del aprendizaje.

A través de la pregunta siguiente: ¿cómo puedo evaluar los poemas sonoros de los alumnos?, la reflexión sobre el proceso de la puesta en práctica de la poesía sonora se amplió, pues en el momento en el que los alumnos crearon y presentaron sus poemas no había identificado la relevancia de su evaluación, porque yo misma la había catalogado como subjetiva.

Sin embargo, cuando se cree que los poemas sonoros de los alumnos no pueden ser evaluados se responde a un dogma,¹⁸ el cual impide atribuirles las capacidades y las competencias comunicativas que han adquirido. Ahora bien, si se busca subvertir este dogma, se puede iniciar teniendo en cuenta que: “ [...] *toute évaluation est plus ou moins une certification, conférant des droits sociaux*”. (Porcher, 2004, p. 88) Desde la perspectiva de la enseñanza situada, se puede crear, además, un “vínculo entre la escuela con la vida”.¹⁹ Por ende, lo que se aprende dentro del aula de francés como lengua extranjera debe repercutir en la vida cotidiana del alumno. De esta manera, el rol del alumno es activo y dinámico, pues este opera como un agente social creativo en la comunidad en la que vive.

Rúbrica para la evaluación del poema sonoro

Con la finalidad de regular el proceso de aprendizaje, propongo un instrumento que ayude al profesor a gestionar el proceso de la creación y la presentación del poema sonoro.

Réalisation de la tâche	L’objectif de la tâche a été accompli de manière satisfaisante.
Performance	Le poème a été compréhensible. L’apprenant a fait usage des outils qu’il a acquis.
Phonétique	Audibilité : Compréhension/Exécution. (véase Académie de Toulouse, s.f.) On peut facilement comprendre ce que le locuteur dit. L’articulation est claire. L’intonation a été bien employée.
Production d’images sonores	Les mots expriment des sons et font des situations particulières. Il y a des jeux entre les mots employés, le signifié, le rythme.
Reproduction d’une situation particulière	Le poème fait référence acte de parole. Pertinence, adéquation, efficacité (véase Bourguignon, 2011)
Cohérence et cohésion du poème sonore	La structure du discours crée comprend une séquence logique interne et la composition représentée établit sa correspondance.

Figura 13. Propuesta de instrumento de evaluación para la poesía sonora

Por un lado, se sabe que las tres características fundamentales de un instrumento de evaluación son la validez, la fiabilidad y la sensibilidad (Puyuelo San Clemente, Rondal y Wiig, 2000, p.104). Para que la rúbrica cumpla con estas expectativas, tiene que ser, en primera

¹⁸ Véase “L’évaluation dogmatique” (Porcher, 2004).

¹⁹ Véase Díaz Barriga Arceo (2006).

instancia, piloteada, y conforme el profesor pueda adaptarla a su contexto en su aula de clases, ésta podría ser modificada, de esta manera el desarrollo del desempeño de sus alumnos podría ser identificado.

Por otro lado, es necesario complementar las rúbricas con el análisis de los datos que éstas arrojan. Del mismo modo, se precisa un estudio de caso con la finalidad de lograr determinar los factores internos y externos, los cuales marcan una diferencia entre quienes cumplen con la expectativa planteada en la rúbrica, y aquellos que logran sobrepasarlas, sin dejar a un lado, ni subestimar a los que se encuentran por debajo de la media.

Ciertamente, para llevar a cabo este proceso, se requiere de la identificación de la media para, posteriormente, distinguir el desempeño que se encuentra por debajo y por encima de ésta. La razón por la cual es necesario marcar una delimitación de la evaluación de casos mediante la rúbrica, es que, al lograr aplicar los cambios necesarios, ésta se acerque al criterio de validez, sensibilidad, y fiabilidad, que legitiman el proceso de evaluación.

Se puede definir la validez como “la relación entre lo que [se] mide [...] y lo que debería medir” (Puyuelo San Clemente, Rondal y Wiig, 2000, p. 24), mientras que la sensibilidad funciona como aquello que tiene un “poder discriminativo o clasificatorio [...] para diferenciar efectivamente y de la forma más precisa posible a los sujetos que se muestran diferente en cuanto a la aptitud que se valora” (Puyuelo San Clemente, Rondal y Wiig, 2000, p. 26). De igual manera, se puede mencionar que la fiabilidad ocupa un lugar central para “la estabilidad de los datos [...] [obtenidos y] la estabilidad entre el objeto y la medida” (Puyuelo San Clemente, Rondal y Wiig, 2000, p. 25).

Al revisar estos tres criterios y ponderarlos con la rúbrica que se propone, el profesor puede identificar los elementos de la rúbrica que tiene que adaptar al resultado de sus alumnos, pues el propósito es que ésta sea flexible y concuerde con los objetivos específicos de cada clase.

Conclusión

Con la finalidad de concluir la presente investigación-acción sobre la poesía sonora en el aula de francés lengua extranjera, se realizará, por una parte, un recuento de los tres capítulos que la componen, y por la otra parte, se escribirá una reflexión final sobre el proceso de la investigación-acción.

En el primer capítulo: “Presentación de la investigación-acción”, por un lado, se revisó una serie de elementos que constituyen la poesía sonora y, por el otro, se definió el marco general en el que se llevó a cabo la investigación-acción. Así pues, en la primera parte del primer capítulo, después de introducir el propósito de la investigación-acción, se habló acerca de la materia sonora, término retomado de la investigadora del francés como lengua extranjera, Élisabeth Guimbretière, para dar paso en seguida al concepto de oralidad, el cual importa porque en palabras de la autora antes mencionada: *“les chercheurs (linguistes et didacticiens) évoquent de plus en plus souvent l’oralité de la langue ; il est impossible aujourd’hui de faire l’impasse sur la substance sonore et sa structuration”*. (Guimbretière, 2000, p. 155) Posteriormente, se abordó el paso de la poesía experimental a la poesía sonora, indicando previamente el contraste entre la producción oral y la expresión oral, pues: *“il faut donc pouvoir travailler en temps réel sur de la parole en continu, et rendre l’utilisateur autonome face à l’analyse du signal acoustique”*. (Guimbretière, 2000, p.167).

En la segunda parte del primer capítulo, se especificó el marco general en el que se desarrolló la investigación-acción. El sociólogo Kurt Lewin fue el primero en emplear el término de investigación-acción. Para él, la realidad está íntimamente relacionada no sólo con la mirada que le damos, sino también con los roles sociales y su agencia en la vida cotidiana: *“On établit la réalité à laquelle se réfère un concept en agissant sur elle plutôt qu’en l’observant”*. (Lewin, 1957, p.26 mencionado en Liu, 1997, p.26) De hecho, por ello, después de enmarcar el contexto específico del grupo de francés como lengua extranjera en donde se desarrolló la investigación, se indicaron las hipótesis que nos llevaron a formular la pregunta base para el fundamento analítico y práctico, a saber, ¿puede la poesía sonora ayudar al desarrollo de la expresión oral? Consecuentemente, se justificó la pregunta mediante un marco teórico que tomaba como referencia la creación de la poesía sonora. Al final del capítulo uno, se presentan los diversos instrumentos que se diseñaron para recopilar los datos necesarios para realizar un diagnóstico del

grupo de francés como lengua extranjera. Tomando siempre como referencia la metodología y el propósito que implica la investigación-acción.

[Lewin] désigne par ce terme [recherche-action] un changement intentionnel qui vise à modifier le comportement d'une unité sociale ou d'une fraction de population. [...] Pour lui, la difficulté majeure pour mener à bien ce type d'action, réside dans le diagnostic des situations de départ et dans l'évaluation des progrès vers l'objectif recherché. (Liu, 1997, p.27).

En el segundo capítulo: “Presentación, análisis e interpretación de datos”, se enumeraron las cinco acciones de remediación aplicadas en el aula de francés como lengua extranjera. Cada una de las cinco acciones fueron planteadas con anticipación y diseñadas luego de realizar un análisis de las acciones precedentes. También se abrió espacio para escuchar las necesidades expresadas por los alumnos en cada una de las actividades. Mediante los cadáveres exquisitos, la reflexión sobre la poesía sonora, el paisaje sonoro del cómic *L'indicible*, los poemas partituras y la creación de poemas sonoros sobre representaciones mentales, se pusieron en práctica los conceptos clave descritos en el primer capítulo, y se llegó a la conclusión de que: “*le poème montre que l'odyssée est dans la voix. Dans toute voix, l'écoute est son voyage*”. (Meschonnic, 1999, p.5). Este segundo capítulo funciona como la parte experimental de la didáctica del francés para remediar los problemas con respecto a la expresión oral en francés. Ello concuerda con la metodología de la investigación-acción, pues para el sociólogo Pacal Nicolas Le Strat, la investigación-acción es designada: “*comme une recherche en situation d'expérimentation, donc en rapport immédiat avec des expérimentations sociales et artistiques*”. (Le Strat, 2018, p. 10)

En el tercer y último capítulo: “Balance y perspectivas”, se habló sobre los retos afrontados durante las planeaciones de las actividades de remediación, de los ajustes necesarios que tendrían que integrarse en una continuación a la presente investigación-acción. En esta última etapa se completó: “*une réflexion autocritique objective et une évaluation des résultats*”. (Lewin, 1946 en Goyette & Lessard-Hebert, 1987, p. 29). Gracias a la evaluación de los resultados, se pudo determinar que la importancia de la creación de los poemas sonoros en el aula de francés como lengua extranjera reside en que: “*la spécificité de la parole en classe de langue est le fait que l'objet d'apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est également la langue*”. (Cicurel, 1985, p.9).

Ahora bien, al inicio de la investigación se mencionó que los dos ejes en los que se basarían las acciones serían: la pronunciación y la identidad. No obstante, estos dos ejes tuvieron que ser complementados con otros, pues para la creación de un poema sonoro hace falta más que una buena pronunciación, y seguridad en uno mismo. Al reflexionar sobre la relación que los alumnos mantienen con la LE, ellos mismos, y nosotros como profesores, terminamos por replantearnos de manera constructivista nuestra relación con la lengua.

Así como existen diferentes maneras en la que los alumnos tratan la información en el proceso de aprendizaje,²⁰ se puede objetivar que todos tenemos un estilo particular al hablar, y al escribir, lo cual tiene que ver con la expresión individual de un hablante. Se ha revisado a lo largo del presente trabajo que la parte lúdica de la lengua puede impulsar el mejoramiento de la expresión, pues, debido a que las representaciones de la lengua meta tienen que ser replanteados, y, así los alumnos podrían sentirse con la libertad creativa e innovadora para desenvolverse con la lengua extranjera. Al tratarse de una lengua extranjera, los alumnos son invitados al encuentro para expresar su personalidad, mas no para poner etiquetas distintivas e individualistas, ni para crear estereotipos, sino para formar una comunidad colaborativa, que experimente con el francés como lengua extranjera, que lo lleve a sus límites, que lo comparta y que lo enriquezca transformándolo mediante la creación de poemas sonoros.

Es así como la lengua se sobrepasa a sí misma, deja de reducirse a un sistema de códigos para formar parte también de las experiencias complejas de los hablantes, polifónica, con variantes y estilos particulares, que no puede encerrarse en una sola frase, sino que invita a los alumnos a encontrarse con su propia voz, con su propio cuerpo, con sus compañeros y sus interpretaciones, con la polisemia y con la polifonía de las palabras y de los sonidos que intercambian significados según sean comprendidos por las diversas tradiciones culturales.

Escucha

Esta investigación-acción puede ser escuchada por los alumnos que participaron en ella, así como por una comunidad de sonidos en internet llamada *Soundcloud*. El perfil puede

²⁰ Véase el concepto de estilos de aprendizaje: “*The term ‘learning styles’ refers to the concept that individuals differ in regard to what mode of instruction or study is most effective for them*”. (Pashler, Mc Daniel, Rohrer, & Bjork, 2009)

localizarse como *Poésie sonore CELE* (CELE, 2015).²¹ A través de ella los alumnos pueden reescucharse, y en caso de que lo decidan, comenzar a mejorar sus poemas sonoros, o continuar haciendo los suyos de forma autónoma.

En caso de que el profesor requiera profundizar en el desarrollo de la expresión oral, se podría continuar recolectando ejercicios y experimentaciones en otros ámbitos de la literatura, por ejemplo, podría hacerse una revisión de juegos empleados por autores de corrientes literarias más recientes. Sumado a eso, el ámbito filosófico enriquecería la investigación, pues la estética de los sonidos y de lo visual de los poemas sonoros tiene que ver con un modo muy particular en el que los alumnos se vinculan, adquieren, consumen y producen una lengua que no cabe en la categoría de la comunicación con fines meramente utilitarios. Para Francis Vanoye, esto corresponde a un nivel de comunicación artístico: “*Dans cette perspective il superpose au code de la langue utilisée un code esthétique plus ou moins complexe*”. (Vanoye, 1973, p. 140)

Al enfrentarse a la complejidad de un código estético y comunicativo, es necesario aplicar métodos que puedan adaptarse a los modos de ser y de saber hacer de los alumnos, además es necesario emplear diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje para que la poesía sonora no se reduzca a un saber, a un conocimiento fijo, sino para que el alumno encuentre en ésta una fuente de acción que le permita desenvolver su LE, desapropiarse de malos hábitos o actitudes hacia la poesía en general y el lenguaje, pues hay que recordar que: “*[l]a fonction poétique impose une réévaluation totale du langage courant*”. (Vanoye, 1973, p. 141) Claro que con esto no se pretende alejar al alumno de la comunicación con fines utilitarios y prácticos, sino que el alumno, como agente creador, también tendría el papel de intermediario entre la comunicación de su obra con la sociedad:

C'est du rapport entre création et communication qui naît la valeur de l'œuvre. Une œuvre qui n'est que création est incompréhensible, elle se coupe du public ; une œuvre qui n'est que communication est banale, statique, œuvre morte. C'est en renouvelant le rapport création-communication que l'auteur fait œuvre vivante. (Vanoye, 1973, p. 145)

La regulación de esa obra viva gestionada por el alumno creador de poesía sonora implica también:

²¹ Se puede consultar el sitio en: CELE (2015) Poésie sonore CELE. Ciudad de México: Soundcloud. En línea: <https://soundcloud.com/po-sie-sonore-cele> (Consultado el 20 de enero de 2018).

La rápida observación y detección de finos indicios del comportamiento verbal y gestual de los otros para lograr reajustar su propio comportamiento matizando una opinión, o al regular los intercambios que ponen en dificultad a los participantes. La buena agudeza perceptiva es por lo tanto un fino condimento muy apreciado en la vida social. (Lhote, 1995)

Así pues, al integrar en el aprendizaje y la enseñanza las disciplinas artísticas como la experimentación poética sonora en clase de francés lengua extranjera, ello podría aportar desafíos con carácter creativo e innovador para los alumnos y los profesores. Tal vez, habría que enfocarse en el desarrollo de experiencias más específicas para observar con mayor detenimiento el alcance que puede tener la poesía sonora en el aula de clases, por ejemplo ¿qué pasaría si se implementara la poesía sonora como expresión de la experiencia metacognitiva? Si “las experiencias metacognitivas son de tipo consciente sobre cuestiones cognitivas o afectivas (por ejemplo, pensamientos, sentimientos, vivencias)” (Díaz Barriga Arceo, 2010, p. 188), sería posible entretejer un vínculo con una actitud positiva del alumno frente a la percepción de la LE mediante: “*activités qui vont contribuer à enrichir sa perception et sa mémorisation. Les plus efficaces seront certainement celles qui vont enrichir ses images mentales et associer l’auditif à un paysage affectif*”. (Lhote, 1995, p. 83) El paisaje afectivo expresado por la poesía sonora podría ser un comienzo para proponer otras maneras de acercarse a lo oral tanto a su comprensión como a su expresión.

Bibliografía

- Académie de Toulouse (s.f.) Évaluation [de la] phonologie. En línea: http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p7619_ad2d578a402360f8bc56ad8ffc_bd27dcEvaluation_Phonologie.pdf (consultado el 21 de diciembre de 2017).
- Álvarez González, A. (2006). *La variación lingüística y el léxico: conceptos fundamentales y problemas metodológicos*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Amedegnato O.S., S. K. Gbanou, et M. Ngalasso-Mwatha. (dirs.) (2011). *Légitimité, légitimation*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Artaud, A. (1964). *Le théâtre et son double*. Paris : Gallimard.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : D'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40 (1), 115-136.
- Bertrand, L. (2007). *Enseigner la prononciation du français*. Paris : Hachette.
- Blanchot, M. (1955). *L'espace littéraire*. Paris : Gallimard.
- Bourguignon, C. (2011) L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL. Dijon: Centre régional de documentation pédagogique. En línea: http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_langue_2011.pdf (consultado el 21 de diciembre de 2017).
- Breton, A. (1927). Cadavre exquis aux crayons de couleur et crayon noir, *La révolution surréaliste* en André Breton. *La Collection. Œuvres. Cadavre exquis*. En línea: <http://www.andrebreton.fr/fr/item/?GCOI=56600100117840> (consultado el 21 de diciembre de 2017).
- Caré, J.-M., & Talarico, K. (1995). *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*. Sèvres : CIEP - BELC.
- CELE (2015) *Poésie sonore CELE*. Ciudad de México: Soundcloud. En línea: <https://soundcloud.com/po-sie-sonore-cele> (Consultado el 16 de abril de 2018).
- Chopin, H. (1979). *Poésie Sonore Internationale*. Paris : Jean-Michel Place Éditeur. En línea : <https://archive.org/stream/posiesonoreinter00chop#page/2/mode/2up> (Consultado el 14 de abril de 2018)
- Chopin, H. (1982). *Poésie sonore (LP)*. Paris : Igloo Records.
- Christophe, S., & Grosset-Bureau, C. (1985). *Jeux poétiques et langue écrite*. Paris: Armand Colin - Bourrelier.
- Cobbing, B. (1978). Some statements on Sound Poetry en *Sound Poetry a Catalogue for the eleventh International Sound Poetry Festival*. Toronto: Underwhich Editions. En línea: http://dss-edit.com/bowerbird/McCaffery-bpNichol_Sound-Poetry-A-Catalogue_Underwich-Editions_Toronto_1978.pdf (consultado el 13 de abril de 2018).

- Consejo de Europa. (2018). *Éducation et langues, Politiques linguistiques en Démocratie*. En línea : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp? (consultado el 8 de enero de 2018).
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dorra, R. (1989). *Hablar de literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DRAE. (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española.
- Fabre, L. F. (2005). *Leyendo agujeros. Ensayos sobre (des)escritura, antiescritura y no escritura*. México: Conaculta.
- Ferran, B. (2017). The movement of the poem in the 1960s: from circle and line to zero and one, from concretion to computation en *Interdisciplinary Science Reviews*, 42, 127-14. En línea : <https://doi.org/10.1080/03080188.2017.1297168> (consultado el 4 de enero de 2018).
- Fontana, G. (2015). La poésie action de Bernard Heidsieck. Texte, voix, geste et technologie en convergence poétique. *Inter*, (120), 90–93. En línea: <http://www.ululate.com/pdf/fontana/FONTANA-Epigenetic%20poetry.pdf> (consultado el 14 de abril 2018).
- Garnier, P. (1963). Postition I of the International Movement en *Ubu Web*. En línea: <http://www.ubu.com/papers/garnier01.html> (consultado el 4 de enero de 2018).
- Giroux, H. P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- González Aktories, S. (2008). Poesía sonora, arte sonoro: un acercamiento a su proceso de semiosis. *Acta Poética*, vol. 29 (2), 375-392.
- González Vera, R., Mendoza Mendoza, H., Arzate Robledo, R., & Cabrera Feroso, N.L. (2007). *Lenguaje*. Iztacala: Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Goyette, G. & Lessard-Hebert, M. (1987). *La recherche action. Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guimbretière, É. (2000). L'enseignement de la phonétique: état des lieux entre tradition et modernité. En *Mélanges CRAPEL* , n. 25, pp. 153-168. Paris: Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française. En línea : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/11_guimbretiere.pdf (consultado el 18 de febrero de 2018).
- Guimbretière, É. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. (coord.). (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación de la UNESCO (2018). *IIEP Learning Portal*. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. En línea : Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación de la UNESCO (consultado el 6 de enero de 2018).
- Ingarden, R. (2005). *La comprensión de la obra de arte literaria*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Jabès, E. (1978) *L'eau*. Paris : La répétition.
- Jean, G. (1997). *Comment faire découvrir la poésie à l'école*. Paris : Retz.
- Jue, I., & Verger, N. (1999). *La boîte à paroles. Activités orales pour le cours de français*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Kumaki, A. (2014). Bernard Heidsieck : de la poésie sonore à la poésie de la quotidienneté. En *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*. Vol 29, Núm., pp.111-125. En línea : <file:///C:/Users/lilia/Downloads/40397-70371-1-PB.pdf> (consultado el 8 de enero de 2018).
- Laboratorio de Literaturas Extendidas y Otras Materialidades. En línea: <https://lleom.net/> (consultado el 8 de enero de 2018).
- Labov, W. (1994). *Principles of linguistic change. Volume I Internal Factors*. Massachusetts: Blackwell.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- Lacan, J. (1973). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lacoue-Labarthe, P. (1986). *La poésie comme expérience*. Paris : Christian Bourgois.
- Le Strat, P. N. (2018). *Quand la sociologie entre dans l'action La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*. Paris : Éditions du commun.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems en *Journal of Social Issues*, v. 2, pp. 34-46. Washington: Wiley-Blackwell.
- Lhote, E. (1990). Des langues, des paysages sonores, *Le paysage sonore d'une langue, le français*. Hamburg: Buske.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.
- Lhote, E. (2001). Pour une didactologie de l'oralité en *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 123-124, pp 445 – 453. Paris : Klincksieck.
- Matthews, P. (2009). *Breve historia de la lingüística estructural*. Madrid: Akal.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: the Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.

- Meschonnic, H. (1999). *Manifeste pour un parti du rythme*. En línea : <https://www.scribd.com/document/333120197/Manifeste-Pour-Un-Parti-Du-Rythme-Par-Henri-Meschonnic-1999> (consultado el 12 de enero de 2018)
- Meschonnic, H. (1982). Qu'entendez-vous par oralité ? en *Langue française*, n°56, pp. 6-23. En línea : www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1982_num_56_1_5145 (consultado el 4 de enero de 2018).
- Milán, E. (2004) *Resistir. Insistencias sobre el presente poético*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Monteleone, J. (2004). Ritmo, sujeto, poema. En *Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*. Año 13, N. 16. Mar del Plata: CONICET. En línea: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4099187/mod_resource/content/1/ritmo%2C%20sujeto%2C%20poema%20Monteleone.pdf (consultado el 4 de enero de 2018)
- Morsel, M.-H., Richou, C., & Descotes-Genon, C. (2010). *L'exerciser B1. Manuel de grammaire*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- O'Mallery, J. M.; Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies. An Overview. *GALA*. En línea. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> (consultado el 21 de diciembre de 2017).
- Pashler, H., Mc Daniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2009). Learning styles. Concepts and Evidence. En *Psychological science in the public interest*. v. 9. n. 3. pp.105-119. Washington: Association for Psychological Science.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation.
- Puyuelo Sanclemente, M., Rondal, J.-A., & Wiig, E. H. (2000). *Logopedia. Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson
- Quatreuille, C. (2009). Entraînement à l'expression orale. Pistes pour les professeurs. *Portail des Langues*. Académie de Versailles. En línea: <http://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article18#tdm> (consultado el 15 de noviembre de 2015).
- Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: 2006.
- Roux, P.-Y. (2000, mayo). De la production orale à l'expression orale *Bureau pédagogique Filles de la Charité. province du Proche-Orient*. En línea: <http://www.lb.refer.org/fdlc-bp/bulletin/00mai/orale.htm> (consultado el 21 de diciembre de 2017).
- Sifrar Kalan, M. (2006). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real, *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, 981-996. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Siméon, J.-P. (2001). *Conférence sur la poésie* en Bataillon, S. *Poésie et autres choses*. En línea: <http://www.stephanebataillon.com/wp->

[content/uploads/2011/01/PJ685_ConfPoesi_pedagogieJPS.pdf](#) (consultado el 21 de diciembre de 2017).

Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1992), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona:Paidós.

Terzieff file:///C:/Users/lilia/Documents/Poésie%20sonore%20PDF/PJ386_dossier-oralite.pdf

Théval, G. (2018). Gestes d'écriture dans la poésie action depuis 1960 – Colloque « Les gestes du poème », Rouen. En *Poésies expérimentales XX, XXI*. En línea: <http://poesieexp.hypotheses.org/112> (Consultado el 8 de enero de 2018).

UNITEC & INITE (s.f.). *Evaluación del aprendizaje*. s.l.: Universidad Tecnológica de México. Instituto de Investigación de Tecnología Educativa.

Vanoye, F. (1973). *Expression Communication*. Paris : Armand Colin.

Zumthor, P. (1991). *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.