

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

MONOGRAFÍA

**LA COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL FLE EN ALUMNOS
HISPAÑOABLANTES**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

GABRIELA LADRÓN DE GUEVARA DE LEÓN

DIRECTOR DEL TRABAJO RECEPCIONAL
ENRIQUE AGUSTÍN REYES GAYTÁN

NOVIEMBRE 2008.

INDICE

Introducción	3
1. La comprensión auditiva en alumnos hispanohablantes	6
2. La comprensión del francés oral	7
2.1 La comprensión auditiva y la comunicación	7
2.2 Transferencia	17
2.3 Ansiedad idiomática	21
2.4 Errores	23
2.5 La pronunciación y la comprensión oral	25
3. Conclusiones	29
Bibliografía	31

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del francés tiene varias vertientes: como lengua materna (FLM), como lengua segunda (FLS) y como lengua extranjera (FLE). Dentro de la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera los estudiantes pueden encontrar diversas dificultades, entendidas como obstáculos que interrumpen la evolución en la adquisición de la lengua

Tradicionalmente una de las áreas que más preocupa a los estudiantes, independientemente de su nivel, es la oral, tanto en la parte productiva como en la de comprensión. Normalmente, los alumnos de lenguas extranjeras consideran que esta habilidad es la más “difícil” de desarrollar y tienden a señalar que si bien no tienen problemas para leer y escribir en la lengua estudiada, la comprensión oral es imposible para ellos. Por ejemplo, indican que:

- la conversación grabada es muy larga,
- los acentos usados son difíciles de entender
- los sujetos hablan muy rápido.
- cuando quieren expresar sus opiniones, se les “borran las ideas” y
- al expresar sus sentimientos “no encuentran las palabras adecuadas”.

De esta manera, los problemas de comprensión oral son una de las limitantes que obstaculizan el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta situación los lleva a la frustración, pues no pueden transmitir sus ideas, sentimientos y

necesidades, ni siquiera en el ambiente controlado y seguro del aula, por lo que recurren a la lengua materna.

Al analizar el “Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas” se observa con claridad que el enfoque manejado se centra mayormente en que el estudiante adquiera competencias lingüísticas y no tanto conocimientos fuera de contexto, que sepa utilizar la lengua extranjera en diversas situaciones de intercambio y la utilice para comunicarse efectivamente, y estas limitantes frenan la realización de este objetivo.

Identificar las principales dificultades y su evolución en el estudio del francés como lengua extranjera en estudiantes hispano parlantes puede servir para posteriormente desarrollar estrategias de acción para minimizar estas dificultades en el transcurso normal de una clase en el aula.

Este tema ya ha sido ampliamente investigado. Se ha encontrado que para el aprendizaje del francés, los hablantes nativos de otra lengua romance se ven enfrentados a conceptos comunes, pero no sólo eso, sino a procesos de aprendizaje similares. Pendanx, en Barcelona en 1989, Santos en Cataluña en Destarac en Sevilla ambos en 1991, obtuvieron resultados similares: para los estudiantes el francés aparece como la menos “extranjera” de las lenguas¹,

¹ Sin embargo, es pertinente recordar que en el caso de Cataluña, la mayoría de la población es bilingüe: manejan el español y el catalán, siendo ambos reconocidos oficialmente como lenguas, y en el sistema educativo se privilegia el catalán, por lo que su condición es diferente a la de otros hispanohablantes. De hecho, es comúnmente comentado entre los catalanes “que el catalán se parece más al francés que al español.” En este caso sería muy conveniente analizar también los factores ideológicos y culturales que influyen en esta percepción. Otro punto interesante a revisar es el hecho de que gran número de las

hablándose mucho de lenguas cercanas, “palabras transparentes”, cognados, etc. Y por eso mismo, la transferencia de la lengua materna es más fuerte, tanto en su aspecto positivo como en el negativo.

Estas investigaciones se han hecho por medio de observadores presentes dentro de las situaciones normales de clase (sea el profesor o un observador externo) y a pesar de sus imprecisiones y las restricciones impuestas por el mismo acercamiento, éstas son más recomendables que las llevadas a cabo en laboratorios, ya que pueden llevar de manera más directa a recomendaciones utilizables en la práctica cotidiana. (Bogaards, 1991)

Esta monografía se propone identificar esas dificultades vividas en el aula para que partiendo de esta detección, se puedan posteriormente encontrar algunas alternativas viables de trabajo que fomente y promuevan la comunicación oral efectiva. Con este fin, se presentan en este trabajo las ideas teóricas acerca de la comprensión auditiva, la transferencia y su importancia en este proceso, la ansiedad idiomática y los errores y la pronunciación y su relación con la comprensión oral. Así, a partir de esto se elevarían las capacidades comunicativas reales de los estudiantes al terminar su ciclo de cursos de francés, mejorando significativamente el nivel adquirido por ellos.²

Finalmente, el anexo busca contrastar esta teoría con la práctica en el Churchill College, preparatoria bilingüe (español-inglés) en la Ciudad de México.

investigaciones manejadas en el campo de las limitaciones en la producción y la comprensión oral del francés como lengua extranjera se han llevado a cabo en Cataluña.

² Siguiendo los criterios del “Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas” del Consejo de Europa

1. LA COMPRESIÓN AUDITIVA EN ALUMNOS HISPANOHABLANTES

La enseñanza de los idiomas ha evolucionado mucho en los últimos sesenta años. Durante siglos, se basó en la traducción como medio y objetivo básico y único para manejar una lengua extranjera. La posibilidad del alumno de actuar o de ser parte de la comunidad hablante de la lengua estudiada era la única posibilidad que éste tenía de desarrollar un nivel real de comunicación usando la lengua extranjera.

Posteriormente, con la evolución de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, surgieron varios enfoques y métodos, muchos de los cuales siguen aún vigentes y que se basan en diferentes áreas para lograr sus objetivos.

En 1995 el Congreso de Europa lanzó su “Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas” en donde hace énfasis en el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas extranjeras con el fin de que los estudiantes puedan alcanzar una comunicación real y efectiva siendo capaces de funcionar de manera adecuada en diversos contextos dados por la lengua y la cultura en la que ésta se utiliza. Este marco es la guía que el Ministerio de Educación Francés ha dado con el fin fomentar y extender la francofonía en el mundo.

La comunicación se puede dar de manera oral o escrita. En este sentido se considera la comunicación oral como la más usada, tanto en el área de comprensión como en la de la producción, por lo que las limitantes al respecto

crean mayores rupturas en la comunicación en la vida diaria y en los diversos contextos y situaciones a los que se enfrenta el estudiante.

Sin embargo, en las aulas los alumnos ven limitada la comunicación lograda, sobre todo en el momento de desarrollar sus habilidades comunicativas orales, tanto en el nivel de comprensión como en el de producción.

Dentro del conjunto de obstáculos encontrados están los referidos a la comprensión auditiva, definida como el proceso de entender el discurso en la lengua extranjera (Platt, 1992.) Ejemplos de estos pueden ser errores, problemas fonéticos, contextuales, de interferencia de la lengua materna, etc.

Esta es una situación que afecta a gran parte de alumnado hispanohablante, siendo este incapaz, aun al finalizar una serie de cursos de francés como lengua extranjera, y teniendo aparentemente el nivel “avanzado” de la misma, de lograr un desarrollo óptimo de las capacidades comunicativas esperadas a éste nivel, mismo que se refleja en su posterior vida profesional.

2. LA COMPRENSIÓN DEL FRANCÉS ORAL

2.1 LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA COMUNICACIÓN

Prabhu (1987) ha sugerido que la comprensión y la producción son ambos de valor en el desarrollo del sistema interno del alumno ya que ambas ayudan a desarrollar estructuras abstractas y el fortalecimiento de ellas. También ha sido sugerido que la comprensión trae información acerca de nuevas estructuras

abstractas así como la revisión o la extensión de las ya existentes, lo último como resultado de una forma de relación entre las estructuras desarrolladas y aquellas incluidas en el cuerpo del ejemplo de lenguaje comprendido. La comprensión precede a la producción porque las estructuras abstractas necesitan formarse de manera relativamente firme antes de desdoblarse en la producción. Así hay cuatro factores que ayudan a explicar las diferencias entre desarrollar comprensión y producción:

1. La comprensión es una actividad privada, no perceptible para otros. Envuelve el uso total del lenguaje y por lo mismo causa inseguridad.
2. El desarrollo de la comprensión es un asunto de estructuras abstractas del sistema interno que ya han sido parte de los ejemplos utilizados, mientras que la producción es un asunto de estructuras internas creando y organizando nuevos ejemplos de la lengua. La comprensión puede ser selectiva, y la producción habla de una totalidad de la formulación lingüística que es determinada no sólo por la habilidad del estudiante, sino por los requerimientos de la estructura de la lengua.
3. El grado de compromiso de la comprensión es controlado por el individuo. La producción envuelve el uso explícito de tiempos verbales y palabras que pueden comprometer al hablante en contenidos y significados diferentes a los que son su intención original. Así, la producción es más riesgosa y por lo tanto depende de un nivel de confianza mayor.
4. La comprensión puede echar mano de recursos extra-lingüísticos, como el conocimiento del mundo, y las expectativas derivadas del contexto, lo que puede soportar los recursos lingüísticos y ayudar en el proceso. La

producción depende mucho más en la lengua y cuando es inadecuada, depende del oyente y sus recursos extralingüísticos hacer las correcciones pertinentes.

Han existido diversas corrientes de aprendizaje de la comprensión/producción oral, en la siguiente tabla, se resumen de manera somera las más importantes al respecto, pero hay que tener en cuenta que estas mismas corrientes tienen diversas subdivisiones:

Tabla 1

Corrientes de aprendizaje de la comprensión oral en lenguas extranjeras

Corrientes	Métodos	Relación con el aprendizaje de la comprensión/producción oral
Integrada (1960's)	Audio-oral SGAV (Acercamiento estructural audio-visual)	Prioridad dada al oral, pero prácticas orientadas hacia la estructura, el automatismo, la imitación. Progresión mediante la jerarquización de estructuras. Prioridad reconocida al factor humano.
Lingüística	Situacional (1920-1930) Acercamiento Comunicativo (1970 en adelante)	Prioridad al oral, pero prácticas orientadas hacia la estructura, el automatismo, la imitación. La lengua es considerada un instrumento de interacción social. Prácticas orientadas hacia los intercambios reales y la negociación de significados. La comprensión se vuelve importante.
Psicológica	Acercamiento natural (desde 1960)	Habilidades perceptivas son anteriores a la producción.

	Acercamiento basados en la comprensión (desde 1917)	Prácticas orientadas a la comprensión. Comprensión: primera etapa del aprendizaje. Acento sobre el alumno y el proceso de aprendizaje.
--	---	---

Basada en Cornaire, C y Germain, C. (1998) La comprensión oral, p. 29.

Ahora es ampliamente aceptado que las competencias comunicativas orales necesarias para una correcta y efectiva comunicación oral (que envuelve tanto la comprensión como la producción oral) se basan no sólo en los conocimientos, sino en saber como utilizarlos.

En este sentido, para Gremmo y Holec (1990) es necesario considerar:

1. La evolución cuantitativa, que comprende no sólo el repertorio lingüístico, sino el saber cultural.
2. La evolución cualitativa, que ayuda al estudiante a utilizar sus conocimientos en diversas circunstancias y situaciones de comprensión muy variadas.
3. El enseñarle al alumno a escuchar, esto se puede lograr diseñando actividades con objetivos claros y definidos.

Según Carette (2001), para ayudar al alumno a desarrollar sus competencias de comprensión oral es necesario analizar diferentes situaciones:

1. Los niveles de representación del oyente sobre la comprensión oral.
 - a. Las diferencias entre los discursos.

- b. El mito de que la traducción es necesaria para la comprensión.
2. Los niveles de determinación de los objetivos de adquisición de la comunicación oral:
 - a. Enfrentar diferentes situaciones comunicativas.
 - b. Ser un mejor oyente.
 - c. Aprender a escuchar.
 - d. Utilizar los conocimientos extralingüísticos.
 - e. Movilizar los conocimientos extralingüísticos.
 - f. Utilizar los conocimientos culturales del alumno.
 3. Los niveles de selección de documentos orales a los cuales se tiene acceso.
 - a. Elección de los documentos.
 - b. Creación de los documentos.
 4. El nivel de desarrollo de las actividades de aprendizaje y la evaluación.
 - a. Dirección de la actividad.
 - b. Objetivo de la actividad.
 - c. Instrucciones de acuerdo al objetivo.
 - d. Tipo de corrección.
 - e. Evaluación de la actividad.
 - f. Retroalimentación.

Calbris (1971) considera que la pronunciación, considerada como una habilidad independiente en el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental, ya que ayuda al alumno “a comprender a los extranjeros (aspecto auditivo) y a ser comprendido por ellos (aspecto articulatorio)”. Por ello, la

comprensión y producción oral se debe basar en la corrección auditiva y articuladora, en el aspecto fonético y fonológico y no pueden ser separadas una de la otra.

De la misma manera, Champagne-Muzar y Bourdages (1993) consideran que las habilidades fonéticas receptoras son las habilidades como la discriminación o la asociación de la estructura fónica a la representación visual, reservando el tema de habilidades productivas a la pronunciación propiamente dicha.

Lhote (1995) considera los siguientes puntos como parte de la comprensión, pero centrándose más en el proceso comunicativo:

1. Al escuchar una lengua extranjera, el oyente modifica el comportamiento que utiliza en la lengua materna, ya que no puede anticipar el discurso de la misma manera.
2. El ritmo y la entonación son elementos muy importantes en la lengua extranjera,
3. La actividad perceptiva y la memorización de una lengua extranjera se facilita enriqueciendo las representaciones, mentales de los oyentes y explotando sus relaciones afectivas.
4. El percibir es pasar de un modo de representación a otro, se pasa de la representación sensorial a la representación abstracta.
5. El aprender a percibir en una lengua extranjera es aprender a distinguir nuevos principios de organización en las secuencias sonoras.

6. La comprensión del lenguaje se refiere no sólo a los conocimientos lingüísticos, sino también a los comportamientos perceptivos orientados hacia la construcción del sentido.
7. La construcción del sentido en una lengua extranjera necesita cambiar el comportamiento del oyente: la actividad pedagógica más eficaz consiste en desarrollar en cada estudiante estrategias perceptivas adaptadas a la situación y al tipo de discurso.
8. Los estudiantes de francés como lengua extranjera construyen el sentido cuando el aprendizaje correlaciona la prosodia (ritmo y entonación) con la situación discursiva.

Tomando en cuenta que la expresión oral viene netamente ligada a la comprensión, sería conveniente analizar las mismas situaciones dentro del contexto de la expresión.

De hecho, Rivers en 1974, después de investigaciones llevadas a cabo mediante la observación de clases en la Universidad de Illinois sugiere algunos ejercicios para manejar de manera natural la lengua extranjera y que pueden ser utilizados tanto para la producción como para la comprensión oral, dentro y fuera del aula:

1. Mezclar y mantener relaciones sociales de registros diversos.
2. Búsqueda de información (investigaciones).
3. Comunicación e intercambio de información personal.
4. Aprendizaje de un conocimiento o una técnica.
5. Expresión de reacciones personales.

6. Disimulación de intenciones.
7. Resolución de controversias mediante el intercambio verbal (negociación).
8. Solución de problemas.
9. Participación en actividades recreativas.
10. Conversaciones telefónicas.
11. Animación de diversiones.
12. Presentación y exposición de todas las actividades anteriores en las que los estudiantes hayan tomado parte.

Siguiendo estos razonamientos, Damoiseau (1971) considera que el objetivo de una clase oral (tanto en la producción como en la comprensión, ya que ambos conceptos están ligados) es el favorecer la creatividad y no el de reciclar el mismo vocabulario. Comparte esta opinión Bate (1978), después de analizar sus propias clases en la Universidad de Reading, en Gran Bretaña.

Por ello es necesario:

1. Salir de los caminos trillados, es decir, dar ejercicios que sean placenteros, sobre todo alrededor de una idea divertida, chocante, emocionante o desconcertante.
2. Aumentar el vocabulario sin dar la impresión de un trabajo penoso auxiliado únicamente en la memoria.
3. Equilibrar los ejercicios orales y los escritos (de comprensión de contenido tanto como de producción).

El mismo Bate sugiere agrupar estos ejercicios siguiendo tres orientaciones básicas:

1. Estimular, propiciar y mejorar la comprensión de la lengua.
2. Provocar y estimular la producción.
3. Desarrollar la manipulación de registros de la lengua más complejos y más analíticos que descriptivos.

Entonces, siguiendo los elementos de la comunicación, Richterich y Scherer (1975) sugieren que para propiciar actividades orales de comprensión y en clase éstas deben ser:

1. Heurística porque debe permitir al estudiante descubrir algunos aspectos del funcionamiento de la comunicación oral.
2. Pedagógica porque debe ayudar a los estudiantes a practicar la comunicación oral.

Según otro punto de vista (Spolsky, 1989), el enseñar una lengua extranjera comúnmente implica trabajo interlingüístico en dos sentidos principalmente; en la variabilidad de las actividades para acomodarse a las condiciones sociales de competencia en idiomas y en las condiciones lingüísticas del mismo. Igualmente, este conocimiento debe ser graduado de acuerdo a la prelación de las habilidades a enseñar: primero las receptoras (comprensión auditiva y escrita) y luego las productivas (producción oral y escrita).

Como se puede ver, estos conceptos pueden ser aplicables a varias lenguas y en ese tenor, se han hecho diversos estudios. A continuación se presentarán

algunos de ellos, esquematizados en una tabla, relacionados con la comprensión oral de la lengua extranjera:

Tabla 2

Estudios acerca de la comprensión auditiva en diversas lenguas

CLASIFICACIONES	CARACTERÍSTICAS
<p>Modelo de Tagle y Sanders 1986 (falta la síntesis de las investigaciones, pero aún así es el más conocido y completo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el inglés. • Es la síntesis de diversas investigaciones llevadas a cabo durante veinte años (Atkinson y Shiffrin 1968; Lamendella 1977; Bialystok 1978; Selinker y Lamendella (1978) McLaughlin et al 1983) • Secuencial, no lineal. • Ilustra procesos ascendentes y descendentes de acercamiento a los textos. • Puesta en acción de procesos automatizados y controlados. • Descripción del funcionamiento de la memoria.
<p>Modelo de Lhote 1995</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo simple • Tratamiento simultáneo de elementos (sonidos, ritmo, entonación, etc.) • Deja al receptor el anclaje de la información al descodificarla.

Basado en Cornaire, C y Germain, C. (1998) La comprensión orale, p.50

De la misma manera, estos modelos han tratado de ser validados mediante diversas investigaciones:

Tabla 3

Investigaciones acerca de la comprensión oral en diversas lenguas

ESTUDIO	LENGUA	SUJETOS (CARACTERÍSTICAS)	RESULTADOS (CONSTRUCCIÓN DE LA SIGNIFICACIÓN)
Wolf (1987)	Inglés	Adolescentes y adultos principiantes e intermedios. ³	Texto fácil: Técnicas ascendentes y descendentes. Textos difíciles: Acercamiento descendente.
Van Patten	Español	Alumnos adultos de diferentes niveles.	Texto fácil: acercamiento descendente y ascendente en niveles avanzados. Texto difícil: Acercamiento descendente para nivel principiante.
Luna (1991)	Alemán	Oyentes y lectores de diferentes niveles	Texto difícil: Acercamiento descendente.
Conrad (1985) O'Malley et al(1989) Bacon (1992)	Inglés	Adultos	Texto difícil: acercamiento descendente conforme disminuye la competencia.

Tomada de Cornaire, C y Germain, C. (1998) La comprensión oral, p. 5

También se ha dado una teoría que considera que al enseñar una lengua extranjera es necesario dar a los alumnos diversas actividades psicológicas. Primeramente, se les inicia en las actividades del discurso por si mismas, como intercambios de oraciones, que implican comprensión oral ligada a la producción. Después se les enseña el uso del lenguaje para propósitos no

³ Según una clasificación mundialmente aceptada y reforzada por el Marco Europeo de referencia, el nivel de un alumno se mide por el número de horas de clase del idioma objetivo. Un principiante tiene aproximadamente 180 hrs., un alumno de nivel intermedio, 360 hrs. y un alumno avanzado a partir de 540 hrs.

verbales, de manera que se conviertan en actividades automáticas. Finalmente, se les enseña a los alumnos a utilizar esos actos del discurso en un nivel nuevo y mas elevado en el ámbito de una actividad comunicativa. Así, se les enseña no sólo un discurso lingüísticamente correcto y adecuado a la situación, si no los intercambios de oraciones más cerca de la realidad. (Leontiev, 1981)

Siguiendo con el enfoque comunicativo sugerido por el Marco Europeo de Referencia, Scott (1981) trata de mostrar como el enfoque comunicativo para enseñar producción oral puede ser organizado para enseñar operaciones completas y promover la comprensión oral. Tiene que proveer “input”, es decir, el lenguaje apropiado para la operación, cuidadosamente contextualizado viendo los roles de los hablantes, sus actitudes, edades e intenciones. En la práctica toma la forma de transferencia rápida a aplicaciones posteriores del objetivo de la operación. Desde un punto de vista comunicativo, usar una lengua nos es una simple cuestión de gramática, pero sobre todo de propiedad y aceptabilidad.

Según Geddes (1981), como la producción oral ocurre comúnmente simultáneamente con la comprensión auditiva, por lo tanto, siguiendo el enfoque comunicativo, estas actividades deben comprometer al alumno en una amplia variedad de actividades, de manera frecuente requiriendo de él el uso de otras habilidades, verbales y no verbales, orales y gráficas. Cualquiera que sea el ejercicio que se le presente, debe ser al menos, aproximadamente auténtico en el lenguaje, contexto y propósito comunicativo, para ayudar a preparar al alumno para la comunicación fuera del salón.

Dufeu (1996) considera que independientemente de cualquier investigación, teoría o método de enseñanza del oral en las lenguas extranjeras, toda decisión tomada por el profesor es una decisión personal. Debe corresponder no solamente a nuestra propia concepción metodológica de la enseñanza, a nuestras hipótesis sobre la adquisición de una lengua, a nuestra comprensión del rol del profesor; pero también (y eso es mas difícil de adquirir) a nuestros propios modelos de comportamiento, a nuestras maneras de relacionarnos, a nuestros estilos de comunicación y de interacción, a nuestras estructuras personales, a nuestras aspiraciones, a nuestras necesidades de compensación a través de nuestra actividad profesional y a nuestra concepción del hombre y de la vida. Así, un acercamiento coherente respetará a los participantes dentro de su individualidad, deseos, necesidades, intereses, problemas, nivel lingüístico, y nivel de expresión y tendrá en cuenta la vida afectiva intelectual e imaginaria del grupo.

2.2 TRANSFERENCIA

Como situación que afecta directamente la comprensión oral del FLE está la transferencia. Se ha encontrado que los estudiantes de lenguas extrajeras producen cierto tipo de lenguaje combinando la lengua estudiada y la lengua materna, creando un sistema intermedio, aproximado a ambos. Estos errores se han caracterizado según los diversos procesos que los producen (Platt et al, op. cit.):

- a) Tomar “prestadas” estructuras de la lengua materna. (Transferencia)
- b) Extender patrones del idioma estudiado. (Sobregeneralización)
- c) Expresar significados usando las palabras y la gramática ya conocidos.
(Estrategia de comunicación)

En este sentido, Selinker (1969) distingue la transferencia lingüística positiva, la transferencia lingüística negativa (interferencia) y la neutra. Wode (1981) prefiere utilizar solamente el término transferencia y no “interferencia” definido como una estrategia psicolingüística de tratamiento y de aprendizaje de una lengua extranjera. Andersen (1983) va un paso delante de Wode y postula que la transferencia tiene aun mayores posibilidades de afectar si la estructura interna de la lengua materna es ya origen de errores intralingüales desde su adquisición y que la estructura de la lengua extranjera, en este caso ya está viciada desde su proceso de aprendizaje, por lo que los mismos errores ocurrirían en las mismas circunstancias.

Para Meisel (1983) la transferencia es una estrategia psicolingüística fundada en el conocimiento de la lengua materna o sobre sus rutinas diarias de utilización propias de la misma lengua. Por lo mismo, las variables que determinan la transferencia, son las circunstancias situacionales, estructurales y psicológicas. Igualmente, la semejanza entre la lengua materna y la lengua extranjera son otro determinante de la transferencia. A mayor semejanza, mayor transferencia.

Después de haber analizado y realizado una vasta síntesis de todas las investigaciones acerca de la transferencia, Odlin (1989) concluye que estos fenómenos son susceptibles de todas las funciones de las diversas lenguas en contacto. El recurrir a la lengua materna, sin embargo, depende de la distancia lingüística y de los factores de la tipología lingüística entre ellas.

Para concluir, Véronique (2005) considera que abordar las cuestiones interlingüales en el estudio de la apropiación de una lengua es meterse en terrenos de debate entre la psicología y la lingüística, sin que haya una distinción clara entre ambas fuentes.

Sin embargo, la transferencia no es la única limitante que enfrentan los alumnos hispanohablantes de FLE en la comprensión auditiva.

2.3 ANSIEDAD IDIOMÁTICA

Este es un concepto de aparición relativamente reciente. Se le define como “una reacción a una condición en la cual el ambiente es percibido presentando o no exigencias que amenazan exceder las capacidades y recursos del estudiante. La aceptación de la amenaza que presenta la situación se manifiesta en la forma de una emoción psicológica y/o una reacción fisiológica que hace al estudiante perder la concentración y así, reducir la atención y el esfuerzo que podría de otra manera, dedicar a la actividad en cuestión.” Williams (1991).

Según Beaudoin (1999), esta ansiedad afecta todos los aspectos del lenguaje y la toma de conciencia del efecto de la ansiedad sobre la comunicación es, en sí misma, otra fuente de angustia para el alumno.

Como se puede ver, es un concepto más psicológico que lingüístico, pero igualmente se le considera una limitante muy fuerte en la comunicación oral, y su estudio ha comenzado a darse de manera pluridisciplinaria, enlazando esfuerzos de psicólogos, pedagogos, lingüistas y educadores.

Los efectos de la ansiedad sobre el aprendizaje de la lengua cambian según la fase en la que la ansiedad se presente, y por la tanto, su tratamiento en clase debe ser diferente. Por ejemplo, si se da durante un período de estudio, disminuirá las posibilidades de memorizar la información. Y si se da durante una presentación oral, afectará el desempeño del alumno, pero no los conocimientos subyacentes. (McIntyre y Gardner, 1994)

Dado que la ansiedad afecta directamente el desempeño de los estudiantes al realizar ejercicios de comprensión auditiva, ya que, como se ha señalado anteriormente, ellos mismos llegan con ideas preconcebidas acerca de la dificultad del FLE en la comprensión y eso mismo ocasiona que se encuentren con mayores obstáculos que frenan esa comprensión. Dado que es un fenómeno lingüístico y psicológico, es necesario atenderlo en ambas vertientes.

Beaudoin (op. cit.) después de haber utilizado su propia práctica docente como fuente de información, propone una serie de ejercicios de desensibilización

para ayudar a los alumnos a reducir el nivel de angustia y de esta manera comunicarse oralmente (tanto en la producción como en la comprensión) de manera efectiva, empezando con trabajo grupal, en parejas e individual, con el fin de crear un ambiente de relajación, donde la comunicación sea favorecida.

2.4 ERRORES

Los errores son todas las faltas de congruencia entre el uso y la situación de comunicación.

Según Mahmoudian (1976, p. 19) pueden tener diversas fuentes: la fonética, la fonología, de significado, etc. y deberse a la analogía (extensión de una regla al dominio de sus excepciones) o a la interferencia (suponer que una clase de unidades está sometida a dos o mas reglas, así, la regla frecuente suplanta a la regla rara).

Para Platt, Platt y Richards los errores son “el uso de un artículo lingüístico en una manera que para un hablante nativo o con alto nivel de fluidez en el idioma se ve como la expresión de una falta o de un aprendizaje incompleto”. A veces se hace una distinción entre el error, que resulta de un conocimiento incompleto y equivocación, que es cuando un estudiante al escribir o hablar y es causado por la falta de atención, fatiga, falta de cuidado o algún otro aspecto ligado con el desempeño. Los errores a veces se clasifican de acuerdo al vocabulario (error lexical), a la pronunciación (error fonológico), a la gramática (error de sintaxis), a la mala interpretación de la intención o del

significado dado por el hablante (error de interpretación), de producción del efecto comunicativo equivocado (error pragmático)”

Igualmente, existen errores causados por la interferencia de la lengua materna del estudiante, esos errores son llamados interlinguales o de transferencia. Los errores extralinguales resultan de una falta o aprendizaje parcial de la lengua que se está aprendiendo.

Los errores, sobre todo en el estudio de las lenguas segundas y extranjeras, nos llevan a una rama de la lingüística aplicada llamada análisis de los errores, nacida durante los 60s del siglo XX.

El análisis de los errores puede darse para (Platt et al, op.cit.):

- A) Identificar estrategias para ser usadas por los estudiantes al aprender un idioma.
- B) Identificar las causas de los errores.
- C) Obtener información acerca de dificultades en el aprendizaje de idiomas para ayudar al profesor al preparar materiales de enseñanza.

En este caso, los errores se ligan a la interrupción en la comprensión auditiva de la lengua, por lo que su análisis impactaría en la detección de los mismos y su tratamiento, con el fin de mejorar esta habilidad.

En este sentido, es importante notar que algunas veces los mismos estudiantes pueden reconocer sus errores y corregirlos, con lo que se está trabajando en la

autocorrección. Aquí el profesor solamente es espectador de este hecho, no interviene de manera directa en él. En el caso de que los estudiantes no identifiquen sus errores, es necesario recurrir al profesor que sería una guía principalmente.

2.5 LA PRONUNCIACIÓN Y LA COMPRENSIÓN ORAL.

No es sólo necesario escuchar para identificar los sonidos, también lo es el producirlos adecuadamente para de esta manera identificarlos de manera correcta. Esto se logra mediante la fonación. Para Callamand (1981) la fonación es un mero funcionamiento orgánico. Reposa sobre las variaciones de tensión de los músculos a diferentes niveles del aparato fonatorio:

1. El tórax, para regular la salida de aire de los pulmones (la fonación se hace en fase de expiración)
2. La glotis, para contribuir al fenómeno de vibración de las cuerdas vocales.
3. El canal bucal, para asegurar el desplazamiento de atrás a adelante y de arriba debajo de la lengua.
4. Los labios, para controlar el grado de labialidad.

Este juego de la tensión existe evidentemente en todas las lenguas, pero según las reglas de repartición las lenguas tienen evidentes diferencias en cuanto a la realización de los sonidos (consonantes y vocales) y en la realización prosódica, que engloba los fenómenos ligados al ritmo y a la entonación. Por lo tanto, una enseñanza verdadera de la pronunciación debe eliminar al menos los errores más característicos para un grupo dado, dando atención constante

a la cualidad sonora de las producciones en la clase, y procediendo, de cuando en cuando, a una corrección sistemática. En este sentido, el aprendizaje correcto de la fonación, lleva a una mejor comprensión auditiva, ya que la calidad sonora de la producción impacta en la calidad de la recepción (comprensión auditiva).

En el sentido de la pronunciación, específicamente hablando, podemos encontrar los siguientes puntos fundamentales, característicos de la misma lengua que producen ciertos problemas, en general para todo tipo de hablantes, según lo dicho por Wioland (1991):

1. Las sílabas solo ocupan tres posiciones:
 - a. acentuada (como unidad rítmica privilegiada)
 - b. acentuable (que conserva un timbre vocal semejante al de la acentuación)
 - c. no acentuable
2. La estructura abierta o cerrada de la sílaba determina su timbre y duración.
3. Las consonantes al final de la sílaba, independientemente de su posición, se pronuncian, muy poco articuladas, de manera suave.
4. Las vocales nasales de difícil percepción y producción.

De hecho, el gobierno de Québec por medio de su Ministerio de Educación, en su documento 16-7111 citado por Champagne-Muzar y Bourdages (1993) propone los criterios siguientes para revisar la pronunciación del francés como

lengua segunda, obviamente, dentro del contexto bilingüe de Canadá, pero que además afecta la comprensión oral en este contexto.

PRONUNCIACION		
1	2	3
Pronunciación frecuentemente ininteligible, que hace la comunicación imposible.	Errores graves frecuentes y el acento hacen la comprensión difícil, con la necesidad de repetir frecuentemente para ser comprendido.	El acento exige un esfuerzo particular del oyente, la mala pronunciación puede falsear la comunicación.
4	5	6
Ligero acento y algunas pronunciaciones erradas, pero no se interrumpe la comunicación.	Buena pronunciación, solo que se siente que el hablante se expresa en una lengua que no es su lengua materna.	Excelente pronunciación, ningún acento.

Guimbretière (1992) considera que para adquirir este sistema fonético la fase de entrenamiento referido a la percepción es muy importante ya que permite la discriminación de los diversos fonemas, su reconocimiento y sus características propias, ya que si un elemento fonético no es primeramente percibido como tal, no puede ser producido. Lo mismo pasa con los esquemas melódicos de las lenguas ya que ambos son elementos esenciales para la decodificación de mensajes y permiten de esta manera, una mejor comunicación.

Mahmoudian (op.cit.), después de observar varias clases de diversos niveles, hace un análisis de los problemas de los estudiantes hispano parlantes provenientes de la zona de Cataluña al aprender francés. Divide los problemas en fonológicos y ortográficos. Debido a la naturaleza del presente trabajo, nos centraremos en los problemas fonológicos (ver Anexo).

1. En español no existe el fonema /R/, sino solo el /r/. Esta diferencia no presenta ningún problema de significado, pero no es fonológica.
2. En español, solo existen 5 sonidos para referirse a las vocales, dos cerrados /i/ y /u/, dos semi-abiertos /e/ y /o/ y una abierta /a/. En francés existen 14 sonidos de vocales, 5 de ellos nasales. Obviamente, al no reconocerse las diferencias entre los sonidos, éstos no pueden ser pronunciados correctamente, produciendo interrupciones en la comunicación. Y como consecuencia, la identificación de los mismos también es deficiente.
3. Confusión entre /v/ y /b/.
4. Dificultades con los sonidos /š/, /z/ y /ž/, pronunciados generalmente por los hispano hablantes los dos primeros como /s/ y el tercero como /j/.
5. La similitud engañosa entre el francés y el español conduce a la interferencia fonológica.

Finalmente, Mahmoudian recalca que no sólo es importante aprender a distinguir el sonido, sino aprender a producirlo con el fin de no interrumpir la comunicación.

Sin embargo, ha sido ampliamente investigado el hecho de que para el aprendizaje del francés, los hablantes nativos de otra lengua romance se ven enfrentados a conceptos comunes, pero no sólo eso, sino a procesos de aprendizaje similares y a errores y obstáculos compartidos.

CONCLUSIONES

La comprensión auditiva del francés en estudiantes hispanohablantes presenta condiciones comunes y por lo mismo, limitantes similares.

Dado que el objetivo principal de una lengua es la comunicación, la comprensión auditiva está vinculada a la comunicación oral y es inseparable de la producción oral dado que ambas son parte del mismo proceso.

La transferencia es un fenómeno que afecta especialmente a los estudiantes hispanohablantes de FLE, ya que al tratarse de dos lenguas romance, es común que existen estructuras lexicales y gramaticales semejantes, lo que se refleja en transferencia positiva, pero también en la sobregeneralización de la estructura del español, siendo esta una transferencia negativa. Esta transferencia se considera una limitante en la comprensión oral.

La ansiedad idiomática es otro factor que obstaculiza la comprensión oral, ya que al ser un fenómeno psicológico y lingüístico, necesita ser tratado en ambos aspectos: la angustia corrompe y a veces interrumpe la comprensión oral, por lo que se debe favorecer la creación de ambientes emocionalmente seguros para promover esta habilidad.

Los errores son otra fuente de limitantes. Se pueden dar al existir cualquier mal uso, mala identificación o sobregeneralización tanto del sistema lingüístico (gramática y vocabulario) como de las competencias comunicativas (contexto,

registro, situación, etc.) por lo tanto su tratamiento es muy delicado para fomentar la comprensión oral, ya que su identificación lleva a la corrección de los mismos y al fomento de la comunicación.

Es necesario destacar que la pronunciación se vincula directamente con la comprensión oral, ya que al existir la imposibilidad (física o por falta de entrenamiento) de producir los sonidos, estos tampoco pueden ser discriminados en la comprensión.

Finalmente, es esencial reconocer la importancia de la comprensión oral como parte del aprendizaje armónico del FLE, ya que esto guía a la comunicación y al desarrollo del estudiante de acuerdo al Marco Común Europeo.

BIBLIOGRAFIA

1. Andersen, R. (1983) Transfer to somewhere, en Gass, S y Selinker, L Language transfer in language learning. Rowly: The Newbury House Publishers, Inc.
2. Bate, M (1978) Techniques d'enseignement du français oral. En La pédagogie du français langue étrangère. Dirigido por Ali Bouacha, A. Paris : Hachette.
3. Beaudoin, M. (1999) Enseignement de l'oral et anxiété langagière. En Apprendre les langues étrangères autrement. Le français dans le monde. Recherches et applications. France : Hachette.
4. Bogaards, P (1991) Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris : Hatier/Didier.
5. Calbris, G (1971) La prononciation et la correction phonétique. En Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Dirigido por Reboullet, A. France : Hachette.
6. Callamand, M (1981) Methodologie de l'enseignement de la prononciation. Paris : CLE Internacional.
7. Carette, e (2001) Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. En Oral: variabilité et apprentissages. Le français dans le monde. Recherches et applications. Francia: Hachette.
8. Champagne-Muzar, C y Bourdages, J (1993) Le point sur le phonétique. Paris : CLE Internacional.
9. Consejo de Europa, (1998) Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Paris: Hachette/EDICEF.

10. Consejo de Europa, (1976) Un Niveau-seuil pour le français.
11. Cornaire, C y Germain, C. (1998) La compréhension orale, Paris : Hachette
12. Damoiseau, R (1971) La classe de conversation. En Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Dirigido por Reboullet, A. France : Hachette.
13. Destarac, M.C (1991) Activités psychomotrices et apprentissage du français. En Enseignements/apprentissages précoces des langues, Le français dans le monde. Recherches et applications. Túnez : Hachette.
14. Dufeu, B (1996) Les approches non conventionnelles des langues étrangères. Paris : Hachette.
15. Geddes, M (1981) Listening. En Communication in the classroom. Editado por Johnson, K. y Morrow, K. Hong Kong : Longman.
16. Gremmo, M.J., Hotec, H. (1991) La compréhension orale: un processus et un comportement. En Acquisition d'une langue étrangère. Le français dans le monde/Recherches et Applications. Rennes: Hachette.
17. Guimbretière, E. (1992) Phonétique et autonomie de l'apprentissage. En Les auto-apprentissages, Le français dans le monde/Recherches et Applications. Tunes: Hachette.
18. Leontiev, A (1981) Psychology and the language learning process. Oxford: Pergamon Institute of English.
19. Lhote, E (1995) Enseigner l'oral en interaction. Paris: Hachette.
20. Mahmoudian, M. (1970) Pour enseigner le français. Paris: Presses Universitaires de France.

21. McIntyre, P.D. y Gardner, R.C. (1994) The effect of induced anxiety on three stages of cognitive processing in compararized vocabulary learning. *Studies in Second Language Adquisition* , 16, 1-17.
22. Ministerio de educación de Quebec (1995) Programme d'études du MEQ.
23. Odlin, T. (1989) *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Pendax, M. (1989) L'apprentissage du français en Catalogne. En *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Rennes: Hachette
25. Platt, J., Platt H., y Richards J.C., (1992) *Dictionary of language teaching & applied linguistics*, Essex: Longman.
26. Prabhu, N. (1987) *Second Language Pedagogy*. Hong Kong : Oxfrud University Press.
27. Richterich, R y Scherer, N (1975)*Communication orale et apprentissage des langues*. Paris.:Hachette.
28. Rivers, W (1974) Nous étudiants veulent la parole. En *La pédagogie du français langue étrangère*, selección de Ali Bouache, A. Paris : Hachette
29. Santos, C. (1991) Catalogne : Enseigner le français comme langue d'enseignement. En *Enseignements/apprentissages précoces des langues*, La français dans le monde. Recherches et applications. Túnez : Hachette.
30. Selinker, L. (1969) *Language transfer*, General linguistics.
31. Spolsky, B (1989) *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
32. Véronique, D, (2005) Comparer les langues: perspectives didactiques? En *Français, langue d'enseignement, vers une didactique comparative*. Le

français dans le monde. Recherches et applications. Cahors, CLE International.

33. Williams, K (1991) Anxiety and formal/foreign language learning. Regional English Language Centre (RELC) Journal, 22 (2)
34. Wioland, F. (1991) Prononcer les mots du français. Vanves: Hachette.
35. Wode, H. 1981, Learning a second language, Tübingen: Guter Narr Verlag.

Universidad Pedagógica Nacional
Université de Bourgogne

Licenciatura en Enseñanza del Francés

ANEXO

Observación para identificar las dificultades en la
comprensión oral de alumnos FLE hispanohablantes
del Churchill College.

Por
Gabriela Ladrón de Guevara de León

Índice	2
1. Introducción	3
2. La comprensión auditiva en alumnos mexicanos	4
2.1 Interferencias idiomáticas	4
2.1.1 Interferencia del inglés	4
2.1.2 Interferencia de los medios de comunicación	5
2.2. Contexto del Churchill College	6
2.3 Observación	7
2.3.1 Instrumento de observación	9
3. Aplicación y resultados	10
3.1 Identificación de las dificultades en la comprensión auditiva más frecuentes.	10
3.1.1 Dificultades en la comprensión auditiva más frecuentes	10
3.2 Cambios en las dificultades en la comprensión auditiva	12
4. Conclusiones	13
Bibliografía	15

INTRODUCCIÓN

En el Churchill College, los estudiantes de FLE consideran a las habilidades orales como su mayor obstáculo al apropiarse del francés como lengua extranjera, situación que los hace recurrir a la lengua materna aún en el salón de clases, ya no digamos en ambientes externos donde el francés es la lengua objetivo a utilizar.

Dentro de la comprensión oral, esto se da mayormente al escuchar conversaciones grabadas con fines pedagógicos. Esto es más notorio entre los alumnos de nivel un poco más avanzado, que necesitan el francés en su desempeño educativo y posteriormente laboral, ya que muchas veces expresan sentirse sin la habilidad necesaria para interactuar efectivamente en el área oral en situaciones cotidianas.

En el caso particular de estos alumnos interfieren el conocimiento del inglés y el contexto bilingüe de su educación, así como la cultura mediática en la que viven.

Por lo mismo, se decidió observar las clases de francés, como lo sugirió Pendax en Barcelona en 1989.

LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LOS ALUMNOS MEXICANOS

Los alumnos mexicanos comparten características comunes a las analizadas por Pendax en Cataluña en 1989¹, sin embargo, en particular los alumnos observados presentan diferentes peculiaridades que a continuación se comentaran.

2.1 INTERFERENCIAS IDIOMÁTICAS

En este caso se encuentran interferencias no sólo en la naturaleza del español como lengua romance, sino en las influencias provenientes del inglés y de los medios de comunicación.

2.1.1 INTERFERENCIA DEL INGLÉS

Por la particular situación cultural en México, el inglés es un lengua mucho más difundida y utilizada en contextos educativos, sociales y culturales, debido a la cercanía geográfica con Estados Unidos, por lo que al estudiar francés. los alumnos normalmente tienen conocimientos previos del inglés por lo que esta lengua interfiere de manera negativa en la comprensión oral al influir en :

1. Identificación de sonidos no existentes ni en inglés ni español (nasales, por ejemplo).
2. Entonación no compartida con ninguno de los idiomas anteriores.

¹ Discutido en la monografía.

3. Predisposición a escuchar vocabulario y sonidos del inglés en textos orales en francés.

Sin embargo, no todo es negativo, ya que existe transferencia positiva en la apropiación de vocabulario (por ejemplo develop -inglés- y développer -francés- ambas muy similares) o el uso de palabras compartidas (fiancée, por ejemplo).

2.1.3 INTERFERENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En el contexto mexicano, el acceso a material auténtico en francés es casi nulo, sin embargo por la culturización venida de Estados Unidos es mucho más fuerte y la influencia del idioma es mucho mayor.

De la misma manera, las preferencias de los alumnos se inclinan por series y programas en inglés, por lo que tienen mayor acceso y manejo de ellas. Igualmente, la música que escuchan es mayormente en ese idioma, por lo que la comprensión auditiva que tienen está mucho más desarrollada en este idioma.

Además, se observó que los alumnos tienen acceso casi ilimitado y sin restricciones a sitios web en inglés, mismos que son más usados aún que los sitios en español, siendo los sitios en francés consultados muy esporádicamente.

Como se puede ver, los medios de comunicación son importantes en el contexto de los estudiantes mexicanos, pero por la cercanía cultural con Estados Unidos, la

tendencia es la transmisión de información de todo tipo en ese idioma, siendo aceptado como parte de la misma vida cultural del país.

2.2 CONTEXTO DEL CHURCHILL COLLEGE

El Churchill College es una escuela de enseñanza media superior en el sur de la Ciudad de México, perteneciente al Sistema Incorporado de la UNAM con los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como con la certificación internacional de Cambridge para los Exámenes Generales de Educación Secundaria. Es una escuela bilingüe donde la mayoría de los alumnos han estado en contacto con la educación bilingüe (y en algunos casos, bicultural) desde el nivel preescolar. El nivel de inglés que manejan es principalmente C1² según el Marco Común Europeo de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. De hecho, en algunas materias se les prepara para exámenes exclusivamente en inglés, diseñados para hablantes de esa lengua (As levels, exámenes de certificación de enseñanza media superior).

² Según los descriptores del Marco, se ve este nivel como: Puedo comprender un discurso largo aun si no está claramente estructurado y si las articulaciones son solamente implícitas. Puedo comprender las emisiones de televisión y las películas sin demasiado esfuerzo.

Puedo comprender los textos factuales o literarios largos y complejos y apreciar las diferencias de estilo.

Puedo comprender los artículos especializados y de instrucciones técnicas aún si no tienen relación con mi campo de trabajo.

Puedo comunicarme con un grado de espontaneidad y corrientemente sin aparentemente buscar mucho las palabras. Puedo utilizar la lengua de manera adecuada y eficaz para las relaciones sociales o profesionales.

Puedo expresar mis ideas y opiniones y ligar mis intervenciones a aquellas de mi interlocutor

Puedo presentar descripciones claras y detalladas de sujetos complejos, integrando temas que le son comunes, desarrollando algunos puntos y terminando mi intervención de manera apropiada

Me puedo expresar dentro de un texto claro y bien estructurado y desarrollar mi punto de vista. Puedo escribir sobre sujetos complejos en una carta, ensayo, o reporte, subrayando los puntos que juzgue importantes. Puedo adoptar un estilo adecuado al destinatario

Los grupos analizados fueron 4, de francés intermedio, contando con 49 alumnos, siendo la población total de 69 alumnos.

2.3 OBSERVACIÓN

Durante el período comprendido del 3 de noviembre de 2006 al 29 de marzo del 2007 se observaron una vez a la semana los grupos 1010, 1020, 3010 y 3020 en las clases de francés como lengua extranjera, los días martes, presentando las siguientes particularidades:

El grupo 1010 es de principiantes, empiezan a prepararse para presentar los exámenes IGCSE de la Universidad de Cambridge. Es un grupo de 19 alumnos de 15 a 17 años, todos han tenido contacto con la lengua anteriormente, aunque este ha sido de nivel básico y para satisfacer necesidades inmediatas de comunicación. Es el grupo que presenta mayores dificultades para la comprensión auditiva. Posiblemente con nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza/Aprendizaje de los idiomas.³

³. Según los descriptores del Marco, se ve este nivel como: Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos. Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas. Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

El grupo 1020 es un grupo con mayor dominio de la lengua, nivel B2.⁴ Aparentemente, es un grupo homogéneo, de 16 alumnos dentro del mismo rango de edad que el grupo anterior. Se nota que manejan el idioma de manera más fluida, completa y con un rango de estructuras gramáticas y un contenido lexical mayor.

Ambos grupos son de primero/ segundo semestre, dado que fueron observados con la idea de una evolución anual, no semestral.

El grupo 3010 es de un mayor dominio del idioma. Presenta nivel C1⁵. Se les consideraba para presentar los exámenes As, exámenes ingleses de de francés como lengua extranjera. Es un grupo de 8 alumnos.

⁴ Según los descriptores del Marco Común el nivel se da de la siguiente manera: Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar. Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea. Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista. Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones

⁵ Siguiendo con los descriptores: Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas. Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad. Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes. Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada. Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que

El grupo 3020 presenta un dominio del idioma semejante al del grupo anterior. Igualmente, se les está preparando para los exámenes As. Son 6 alumnos. Es el grupo que presenta mayor interés en el estudio del idioma, ya que en los otros grupos, éste se ve sólo como un requisito más para aprobar la asignatura y en algunos casos, para completar el certificado internacional de Cambridge.

Ambos grupos son de tercero/cuarto semestre por las mismas razones expuestas en los grupos 1010/1020.

Con estos grupos se estuvo trabajando para este proyecto. La profesora titular de la materia es la Profa. Rebeca Murguía Tadeo, Lic. en Letras Francesas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha profesora impartió las clases observadas durante el período de tiempo descrito.

2.3.1 INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

Para la observación se tomaron en cuenta los siguientes aspectos, vaciados en una lista de observación:

1. Comprensión de textos orales (evidencia: respuestas a los ejercicios de comprensión oral y comentarios de sus contenidos).

considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.

2. Identificación de ideas principales (evidencia: número de veces que se escucha el texto oral y reconstrucción de los mismos).
3. Comprensión de instrucciones (evidencia: realizar el ejercicio señalado y en la manera asignada).
4. Comprensión de la situación (evidencia: respuesta a preguntas específicas del profesor).
5. Confusión de sonidos (evidencia: los alumnos producen palabras no relacionadas con el texto oral, por lo que corrompen la comprensión)

1. APLICACIÓN Y RESULTADOS

Con base a estos conceptos estudiados, a las metodologías de investigación utilizadas por otros investigadores, y a la observación hecha en clase, se detectaron las limitaciones más comunes en la comprensión auditiva de los estudiantes de francés como lengua extranjera en el Churchill College.

3.1 IDENTIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA MÁS FRECUENTES.

3.1.1 DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA MÁS FRECUENTES

Como primer paso de este proyecto se procedió a la identificación de las dificultades en la comprensión auditiva más frecuentes entre los alumnos de francés como lengua extranjera en el Churchill College.

Los estudiantes de nivel C2 presentan como mayores problemas, en un primer acercamiento (noviembre-diciembre 2006):

- Falta de comprensión en ideas generales del texto oral, las ideas no son identificables.
- Confusión de sonidos ya que no pueden producirlos y por lo tanto, no los identifican.
- Bloqueo al empezar a oír el texto oral, con la idea de que es imposible entender el texto.
- Falta de vocabulario necesario para inferir significado del contexto.
- Inconsistencia entre la información obtenida y la requerida por el ejercicio.
- Falta de comprensión de las instrucciones necesarias para llevar a cabo el ejercicio.
- Falta de contexto adecuado para el texto oral, es decir, incomprensión de la situación.

Los estudiantes de nivel B2 presentaron en ese mismo período los siguientes problemas:

- Falta de identificación de ideas esenciales, por lo tanto las ideas no son rescatables.
- Imposibilidad de reconstruir un texto oral a partir de palabras clave.

- Errores de contexto y por lo tanto de identificación de vocabulario y de la situación dada

Por el contrario los alumnos de nivel A1 presentaron problemas más específicos:

- La predicción del contenido del texto crea preconcepciones que corrompen la comprensión del texto, es decir, “oyen” lo que desean oír.
- Vocabulario específico es difícil de identificar, las palabras específicas y su pronunciación se confunden.
- La idea general del texto es normalmente dejada de lado por información específica.

3.2 CAMBIOS EN LAS DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

Para el nivel B2 se dio una mayor habilidad en la comprensión adecuada de las conversaciones grabadas en el salón de clase:

- Al usar soportes visuales los alumnos identificaron con mayor facilidad información específica requerida.
- Las instrucciones, al volverse familiares, fueron más fácil de seguir y la información fue más fácilmente identificable.
- El bloqueo inicial al enfrentarse a un texto oral ha ido bajando debido a la familiaridad con el tipo de ejercicios.

- La falta de comprensión en ideas generales del texto oral continúa, sin embargo las ideas específicas son más fácilmente identificables.
- Al avanzar en la producción de sonidos específicos, la identificación mejora. Igualmente, con la utilización de ejercicios de pronunciación, se ha mejorado la comprensión auditiva.
- El entrenamiento para la identificación del contexto adecuado para el texto no parece muy efectivo, por lo que estos problemas continúan sin evolución perceptible.

Los estudiantes de nivel C2 presentaron en ese mismo período los siguientes problemas

- La falta de identificación de ideas esenciales fue subsanada mediante el entrenamiento en identificar contexto e información general, que en un segundo proceso, llevó a la identificación de ideas esenciales, todo esto mediante una continua revisión y transposición de las habilidades obtenidas en inglés y español para la comprensión del francés
- La reconstrucción de un texto oral a partir de palabras clave pareció ligada a la identificación de las ideas esenciales, por lo que al mejorar estas, mejoró la reconstrucción, aunque aun presenta serias deficiencias.
- Al haber mayor identificación de contexto, igualmente el vocabulario fue mayormente reconocido. Sin embargo, existen todavía serios problemas al respecto.

Por el contrario los alumnos de nivel A1 presentaron problemas más fosilizados, y su evolución fue casi imperceptible, sobre todo la corrupción de la comprensión por las ideas preconcebidas del texto oral.

CONCLUSIONES

El Churchill College, preparatoria bilingüe de la Ciudad de México se hicieron observaciones con el fin de identificar los cambios en las limitaciones de la comprensión auditiva entre los alumnos de nivel intermedio.

En este contexto, la interferencia del inglés como lengua privilegiada en la situación escolar y de los medios de comunicación hace que los alumnos estén predispuestos a identificar rasgos de este idioma en ejercicios de comprensión auditiva en francés.

Comparando los resultados obtenidos en las observaciones llevadas a cabo en el Churchill Collage se notó que a mayor avance en el nivel del conocimiento del idioma, menor número de problemas en la comprensión auditiva, pero asimismo, mayor fosilización de los problemas detectados.

La mejora en los estadios básicos del aprendizaje se notó mucho más significativa que en los posteriores, quizás la motivación sea uno de los motivos principales para ello, así como la percepción propia de los alumnos con respecto a su propio desempeño y a la necesidad de mejorarlo o no.

Revisando otras experiencias al respecto, se puede decir que estos problemas no son exclusivos de los estudiantes mexicanos de francés como lengua extranjera. Más bien son comunes a diversos grupos de estudiantes cuya lengua materna es una lengua romance. Es de hacer notar, que en otras investigaciones se hace imposible el separar la producción de la expresión, viéndose ambas como una unidad, tanto en habilidades como en significados.

BIBLIOGRAFÍA

1. Consejo de Europa, (1998) Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Paris: Hachette/EDICEF.
2. Pendax, M. (1989) L'apprentissage du français en Catalogne. En Le français dans le monde. Recherches et applications. Rennes: Hachette