

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### DE LA LETRA A LA ACCIÓN: EL GRADO DE DESARROLLO EN COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS DE E.S.O EN FRANCÉS L-2 EN RELACIÓN CON LOS NIVELES DEL CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE

Luisa Armán Lomba  
Universidad de Vigo  
arman@uvigo.es

#### Resumen

Somos muchos lo que nos sentimos insatisfechos con el hecho de que nuestros alumnos, después de varios años de aprendizaje de francés no alcanzan habilidades suficientes para comunicarse socialmente con ella.

Se pretende analizar y valorar cuales son las necesidades del nuevo *locutor intercultural* desde las dos perspectivas desde las que el Consejo de Europa a través del *Cadre européen de référence*<sup>1</sup> establece la relación *acción/reacción*, cual es la realidad educativa de nuestro país y de la Comunidad Autónoma de Galicia, en cuanto a habilidades orales, cómo, cuanto, donde y por qué los profesionales lo ponen en practica en sus aulas, y cuales son, en realidad las necesidades de sus alumnos, en francés L2, en la Europa del nuevo milenio, en un intento por determinar el grado de *desajuste* entre tanta variedad de *creencias*. Difieren hábitos lingüísticos y actuaciones y no se alcanza a comprender, en toda su complejidad social y cultural, la polifonía de los pueblos que forman la Unión.

Se parte de las pautas expuestas por Van Lier (1995) para llevar a cabo una investigación etnográfica en el aula de segundas lenguas que contempla la actualización de nuevos horizontes *accionales* adaptados a las necesidades del CECR respondiendo así a nuestras hipótesis (rasgo cuantitvista) e interrogantes (rasgo cualitvista), no deteniéndonos en un proceso de generalización sino que provoque una reacción positiva de comprensión hermenéutica de la situación para adentrarnos en el terreno de la captación de los significados de *preguntas* que nos formulamos cada día en el aula (lugar en el que convergen esas *acciones lingüísticas culturales y sociales*) y *respuestas* de alumnos y profesores de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (representadas en las pruebas de logro, y en los respectivos cuestionarios).

Los contenidos se corresponden con las directrices del CECR tanto en el diseño de las pruebas de comprensión y expresión oral, *Nivel B1, uso independiente* como en la

---

<sup>1</sup> En adelante se emplean las siglas CECR (cf. Consejo de Europa 2001).

formulación de los ítems planteados en términos de *necesidad, complementariedad, diversidad, etc.* (Armán, 2003)<sup>2</sup>

Los datos obtenidos se procesan en paquete estadístico SPSS. Se pone especial énfasis en el francés en cuanto *mediador* y *co-responsable* social para la construcción de una perspectiva *co-accional*. Para ello se establecen cruces y relaciones entre variables privilegiando aquellas que guardan estrecha vinculación del francés con otras lenguas romances, considerando al francés como *posibilitadora* de tareas de cara a *la preparación en clase de acciones colectivas con finalidad social*. (Figuras 19 y 20) (Puren 2004).

Se concluye resaltando la necesidad de equilibrar *tareas/acciones* para superar el *desconcierto* probado. Debo señalar, sin embargo, que en mis visitas a los centros públicos y privados, urbanos, periféricos y rurales, he observado comportamientos actitudinales positivos que dejan abierta la esperanza para la *armonía polifónica social* a través de enfoques más *vivenciales* en tareas de *comprensión y expresión oral*, que contribuirá sin duda a poner algún tipo de remedio al *fracaso* generalizado en el alumnado que finaliza una etapa crucial de su aprendizaje.

## Introducción

Si aprender a significar en una lengua extranjera, en el marco de una orientación comunicativa, implica un proceso de negociación, de ajuste y reequilibración entre los conocimientos y experiencia previos (incluida la lengua o lenguas de primera apropiación del alumno) y los nuevos conocimientos y experiencias que resultan de los procesos interactivos surgidos en la práctica de aula (y fuera de ella), entonces deberíamos plantearnos la comunicación y la negociación como el crisol que nos permita depurar nuestros perfeccionamientos metodológicos para la acción en el aula. (Vez 1994: 9-10)

Depurar nuestros perfeccionamientos metodológicos supone comprometernos social e institucionalmente para la *acción* dentro (¿y fuera?) del aula escenario (¿único?) en el que se materializan los dos constructos en torno a los que se articula nuestra teoría práctica docente como son el de *competencia comunicativa y enfoque comunicativo*, el *saber* y el *saber hacer* de los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este sentido nos proponemos analizar en qué medida la letra, que emana en forma de *acción* del Consejo de Europa a través del CECR es retomada por las instituciones de nuestro país y Comunidad Autónoma de Galicia para ver, en la arena de la praxis, el qué, cómo, cuando, para qué, cuanto y donde se activa el espíritu de esa letra y si en realidad responde a las necesidades – *vehículo de cultura de proximidad* (Vez 1995) – del nuevo *locutor intercultural*.

Intentamos “medir”, y valorar cual es el grado de desproporción entre la realidad escolar y esas nuevas *perspectivas accionales* del CECR, habida cuenta de que toda actuación sea política, o curricular debería ser capaz de fomentar actitudes comportamentales que propicien la acción social y cultural.

---

<sup>2</sup> Los instrumentos de búsqueda, las grabaciones en audio así como alguno de los datos proviene de este trabajo.

Para analizar sus repercusiones en nuestras tareas, en nuestros éxitos o fracasos, como profesionales de lenguas extranjeras, en la CCO, tomamos como referencia un trabajo de investigación (cf. Vez y Martínez, 2002) que focalizó entonces su atención en los logros del alumnado de la ESO en inglés y francés como primera lengua extranjera. Ello me permitió realizar mi Tesis Doctoral y seguir indagando en francés L2 y cuya síntesis de resultados expongo en este artículo.

Los resultados de ambos trabajos nos permiten, en este momento, anticipar que la actuación sobre francés L-2, está reclamando iluminar ese espacio de borrosidad que todavía persiste en torno a lo que deben ser los enfoques comunicativos de manera que se lleguen a combinar los elementos lingüísticos y metodológicos con otros más interculturales y sociales que respondan en realidad a los intereses y motivaciones de los alumnos para su propia *acción* cual es la de *comunicador social* (Figura 6).

Pero se observa que el trayecto sigue siendo largo, pedregoso, tortuoso... parece que cuesta no poco sacrificio pasar de la excesiva simplificación didáctica de los tradicionales enfoques formales y estructuralistas de décadas pasadas (Tabla 1, apartado 3) y no acabamos de concienciarnos de que la complejidad cultural que nos rodea necesita otro tipo de respuestas, como veremos, a través de *co-acciones* que permitan que los alumnos desarrollen, desde el momento mismo en que son estudiantes de esos niveles básicos, competencias suficientes en los diferentes campos del saber, para actuar estratégica y comunicativamente en contextos caracterizados cada vez menos por la globalización y, cada vez más por la diversidad lingüística y cultural y formar al nuevo *locutor intercultural*.

Al indagar qué está ocurriendo en francés L2 en la ESO era el de valorar hasta qué punto el contexto social (alumnos, y profesores y padres e instituciones) integra necesidades ideológicas y sociales y las aplica a las nuevas exigencias derivadas del CECR, si la comunicación que se viene estableciendo a través de una lengua vehicular –*lengua autopista* (Vez 1993 y 1998)–<sup>3</sup> satisface las necesidades del comunicador europeo y si en simultaneo el francés podría actuar como contrapeso al igual que e sus lenguas hermanas, español, portugués, italiano, gallego mediante la adecuación de diseños y desarrollos curriculares.

Interesantes son, en ese sentido, las respuestas de alumnos y profesores a los cuestionarios así como los resultados de alguno de los cruces realizados. En las gráficas que vamos a ver a continuación puede observarse la importancia que el contexto social otorga al francés (frente a la tendencia conformista de las administraciones) para profundizar en esos contactos con nuestros países vecinos y vivir de otro modo los usos lingüísticos a través de una mayor apreciación y conocimiento de varias de las lenguas maternas de las grandes familias lingüísticas que integran la Unión Europea, –al menos a nivel *comprensivo*<sup>4</sup> como lengua *rentable*) que es (Armán 1998), – todo lo cual debiera ser un objetivo primordial en la educación escolar obligatoria. La opinión pública, sin embargo, que muestra un gran respeto por su lengua materna, se muestra a veces reacia a la reciprocidad, a introducir e implantar su lengua en las escuelas europeas habida cuenta de que, como puede observarse en esa misma gráfica (Figura 16), *no se cumplen, de forma estricta, las recomendaciones del CECR en materia de enseñanza y aprendizaje de varias lenguas extranjeras*

---

<sup>3</sup> Adopto el término siguiendo a Vez en cuanto a su empleo en numerosos de sus trabajos

<sup>4</sup> Son de destacar las investigaciones que se están desarrollando en las Universidades de Salamanca, Aix-en Provence, Roma y Lisboa así como las experiencias en la Universidad de Santiago por Vez (1995). Véase también el artículo de Claire Blanche-Benveniste *Le Français dans le Monde*, nº 301, 1998.

La comunicación entre europeos quedaría así, limitada, al menos en teoría, a una gran lengua-autopista (el *English*) que no representa ni a las lenguas ni al patrimonio cultural de la mayoría de los nacionales pertenecientes a su plataforma continental. La libre circulación de personas, su instalación en países vecinos, queda restringida precisamente por esa falta de una enseñanza lingüística diversificada, por la ausencia de una implicación *comprometida* por parte de las autoridades comunitarias a pesar de *la importancia* que el profesorado, padres y alumnos *conceden a las actividades orales* (Figura 16)

Finalmente, mi propósito de investigar en este contexto concreto, desde mi calidad de profesora de francés en la Universidad, obedece al deseo de aproximarme al un *espacio* que me está informando año tras año de lo que allí ocurre, que las lenguas se emplean en una cámara de vacío, sin contexto alguno, que los alumnos, después de varios años de estudio de la lengua francesa, parece que siguen, y seguimos, instalados en un clima de insatisfacción generalizada (figuras 1 y 2).

## 1.- Más allá del aula

Si las lenguas extranjeras no son objeto de conocimiento sino modos de comportamiento cultural, ¿por qué no reivindicamos aulas específicas que permitan desarrollar esta finalidad? (Vez, 2002)

Acabo de decir “aproximarme a un *espacio*”...

*¿pero qué tipo de espacio?*

*¿entre qué coordenadas espacio-vivenciales podemos situarlo?*

Pero no se trata tan solo de aulas *bien equipadas* (Figura 3) que los profesores deben saber manejar (Figura 9) sino que, como sigue señalando ese mismo autor en otra de sus obras (Vez 200:7) el concepto de *aula* debe ser revisado y renovado entendiéndolo como *espacio vivencial* (2002:7), o como indica Cassany (2002:13), que lo amplía *Europa* la cual *intenta reinventarse como unidad para avanzar hacia la construcción de un espacio común*.

Pero resulta evidente que el contexto sociopolítico del aprendizaje en estos últimos años, no siempre ha tenido en cuenta estas circunstancias. El aula debe ser un espacio abierto a los *demás*, que posibilite una interacción social en grupos no compartimentalizada y no como hemos comprobado (Tabla 1) donde el trabajo del profesor y alumnos no tiene nada en común *-el profesor habla y el alumnos escucha-* ni tampoco con el trabajo que se realiza en el *aula de al lado*, en otro centro, en otra Facultad, en otro país... (Figuras 4 y 5) , y no se contempla una diversidad lingüística y curricular (Armán 2001) *activa* en la dirección del CECR (p. 129) cuando señala que *trois orientations majeures sont considérées comme de nature à commander une réflexion d'ordre curriculaire en relation au Cadre européen de référence*.

En primer lugar, la atención a esta necesidad de diversificación curricular pasaría, por un lado en que el debate sobre los currículos en sí no debería permanecer eternamente en la etapa instrumental sino que debería concordar con el objetivo general de fomentar el plurilingüismo y la diversidad lingüística habida cuenta de que aprender una lengua extranjera es aprender a convivir socialmente y el profesor debe ser el agente clave colaborador en esa convivencia. Todo ello conlleva necesariamente pues que la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua se deberían considerar también en relación con la provisión de otras lenguas (minoritarias y no) en el sistema educativo.

Y un dato importante: esta diversificación sólo es posible, especialmente en los centros escolares, si se considera el grado de coste-eficacia del sistema- pienso que el francés, como

lengua romance resulta mas *barato* en ese sentido-. Y finalmente añade que las consideraciones y las medidas relativas a los currículos no deberían limitarse a un currículo por cada lengua tomada de forma aislada, ni siquiera a un currículo integrado para varias lenguas. Debe tenerse en cuenta el papel que cumplen estas consideraciones y medidas en la educación lingüística en general (Figura 10) ya que los conocimientos lingüísticos (*saber*), las destrezas lingüísticas (*saber hacer*) y la capacidad de aprender (*saber aprender*), no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas y sus culturas.

Sin embargo, como apuntaba hace ya bastantes años antes, Jean Paul Bronckart (1985: 32),

La enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que, con más frecuencia, es desviada de su objeto específico (*enseñar a dominar el sistema de comunicación y representación que constituye una lengua natural*) a favor de finalidades vagamente históricas y culturales.

Además, la mayoría de los diseños curriculares de lenguas extranjeras en Europa responden a lo que Rudduck (1991) denomina una “innovación sin cambio” en la medida en que no llegan a afectar a cómo los profesores y alumnos (y la sociedad en general) piensan y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Armán 1997: 235),

Veza manifiesta (2001:265) refiriéndose precisamente a ciertas rutinas didácticas de programas y tareas (Figura 8) aún hoy, tenemos la impresión de que esos “diseños” se mueven ambiguamente en dos direcciones:

La perspectiva más “restrictiva” de la competencia comunicativa y su desarrollo en las áreas de lengua del currículum, sigue aferrándose a una visión lingüística de sus contenidos que, en pocas cosas se diferencia de los tradicionales postulados estructuralistas. Por otra parte, la perspectiva más “holística”, que se ha instalado con rigor y pertinencia en el marco conceptual pero que penetra poco y mal en la arena de la práctica y en los propios prácticos.

Han pasado ya unos cuantos años desde tanta recomendación *técnica, enseñanza, aprendizaje, evaluación, tareas y estrategias comunicativas...* palabras todas ellas que pueden sonarnos a vacío si no tomamos conciencia de que deben ser señal de *encuentro intercultural*.

A pesar de todo, si bien vemos avances en esta dirección entre algunos de los docentes entrevistados (Figura 21, 22, 23) cabe señalar que siguen existiendo esas “finalidades históricas o culturales en buena parte de ellos. Resulta obvio pues que no todo puede permanecer en el terreno de las *recomendaciones* del CECR. Recomendar exige respuestas y medidas efectivas.

En este sentido, nos sentimos cada vez más comprometidos con esta apuesta interdisciplinar por una integración europea<sup>5</sup> ubicado entre el final del siglo XX y el comienzo del nuevo milenio, que apuntan en la dirección de un nuevo marco sociológico y sociocultural que integre y potencie la conciencia de que las lenguas son una herramienta social para experimentar y negociar contenidos sociales y no tan solo meros instrumentos manipuladores de datos.

Y decimos *las lenguas* porque, la construcción lingüística de Europa, como señala Labrie (1993) demanda una alternativa realista e idiosincrásica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas europeas, una alternativa que reequilibre los pesos específicos de lenguas y culturas latinas y anglo-germánicas, todo lo cual, exige un replanteamiento en el tratamiento de los rasgos socioculturales del aprendizaje de lenguas añadidas en Europa en las que el francés, con sus lenguas hermanas, vuelva a tener el protagonismo de etapas anteriores como contribución a ese reequilibrio lingüístico de corte romance.

Es necesario pues reajustar institucionalmente, a nivel de procesos y contenidos, la oferta básica de una lengua internacional con una dimensión comprensiva y productiva (sin duda el Inglés), y en simultáneo, con el mismo carácter de obligatoriedad, con el mismo tratamiento curricular respecto a intensidad en contenidos, horas de clase etc. (Figura 11) la oferta de dos lenguas europeas diferentes al Inglés, una de ellas el francés, con la opcionalidad de que una de ellas, o ambas (según las posibilidades institucionales iniciales) se desarrollen curricularmente con un carácter exclusivamente comprensivo.

### 1.1 Nuestras preguntas y preocupaciones

Era nuestro interés tratándose de una investigación a pié de aula, observar *in situ* la realidad escolar y *traspasar* ese espacio sirviéndome de los instrumentos del Consejo de Europa a través del CECR, instrumentos que están presentes en el espíritu de muchos, desde hace años, pero que parece que no acabamos de palparlos con la *nitidez* suficiente ante tanta *borrosidad*... Pretendemos ver, si existe, y hasta qué grado existe, desproporción entre lo que *debería ser de acuerdo a* y lo que en realidad es.

#### ***Cuatro interrogantes de partida...***

1. ¿Cuál es el grado de CCO en francés L2 de los alumnos gallegos que finalizan la Enseñanza Secundaria?
2. ¿En qué medida se adecuan al contexto político que, en la dimensión europea señala el CECR?
3. ¿Cuáles serían las carencias y factores condicionantes en relación al contexto lingüístico, sociolingüístico, curricular y aular?
4. ¿Podemos cuantificar o cualificar las causas del fracaso en las destrezas orales?

#### **Cuatro preocupaciones compartidas...**

1. ¿Qué relación existe entre los años dedicados al aprendizaje del francés y *acciones* comunicativas eficientes?
2. ¿Es posible determinar el peso de la vertiente lingüística, didáctica o psicológica?
3. ¿En qué medida la insatisfacción generalizada por el fracaso escolar alcanza a las administraciones educativas de nuestro país y de nuestra Comunidad Autónoma?
4. ¿Cuáles serían las medidas a adoptar y en qué dirección apuntan?

---

<sup>5</sup> El trabajo coordinado por el Dr. Pardellas (1999), desarrollado por investigadores de la Universidad de Vigo en el marco del Proyecto Jean Monnet, resulta un magnífico exponente de la orientación interdisciplinar de esta integración europea.

una necesidad...

Finalmente el interés por este estudio exploratorio obedece al deseo de analizar las consecuencias derivadas en parte del momento de cambio que se está produciendo en el sistema educativo español como consecuencia de la Reforma Educativa impulsada por la LOGSE y más recientemente con las medidas “*complementarias*” por lo que respecta a la Ley de Calidad cuyas innovaciones afectan a diferentes ámbitos, enfoques y concepciones de la competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras en virtud de los avances de los diferentes Programas europeos.

### ... y una justificación

Contribuir a la mejora de la CCO aportando sugerencias a los responsables educativos.

## 2.- Contexto político en la dimensión europea

Si bien es evidente que los contextos de las LEs, de su enseñanza y de su aprendizaje en el medio escolar, no pueden verse desligados de las decisiones políticas, y en concreto, de las decisiones de la Unión Europea., en realidad, las políticas del Consejo de Europa, -que no son otra cosa que, *acciones de tipo técnico*, de naturaleza *recomendativa*, poco comprometidas con soluciones *directivas* de cumplimiento estricto-, parece que suelen quedar en papel mojado para casi todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para casi todos los profesionales de la enseñanza del francés, como si la libertad para adecuarlos, según criterios de *cada cual*, -y así se señala en el Avertissement (CECR, p: 4) *soyons clairs: il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses* - no obtuviese ningún tipo de correspondencia en la *co-acción*. Pero entonces

*¿cómo se dosifica esa libertad en la práctica?*

*¿qué se suele entender y entendemos los docentes por “acciones” orales?*

Para comprender hasta qué punto la comunicación oral quedado desatendida en todos estos años, tenemos un dato importante: las *acciones* del Consejo de Europa, que parten de las tesis argumentales de Van Ek sobre los niveles umbrales, el análisis de necesidades, etc., y que van a ser determinantes para la instalación en Europa (e incluso fuera del ámbito europeo) del concepto de *competencia comunicativa*, ya ponían el acento ¡¡¡hace tiempo!!! en la competencia comunicativa oral, comprensión y expresión, en aquellos primeros años de *renovación*.

Aun así, si bien hay que reconocer que la labor de información que se genera a partir de las acciones políticas del Consejo de Europa en estos últimos años han tenido una extraordinaria acogida en el sentido de casi todos los países de Europa toman sus publicaciones como sus libros de cabecera y nunca antes se habían publicado en Europa (y en otros países) tantos libros científicos, libros comerciales de cursos de idiomas, capítulos en libros y artículos en revistas especializadas sobre la competencia comunicativa oral en LEs, sin embargo, la mayor parte de las veces toda esta documentación ha permanecido en el “olvido” y hay que reconocer que son pocos los avances que se palpan en la práctica.

Ya desde *Un Niveau-Seuil* en 1976 para el francés, bajo la responsabilidad de Daniel Coste hasta las sucesivas versiones del CECR, bajo la batuta de Trim, se intenta orientar a los responsables educativos hacia políticas favorecedoras de conceptos como el de *diversidad*, *pluralidad lingüística europea*, *interculturalidad*, *comprensión mutua* y *cooperación europea*,

etc. Me refiero a la progresivas versiones del CECR, de sus útiles y tan bien acogidas Guías de uso<sup>6</sup>, y del Portafolio Europeo de Lenguas.

Pero al margen de este tipo de documentación, de utilización directa por parte de los expertos y profesionales docentes del mundo de las LES, vemos toda otra una amplia gama de *acciones* concretas que, más en el dominio de la *literatura gris*, forman parte del tono político que va adoptando el Consejo de Europa en esta época. Veamos las más determinantes que van desde la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa establece:

Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.

hasta la Solicitud F14 y F17 del Comité de Ministros a los Gobiernos de los Estados Miembros inciden, respectivamente, en:

Que fomenten la colaboración nacional e internacional de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se dediquen al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo del aprendizaje de lenguas modernas y a la producción y el uso de materiales, incluyendo las instituciones que se dedican a la producción y al uso de materiales multimedia.

Pasando por el Anexo a la Recomendación R (82) 18, sobre Medidas Generales, apunta en una dirección muy interesante:

Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas (...).

Pero, sin duda, los objetivos políticos de las acciones del Consejo en el ámbito de las Lenguas Modernas, encuentran su mayor nivel de concreción en el *Preámbulo a la R (98) 6* donde se recogen metas de amplia envergadura. Así:

Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.

**Cabe tener en cuenta que, a la luz de estos objetivos, el Comité de Ministros enfatizó:**

---

<sup>6</sup> Hago explícita mención de la Guía para uso del profesorado de B. Page y de la Guía para uso de los formadores del profesorado de Primaria de R. Balbi.

...la importancia política que tiene, en el presente y en el futuro, el desarrollo de campos específicos de acción como, por ejemplo, las estrategias para diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo...

y dirigió la atención al valor de...

...promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

### 3.- La Enseñanza Secundaria Obligatoria a la luz de las *recomendaciones europeas*

En la Introducción al área de LEs que se formula en el Decreto de Reforma de la LOGSE aparecen, tres aspectos cruciales para comprender, justificar y promocionar una CCO en el alumnado de estos niveles educativos.

- Así, en primer lugar, se alude a la dimensión europea y a la importancia de las LEs en la construcción de su identidad:

El incremento de relaciones internacionales por motivos educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos o de acceso a medios de comunicación, entre otros, hace que el conocimiento de lenguas extranjeras sea una necesidad creciente en la sociedad actual. Además, el desarrollo de nuevas tecnologías, convierte a las lenguas extranjeras en un instrumento indispensable para la inserción en el mundo laboral y la comunicación en general.

El dominio de lenguas extranjeras implica la posibilidad de acceder a otras culturas, costumbres e idiosincrasias al mismo tiempo que fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral del individuo, desarrollando el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, y nos permite comprender mejor la lengua propia.

La integración en la Unión Europea de países con hablantes de lenguas diversas hace necesario el conocimiento de lenguas extranjeras para facilitar la comunicación entre los miembros de esta amplia Comunidad.

- En segundo lugar, la política curricular del Ministerio actual en relación a las LEs en la ESO introduce la novedad de recurrir, de manera muy *explícita*, a las recomendaciones que emanan del Consejo de Europa y, más concretamente de lo que se contiene en el CECR. Así:

El Consejo de Europa insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. En consecuencia, estima que se debe dar un nuevo

impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como de mecanismos que permitan continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

El Consejo de Europa establece un *marco de referencia común europeo* para el aprendizaje de lenguas extranjeras, indicando que para desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en una determinada lengua, el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación.

- En tercer lugar, las *tareas de comunicación* a que se alude al final del párrafo anterior en la Introducción al área de LEs<sup>7</sup> centran, de manera bastante decisiva, lo que va a resultar el corpus determinante de la orientación, contenidos, procedimientos de enseñanza y evaluación del área en el conjunto de esta nueva reordenación de la política curricular para las LEs:

Las *tareas de comunicación* configuran un conjunto de acciones que tienen una finalidad comunicativa concreta dentro de un ámbito específico. Para su realización, se activa la competencia comunicativa, se ponen en juego diversas estrategias y se utilizan diferentes destrezas lingüísticas y discursivas de forma contextualizada. Por lo tanto, las actividades en las que se usa la lengua extranjera están enmarcadas en ámbitos que pueden ser de tipo público (todo lo relacionado con la interacción social cotidiana), personal (relaciones familiares y prácticas sociales individuales), laboral o educativo.

La *competencia comunicativa*, que se desarrollará en el proceso de realización de tareas de comunicación, incluirá las siguientes subcompetencias: competencia lingüística (elementos semánticos, morfosintácticos y fonológicos), competencia pragmática o discursiva (funciones, actos de habla, conversación, etc.), competencia sociolingüística (convenciones sociales, intención comunicativa, registros, etc.).

**En este sentido, el objetivo a largo plazo del aprendizaje de una LE en el contexto escolar de la ESO es que los alumnos sean capaces de comprender expresarse por oral en francés lo que ya saben hacer con la suya propia (Currículo Oficial del MEC en 1990 y también del MECED en el 2000).**

**Sin embargo, hay que reconocer que sería demasiado pretencioso el considerar que los alumnos, en una asignatura optativa como es el francés, obtengan un elevado nivel en comprensión y expresión oral. Si, como ya he señalado los resultados revelan un fracaso generalizado (Figuras 1 y 2 ) no cabe duda de que esos alumnos sólo han cursado 4 años de francés, algunos incluso menos, y la exposición al francés se empieza tardíamente (Figura 15).**

<sup>7</sup> Me refiero al mismo marco legal por el que se renuevan los contenidos del área de LEs en ESO promulgados en el conocido como "Decreto de Mínimos"; es decir el R.D. 937/2001 del 3 de agosto.

No deja de resultar una paradoja bastante llamativa que los Objetivos que se plantean en la última disposición legal de obligado cumplimiento para el desarrollo curricular de LEs en la ESO (el R.D. 937/2001 de 3 de agosto) no hace ninguna distinción, en cuanto a objetivos para la primera lengua francés, o segunda. En ambas situaciones los Objetivos que se señalan son idénticos. Pero si bien, no se establece distinción en el tratamiento de la primera y segunda lengua, sin embargo una cuestión de matiz que aparece *justamente* en un párrafo incluido en la Introducción al caso específico de la Segunda Lengua Extranjera. En este párrafo, se hace alusión a las recomendaciones que emanan del Consejo de Europa y, más concretamente de lo que se recoge en el CECR

...una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como de mecanismos que permitan continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el currículum para la etapa de educación secundaria obligatoria contempla que los alumnos, por una parte, continúen desarrollando su competencia comunicativa en la lengua extranjera en la que se han iniciado en la etapa de educación primaria y, por otra parte, que *adquieran un nivel adecuado de competencia comunicativa en una segunda lengua extranjera.*

Pues bien, a pesar de toda esta buena disposición, de mucho *espíritu* y de bastante *letra*, letra todavía legible, en unos casos, y renovada a favor de los mismos fundamentos, en otros, quedan algunas cuestiones centradas en la gestión del desarrollo curricular del francés L2 en la ESO tanto por parte de las instituciones escolares europeas como de nuestro país referentes a la competencia comunicativa oral.

Y es que resulta preocupante el hecho de que, a pesar de la importancia que el conocimiento de una o más lenguas extranjeras, no acabamos de adecuar esas necesidades lingüísticas a la realidad social y cultural. Como comprobará el lector al final de este artículo, se siguen echando en falta todos esos instrumentos o "*Recommendations*" que dictan esos programas, que, impulsados por el Consejo de Europa a través del CECR señalan la necesidad de una competencia comunicativa (oral y escrita) suficiente en, además del inglés, dos o más lenguas extranjeras (una de ellas a nivel comprensivo como ya he señalado) en una Europa cada vez más amplia y mestiza lingüística e interculturalmente

#### **4.- Las pruebas de logro en el marco del *Cadre européen commun de reference*.**

Compartimos nuestra preocupación por la situación e interés con investigaciones de calidad educativa del tipo de las realizadas institucionalmente en toda España (y en la comparación de datos obtenidos en España con los de otros países europeos) por el INCE o por el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

Pero, estas investigaciones oficiales, de alto carácter cuantitativo –mi investigación comprende además la dimensión cualitativa–, por la necesidad de atender y extrapolar datos poblacionales muy amplios, no consideran en sus pruebas el tratamiento de la *expresión oral* en CCO del mismo modo que la *comprensión oral*. Y, en todo, caso, limitan igualmente su estudio a niveles textuales y discursivos que no alcanzan a integrar la dimensión de las interacciones espontáneas y libres..

Por ello, en nuestro trabajo, se tienen en cuenta tanto las destrezas comprensivas como expresivas y se completa la metodología cuantitativa con otra de corte cualitativo, que nos va a permitir liberarnos de la asepsia que los números suponen por una parte y de nuestra propia subjetividad por otra.

A la hora de diseñar las pruebas de logro se ha puesto especial empeño en que ambas obedeciesen a criterios establecidos en el CECR al igual que en el *estudio referencial* para poder establecer comparaciones puntuales entre L1 y L2, de acuerdo a esos *niveles comunes de dominio*. Tanto la prueba de logro de la comprensión cuanto la de expresión responden, así, al nivel B1 (Umbral) de *Usuario Independiente*, un nivel de logro *esperable* para quien finaliza sus estudios obligatorios en un país europeo:

#### Usuario Independiente – Nivel B1 (Umbral)

- *Comprende las ideas principales de una información en lengua estándar, normalizada y clara, sobre asuntos cotidianos relativos al trabajo, escuela, ocio, etc....*
- *Produce textos sencillos y estructurados relativos a temas corrientes o de interés personal. Puede describir experiencias, narrar acontecimientos o sueños, expresar deseos y ambiciones, así como dar razones y breves explicaciones sobre ideas o proyectos.*

#### 4.1 Descripción de las pruebas de logro.

Vamos a ver a continuación el diseño y contenido de las pruebas de comprensión y expresión oral.<sup>8</sup>

##### 4.1.1 Prueba de logro de comprensión oral.

En materia de comprensión, se recogen las *recomendaciones* del CECR que aparecen en los materiales correspondientes al Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación para todo el territorio español y que, a este respecto señalan que, *para llegar a comprender, es importante que el alumno sea objeto de una exposición a la lengua lo más amplia y variada posible.*

Como ya he indicado, retomadas por la propia Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, se señala, asimismo, que uno de los objetivos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la ESO es el de *“comprender mensaxes orais con propiedade e autonomía”*.

Como señala también el CECR (p.59), el diseño y desarrollo de cualquier actividad de comprensión, debe pasar por una adecuada elección de contenidos con respecto a la *réception audiovisuelle*. En nuestro caso, la prueba de comprensión ha sido diseñada teniendo en cuenta tres factores principales:

- Lenguaje auténtico.
- Simplicidad de acción.
- Posibilidades variadas de resolución de problema.

Considerando estos aspectos, el diseño de dicha prueba, se fundamenta en la fase que Lothe (1995:91) denomina como *actividades post-escucha* las cuales deben fomentar en los

---

<sup>8</sup> La grabación en CD aparece en los Anexos de la Tesis Doctoral (Universidad de Vigo. España)

alumnos un determinado impulso como reacción *creativa* al texto previamente escuchado a través de las estrategias receptivas

On facilite l'activité perceptive et la mémorisation dans une langue étrangère en enrichissant les représentations mentales des auditeurs et en sollicitant leur affectivité.

Como señala el CECR (p. 59):

Elles recouvrent l'identification du contexte et de la connaissance du monde qui lui est attachée, et la mise en oeuvre du processus de ce que l'on considère être le schéma approprié.

Como sigue señalando el CECR los alumnos rellenan las lagunas por un *jeu d'approximations successives afin de donner substance à la représentation du sens, et on parvient ainsi à la signification du message et de ses constituants (Déduction)*.

Pero si bien del modelo propuesto no esperamos ninguna respuesta *productiva* -la prueba de expresión obedece, naturalmente, a un esquema distinto-, sí intentamos, en cierto modo, que el alumno pudiera ser capaz de recrear aquel *paisaje sonoro de la comprensión*, conducente, en buena lógica, a la formulación y re-formulación de hipótesis *contrastivo-deductivas* de la solución final.

Así, el diagrama presenta un punto de partida (el sonido de un contestador automático y posibles itinerarios. A la diferencia de pruebas semejantes habituales en tareas de comprensión, en las que son posibles soluciones variadas, en este caso, con el fin de uniformar criterios que favoreciesen, en cierto modo, la *valoración cuantitativa* de nuestra exploración, hemos optado por *ofertar* una "respuesta exacta" reflejada en su icono correspondiente, en este caso la casilla nº 53 valorada con la máxima puntuación.

La audición se realiza en un solo momento, en una doble sesión. En el primero, el objetivo es propiciar la formulación de hipótesis inductivas, susceptibles de ser confirmadas o rectificadas en una segunda audición. De su capacidad de *deducción*, como acabamos de ver, o lo que es lo mismo, en la etapa de *resolución de problema*, el alumno deberá tratar de discriminar posibles errores –*zonas opacas o de resistencia a la comprensión*– o, como ya hemos visto en el marco teórico, *servirse* de ciertos indicios o referencias contextuales.

Habida cuenta de que el proceso comprensivo es *percedero*, CECR (p. 60), y, necesitado el proceso comprensivo de una constante renovación, el alumno debería estar en condiciones de "...*utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite*".

Estratégicamente colocados en el diagrama, una serie de iconos *ad hoc* facilitadores de la percepción –que denominábamos *premisas* (Cormon, 1992:60) en el capítulo dedicado a la comprensión– actúan a modo de *interferencias* positivas entre varios códigos lingüísticos: LE<sub>1</sub> – LE<sub>2</sub> – Lengua materna, desencadenante de una determinada reacción intuitiva en el alumno conducente a *chanter l'air avant les paroles*, pasos intermedios desprovistos de carga semántica significativa por sí mismos pero que, no obstante, son los eslabones *necesarios* para la etapa final o de resolución de problema.

Podemos citar, entre ellos, desde recursos metalingüísticos (el sonido del contestador, la entonación del locutor) gráficos (iconos familiares al alumno) y semánticos (términos similares en varias lenguas conocidas por el alumno).

#### 4.1.2 Prueba de logro de expresión oral.

Por lo que respecta a la prueba de expresión oral, ha sido diseñada igualmente siguiendo las pautas de la investigación del *estudio referencial* para el contraste de este trabajo y, al tiempo, las directrices del CECR, esto es, creando *situaciones de las que se deriven soluciones inciertas* – Cabe recordar en este sentido que el propio CECR (p. 111) vuelve a recomendar *la exposición directa a un uso auténtico de L2*.

Esa misma dirección es la que nos ha inclinado a optar, en este caso, por una grabación en CD realizada por un hablante nativo, en un discurso libre solamente pautado en cuanto al tema, toda vez que las actividades de expresión –como actividad que implica negociación social– comprenderán tareas comunicativas variadas entre las que destacan, como se recoge en el CECR, las de *hablar cara a cara con el hablante, o los hablantes nativos, oír conversaciones, etc.*, para alcanzar el objetivo curricular marcado por la Administración educativa: “...utilizar a lingua estranxeira para comunicarse e organiza-los propios pensamentos” (Objetivo curricular del DCB de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia).

En la elección de este tipo de tareas de producción oral, se han tenido en cuenta otra serie de características (Consejo de Europa, Proyecto 12: 150) recogidas asimismo en el CECR (p. 48):

- Adecuación del material lingüístico (la grabación).
- Elección y pertinencia según el gusto y edad.
- Facilidad de interiorización.
- Conjugación entre la lección libre y la elección controlada (pautada).
- Integración de la actividad en una situación comunicativa concreta.
- Ausencia de elementos lingüísticos.

La *contextualización* y la *recreación* personal del contenido de la prueba, obedeciendo al principio de *imperativo cooperativo* viene determinada por varios factores entre los que destacan:

- El propio recurso a un tipo de narración, no mediatizada, y realizada por un hablante nativo.
- La posibilidad de exploración de realidades diferentes a las expuestas previamente.
- La temática *social* y *cultural*.

Es sabido, la importancia que tienen las condiciones del medio escolar, escenario elegido para la aplicación de estas pruebas de logro como uno de los instrumentos de la recogida de datos. En este sentido, y manteniendo la variable de *contexto natural* propio de la investigación etnográfica, se ha tratado de minimizar en lo posible las interferencias acústicas, o de cualquier otro tipo, que pudieran desorientar al alumno, creando en el aula –en su propia aula– una atmósfera favorable y desinhibidora que posibilite:

- Negociar el equilibrio entre nuestro objetivo y sus propias estrategias.
- Control del estímulo de la actividad.
- Colaborar para vencer la timidez y resistencia a una actividad nueva.

Con una estrategia diferente a la de la prueba de comprensión, la prueba de expresión oral contempla también una fase inicial de audición que se realiza, en esta ocasión, de una sola vez. Se trata de proporcionar al alumnado un *modelo* de posible construcción del

discurso descriptivo de la situación que se le ofrece en forma de viñetas o historieta. En nuestra intención prima el hecho de que el nivel de comprensión se sitúe en un grado ligeramente superior al de la ESO con el objeto de suministrar una mayor cantidad de información y mayor rentabilidad y explotación de contenidos. Cabe esperar, por nuestra parte, una proporcionalidad directa en los resultados: a mayor cantidad de datos facilitados mayor juego expresivo.

El contenido del soporte visual, en CD, se presenta en viñetas secuencialmente ordenadas. Sus características son las siguientes:

- Desarrollo lineal de la trama.
- Puesta en escena de acuerdo al esquema tradicional de exposición, nudo y desenlace.
- Personajes fijos.
- Indicadores de marcadores de las relaciones sociales (competencia sociolingüística).
- Potenciadores de explotación pragmática (capacidad de reestructuración discursiva).
- Compromiso en la interacción (competencia funcional).

Tras la audición, y después de un tiempo prudente de reelaboración de la historia por parte del alumno, se procede a la parte *productiva* objeto de la prueba: el alumno graba en cinta magnética su versión de la historia que figura en las viñetas que se le han presentado.

Toda esta variedad de tareas aparecen descritas en el CECR entre las que cabe destacar (p. 111) *la exposición directa a un uso auténtico de L2 de la forma siguiente:*

- Cara a cara con el hablante o los hablantes nativos
- Oyendo conversaciones
- Participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet
- Participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza.

#### **4.1.3 Calificaciones obtenidas en las pruebas de logro: el desigual desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión.**

Se han organizado las respuestas por separado de comprensión y expresión, y se han graficado en dos barras apiladas. Así, la primera barra apilada (figura 1) recoge el porcentaje de alumnos según la puntuación obtenida en la prueba de comprensión oral y la segunda barra apilada (figura 2) recoge el porcentaje de alumnos según la puntuación obtenida en la prueba de expresión oral.

Figura 1

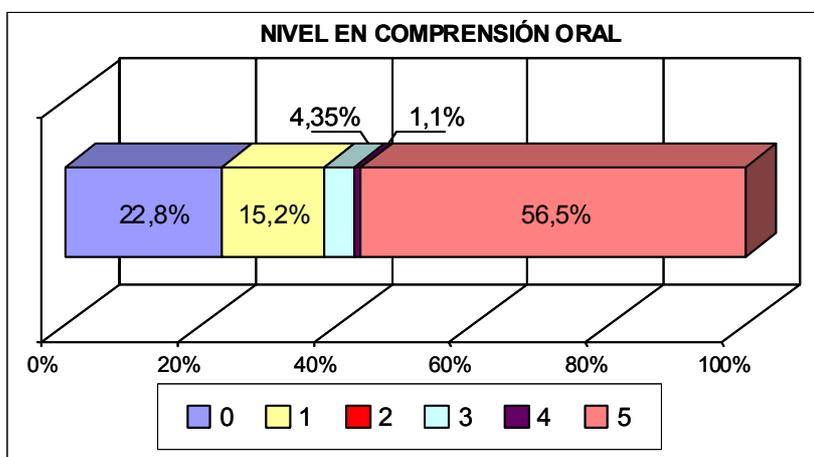
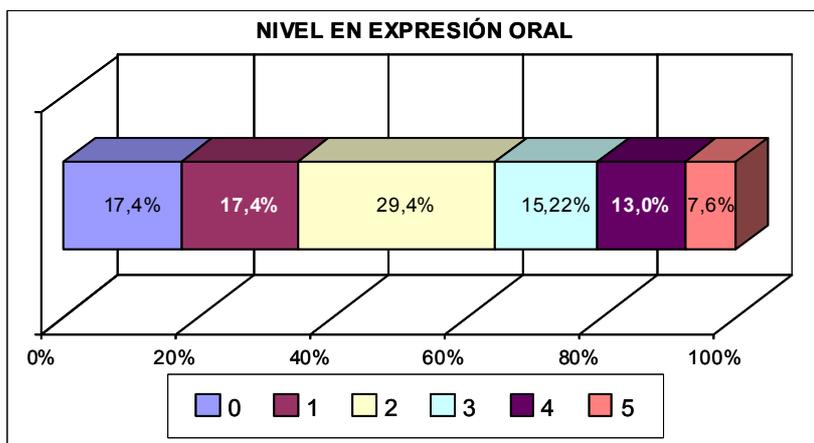


FIGURA 2



De los análisis anteriores, estamos en condiciones de dar algún tipo de respuestas a estos y alguno de los interrogantes iniciales que motivó nuestra preocupación e interés por este tipo de trabajo:

*¿Cuál es en realidad el alcance de la deficiente competencia en las destrezas orales, comprensión y expresión oral?*

Tres serían, a nuestro entender, las primeras valoraciones que pretendemos confirmar en el desarrollo del trabajo.

- Las destrezas comprensivas y expresivas orales, en líneas generales, no se desarrollan de manera paralela en la mayor parte de los alumnos. Hay alumnos

*muy buenos* en comprensión oral y *muy malos* en expresión, circunstancias que no se producen a la inversa.

- A un buen nivel en *expresión* suele corresponder un buen nivel de *comprensión*.
- Existen una serie de factores, como vamos a ver, que pueden incidir en la desigual CCO del alumnado de F-L2.

Una primera pregunta nos parece inevitable:

*¿Podríamos pensar que comprensión y expresión oral son dos competencias que progresan por caminos diferentes y que, por tanto, acusan diferentes actitudes comportamentales cuyo origen, igualmente diferente, está todavía por cuantificar?*

En calidad de observadores generalistas del comportamiento de las destrezas orales desde las tres perspectivas que siguen en los subapartados que planteamos a continuación. Para su mayor apreciación veamos datos numéricos:

### ***Destrezas de comprensión oral.***

- El nivel de comprensión oral es muy superior al de expresión oral.
- La diferencia global es superior a un punto respecto a la expresión, pero en simultáneo.
- En esta destreza no existe la calificación de un nivel medio de logro en torno a la calificación de 2 puntos que, como suele ocurrir, sería la esperada.
- Un elevado número de alumnos (52) obtiene porcentajes elevados de logro (5).
- Si extrapolamos los datos al *estudio referencial de este trabajo* centrado en la L<sub>1</sub>, observamos similares comportamientos de los alumnos en las destrezas comprensivas, aunque con ligeras diferencias (3,25).
- Elevado porcentaje de alumnos que obtiene una calificación mínima de cero puntos (21).

### ***Destrezas de expresión oral.***

- Presenta un nivel inferior, significativo y probado, que en la comprensión.
- Sin embargo, los alumnos presentan mayor nivelación en cuanto a la relación frecuencia/porcentaje, situándose en escalas intermedias de logro en torno a 2 puntos, contrariamente a lo que sucede en comprensión. Es decir, hay alumnos muy buenos y muy malos en esta destreza y alumnos malos en expresión.
- Existe relación causa efecto, en positivo, entre enfoque por tareas y desarrollo de habilidades lingüísticas.
- Con 3,13, de manera similar al *estudio referencial*, siendo en corrección donde se producen los peores niveles de logro (1, 45).

La desproporción a la que hacíamos referencia, entre comprensión y expresión, se observa, de manera más clara, si nos situamos un nivel intermedio de logro –el llamado grado suficiente– en la escala que suele emplearse por el profesorado de la ESO: suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Como hemos visto, la diferencia es significativa a este respecto: la suficiencia en comprensión oral se sitúa en una nota media de 2,50 mientras que

- La “suficiencia” en expresión se sitúa en un 0, 85.

Y es que, en realidad, las destrezas comprensivas y expresivas suponen para el alumno el recurso a habilidades y destrezas metacognitivas diferentes. El metaconocimiento en comprensión oral, favorecido tanto por experiencias anteriores de aprendizaje, como por técnicas y mecanismos más o menos conscientes o comportamentales, como veremos más adelante, no deja de guardar estrecha relación con el repertorio lingüístico previo del alumno: lengua materna, lengua extranjera primera, lenguas conocidas variables, por tanto de unos individuos a otros.

- La media más elevada se produce en la *capacidad de significar*.

## 5.- Factores condicionantes de la CCO. Su análisis

Vamos a considerar factores condicionantes externos e internos toda una serie de elementos que, de alguna manera, conforman y nos informan acerca del entorno social, el lugar en que viven y se ubica su centro escolar –entorno socioeducativo y cultural– con el fin de poder analizar posteriormente ciertas influencias curriculares ocultas.

### 5.1 Externos

#### 5.1.1 El contexto físico.

##### 1) *Características de los centros.*

Atendiendo a su *ubicación* y *titularidad*, el grado de desigualdad en la CCO se orienta en varias direcciones:

##### ▪ *Ubicación:*

En primer lugar, observamos que existen diferencias significativas al alza en los *centros urbanos*:

- La mayor deficiencia en CCO se observa en las *zonas periféricas* en ambas competencias, diferencias que llegan incluso a alcanzar más de un punto.

Por lo que respecta a los *centros rurales*:

- Se observa que, en *comprensión oral*, siguen el mismo comportamiento y presentan un nivel aceptable de logro, en proporciones semejantes a los centros privados. En cuanto a la *expresión oral*, alcanzan porcentajes superiores a los alumnos ubicados en centros periféricos.

##### ▪ *Titularidad:*

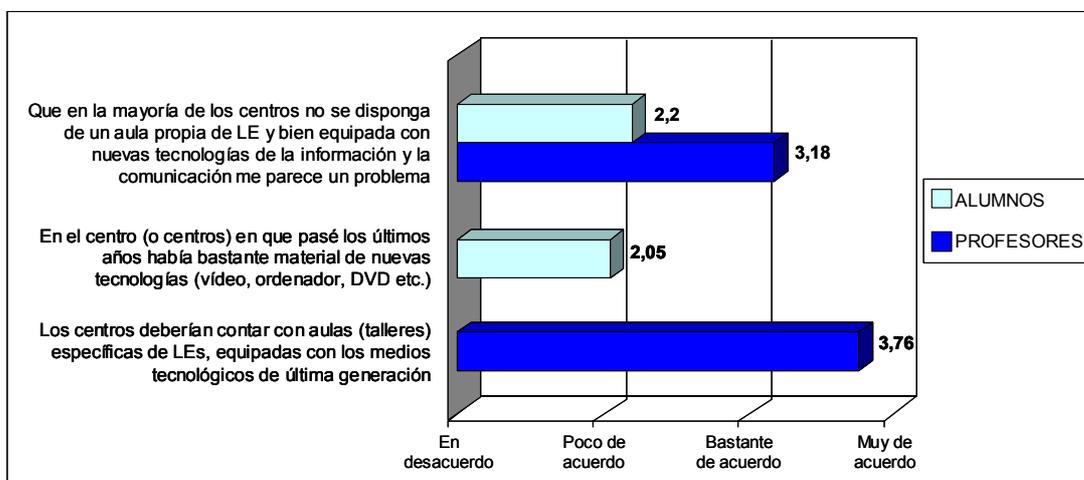
Si tenemos en cuenta ahora la titularidad, no se observan apenas diferencias en *comprensión oral* (0, 04). Pero sí se observan, en cambio, en *expresión oral*, siendo favorable a los *centros privados*.

##### 2) Dotación de medios.

Los resultados de los cuestionarios de alumnos y profesores nos permiten señalar que, en líneas generales, el profesor sigue siendo el dueño del conocimiento y quien (a semejanza de los años sesenta), en elevados porcentajes, como hemos comprobado, controla la situación comunicativa. Como veremos a continuación, los alumnos son, todavía hoy, un conjunto vacío que hay que dotar de contenidos, a menudo, descontextualizados y compartimentados que obtendrá mejores resultados cuanto más se adapte a los moldes estructurados que el discurso del profesor pone a su alcance pero que no dispone y/o conoce ningún otro sistema que le ayude a construir otro tipo de conocimiento.

Porque creemos en la tecnologización del proceso de comunicación, hemos preguntado a alumnos y profesores en sus correspondientes cuestionarios:

FIGURA 3



Sin embargo, los resultados presentan diferencias significativas en cuanto a las medias según la tipología de centro:

- La mejor dotación se corresponde con los centros privados y en zonas urbanas periféricas.

Los resultados globales obtenidos expresan mayoritariamente, la necesidad de contar con *aulas específicas propias* y se caracterizan por conceder una valoración muy de acuerdo por parte del alumnado y bastante de acuerdo. Estos datos globales han sido obtenidos del cruce entre los resultados a las mismas cuestiones en cada uno de los ítems señalados.

### 5.1.2 El contexto social

Ya nos hemos referido al ámbito social como una serie de elementos cooperantes en el aprendizaje –psicológicos, sociales, psicosociales, incluso sociopolíticos– que van a influir en los propósitos de los alumnos, en sus actitudes, su capacidad o incapacidad de adaptación a las necesidades comunicativas... por cuanto refuerzan, positiva o negativamente, los mecanismos pragmáticos de resistencia natural inherente al sujeto según sean interpretadas por él mismo como contextuales o, al contrario, impuestas y exteriores a su círculo cultural.

1) *Nivel de estudios de los padres:*

Lo que se suele entender como aula no se limita al espacio físico en el que el alumno desarrolla sus estrategias sino que, como hemos visto, el propio CECR y las investigaciones punteras en enfoques comunicativos, ponen de relieve la necesidad de ampliar ese concepto de aula al de aula social, del que la familia forma parte.

Hemos, pues, contemplado esta variable en nuestra experimentación procesal como mediadora del proceso de aprendizaje. Ubicamos nuestra atención en dos dimensiones extensivas dentro de ese mismo entorno familiar:

- Por un lado a través de preguntas directas en la ficha de datos generales (estimación objetiva).
- Por otro, a través del cruce de respuestas entre las notas medias de comprensión y expresión de cada alumno y los datos relativos a los estudios de sus padres (estimación constructivista).

Como veremos, los resultados revelan que en expresión oral, los hijos de padres con estudios universitarios obtienen mejores calificaciones que con respecto a otro tipo de estudios, dato que se corrobora en el *estudio referencial* respecto a L<sub>1</sub>. Sin embargo, no se observan diferencias respecto a la competencia comprensiva, donde los niveles de logro son semejantes sea cual sea el nivel de estudios de los padres. Cabe exceptuar la existencia de algunas variaciones mínimas en los alumnos cuyos padres tienen estudios inferiores a primarios.

2) *Actividades extracurriculares:*

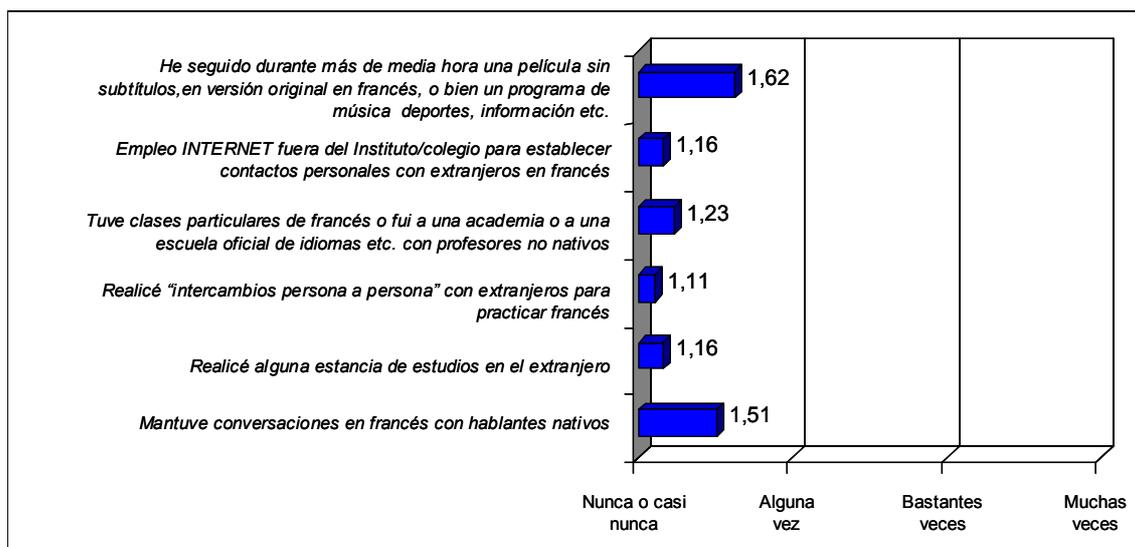
Una y otra vez estamos insistiendo en que los enfoques comunicativos son, por esencia, sociales. La componente psicosocial de aprendizaje de las LEs considera el lenguaje como *necesidad*. Si bien estas necesidades, referidas a la lengua materna, son cubiertas de modo natural, sin embargo, por lo que respecta a las LEs, suelen ser entendidas como necesidades complementarias, frecuentemente técnicas. Pero...

*¿Cómo son entendidas por la sociedad esas necesidades?*

*¿Cono carencias del sistema?*

Pretendíamos conocer si los intereses y necesidades lingüísticas de los alumnos se contemplan en las planificaciones institucionales y curriculares o hasta qué punto los resultados de los cruces que hemos ido estableciendo entre notas medias/actividades extracurriculares confirman nuestras hipótesis (compartidas socialmente) y, en simultáneo, si son lo suficientemente clarificadores respecto a indicios causales determinantes a la hora de que el alumno cumpla sus propósitos:

FIGURA 4



Del análisis efectuado al bloque relativo al conjunto de las actividades extracurriculares, se han obtenido resultados, en cierto modo llamativos, en cuanto al tipo de respuesta esperada:

- En *comprensión oral* los niveles de logro son muy elevados en alumnos que incluso responden con pocas actividades (4, 83) sobre una puntuación de 5 puntos. También en la *estrategia expresiva* son elevados en este mismo tipo de alumnos.

*¿Pudiéramos deducir en estas circunstancias que las actividades extracurriculares no ayudan?*

Contestaríamos en parte a este interrogante si observamos los resultados relativos al ítem relativo a la comunicación con personas o profesores nativos. Los alumnos que responden con algunas actividades obtienen significativamente resultados mejores en las dos destrezas que los que contestan muy pocas actividades.

También hemos intentado valorar la frecuencia de este tipo de actividad extracurricular según el tipo de centro. Como podemos observar de los datos obtenidos, los alumnos de centros públicos y privados conceden una valoración semejante en cuanto a la relación actividad/frecuencia.

Sin embargo, hemos continuado nuestra prospección y realizamos otro tipo de cruces que tienen que ver con esa determinada experiencia lingüística y multicultural pero teniendo en cuenta ahora la relación actividad/centro urbano, rural o periférico. En este punto, este criterio nos ha permitido detectar cambios sustanciales respecto a la situación que acabamos de exponer. Los alumnos de centros urbanos se manifiestan con mayor claridad respecto a haber realizado este tipo de intercambios.

*¿Podría evidenciar esta circunstancia una de las causas de la obtención de mejores logros en CCO en este tipo de alumnos con las connotaciones sociológicas que tal comportamiento evidenciaría?*

Por tanto, de lo que acabamos de ver, estaríamos en condiciones de poder concluir que:

- En las *destrezas comprensivas* no se aprecian grandes diferencias ni con relación al tipo de centro ni al tipo de actividad extraescolar.
- Sin embargo, por lo que respecta a las *destrezas expresivas*, ya no suelen depender tanto del entorno social (el aula) ni de sus actitudes, aptitudes o motivaciones personales sino con otro tipo de diseños personales y contextuales en cuanto a construcciones de conocimiento paralelas. Como vemos, estarían relacionados, en primer lugar, con el tipo de centro (más frecuentes en los centros privados urbanos) al que se superpondrían otras incidencias coadyuvantes y coyunturales de tipo familiar (los alumnos cuyos padres tienen estudios superiores a primarios obtienen mejores calificaciones) en destrezas sobre todo orales. Tal vez, otro tipo de estudios, podrán en su momento profundizar y aportar luz a este interesante aspecto.

## 5.2 Factores condicionantes de tipo interno

### 5.2.1 El perfil académico del alumno

#### 1) *Calificaciones medias:*

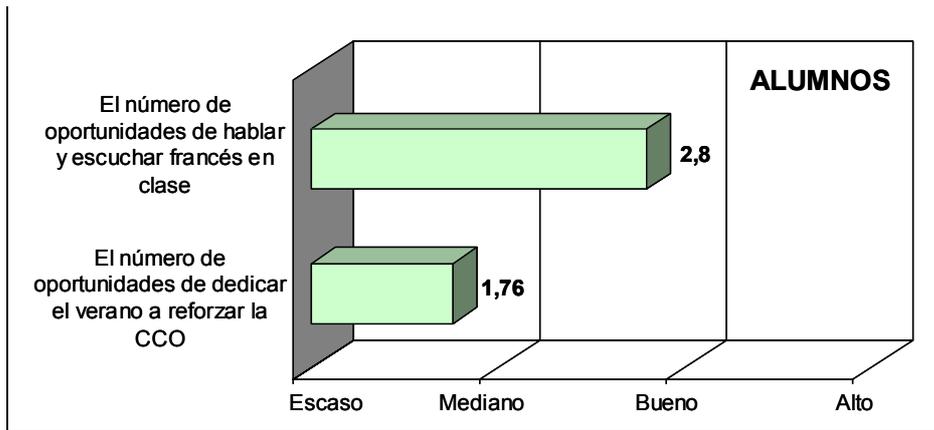
Respecto al primer punto, los resultados muestran que influyen las notas medias en *comprensión* pero no tanto como cabría esperar. Sin embargo, en *expresión* es significativo el dato que revela que la nota media de otras asignaturas repercute en positivo. Son más elevadas en los alumnos con Sobresaliente mientras que, en comprensión, son mejores las notas de los alumnos que manifiestan tener una media de Notable. Y es que resulta obvio que, en ambas destrezas se observan diferencias con respecto a los alumnos con peores resultados a lo largo de su currículum y que esos mismos alumnos obtengan peores resultados a medida que bajan sus calificaciones.

#### 2) *Número de oportunidades:*

Destacamos el hecho de que las oportunidades que tiene el alumno de practicar se limitan al aula y al período de verano. Este tipo de circunstancias que, de algún modo, guardan estrecha relación con otros comportamientos instrumentales y comportamientos sociales extracurriculares que hemos visto, pueden ayudarnos a entender, de otra manera, alguna de las necesidades intrínsecas o extrínsecas para favorecer un desarrollo adecuado de la CCO.

Los datos obtenidos son suficientemente elocuentes respecto a ese tipo de necesidades

FIGURA 5

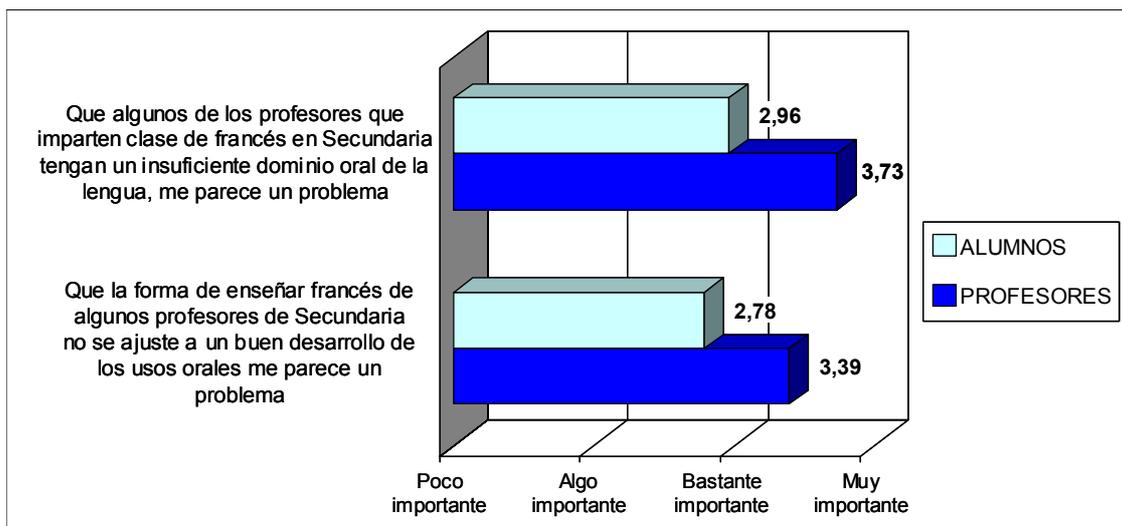


3) Factores psicosociales:

Por último, en cuanto a factores de índole psicosocial, hemos planteado directamente una pregunta para determinar el grado de inhibición a la hora de comunicarse por oral. Para ello, establecimos una nueva variable en este bloque de ítems que tiene que ver con otros aspectos también de índole afectiva que podrían suponer, y de hecho suponen, grandes ventajas o grandes inconvenientes en el momento de adecuar tareas de primera generación a tramas de desarrollo creativo e integral (Vez, 2001: 266) como persona (auto-estima, capacidad crítica, autonomía, equilibrio afectivo y social, actitudes para la convivencia, destrezas para afrontar la diversidad lingüística y cultural, etc.).

Los resultados de la muestra evidencian desajustes en ese sentido, que podrían repercutir en el grado de afectividad receptiva suficiente para un mejor desarrollo de tareas comunicativo-funcionales y ser, por tanto, otra de las posibles causas de la deficiente CCO.

FIGURA 6

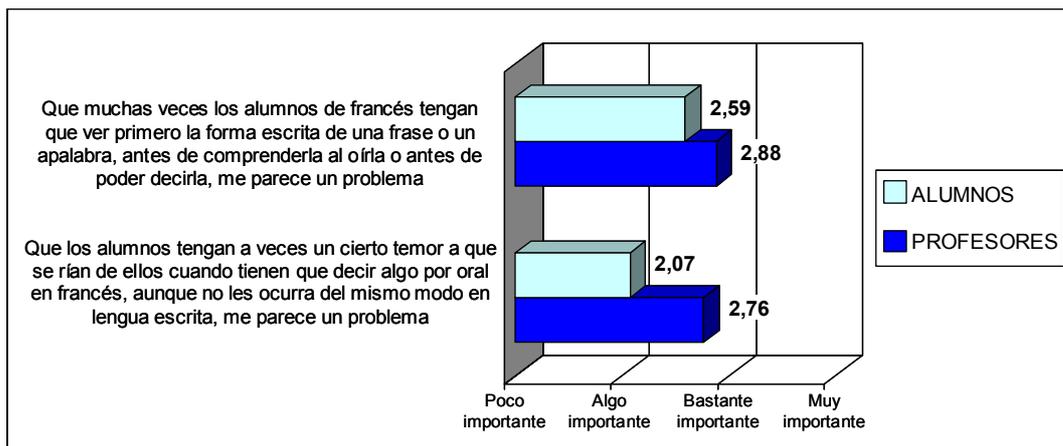


Pero todo proceso creativo de negociación de significados supone desequilibrio en la comunicación, un desequilibrio negociador que casi siempre se interpreta como negociación

con otros usuarios pero que, sin embargo el alumno (a través de un proceso mental de anticipación) reprocessa mentalmente esa información negociando consigo mismo (*conocimiento procesual*).

A este otro tipo de estrategia que, como veremos, tiene mucho que ver con el grado de seguridad o inseguridad a la hora de comunicar, conceden las siguientes valoraciones.

FIGURA 7



### 5.2.2 El perfil académico del docente

Recordamos aquí que las preguntas planteadas al profesorado en relación con aspectos relativos a su hacer en el aula y a su formación pedagógica (cruzadas con las mismas preguntas realizadas a sus alumnos) forman parte de cuatro subdimensiones:

#### 1) *Experiencia docente y formación:*

Respecto al primer apartado abordamos esta dimensión desde dos perspectivas complementarias:

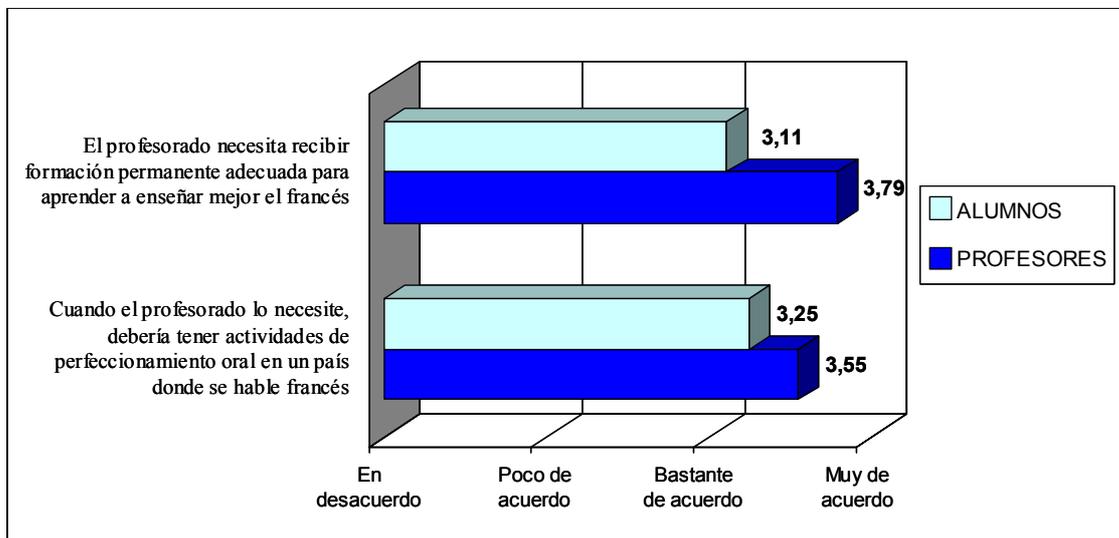
- Su compromiso personal con la formación
- El compromiso institucional

En el primer caso, observamos que tan sólo un mínimo porcentaje de docentes ha recibido más de 1000 horas de formación en los últimos 10 años, siendo también considerable el resultado del 27% que dicen haber recibido menos de 100 horas. Cabe destacar que un 39% de docentes manifiestan, por su parte, haber impartido cursos en relación con la enseñanza-aprendizaje del Francés.

Este grado de compromiso personal con la formación permanente se pone de manifiesto en el gran porcentaje de docentes que afirman no haber colaborado en ningún tipo de actividades formativas complementarias (escuelas de verano, como formadores, etc.) a la vista del reducido número de ellos que responden con otras actividades (15%).

En el segundo caso, para determinar las necesidades de formación y actualización profesional, como podemos observar en las conclusiones (Figuras 21 y 22) que tienen los docentes, hemos hecho hincapié en dos ítems relevantes:

FIGURA 8



En esta ocasión, las siguientes valoraciones han sido obtenidas del *paralelismo* de datos entre las respuestas de los alumnos y las de sus profesores a los ítems que atienden al mismo centro de interés. Observamos que:

- Porcentajes superiores a los 3 puntos pueden darnos una idea aproximada de uno de los principales problemas derivados de la necesaria transformación hacia el campo de la práctica, tecnológicos y académicos en la nunca acabada tarea de aprender, de aprender a aprender y por tanto de enseñar a aprender.

## 2) Metodología y actividades docentes:

Aplicando criterios metodológicos de cruces de datos, nos ha parecido imprescindible el determinar posibles relaciones causa-efecto entre las técnicas docentes del profesor (Figura 23) y las notas obtenidas por los alumnos en las pruebas de logro, por una parte, y entre éstas y las planificaciones didácticas de su mismo profesor, por otra.

Debemos subrayar que estos resultados nos han aportado tal vez uno de los indicios causales más claros de la deficiente CCO, sobre todo en expresión oral, habida cuenta de que los resultados obtenidos en comprensión muestran la misma tendencia. Así:

- Los alumnos cuya práctica se fundamenta en modelos estructurales obtienen peores resultados en expresión oral que aquellos alumnos cuyo profesor desarrolla sus estrategias basadas en criterios funcional-nocionales. Cabe destacar por otra parte que el enfoque comunicativo supera igualmente al estructuralista.
- Por lo que se refiere a la planificación didáctica, presenta resultados diferentes: divergencia entre comprensión y expresión oral pero en este caso favorables a la primera de las estrategias: Los alumnos cuyo profesor recurre al empleo de habilidades lingüísticas obtienen mejores calificaciones en comprensión.

Sin embargo, el dato que creemos más relevante y digno de destacar es el siguiente:

- Los alumnos cuyo profesor basa su aprendizaje en *conocimientos* obtienen peores resultados en ambas destrezas orales que los alumnos de aquellos profesores que realizan tareas basadas en *habilidades*.

### 3) Empleo de TICs:

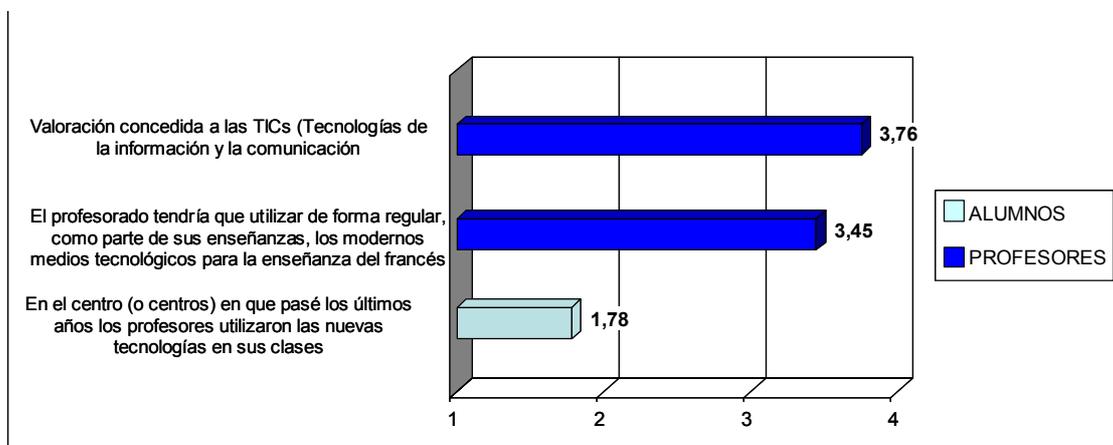
*¿En qué grado inserta el docente su práctica en el proceso renovador que suponen las TICs?*

*¿En qué medida podemos catalogar a un profesor como innovador en función del uso que hace de las mismas en los centros que hemos visitado?*

*¿Acaso lo que se entiende en este momento como “empleo de nuevas tecnologías en la enseñanza” se limita a la elemental “informatización” de la escuela tradicional?*

Los datos obtenidos correspondientes al perfil profesional del docente son el ejemplo de lo que acabamos de decir, por cuanto muestran claramente una serie de carencias en instrumentos y formación que necesitarían de una planificación curricular adecuada que contemple itinerarios complementarios y específicos adaptados al manejo de este tipo de herramientas para ser aplicados a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LEs. Hemos preguntado:

FIGURA 9



### 4) Modelo de evaluación:

- Temporal. La evaluación ¿un conflicto?
- Espacial. Valoración de destrezas/tareas, oral/escrito

*La evaluación en el tiempo curricular:*

El especial énfasis pone el CECR sobre la aplicación concreta del conocimiento práctico-evaluativo cuando recomienda una nueva conciencia en el ámbito social de la enseñanza que, desde (o en paralelo a) un sistema tradicional que establece sus baremos en términos cuantitativos, errores y faltas detectados en el espacio y el tiempo, “intramuros” casi siempre, debería ser revisado para enmarcarse en otro tipo de coordenadas y evaluar en, desde, con y para la diversidad, de modo que las líneas lingüísticas de esas coordenadas se proyecten hacia un espacio temporal capaz de contemplar toda la vida lingüística del aprendiz como recoge el propio CECR en el *Portafolio*.

De ahí que nosotros hayamos completado nuestra evaluación cuantitativa con otra de corte cualitativo por cuanto expresa la opinión de alumnos y profesores sobre la intensidad de la aplicación del conocimiento didáctico.

*¿Se observa alguna modificación en la evaluación respecto a los sistemas tradicionales?*

*¿Qué tipo de valoración se concede a las destrezas orales y escritas?*

*¿Cuál es la orientación de esa evaluación?*

*¿Cómo se contempla en el contexto escolar?*

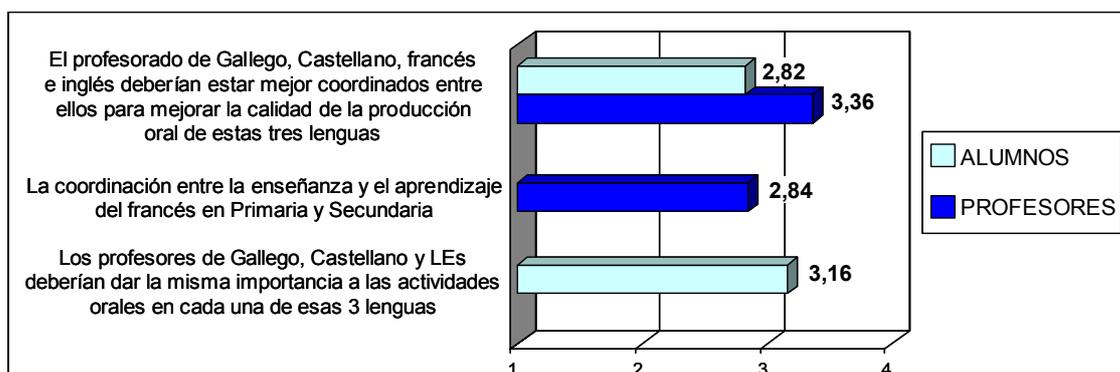
*¿Cuáles son sus objetivos?*

Con la intención de traspasar nuestro propio escenario disciplinar aular, comprometiéndonos con otro tipo de evaluación más formativa,

- En primer lugar, hemos preguntado a profesores y alumnos cómo se articula una evaluación que contemple el currículum escolar en un marco existencial intemporal, es decir, el período de tiempo que transcurre entre cada evaluación. Es decir: “su” vida lingüística en “su” 4º de ESO.
- En segundo lugar, interespecial e intercontextual. Es decir, las opiniones de profesores y alumnos en relación con el resto del currículum lingüístico de ese mismo curso, como las que se refieren a la necesidad de criterios que contemplen la diversidad mediante una adecuada coordinación de otras materias lingüísticas.

Nos referimos a:

FIGURA 10



Hemos considerado que un tipo de evaluación estimativa plurilingüística tiene gran importancia a la hora de valorar las capacidades orales globales referidas al conjunto de conocimientos lingüísticos adquiridos dentro, o tal vez fuera, del entorno escolar. Veremos más adelante, el apartado que titula *el desconcierto en la CCO* la autoevaluación/autovaloración que realizan los propios alumnos acerca de la rentabilidad lingüística romance (Figura 17 y 18).

Esta dimensión espacial del conocimiento supone reconocer que, implícitamente, la evaluación debe contemplar (siguiendo el modelo del *Portafolio* europeo de las lenguas) tanto las tradicionales competencias parciales (comprensión y expresión oral y escrita) como

competencias plurales (otras materias, otras lenguas, otras culturas, otros profesores, otros alumnos, etc.).

Tabla 1

<b>PROFESORES</b>	
<b>En los períodos transcurridos entre cada evaluación:</b>	
<i>El porcentaje de atención a las destrezas orales (comprensión y producción) de mis alumnos supera al que dedicamos a las destrezas en lengua escrita</i>	2,22
<i>El grado de atención a las actividades de audición de mis alumnos supera al de actividades productivas</i>	2,03
<i>El tiempo dedicado a actividades guiadas, no creativas (...)</i>	2,58
<i>El tiempo dedicado a actividades libres (...)</i>	
<b>En los períodos transcurridos entre cada evaluación, la frecuencia de los tipos de agrupamientos empleados para las actividades orales (guiadas o libres) es:</b>	
<i>a) Alumno habla con profesor (resto de la clase escucha)</i>	2,71
<i>b) Todos los alumnos trabajan en parejas (profesor observa)</i>	2,36
<i>c) Todos los alumnos trabajan en grupos de 3, 4 o más (profesor observa)</i>	2,21
<b>Valoro el grado de aceptabilidad de la CCO de mis alumnos mediante:</b>	
<i>a) La corrección (número e importancia de errores)</i>	2,26
<i>b) La fluidez y la soltura al expresarse</i>	3,19
<i>c) La entonación y la pronunciación</i>	2,86
<i>d) Su capacidad de resolver problemas de comunicación (preguntando, autocorrigiéndose, utilizando gestos o énfasis para hacerse entender mejor)</i>	3,03
<b>ALUMNOS</b>	
<b><i>A lo largo de mis años de estudio de francés mis profesores me valoraron la CCO de acuerdo con...poner</i></b>	2,58
<b><i>En las notas de evaluación debería tener la misma importancia el oral que el escrito</i></b>	3,03

4) *La evaluación en el espacio curricular:*

Los resultados dejan poco lugar para las ambigüedades:

- Todo apunta en la dirección de que aquellos alumnos cuyo profesor basa sus estrategias en la lengua escrita, obtienen peores resultados que los alumnos cuyo profesor realiza enfoques que privilegian, por este orden, *habilidades orales* y *evaluación por tareas*.

Un dato a destacar, de forma bastante generalizada, es aquel que muestra que la autoevaluación es poco empleada, y los alumnos de los profesores que la han aplicado han obtenido muy bajas calificaciones (menos de un punto).

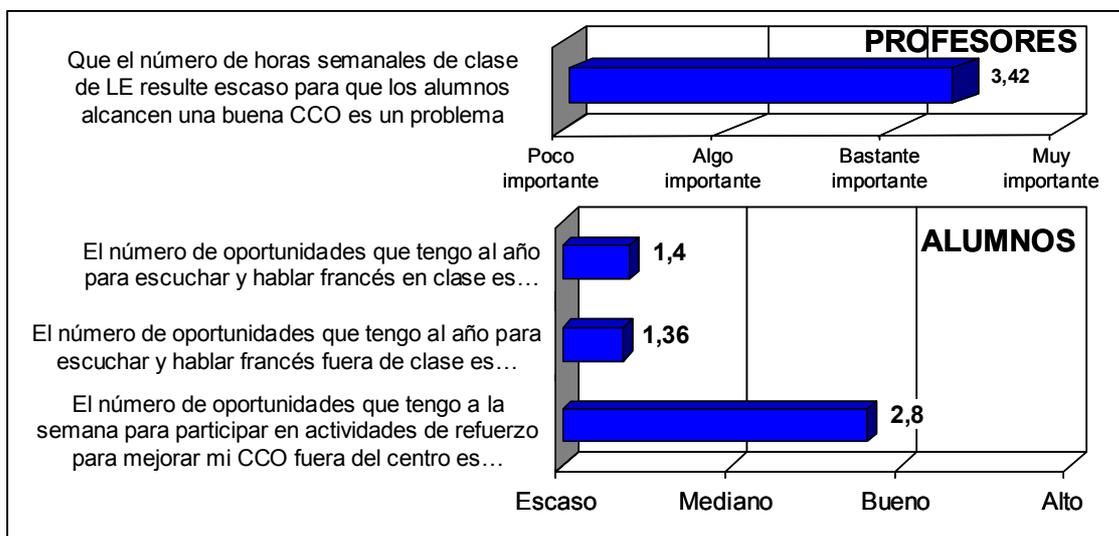
### 5.2.3 La influencia curricular

#### 1) Número de horas de clase semanales:

Hemos recabado la opinión de alumnos y profesores sobre la estructura curricular de su curso, distribución por frecuencia (número de horas) y la del comportamiento grupal. Cabe señalar que la pregunta realizada a profesores la hemos orientado hacia el conocimiento vivencial contextual, de manera que pudiera indicarnos ciertas características de la planificación institucional actual (local de su propio centro, o institucional) y obtener así una idea aproximada sobre carencias o necesidades en la ratio número de horas-profesor-alumno que pudiera poner de manifiesto algún tipo de influencia en la CCO.

En resumen, a los profesores hemos preguntado sobre aspectos de planificación externa, y a los alumnos sobre la dimensión sociolingüística en términos de oportunidades, a fin de detectar necesidades en la planificación curricular intercultural.

FIGURA 11



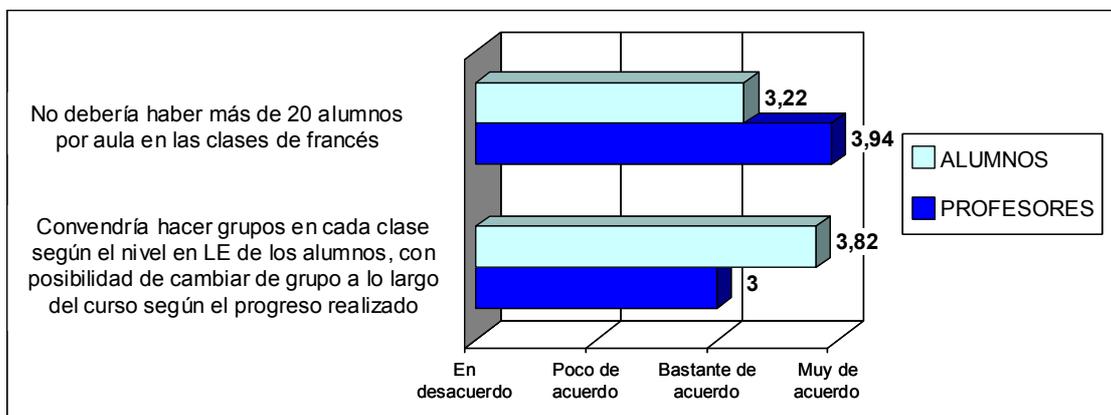
#### 2) Número de alumnos por clase:

En cuanto al número de alumnos en clase, nuestra pretensión era conocer qué tipo de agrupamiento se suele utilizar que pudiera ser determinante en los logros de la CCO:

- Grupo-clase.
- Agrupamientos flexibles (cambio de grupo según nivel).
- Agrupamientos inter-clases (mezcla de alumnos de clases diferentes en función de circunstancias derivadas de la condición de optatividad).

Señalemos, que las preguntas que hemos formulado en esta ocasión difieren en cuanto al contenido: sobre Francés a profesores, sobre LEs a alumnos. Conviene indicar que este tipo de estrategia no ha supuesto, por nuestra parte, ningún inconveniente para la obtención de respuestas muy diferentes en el objetivo que pretendemos.

FIGURA 12



Debemos confesar que nuestras expectativas, en cuanto a la respuesta esperada, eran muy diferentes: está muy extendida la creencia de que el número de alumnos por aula, por ejemplo, tiene enorme importancia y trascendencia estratégica, ya que parece obvio que, a menor número de alumnos, mayor proximidad comunicativa. Sin embargo:

- Los resultados obtenidos revelan que no se aprecia diferencia significativa en los logros de los alumnos sea cual sea el número de alumnos en su clase.

Tabla 2

COMPRESIÓN ORAL	
U de Mann-Whitney	827,500
W de Wilcoxon	1262,500
Z	-0,710
Sig. asintót. (bilateral)	0,477

Tabla 3

EXPRESIÓN ORAL	
U de Mann-Whitney	891,500
W de Wilcoxon	2844,500
Z	-0,065
Sig. asintót. (bilateral)	0,948

Variable de agrupación: "Número de alumnos en clase" (grupo 1: menos de 20 y grupo 2: mas de 20)

Sin embargo, si existe una valoración desigual en cuanto a la apreciación que tienen alumnos y profesores sobre la conveniencia de limitar el número de alumnos en las clases. Así, ante la afirmación "No debería haber más de 20 alumnos por clase", los profesores están

muy de acuerdo, mientras que los alumnos lo consideran importante pero no tanto como los profesores.

Tabla 4

ÍTEMS	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PROFESORES	33	3	4	3,94	0,242
ALUMNOS	92	1	4	3,22	0,887

Tabla

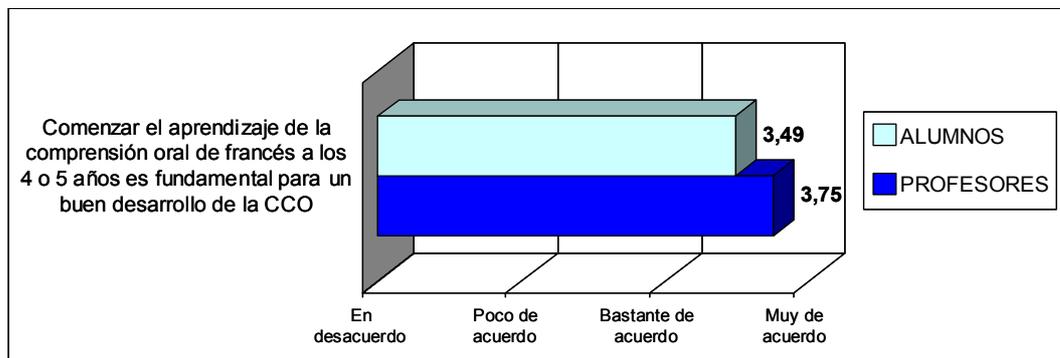
5

U de Mann-Whitney	754,500
W de Wilcoxon	5032,500
Z	-4,847
Sig. (bilateral)	0,000

### 3) Edad de comienzo de una lengua extranjera:

Éramos conscientes de la diversidad de criterios para determinar la mejor edad de exposición a una primera o segunda lengua extranjera (como ya señalaba Trubetsky (1949: 49) quien se refiere por ejemplo, en prosodia, a la criba fonológica que suponen los filtros de la lengua materna y que, a medida que va creciendo el alumno, dificultan la interiorización de nuevos sistemas lingüísticos. Nosotros nos hemos inclinado por ubicarla en nuestro ítem en una determinada edad (4 ó 5 años).

FIGURA 15



Cabe destacar que esta valoración es una de las más altas de los cuestionarios, tan sólo comparable en porcentajes a la que se refiere a la necesidad de aulas específicas. Ambas superan los 3,5 puntos, las mayores puntuaciones del conjunto de ítems.

4) Otras necesidades curriculares:

En primer lugar, nos hemos interesado por conocer su opinión sobre si una coordinación y adecuada planificación curricular (institucional y de didáctica lingüística) que respete y favorezca esa coexistencia de lenguas en el propio centro escolar (dos lenguas extranjeras, normalmente Inglés y Francés) con sus propias lenguas maternas (sea español o gallego), era bien valorado por el entorno al que antes me refería cuyas valoraciones ya hemos visto:

- *Que, en general, exista poca coordinación entre la enseñanza y el aprendizaje del francés en Primaria y Secundaria, sobre todo en actividades orales, me parece un problema.*
- *Los profesores de Gallego, Castellano y LEs deberían dar la misma importancia a las actividades orales en cada una de esas tres lenguas.*
- *Una mayor coordinación entre el profesorado de inglés y francés mejoraría nuestra CCO.*

Pero, como apuntaba anteriormente, intentábamos conocer lo que querían significar los alumnos sobre la importancia que ellos mismos, su familia, los profesores... es decir, la sociedad, concede al conocimiento de las LEs.

Nos preguntamos:

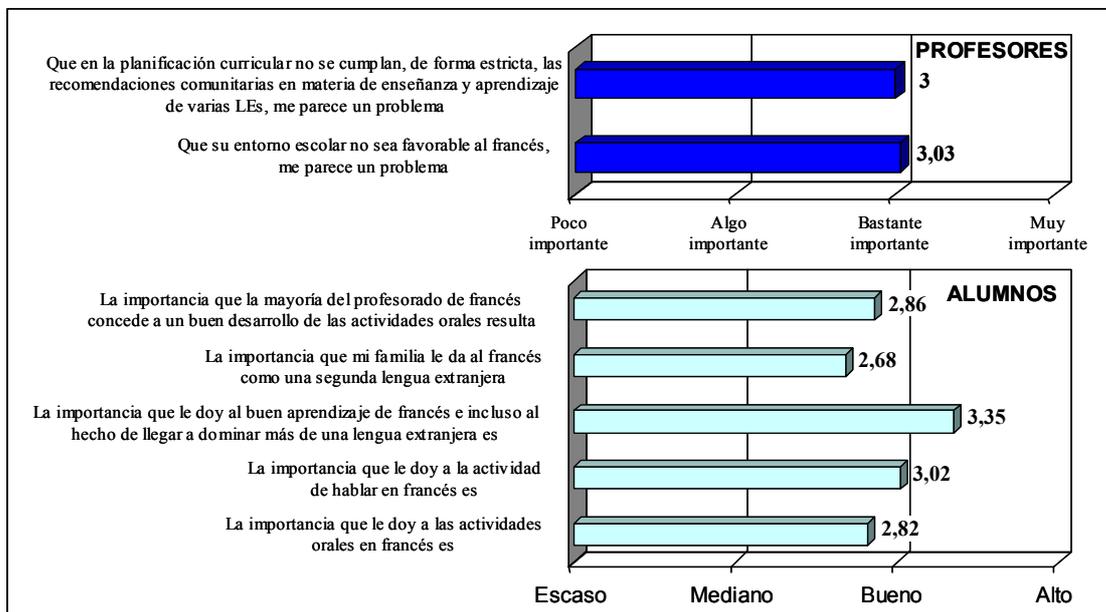
*¿Cuáles son las necesidades extracurriculares en materia lingüística derivadas de las exigencias socioculturales?*

*Dicho de otro modo, ¿existe correspondencia entre el espacio público y el espacio privado?*

*¿Funciona el modelo de separación entre la dimensión política (la escuela) y la cultural (la sociedad)?*

Veamos la figura que sigue:

FIGURA 16



## 6.- A modo de primera valoración

Comenzaba este artículo con algunas palabras clave, sin embargo me parecen pocas al lado de tantas y tantas palabras clave... como hemos estado leyendo y que seguiremos leyendo de aquí al final de mi exposición: *borrosidad, confusión, necesidades, compromiso, profesionalización, pluralidad, expectativas, cambio, desconcierto, complementaridad plurilingüística ...*

Después de preguntarnos

- *¿Cuál es en realidad el alcance del problema?*
- *¿Cuál es el grado de igualdad/desigualdad en las destrezas orales y las escritas?*
- *¿Qué porcentaje de alumnos presenta mayor deficiencia en la CCO?*
- *¿En qué medida influyen la metodología y actividades didácticas?*
- *¿Qué grado de desigualdad se observa en la consecución de logros entre unos alumnos y otros?*
- *¿Influye el tipo de centro y la formación del profesorado?*

nos hacemos esta otra pregunta en la que implicamos, de modo más directo si cabe, al francés en una dimensión intercultural verdaderamente europea:

- *De la interrelación de factores ¿cuáles serían los posibles indicios causales derivados de una escasa política plurilingüística y pluricultural?*

y que paso a detallar en este apartado que sigue:

### 6.1 Incidencias factoriales. Otra brecha en *el desconcierto comunicativo oral*

Si bien estas primeras estimaciones se confirmarán, vamos a ver, con más detalle, un ejemplo que puede resultar bastante clarificador a este respecto por cuanto representa, tal vez, el índice del mayor grado de desproporción entre las competencias de comprensión y expresión. Este ejemplo nos marcará la pauta a seguir con el fin de ser extrapolado metodológicamente a otro tipo de situaciones en las que intervienen otro tipo de factores, tanto en cantidad como en intensidad.

Como acabo de decir, el criterio metodológico empleado es doble:

- Análisis de resultados de cada destreza por separado.
- Cruces puntuales de algunos resultados, globalmente o por separado.

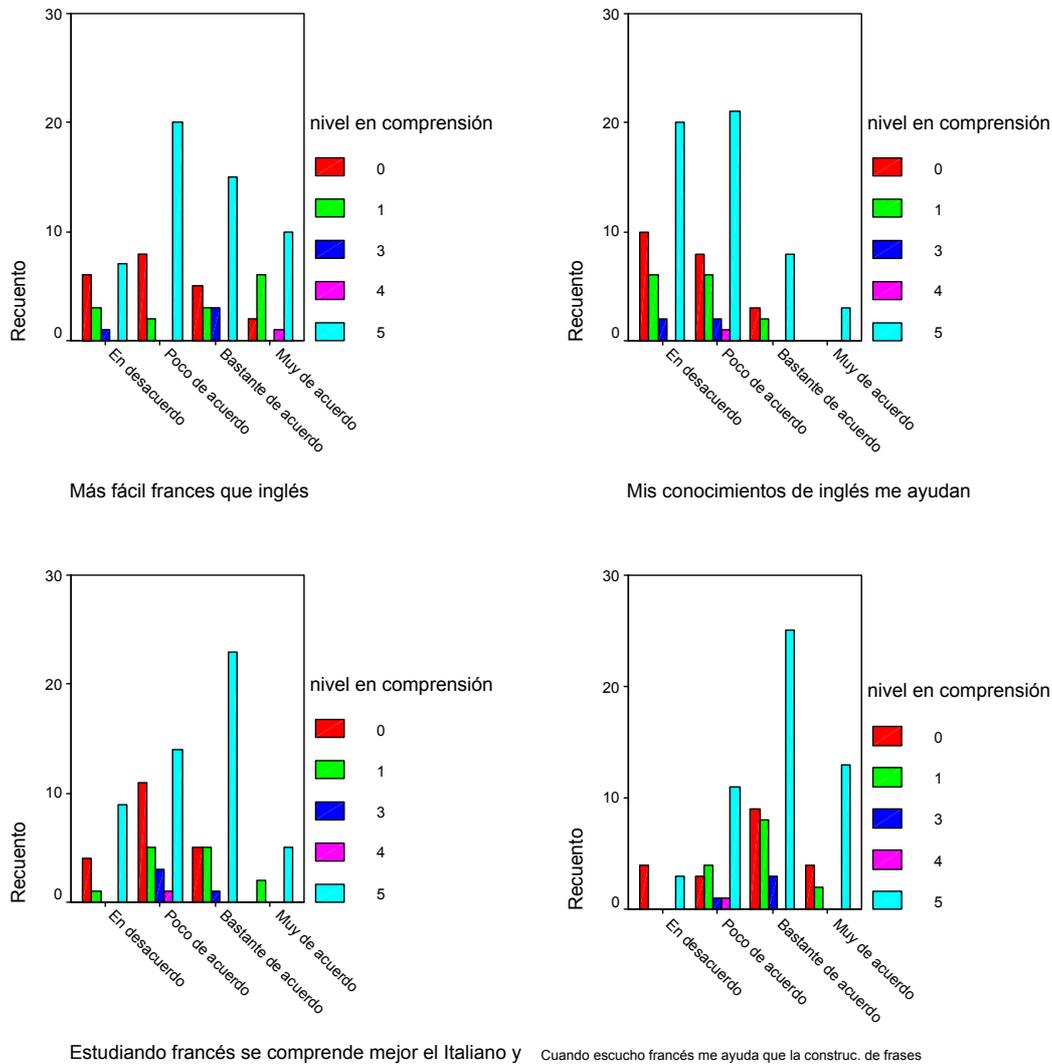
Con el fin de poder ilustrar lo anterior, determinar y confirmar la que podríamos considerar nuestra principal hipótesis de trabajo, hemos establecido, en este caso concreto los cruces siguientes:

- a) Notas de aquellos alumnos que han obtenido las máximas y las mínimas puntuaciones (4 -5 y 0 - 1- 2) en *comprensión* con sus respuestas a los ítems 2, 3, 4, 5 de su cuestionario. Tratamos de saber qué tipo de estrategias metacognitivas pudieran contribuir a favorecer la CCO.
- b) Notas de aquellos alumnos que han obtenido la mayor y la menor calificación en *expresión* en relación con los ítems relativos a las actividades extracurriculares. Tratamos de averiguar qué circunstancias “extraordinarias” favorecerían en este caso la expresión.
- c) Cruces de los dos apartados anteriores para tratar de determinar la correspondencia y grado de proporcionalidad, dentro de este grupo de alumnos, entre comprensión y expresión; es decir, un mismo alumno, al que le resulta facilitador del aprendizaje *su bagaje* lingüístico y obtiene excelentes calificaciones en comprensión oral, pudiera, sin embargo, obtener bajas calificaciones en expresión.
- d) Por otro lado, un alumno con *ayuda* complementaria fuera del centro escolar, que presenta buenas calificaciones en expresión oral, pudiera darse el caso de que su comprensión no se beneficie en igual medida. Tratamos de averiguar si cierto tipo de actividades complementarias benefician por igual a las dos competencias.

### 6.1.1 Incidencias factoriales en comprensión oral

Veamos ahora las gráficas 17 y 18, en detalle, las frecuencias absolutas para cada uno de los cuatro ítems (segmentado por las notas obtenidas en comprensión oral):

Figura 17



Esta última gráfica (la 17) nos indica la frecuencia absoluta (número de alumnos) que indicaron en cada uno de los ítems CCO2 (más fácil francés...), CCO3 (mis conocimientos de...), CCO4 (estudiando francés) y CCO5 (cuando escucho francés...) las respuestas 3 (= Bastante de acuerdo) y 4 (= Muy de acuerdo).

Los resultados obtenidos están segmentados según la puntuación obtenida en el nivel de *expresión oral*.

Figura 18

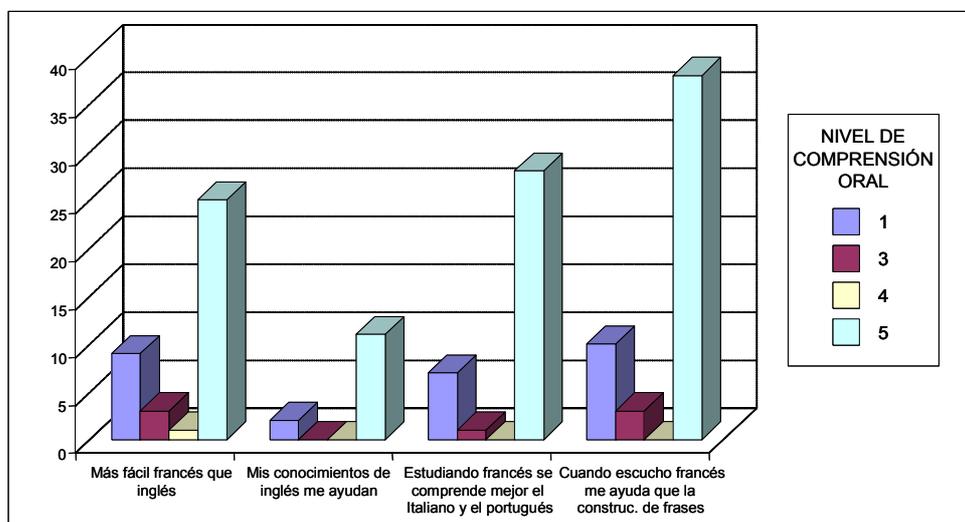


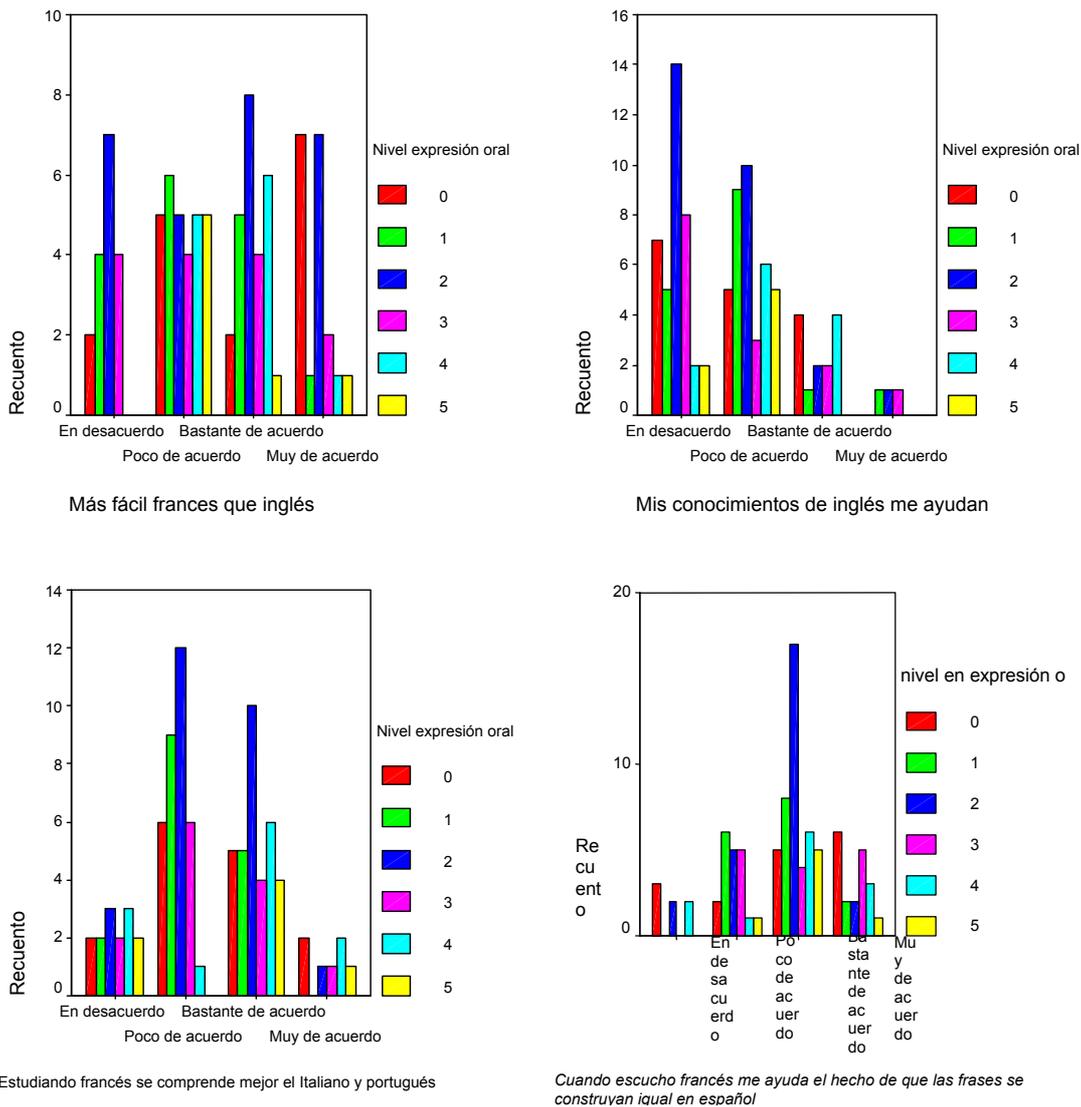
Tabla 7

ÍTEMS (alumnos que han valorado estos ítems con 3 o 4)	NIVEL OBTENIDO EN COMPRENSIÓN ORAL			
	1	3	4	5
<i>Más fácil francés que inglés</i>	9	3	1	25
<i>Mis conocimientos de inglés me ayudan</i>	2	0	0	11
<i>Estudiando francés se comprende mejor el Italiano y el portugués</i>	7	1	0	28
<i>Cuando escucho francés me ayuda el hecho de que las frases se construyan igual en español</i>	10	3	0	38

### 6.1.2 Incidencias factoriales en expresión oral

Vamos a ver a continuación los resultados obtenidos del cruce de calificaciones del reducido número de alumnos que han obtenido las mejores calificaciones en expresión oral con sus respuestas al mismo conjunto de ítems, sin descartar aquellos alumnos que en esa destreza han alcanzado una puntuación que ubicábamos en un *Nivel 2*.

Figura 19



La gráfica 19, que incluimos a continuación, nos indica la frecuencia absoluta (número de alumnos) que indicaron en cada uno de los ítems CCO2 (más fácil francés...), CCO3 (mis conocimientos de...), CCO4 (estudiando francés) y CCO5 (cuando escucho francés...) las respuestas 3 (= Bastante de acuerdo) y 4 (= Muy de acuerdo). Los resultados obtenidos están segmentados según la puntuación obtenida en el nivel de *expresión oral*.

Basta una simple mirada a las representaciones gráficas que muestran los resultados de los cruces para darnos cuenta de la quebrada desproporción entre las valoraciones de comprensión y expresión. La claridad y homogeneidad de las respuestas en *comprensión* no tiene nada que ver con la tormentosa respuesta que observamos de la simple comparación visual con la gráfica que presenta los resultados de *expresión*.

Vemos que, sin embargo, las constantes se repiten: Si, como hemos visto, los resultados de la prueba de expresión oral están en una franja media, en cuanto a puntuación, los alumnos que se sitúan en un *Nivel 2* afirman en su constructo particular que se han visto beneficiados por esas circunstancias. Cabe señalar por nuestra parte que esos beneficios nos parecen insuficientes.

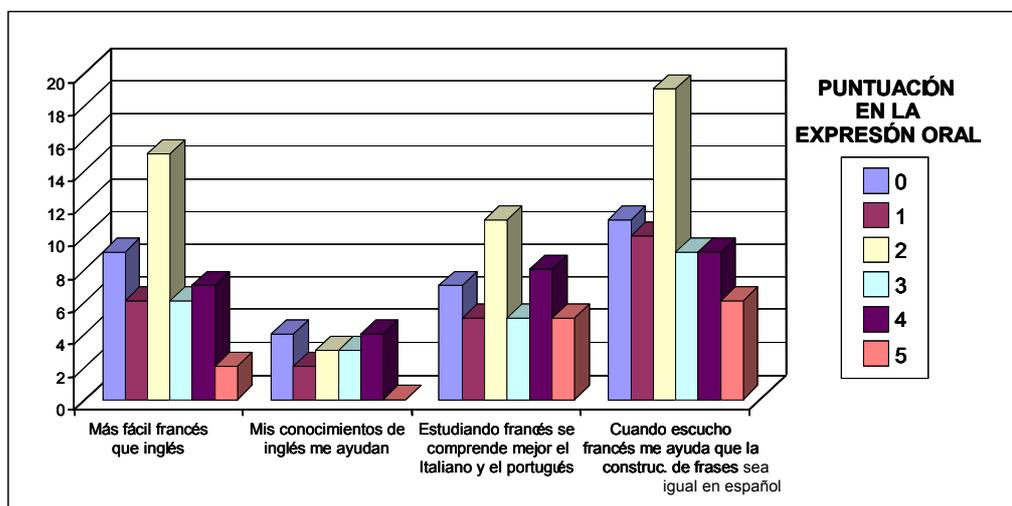
Por ello, una detenida lectura teniendo en cuenta un tipo de respuesta más cualificada, como sería la de los alumnos que han obtenido unas puntuaciones que les sitúan entre un Nivel 4 y un Nivel 5, nos va a permitir intentar profundizar en esta interesante cuestión

- Existen evidentes indicios de *beneficios / aportaciones* del inglés y de “otras lenguas romances.
- Su significación es desigual y gradual: no resulta *tan* significativa la influencia del inglés y sí lo es la de las lenguas latinas, si bien a escalas diferentes.
- Los *mejores* alumnos manifiestan, mayoritariamente, estar *poco de acuerdo* en el hecho de que el inglés le resulte más fácil, a la hora de expresarse, que el francés y que los conocimientos de otra lengua extranjera no le han beneficiado.
- Opiniones mayoritarias *bastante de acuerdo* en los alumnos sea cual sea su nivel de logro, respecto a la *rentabilidad oral* de estrategias provenientes del conocimiento de otras lenguas próximas.

Somos conscientes de que el tipo de respuesta que se puede obtener de las opiniones que veremos a continuación, requiere de mucha cautela a la hora de emitir cualquier juicio pero que, sin embargo, dejan abierta la vía a otro tipo de estudios. Aún así, tal vez nuestra lectura sea sólo una:

*la comunicación oral es, por esencia, desconcierto: (comprensión / expresión, actividad lingüística / metalingüística, individual / social) cuya gestión didáctica requiere concienciación, actitudes, planteamientos y planificaciones adecuados, como veremos al final de este trabajo.*

Figura 20



Respecto al último de los apartados en relación a la influencia que las actividades complementarias pueden tener es esa descompensación comunicativa en las destrezas de comprensión y expresión oral, cabe señalar:

- No contribuyen a reducir la distancia entre ambas.
- Las actividades *generales* del bloque correspondiente no son determinantes.
- La *comunicación con personas o profesores nativos* favorece ambas competencias.

## CONCLUSIÓN FINAL

1. Los datos obtenidos revelan que los alumnos que finalizan la ESO presentan una deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras en un porcentaje mayor de lo deseable en función de los objetivos terminales del curriculum para esta área.
2. Este grado de deficiencia implica un desarrollo desigual de las capacidades orales tanto entre comprensión como en expresión oral como entre unos y otros alumnos en el sistema educativo.
3. Existen una serie de factores internos (intra aulares) y externos (complementariedad extraescolar) que pueden estar influyendo en el deficiente rendimiento de las capacidades orales (comprensión y expresión oral)
4. Siendo uno de los datos más destacados la gran descompensación de logros entre comprensión y expresión oral que llega a ser de 2 puntos, quiere esto decir que, ambas destrezas deberían ser consideradas por separado aplicando recursos y estrategias diferentes.
5. Más de la mitad de los alumnos se sitúa en el aprobado justo en comprensión oral. La tercera parte obtiene un cero. Por lo que respecta a la expresión oral los resultados son a todas luces muy deficientes en altísimos porcentajes. La nota máxima es un 2.
6. Las causas del desigual rendimiento entre alumnos, centros (rurales, urbanos, periféricos, públicos o privados) no obedece a una sola causa sino a la conjunción de una serie de hechos que guardan estrecha vinculación con alguna de varias circunstancias entre las que cabe destacar:
  - No se realiza un tratamiento paralelo e igualitario en metodología y actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje que favorezca y permita una mayor complementariedad en las actividades de comprensión y expresión oral.
  - En cuanto a las actividades extraescolares, en la relación cantidad/calidad prima la calidad por lo que se refiere a la necesidad de potenciar la interculturalidad y que el aprendizaje de lenguas extranjeras sea social y cultural a través de contextos auténticos y no descontextualizados. De ahí la necesidad de estructurar contenidos prácticos y teóricos abiertos a un espacio de mayor mestizaje lingüístico.
  - Esas oportunidades interculturales son escasas por lo que respecta al número de oportunidades de hablar y escuchar francés en clase y al número de oportunidades de hablar y escuchar francés fuera de clase. De ahí la necesidad de potenciar los intercambios orientados a incrementar la acción exterior que supone la puesta a punto de estrategias socioculturales como recomienda Consejo de Europa a través del CECR.
  - En cuanto a la organización escolar y planteamiento curricular, la exposición a la lengua oral se desarrolla tardíamente, no a los 3 o 4 años como sería de esperar, no se empieza por la comprensión oral, más sencilla y motivadora para el alumno, el contacto con la lengua escrita debería ser posterior a la lengua oral habida cuenta de que antes que a escribir el alumno aprende a hablar
  - Los criterios que utilizan algunos profesores parecen inadecuados: algunos profesores utilizan criterios basados en la lengua escrita, y por tanto, la evaluación suele realizarse en base precisamente a esta lengua escrita. No se aplican criterios de evaluación específicos en relación a la lengua oral como señala el Consejo de Europa a través del Portafolio Europeo de la Lenguas,

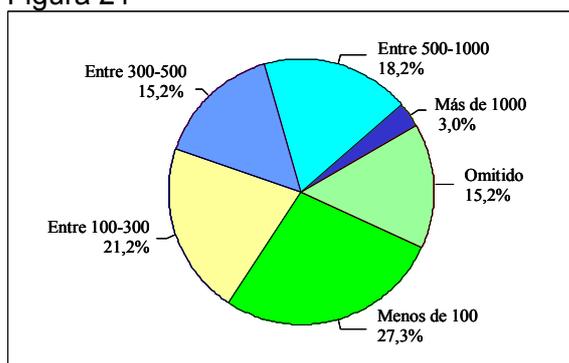
- No se privilegia la interacción oral en el aula entre profesor y alumno, entre los alumnos mismos. Los resultados demuestran claramente que el esquema de desarrollo de una clase de lengua extranjera suele ser; *profesor habla/alumno escucha*. Las mejores calificaciones en las pruebas de logro que hemos realizado se dan en grupos de más de 30 alumnos cuyo profesor desarrolla tareas de comprensión y expresión oral en grupos.
- No se suele valorar a la hora de expresarse por oral la *capacidad de significar*, sino que sobrevalorando la corrección fonética y formal se fomenta la inhibición y timidez en el alumno, desaprovechando, (como hemos comprobado a la hora de evaluar las pruebas), en el caso del francés, todo ese caudal lingüístico rentabilizador, como es la aportación de conocimientos provenientes las lenguas romances: gallego, español, portugués... en consonancia, como también refiere el CECR con estrategias lingüísticas de intercomprensión oral entre lenguas romances.
- En cuanto a la formación de los profesores, no suele ser determinante a la hora de interpretar los resultados. Sin embargo, el grupo de profesores que hemos situado como innovador, con más de 1000 horas de formación y aplicación de las Nuevas Tecnologías en clase, sus alumnos obtienen significativamente mejores resultados. Los profesores que reúnen estas características son todavía un número muy reducido.
- Muchos centros no disponen de la tecnología adecuada para la enseñanza de lenguas y cuando disponen de ella o no se utiliza o no la saben utilizar. Los datos revelan que algunos profesores de más de 50 años dicen desconocer su manejo lo cual produce un desajuste con respecto a las necesidades de los alumnos que están habituados a convivir inmersos en el mundo de la comunicación tecnológica.

#### No todo es pesimismo...

De la gran cantidad de datos y gráficas que jalonan este artículo y la Tesis Doctoral de *referencia* procede educir que se observan ya cambios favorables en el desarrollo de las clases de francés L2, cambios que, aunque a todas luces insuficientes, revelan una preocupación creciente por parte de docentes y de la sociedad por poner algún tipo de remedio a nuestra secular deficiente formación para poder comunicar por oral en francés.

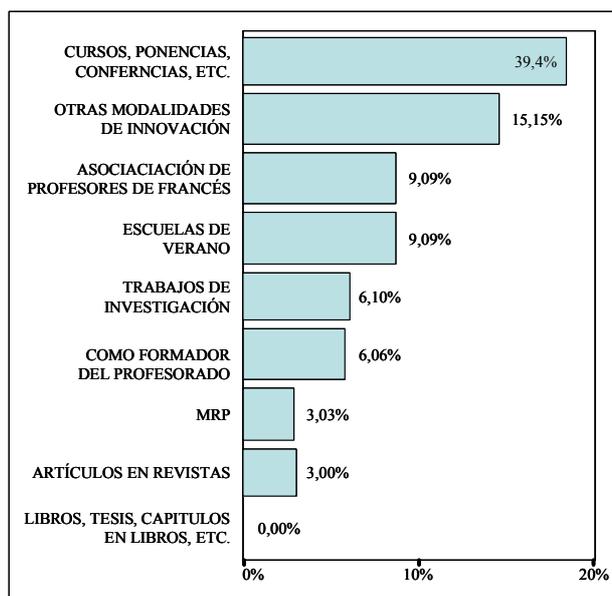
Como vemos en las gráficas que siguen, con respecto a las *horas de formación*, se observa que existe cada vez mayor concienciación sobre la necesidad de formación permanente (siguen siendo escasos los que tienen más de 1000 horas) y se privilegian cada vez más intercambios de profesores y alumnos mediante Programas Europeos Comenius, Sócrates etc.

Figura 21



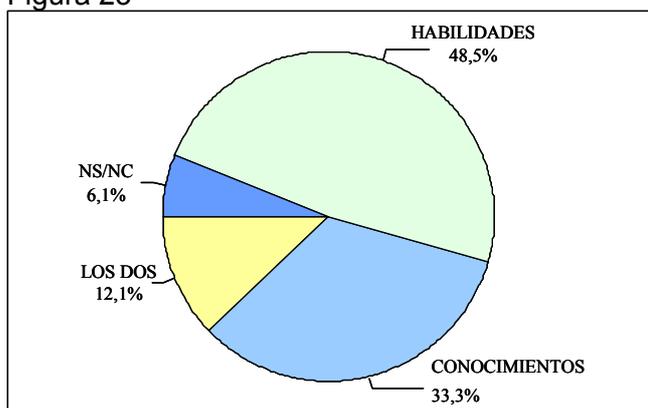
Sin bien esos trabajos realizados no aparecen diversificados, como vemos en esta figura, limitándose a cursos formativos.

Figura 22



Sin embargo, como vamos a ver en la siguiente figura, es una excelente señal de progreso el hecho de que buen numero de docentes manifiesten utilizar el enfoque comunicativo en sus clases de francés L2 y que los enfoques basados en conocimientos ya no prevalezcan sobre los demás:

Figura 23



Fijémonos en la valoración concedida a las habilidades lingüísticas.

Esta cuestión es de especial relevancia por cuanto incide directamente en el tema clave de mi exposición, la CCO. Se trata de establecer la valoración e importancia que los profesores conceden a las dos destrezas, orales y/o escritas, en sus clases.

Aunque la figura 23 pone de manifiesto un tipo de práctica de aula en CCO muy contrario al esperable y, por supuesto, al deseable y sin duda, en este aspecto, sus creencias, la diferencia entre lo que manifiestan y dicen realizar, en realidad, en el aula, suelen ser muy

diferentes, de todos modos, de sus respuestas a los cuestionarios obtenemos algunos datos de interés: un 54% de los docentes encuestados dice ya conceder igual importancia al desarrollo de destrezas orales y escritas.

En este sentido, vemos que buen número de docentes afirma practicar ya en sus programaciones y clases el enfoque comunicativo desarrollando actividades que potencien la comprensión y expresión oral en francés.

Por otro lado los responsables institucionales son cada vez más conscientes de la situación si observamos los contenidos de los cursos de formación del profesorado así la proliferación de programas de intercambio de alumnos y profesores.

Añadamos a todo ello que los actuales avances en redes de comunicación y servicios están propiciando, a través de Internet, redes corporativas y nuevos modelos de formación.

Concluyo mi exposición con una recomendación a los responsables educativos para que concedan una mayor atención a la CCO, y que potencien programas de intercambio lingüístico en el marco de una dimensión mas intercomprensiva de la educación como respuesta a demandas e intereses variados, económicos, culturales y sociales que suponen compartir en el mundo de hoy modos de ser, de hacer, de saber hacer, de pensar y de vivir a través de un nuevo concepto de lenguas extranjeras más *social y cultural*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armán Lomba, L. (1997) "O ensino da lingua francesa (lingua C). Estudos de Traducción e Interpretación", *Revista Galega do Ensino*, 17, pp. 235-246. Santiago: Dirección Xeral de Política Lingüística, Xunta de Galicia.
- Armán Lomba, L. (1988) "Interferencias en el aprendizaje de la pronunciación entre la lengua francesa y la lengua gallega", *Anales de Filología Francesa*, 9, pp. 1-7. Murcia: Universidad de Murcia.
- Armán Lomba, L. (2001) "Contribution à l'enseignement de la langue française par le truchement de la littérature. Bilan et perspectives", *Analecta Malacitana* (referencia electrónica) <http://www.anmal.uma.es/anmal/default.html>
- Armán Lomba, L. (2003) *Competencia Comunicativa Oral en Francés L2: Logros del alumnado al finalizar la ESO*. Vigo: Universidade de Vigo (tesis de doctorado en CD).
- Bronckart, J. P. (1985) *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.
- Cassany, D. (2002) "El portafolio europeo de las lenguas", *Aula de Innovación Educativa*, pp. 13-19.
- Conseil de l'Europe (1984) *Apprentissage et enseignement des Langues Vivantes Aux Fins de Communication, Projet nº 12*. Estrasburgo: Conseil de la Coopération Culturelle.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. París: Conseil de l'Europe / Éditions Didier.
- Consellería de Educación. Xunta de Galicia (1991) *Exemplificacións Didácticas. Educación Secundaria Obrigatoria. Tomo II. Área de Linguas Estranxeiras- Francés*. Santiago: C.E.O.U da Xunta de Galicia.
- Consellería de Educación (1992a) *Deseño Curricular Base. Educación Secundaria Obrigatoria. Linguas Estranxeiras (Francés-Inglés)*. Santiago: C.E.O.U da Xunta de Galicia.

- Consellería de Educación (1992b) *Educación Secundaria Obligatoria. Desenvolvemento Curricular. Secuencia de Obxectivos e Contidos*. Santiago: C.E.O.U da Xunta de Galicia.
- Cormon, F. (1992) *L'enseignement des langues. Théorie et exercices pratiques*. Lyon: Chronique sociale.
- Labrie, N. (1993) *La construction linguistique de la Communauté européenne*. París: Honoré Champion.
- Lhote, E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction: Percevoir, écouter*. París: Hachette.
- MEC (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MEC (1992) *Cajas Rojas para Secundaria Obligatoria: Guía General. Decreto del Currículo. Proyecto Curricular. Orientación y Tutoría. Orientaciones Didácticas*. Madrid: M.E.C.
- Pardellas, X. (1999) *A integración europea. Un enfoque interdisciplinar*. Vigo: Edicións Xerais.
- Puren, C. (2004) "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Porta Linguarum*, pp. 31-36.
- Rudduck, A. (1991) *Innovation and change: Developing, involvement and understanding*. Buckingham: Open University Press.
- Troubetsky, N. (1949) *Principes de phonologie*. París: Klincksieck.
- Van Lier, L. (1995) «Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lengua », *Signos*, 14, pp. 20-29.
- Veiz, J.M. (1993) "Acerca de las razones o sinrazones de conjugar el verbo *communicate* en una Europa *in linguis multis*", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, pp. 131-146.
- Veiz, J.M. (1994) "Pensar en la innovación en el aula de lenguas extranjeras", *Aula de Innovación Educativa*, 33, pp. 5-11.
- Veiz, J.M. (1995) "Le véhicule de culture de proximité", en Atal, J.-P. et al. (coord.) *Comprendre les langues aujourd'hui*. París: La TILV, pp. 95-108.
- Veiz, J.M. (1998a) "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE-Horsori, pp. 75-86.
- Veiz, J.M. (1998b) *Didáctica del E/LE. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: G.E.U.
- Veiz, J.M. (2001) *Formación en Didáctica de la Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Veiz, J.M. (2002a) *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Veiz, J.M. (2002b) «El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura », *Aula de Innovación Educativa*, 117, pp. 6-12.