

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

MONOGRAFÍA

***REFLEXIONES SOBRE LA COMPRENSIÓN ORAL Y
AUDITIVA EN FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA***

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

JORGE GRADA MARTÍNEZ

DIRECTOR(A) DEL TRABAJO RECEPCIONAL
RUTH BRIONES FRAGOSO

MAYO 2018

Índice

Introducción	4
Capítulo 1. El concepto de comprensión oral y auditiva en lengua extranjera	6
La comprensión oral y auditiva vista desde la traductología	10
La comprensión oral y auditiva vista desde la psicolingüística	12
La comprensión oral y auditiva vista desde la pragmática	14
La teoría de la pertinencia	15
Leyes del receptor/oyente	16
La comprensión oral en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	18
Consideraciones finales	24
Capítulo 2. Las corrientes lingüísticas y su relación con la COyA en L2	26
El generativismo lingüístico	29
Otras corrientes lingüísticas del siglo 20	29
Impacto de las teorías lingüísticas en la enseñanza de FLE	31
El método directo	31
Surgimiento de la metodología audio-oral y audio-visual.	32
El método audio-visual.	33
El método estructuro-global-audiovisual.	33
Las últimas tendencias: Funcionalismo y Comunicativismo.	34
La metodología funcional.	34
El enfoque comunicativo.	35
El enfoque centrado sobre la comprensión	36
Consideraciones finales	36
Capítulo 3. El enfoque paisajista de Lhote	39
Antecedentes	39
Fundamentos del enfoque paisajista	40
Distinción entre percepción y comprensión.	42
El sistema fonético francés y sus componentes prosódicos	44
Características del sistema fonético francés	46
La percepción de la palabra: dos niveles (básico/ desarrollado)	49
Las estrategias: herramienta útil en la percepción de L2	50
(A) Identificar los componentes del flujo sonoro.	50
(B) Realización de discriminación de sonidos: Oposición de fonemas	51
(C) Reformulación de un diálogo	51

(D) El resumen.	52
(E) Las imágenes mentales como recurso para memorizar.	53
Consideraciones finales	53
Capítulo 4. La comprensión oral y auditiva en el aula: recomendaciones	55
Recomendaciones al profesor de FLE	55
Formas de abordar la pronunciación de L2.	56
Requerimientos para trabajar la COyA.	57
Recomendaciones al alumno de FLE	58
Uso y manejo de otras destrezas.	60
Consideraciones finales	61
Conclusiones	63
Referencias	64

Introducción

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la comprensión oral y auditiva en francés lengua extranjera. De forma paralela, también se revisará el enfoque paisajista de Lothe, analizando sus fundamentos teóricos y prácticos, y se indicarán también sus alcances y limitaciones. Recordemos que la comprensión auditiva es una de las cuatro habilidades idiomáticas que se debe desarrollar para adquirir el dominio de una lengua extranjera, como lo sugiere el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Instituto Cervantes, 2002).

Mi interés por abordar la comprensión oral en FLE surge de una cuestión personal que inicia cuando comenzaba a aprender francés, y que estuvo aún presente cuando cursaba la licenciatura en FLE. De hecho, la comprensión oral era la habilidad lingüística que más se me dificultaba, y en la que menor calificación obtuve cuando presente mi certificación de francés. En este caso, desconocía como debían pronunciarse, leerse y articularse correctamente las palabras en francés hablado y escrito.

Sin embargo, cuando profundicé más en el estudio de la comprensión oral y auditiva (de ahora en adelante COyA) de francés lengua extranjera (de ahora en adelante FLE), me daba cuenta de que si podía producir correctamente los sonidos de las palabras, y sobre todo, de que si podía hilvanar frases completas y con sentido, tanto mi ortografía en general, como mi comprensión oral en FLE mejoraban cada vez más. Entonces de ahí parte mi inquietud por ahondar y querer investigar sobre el tema.

Este trabajo tiene cuatro capítulos. En el capítulo 1 se aborda el concepto de comprensión oral en L2, el cual servirá como parte introductoria y punto de partida para adentrarnos más en su funcionamiento. Además se mencionaran algunos conceptos teóricos que fundamentan la COyA en L2. En el capítulo 2 se mencionan las distintas corrientes lingüísticas de la Enseñanza de FLE con el fin de mostrar las distintas percepciones que tienen éstas sobre el lenguaje, y conocer como inciden

esas percepciones en el abordaje de la COyA de L2. En el capítulo 3 se lleva cabo un análisis del modelo paisajista de Lhote en el cual se dan a conocer sus fundamentos y derivaciones. Finalmente, en el capítulo 4 se ofrecen algunas recomendaciones y sugerencias para trabajar la COy A de FLE en el aula.

Capítulo 1

El concepto de comprensión oral y auditiva en lengua extranjera

En este capítulo solo se abordará y describirá el proceso de la comprensión oral y auditiva centrado en una lengua extranjera (de ahora en adelante L2), es decir, desde la perspectiva del alumnado que posee, ya sea, una o más lenguas maternas, las cuales utiliza como referente para aprender L2. Por lo tanto, no se aborda el proceso de comprensión auditiva en L1 ya que lo que interesa estudiar específicamente es cómo se lleva a cabo el proceso de comprensión auditiva en FLE en estudiantes hispanófonos.

Empecemos por ofrecer un ejemplo de la complejidad que puede representar la comprensión oral y auditiva (de ahora en adelante COyA) en L2, ya que normalmente al utilizar nuestra lengua primera o materna (de ahora en adelante L1) no somos conscientes de los múltiples aspectos que implica la comprensión oral. Por ejemplo, podemos llegar a un bar restaurante con música en vivo y tomar asiento en una mesa junto a una ventana para pedir el menú, y podemos captar lo que nos dice nuestro acompañante a pesar del sonido de la música que hay en el interior. Inclusive podemos llegar a entender la conversación de los demás comensales de nuestro alrededor si las mesas están muy juntas. Es decir, el sonido ambiental no impide que podamos escuchar y entender lo que queremos, y todo ello con una extrema facilidad en apariencia.

Con el ejemplo de arriba, se muestra que la COyA en L1 es de tipo inconsciente porque cuando somos pequeños nunca se nos enseña explícitamente a escuchar, ya que conforme vamos creciendo vamos adquiriendo nuestra lengua materna. Pero cuando se trata de comprender una L2 que aún no dominamos, las dificultades para llevar a cabo esta tarea se vuelven más notorias ya que, como menciona FERIA (1990):

Nos parece un gran logro separar los sonidos lingüísticos, de los que no lo son, y nos supone un gran esfuerzo dividir el habla de un hablante desconocido en palabras, identificándolas, al mismo tiempo que interpretamos

lo que quiere decir y preparamos una respuesta apropiada. Todas estas destrezas de comprensión oral se despliegan simultáneamente (p. 65).

Por lo tanto, la COyA de L2 es un proceso consciente que debe ser enseñado para poder ser adquirido plenamente. A continuación, se muestran, en la Tabla 1, las diferencias entre el punto de vista de un usuario de L1 y L2.

Tabla 1

Diferencias de perspectiva entre un usuario de L1 y otro de L2

PERSPECTIVA DEL USUARIO DE L1	PERSPECTIVA DEL USUARIO DE L2
- Se [le] enseña sobre todo a leer y a escribir.	- Se [le] enseña sobre todo a hablar y escuchar.
- Se entiende más de lo que se sabe decir.	- La comprensión y la producción son parecidas.
- Se atiende sobre todo al código [lingüístico] como tal.	- Se atiende sobre todo al uso del código.

Nota: Tomado de (López, 2002, pág. 10)

Entonces, podemos señalar que desde la perspectiva del usuario de L1 el comenzar a hablar, pero más importante aún, el comenzar a escuchar son procesos primarios e innatos porque no han sido adquiridos por educación. Lo anterior se puede constatar porque “aún antes de sus primeros intentos de hablar, los niños muestran una capacidad para discernir y comprender la lengua hablada” (Jakobson y Waugh, 1987, p. 66). Es decir, la percepción del habla se desarrolla antes que la producción del habla. Por el contrario, si el niño tiene problemas auditivos, entonces presentará una incapacidad para desarrollar un habla normal porque no está apoyada por la percepción (Palermo, 1975, citado en Jakobson & Waugh, 1987).

Por lo tanto, para el usuario de L1, leer y escribir son procesos secundarios porque las instituciones de educación elemental son las que se encargan de impartirlos, y son también las que le otorgan mayor importancia al código de L1 (ortografía, sintaxis y reglas gramaticales).

Esta misma idea de considerar a la lectura y escritura como procesos secundarios, la comparten Jakobson y Waugh (1987) quienes indican que “a pesar de la enorme importancia de leer y escribir, debe tomarse en cuenta el hecho omnipresente de que éstos no son sino logros secundarios en la vida humana”

(p.74). Son logros secundarios porque casi la mitad de la población es completamente analfabeta, y el uso real de la lectura y escritura es un privilegio de unos cuantos; aunado al hecho de que en el mundo hay millones de personas cuya L1 no tiene escritura (Jakobson & Waugh, 1987).

Ahora bien, desde la perspectiva del usuario de L2 (véase la Tabla 1) aunque se aspira a que éste adquiriera las cuatro habilidades lingüísticas, “la moderna pedagogía de enseñanza de L2 concede la primacía a hablar y escuchar, es decir, a la enseñanza de la lengua oral, sobre la lengua escrita” (López, 2002, p. 9).

Estoy de acuerdo con la afirmación de López (2002), porque el lenguaje, en esencia, es primordialmente oral y auditivo. Esto también lo confirma Walter J. Ong (Ong, 1996) al señalar que “las palabras, en esencia son sonidos, antes que signos” (p. 79); por lo tanto, en el aprendizaje de una L2 se debe dar prioridad al carácter oral-auditivo sobre la representación visual del lenguaje (lengua escrita).

Inclusive Ong (1996) va más allá al afirmar que:

El pensamiento está integrado en el habla y no en los textos, todos los cuales adquieren su significado mediante la referencia del símbolo visible con el mundo del sonido. Lo que el lector ve sobre esta página no son palabras reales, sino símbolos codificados por medio de los cuales un ser humano apropiadamente informado puede evocar en su conciencia palabras reales, con sonido real o imaginario (p. 76).

Precisamente el punto medular de la comprensión auditiva radica en saber evocar y descubrir esos sonidos reales o imaginarios; sonidos que mantienen un orden y relación con la sintaxis de la lengua estudiada. Porque recordemos que la lengua es un sistema, el cual mantiene una conexión estrecha entre la estructura gramatical y la fonológica (Trubetzkoy, 1930, citado en Jakobson & Waugh, 1987).

Por otro lado, el usuario de L2, percibe las competencias de comprensión y producción de L2, de manera similar (véase la Tabla 1) puesto que las dos implican esfuerzo para ser adquiridas. Finalmente, el tercer punto se refiere la importancia de

vincular el código lingüístico con el uso y las necesidades comunicativas del alumno o usuario de L2 (véase la Tabla 1).

Por otro lado, Bello, Feria y Ferrán (1990) señalan que “la enseñanza de las segundas lenguas ha descuidado seriamente en el pasado la comprensión oral. Los alumnos, aunque podían construir un mensaje correctamente, a menudo eran incapaces de comprender a otros hablantes” (p. 64); sobre todo cuando salen del aula y se enfrentan al mundo exterior. Por lo que lo señalado por Bello et al. (1990) en cierto modo, todavía sigue vigente ya que el alumno puede ser buen emisor pero no se le ha enseñado del todo a ser un buen receptor.

En resumen, para el usuario de L1 (el nativo) la comprensión oral auditiva es un proceso “inconsciente”, en cambio, el usuario de L2 (el intérprete o el aprendiz de L2), debe llevar a cabo un proceso de comprensión “consciente”, en el cual enfoque su atención en los mecanismos de comprensión lingüística y metalingüística (López, 2002).

Ahora bien, para enseñar la COyA de L2 un profesor puede verse limitado a enseñarla porque, en primer lugar, hay poca bibliografía disponible, y la que existe, en general, es deficiente tanto en calidad como en cantidad; aunado al hecho de que los pocos autores que se ocupan de la comprensión de L1 únicamente la abordan desde la perspectiva de leer antes que desde la de escuchar (López, 2002).

En este caso, López (2002) considera que “como la COyA comienza por la percepción de la cadena sonora, es preciso partir de consideraciones de fonética acústica, más que de fonética articuladora” (p. 11). Sin embargo, esa afirmación es debatible ya que la relación entre la boca y el oído es muy estrecha (Tomatis, 2010), por lo que considero que, desde el comienzo del curso, no habría dificultad en trabajar paralelamente los dos tipos de fonética en el aula.

La fonética acústica permite identificar el ritmo, el tono, y el volumen de la cadena sonora gracias al oído, mientras que la fonética articuladora permite producir los sonidos de L2.

Una vez que sea ha mencionado el carácter eminentemente oral de la lengua, y sugerido no pasar por alto el proceso de COyA de L2, el cual conlleva tanto la producción oral como la recepción auditiva, en los siguientes apartados se tratará la COyA de L2 desde los campos de la traductología, la psicolingüística y la pragmática para ofrecer un panorama más amplio al lector sobre esta competencia.

La comprensión oral y auditiva vista desde la traductología

La traducción es uno de los campos en los que los intérpretes han realizado los análisis más finos relacionados con del proceso de COyA, ya que su trabajo los obliga a estar reflexionando constantemente sobre esa actividad lingüística. Veamos ahora algunas consideraciones respecto a la comprensión espontánea.

Danica Seleskovitch (1968) refiere que la comprensión espontánea tiene dos tipos de paralelismo: un paralelismo entre el proceso de percepción–comprensión visual, y otro entre el proceso de percepción-comprensión acústica. En el proceso de percepción-comprensión visual la imagen da paso a lo verbal utilizando la lengua como vector. Por ej., citemos el caso de un periodista que está cubriendo un evento deportivo, quien primero ve lo que pasa, lo comprende y después lo expresa verbalmente; mientras que en el proceso de percepción-comprensión acústica, éste se establece directamente por medio del lenguaje hablado sin necesidad de estar observando lo que ocurre frente a nosotros. (Seleskovitch, 1968, citado en López, 2002).

Es decir, los seres humanos percibimos el mundo por medio de los sentidos (en particular por el de la vista) y por el lenguaje, el cual nos permite a la vez comunicarnos con los demás pero también nos ayuda a formarnos y a entendernos mejor a nosotros mismos y de nuestro entorno físico, ambiental y social.

Seleskovitch (1968) también señala que el sentido de la comprensión no está sólo en el mensaje, sino que es una construcción del receptor, al cual se llega combinando los datos con otros elementos. Por ej., un conferencista que ha terminado su participación y cuyo auditorio le quiere expresar algunos cuestionamientos; el conferencista entonces responde a las intervenciones de sus

interlocutores, escuchando lo que le plantean éstos mientras prepara mentalmente una respuesta que confirme o refute lo que acaba de oír.

De este modo, la COyA de un discurso consiste en elegir algunos elementos lingüísticos del mismo junto con otros elementos no lingüísticos para, a partir de ambos, elaborar un sentido nuevo (Seleskovitch, citado en López, 2002).

A continuación en la Tabla 2 se muestra cómo es el proceso de COyA en una persona nativa, en un intérprete y en un aprendiz de L2.

Tabla 2

El proceso de comprensión auditiva en el nativo, el intérprete y el aprendiz de L2

NATIVO	INTERPRETE	APRENDIZ DE L2
comprensión suficiente	comprensión suficiente	comprensión insuficiente
proceso inconsciente	proceso consciente	proceso consciente

Nota: Tomado de (López, 2002, p. 18)

En este caso, se puede observar que el nativo tiene una comprensión suficiente, cuyo proceso es de tipo inconsciente puesto que se trata de su lengua materna (L1) la cual a través del tiempo ha ido dominando. Enseguida, tenemos al intérprete, quien ha adquirido un buen nivel de comprensión de L2 debido a que llevado a cabo un proceso de comprensión de manera consciente, el cual ha sido adquirido por educación. Por último, está el aprendiz de L2, quien al igual que el intérprete, efectúa también un proceso consciente, salvo que aún no posee todavía una comprensión idónea y competente, más sin embargo puede adquirirla con plenitud mediante esfuerzo y perseverancia. Se pone de manifiesto nuevamente que lo que caracteriza a la COyA de L2 es su carácter reflexivo y analítico.

En este caso, López (2002) señala que en el campo de la traductología hay tres tipos de conocimiento que entran en juego para poder comprender un mensaje oral: (1) Conocimiento del mundo referido (*saber enciclopédico*), el cual permite entender el tema del discurso por estar familiarizado o informado, con la información y con el léxico del discurso; (2) Conocimiento del contexto verbal anterior (*saber*

lingüístico), es decir, para saber lo que se ha mencionado, este conocimiento involucraría conocer ampliamente el sistema lingüístico de L2, y (3) Conocimiento del contexto situacional (*saber sociobjetual*), el cual implica conocer el vínculo interpersonal que mantienen los interlocutores con respecto a las relaciones de los objetos presentes y de la posición que ocupan.

En suma, el objetivo de la enseñanza de la COyA en L2 visto desde el enfoque de la traductología, es hacer que el proceso de comprensión se vuelva cada vez menos consciente de modo que la comprensión se aproxime lo más posible a la que realiza un oyente nativo, el cual puede captar todo de manera distendida y sin angustia.

La comprensión oral y auditiva vista desde la psicolingüística

En el caso de la comprensión abordada desde la psicolingüística, López (2002) refiere que:

El problema de la comprensión oral no ha sido atendido tan apenas por los lingüistas, (...), pero sí ha merecido la atención de los psicolingüistas. Sin embargo, (...) Ni en lingüística ni en psicolingüística ha sido prioritario nunca el análisis de la comprensión, es decir, la asimilación del producto por el oyente. Y menos aún el análisis de la comprensión oral (p. 22).

El desinterés por el análisis de la COyA se debe a que los lingüistas y psicolingüistas consideran el lenguaje sólo como un producto o actividad, y no toman en cuenta la comprensión que es el otro componente del lenguaje . Ahí radica su error ya que la relación entre producción y comprensión es la que fundamental el lenguaje cuyo fin último es la comunicación. Por ej., un sujeto se expresa porque desea decir algo a alguien, es decir, tiene una intención y no nada más habla por hablar.

A continuación se mencionan los principales métodos que utiliza la psicolingüística para explicar la comprensión. En un principio la psicolingüística se apoyó en la asociación de ideas, la cual contemplaba tres modos de asociación: la

semejanza, la continuidad y la causalidad, pero como eran muy difícil de medir esos parámetros será con Wilhelm Wundt, el padre de la psicología experimental, quien introduzca y afine la asociación de palabras (López, 2002).

La asociación de palabras consiste en presentar una lista de términos verbales a los sujetos, y enseguida ellos deben mencionar el término que se les ocurre en relación con los demás. Sin embargo, “lo [más] interesante del método de asociación de palabras no es el hecho de que un término lleve a otro, sino los procesos de comprensión y de captación de sentido que ello evidencia” (Karl Jung, 1910, citado en López, 2002, p. 23).

Por otro lado, la escuela alemana del Ruhr, liderada por J. Engelkamp y H. Hormann, propone tres cuestiones para intentar explicar la comprensión: (1) en el material verbal los elementos concretos se retienen más fácilmente que elementos abstractos porque es más sencillo crear una imagen mental de algo concreto, por ej., es más fácil de retener la imagen mental de un lápiz que la de un concepto más abstracto como el amor; (2) la recepción y la comprensión no sólo tienen un carácter analítico, sino también constructivo; el cual implicaría una desarticulación y articulación de significados, y (c) el oyente puede elegir no únicamente lo que dice, sino también – y esta idea es muy novedosa-lo que entiende.

Por otro lado, en psicolingüística de la comprensión se parte de un texto base que es un conjunto de proposiciones semánticas. Entonces, “la comprensión trata de captar dicho texto base sirviéndose de procedimientos heurísticos específicos –los esquemas– y apoyándose en el texto superficial meramente a título de incentivo para la comprensión” (López, 2002, pág. 29).

Los *esquemas* son estructuras globales abstractas que representan un reagrupamiento de los conocimientos en la memoria. Éstas pretenden dar cuenta de objetos, situaciones o acontecimientos, y presentan tres características: (1) poseen un cierto nivel de abstracción; (2) son jerárquicos ya que permiten la inclusión (instanciación) de otros esquemas y (3) pueden combinar informaciones de varios

tipos. De esta forma, el desarrollo del proceso de comprensión oral queda de la siguiente forma:

Una vez captados acústicamente los distintos fragmentos de mensaje (para lo cual el oído ejerce una intensa labor selectiva: Tomatis, 1978), se procesan una serie de proposiciones dispuestas jerárquicamente y se construye la macroestructura atendiendo no solo a las microestructuras constitutivas, sino también a los esquemas disponibles en la memoria (López, 2002, p. 30)

Finalmente se puede mencionar que en la mayoría de los modelos mentales que propone la psicolingüística para explicitar el proceso de comprensión su existencia psicológica está bien establecida, pero no su funcionamiento ya que son escasas las pruebas experimentales a las que han sido sometidos los modelos, y casi siempre se han aplicado al campo de la lectura más que al de la comprensión oral (López Alonso & Séré citado en López, 2002).

La comprensión oral y auditiva vista desde la pragmática

Los estudios sobre COyA resultan impensables sin tener en cuenta las situaciones reales de uso de la lengua. En este caso, Kintsch y Van Dijk, quienes se basaron en Clark and Clark, proponen dos tipos de estrategia: cognitivas y lingüísticas.

- Las estrategias cognitivas se activan cuando el oyente, al tener dificultades para entender algo, trata de subsanar la deficiencia de lo que acaba de comprender intentando acudir al último sentido que ha captado en su totalidad.
- Las estrategias lingüísticas, -que no son propiamente estrategias finales para resolver un problema- tienen como objetivo principal la comprensión global del mensaje teniendo en cuenta el principio de realidad y el principio de cooperación.

El principio de realidad limita los sentidos posibles de una oración, por ej., si el aprendiz se encuentra con el verbo francés *frapper* (*golpear*), deberá atender a la

construcción verbal *frapper qqn avec qqch* o *frapper qqch*, para poder comprender globalmente el mensaje siguiente: *Le joueur frappe la balle avec le bâton*. Mientras que el principio de cooperación se activa cuando el aprendiz tiene que buscar el sentido de la frase en el contexto situacional específico (Kintsch & Van Dijk citado en López, 2002).

La teoría de la pertinencia.

La teoría de la pertinencia (*relevance*), creada en 1986 por D. Sperber y D. Wilson, señala que comprender una expresión no es nada más descodificar el sentido de ésta, sino también captar la “intencionalidad”. Por medio de las siguientes preguntas: ¿qué intenta decir el hablante?, ¿qué quiere dar a entender el hablante? y ¿cuál es la actitud del hablante respecto a lo que lo que intenta decir y dar a entender?

Por otro lado, esta teoría se fundamenta en cuatro principios:

1) Cada expresión posee varias interpretaciones posibles, todas ellas compatibles con los datos lingüísticos que codifica; 2) todas estas interpretaciones se le ocurren a la vez al oyente, ya que algunas exigen mayor esfuerzo para ser conjeturadas; 3) los oyentes poseen un criterio general para comparar y evaluar interpretaciones alternativas; 4) que este criterio tiene suficiente peso como para excluir todas las interpretaciones menos una. (López, 2002, pág. 36).

Por ej., esta teoría se puede encontrar en las expresiones idiomáticas de L2. Por ej., la expresión francesa: *Passer à la casserole* tiene dos acepciones diferentes. La primera significa sacrificar a un animal y la segunda tiene una connotación sexual que significa acostarse con alguien o ser violado(a). Entonces, si tomamos en cuenta la teoría de la pertinencia, ello implica que la información nueva se relacione con las hipótesis o supuestos que se han obtenido del contexto previo de tal forma que se vaya descartando o reforzando una nueva implicación contextual.

Leyes del receptor oyente.

Se han descrito otro tipo de leyes más generales, que son exclusivas del oyente, y que se conocen como leyes del receptor. Éstas son las siguientes:

- La “ley de la predictibilidad” señala que cuando se tienen dos emisiones sucesivas, los oyentes intentarán relacionarlas formando un todo coherente. Por ej., tenderán a interpretar la oración que sigue a una pregunta, dado que el par adyacente pregunta-respuesta es un esquema habitual de la conversación.
- La “ley del refuerzo formal” indica que el oyente intentará reforzar la coherencia del mensaje implementándolo mediante turnos colaborativos. Por ej., cuando el hablante está narrando una historia interesante, es muy común que el oyente emita expresiones como: vale, hmm, sí, claro, para animarle a continuar y llegar hasta el final.
- La “ley del sentido amplio” establece que los oyentes por lo regular utilizan el sobreentendido y la presuposición, no conformándose casi nunca con el sentido literal del mensaje.
- La “ley de la prioridad” considera la imagen social de los interlocutores, es decir, las relaciones sociales existentes entre ellos determinan muchos aspectos de la interpretación. Por ej., la expresión *¡qué guapa estás! Que tu es *belle!** cambiará según se dirijan a la madre, a la novia o a la hija. (Gallardo citado en López, 2002)

Finalmente, López (2002) indica que “no es frecuente que las teorías psicológicas sean a la vez productivas y receptoras. El funcionalismo atiende preferentemente al primer factor, el asociacionismo clásico al segundo” (p.39). Sin embargo, la teoría de la Gestalt (*Gestaltpsychologie*) es la única que aborda ambas dimensiones, la cual tiene como objetivo principal buscar soluciones creativas para resolver problemas. Para ello se basa en una serie de leyes perceptivas, las cuales aseguran la forma de agrupar los estímulos que se reciben.

En la Gestalt, esas mismas cuatro leyes del receptor de Gallardo (ley de la predictibilidad, ley del refuerzo formal, ley del sentido amplio y, ley de la prioridad) reciben, respectivamente, el nombre de:

1) ley de la clausura (los estímulos tienden a agruparse en conjuntos cerrados); 2) ley de la semejanza (los estímulos semejantes tienden a agruparse); 3) ley de la proximidad (los estímulos próximos tienden a agruparse); 4) ley de la buena forma (existen formas culturalmente codificadas de agrupar los estímulos) (López, 2002, pág. 39).

Entonces, la principal diferencia entre el planteamiento psicolingüístico y el planteamiento pragmático de la comprensión oral estriba en el grado de generalidad que presentan éstos. El enfoque psicolingüístico es más incluyente que intencional, y aunque se fundamenta en el método experimental, ahí precisamente está su desventaja, ya que al estar ligado a la medición de estímulos, respuestas y tiempos de reacción, difícilmente puede ayudarnos a entender lo que sucede en la mente de una persona que está comprendiendo un mensaje oral.

En sentido contrario, el enfoque pragmático es más intencional que extensional, ya que profundiza mucho más que el anterior, pero presenta el inconveniente de no estudiar y analizar situaciones reales de uso, y solo las imagina conforme a lo que la consciencia lingüística del investigador está acostumbrada a realizar en cuanto hablante.

Para finalizar con este apartado, veamos el esquema de la comprensión oral de Maley (Figura 1) en el cual se muestran los elementos y procesos que intervienen en la decodificación de los textos orales.

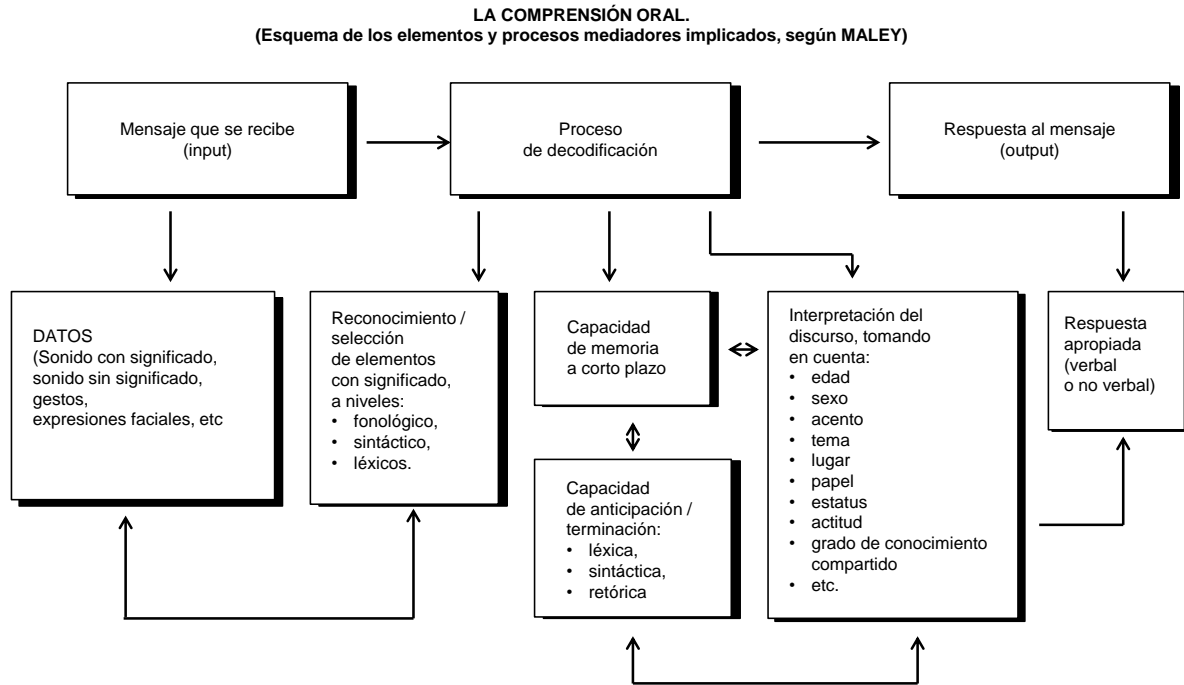


Figura 1. Esquema de los elementos y procesos mediadores implicados en la comprensión oral, según Maley.

Fuente: (Bello et al., 1990, pág. 66)

En este caso, en el esquema de Maley nos indica que la comprensión es un proceso de decodificación consistente en cuatro subdestrezas: (1) reconocer las palabras de L2; (2) seleccionar y agrupar las palabras en oraciones con significado; (3) utilizar la memoria a corto plazo para reinterpretar lo que ya se ha oído, y (4) inferir información implícita en el texto oral, por ej., la edad, el sexo, y la relación entre los interlocutores (Bello et al., 1990).

La comprensión oral en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

En 1971 se crea el proyecto del Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, el cual fue promovido por el Consejo de Europa, quien es el órgano rector. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (de ahora en adelante MCERL) es un documento que trata de homologar los conocimientos por medio de los descriptores cuya finalidad es sugerir y no imponer,

ya que “integra y consensua enfoques, sin marcar una ruta específica en la didáctica de lenguas, sino aportando (...) detalles significativos que ayuden a planificar y analizar una ruta propia” (Talaván, 2013, p. 33). Es decir, el MCERL es muy flexible y se puede adaptar a objetivos y practicas específicas.

Por otro lado, el MCERL además poner fin a las múltiples escalas de niveles de adquisición y dominio de L2 que antes prevalecían, por ej., las utilizadas en inglés como L2: *elementary*, *lower-intermediate*, *intermediate*, etc. se ha vuelto, también, la referencia oficial más actualizada y reconocida a nivel internacional dentro del ámbito de la didáctica de L2 porque:

Lo que distingue [a] los descriptores del MCERL de las nomenclaturas anteriores, además de que son aplicables a todos los idiomas y usos específicos, es su precisión y claridad, ya que especifican lo que el alumno es capaz de hacer en cada momento y con cada una de las destrezas (Talaván, 2013, p. 30).

En cuanto a las destrezas, el MCERL contempla cinco actividades comunicativas a evaluar: la comprensión lectora y auditiva (comprender), la expresión oral y la interacción oral (hablar) y, finalmente, la expresión escrita (escribir) (Talaván, 2013). Cabe señalar que cada una de esas destrezas se evalúan y tienen en cuenta en los seis niveles comunes de referencia del MCERL (Véase la Figura 2).

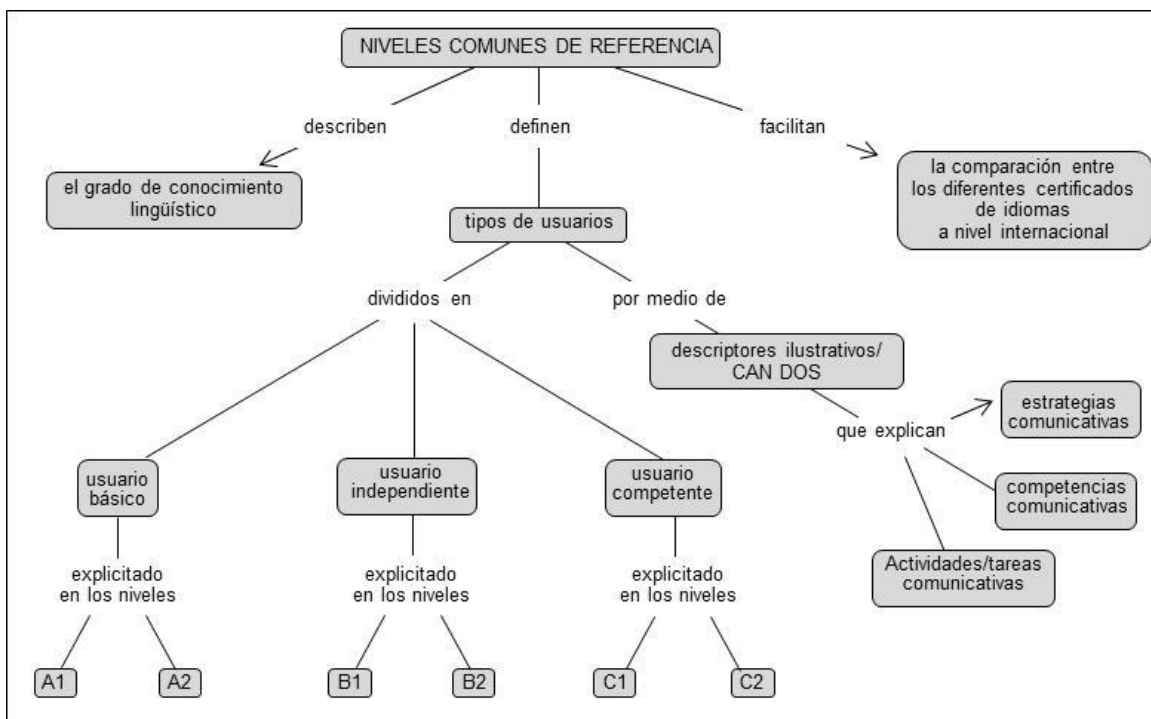


Figura 2. Esquema de niveles de referencia (MCERL).

Notas: (Talaván, 2013, pág. 30)

En la Figura 2 se muestran los seis niveles comunes de referencia del dominio de una lengua: A1, A2, B1, B2, C1, y C2. El nivel A representa un dominio básico y elemental de L2, el nivel B un dominio intermedio de ésta, y el nivel C corresponde al dominio que posee un usuario competente.

A continuación se muestran tres tipos de descriptores: (a) el primer descriptor (Véase la Tabla 3) muestra de forma sucinta los parámetros a evaluar y adquirir de los seis niveles comunes de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2); mientras que el segundo descriptor (Tabla 4), perteneciente al proyecto DIALANG, muestran detalladamente el conjunto de actividades, destrezas y competencias centradas en la comprensión auditiva de L2 que debe adquirir el alumno.

Cabe mencionar que el proyecto DIALANG es un sistema de evaluación destinado para alumnos de idiomas que desean tener un diagnóstico sobre su dominio de L2, el cual utiliza las escalas descriptivas basadas en el MCERL, de las

cuales ha elegido los descriptores que parecen ser los más concretos, claros y sencillos (Instituto Cervantes, 2002).

Tabla 3. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente (NIVEL AVANZADO)	C2	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. ● Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. ● Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. ● Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. ● Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. ● Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente (NIVEL INTERMEDIO)	B2	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. ● Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. ● Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. ● Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. ● Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. ● Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico (NIVEL BÁSICO)	A2	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) ● Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. ● Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	<ul style="list-style-type: none"> ● Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. ● Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. ● Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: (Instituto Cervantes, 2002, p. 12)

En la Tabla 3, se puede observar que el descriptor parte del nivel más avanzado hacia el más básico, del mismo modo que también se puede verificar el grado o nivel de comprensión auditiva (escuchar) que deben tener cada uno de los usuarios básicos (A1, A2), independientes (B1, B2) y competentes (C1, C2). Por ej., de comprender frases sencillas hasta llegar a tener un dominio amplio de la lengua meta comprendiendo con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.

Cabe señalar que esta organización basada en seis niveles comunes de referencia les da a los profesores de lenguas una gran ventaja puesto que, como instrumento de clasificación, les permite trabajar con niveles de exigencia estables y aceptados en cuanto a medida y formato (Instituto Cervantes, 2002).

En la Tabla 4 se desglosan tres filas: en la primera fila se describen los tipos de texto que comprende el alumno, en la segunda hace referencia a lo que es capaz de comprender el alumno, y en la tercera se indican las condiciones y limitaciones que influyen en la COyA.

Tabla 4

Documento C3. Escalas descriptivas detalladas que se utilizaron en la sección de información adicional sobre los resultados de DIALANG.

COMPRENSIÓN AUDITIVA			
	A1	A2	B1
Tipos de texto que comprendo	<p>Frases muy sencillas sobre mí mismo, sobre personas que conozco y sobre cosas que me rodean.</p> <p>Preguntas, instrucciones e Indicaciones de lugares.</p> <p>Ejemplos: expresiones, preguntas e instrucciones corrientes, e indicaciones breves y sencillas para ir a un sitio.</p>	<p>Frases y expresiones sencillas relativas a cosas que considero importantes.</p> <p>Conversación y discusiones sencillas y corrientes.</p> <p>Asuntos de la vida diaria en los medios de comunicación.</p> <p>Ejemplos: mensajes, intercambios cotidianos, indicaciones de lugares, noticias de televisión y de radio.</p>	<p>El discurso sobre asuntos cotidianos e información factual.</p> <p>Conversaciones y discusiones cotidianas.</p> <p>Programas en los medios de comunicación y películas.</p> <p>Ejemplos: instrucciones de uso, conferencias y charlas breves.</p>
Lo que comprendo	<p>Nombres y palabras sencillas.</p> <p>Ideas generales.</p> <p>Lo bastante para responder: proporcionar información personal, comprender indicaciones de lugares.</p>	<p>Lenguaje corriente.</p> <p>Conversaciones y discusiones sencillas y corrientes.</p> <p>La idea principal.</p> <p>Lo suficiente como para seguir la conversación.</p>	<p>El significado de algunas palabras desconocidas por deducción.</p> <p>Significado general y detalles específicos.</p>
Condiciones y limitaciones	<p>Articulación clara, lenta y cuidadosa de la lengua.</p> <p>Que el interlocutor sea un hablante comprensivo.</p>	<p>El discurso claro y lento.</p> <p>Requiero la ayuda de hablantes comprensivos y de imágenes.</p> <p>A veces pido que me repitan o me vuelvan a formular lo dicho.</p>	<p>El discurso claro y normal. Requiere la ayuda de medios visuales y de la acción.</p> <p>A veces pido que me repitan una palabra o una frase.</p>

Tabla 4. Continuación...

COMPRESIÓN AUDITIVA		
B2	C1	C2
<p>Todos los tipos de discurso sobre asuntos cotidianos. Conferencias. Programas en los medios de comunicación y películas. Ejemplos: discusiones técnicas, informes, entrevistas en vivo.</p>	<p>Lengua hablada en general. Conferencias, discusiones y debates. Declaraciones públicas. Información técnica compleja. Material de audio grabado y películas. Ejemplos: conversaciones de hablantes nativos.</p>	<p>Cualquier lengua hablada, en vivo o retransmitida. Conferencias y presentaciones especializadas.</p>
<p>Ideas principales e información específica. Ideas y lenguaje complejos. Puntos de vista y actitudes del hablante.</p>	<p>Lo bastante como para participar activamente en conversaciones. Temas abstractos y complejos. Actitudes y relaciones implícitas entre hablantes.</p>	<p>Comprensión global y detallada sin ninguna dificultad.</p>
<p>Lenguaje normal y cierto uso idiomático, incluso con algo de ruido de fondo.</p>	<p>Necesidad de confirmar detalles esporádicos cuando el acento no resulta familiar.</p>	<p>Ninguna, siempre que se disponga de tiempo para acostumbrarse a lo que no resulta familiar.</p>

Fuente: (Instituto Cervantes, 2002, p. 241)

En suma, la intención de haber presentado estos dos descriptores (Tabla 3 y 4) es para que el alumno reflexione sobre sus fortalezas y debilidades en cuanto al dominio de la COyA de L2, y también para motivarlo, en el sentido de que conciba dichos descriptores como un reto constructivo que lo aliente a seguir perfeccionando su aprendizaje de L2, y, por tanto, no lo vea una carga o amenaza.

Consideraciones finales

En este capítulo se ofreció un panorama general de lo que constituye la COyA en L2 mencionando los componentes lingüísticos y no lingüísticos que la conforman. También se mencionaron las etapas que conforman el proceso de comprensión en

L2 y algunas teorías que explican esta competencia lingüística desde el campo de la traductología, la lingüística y la pragmática.

De este modo, se concluye que el fenómeno de la COyA se puede examinar y fundamentar desde los tres ángulos habituales del acto de hablar: el emisor, el mensaje y el receptor, porque cuando comprendemos un mensaje captamos el significado lingüístico del texto (su sentido), pero al mismo tiempo nos percatamos que dicho sentido se apoya en unas intenciones específicas que motivaron el emisor a enunciarlo (intencionalidad) y que ello posibilita una determinada actuación (respuesta) del receptor en relación con el mismo.

También se puede afirmar que “el proceso de comprensión incluye las destrezas siguientes: destrezas perceptivas; memoria; destrezas de descodificación; inferencia; predicción; imaginación; exploración rápida; referencia a lo anterior y a lo posterior” (Instituto Cervantes, 2002, pág. 102). Así se demuestra que la COyA no es una destreza pasiva sino activa, ya que el oyente, al intentar comprender lo que quiere decir el hablante, pone en marcha todas las destrezas arriba mencionadas.

De este modo, “el modelo mental que construimos como representación del mensaje oral es el resultado de combinar la nueva información contenida en lo que hemos oído con nuestro conocimiento previo y experiencias anteriores” (Bello et al., 1990, pág. 65).

Capítulo 2

Las corrientes lingüísticas y su relación con la COyA en L2

En este capítulo se abordarán las principales corrientes lingüísticas con el objetivo de mostrar la evolución y los cambios que ha tenido el concepto de lenguaje a través de ellas. Por ej., un profesor formado bajo la corriente del estructuralismo, y que tiende a percibir el lenguaje como un conjunto de estructuras de distinto tipo (sintáctico, semántico, fonológico, etc.), puede enfocar su metodología didáctica en aplicar ejercicios de reconocimiento sonoro mediante la aplicación de pares mínimos: /'kasa/, /'kaso/; /brisa/, /prisa/, etc. otorgándole de este modo una mayor importancia a diferenciar los fonemas que tienden a parecerse en las palabras.

En cambio, un profesor formado en la pragmática lingüística, centrará su análisis de L2 en la identificación y utilización de los conectores o marcadores discursivos del texto tanto oral como escrito (Alcaraz, et al., 1993, p. 24), así como también del “contexto” en el que se desarrolla la comunicación y en la utilización de la información compartida por los interlocutores de una conversación.

De hecho, Alcaraz et al. (1993) señalan que:

todos los componentes de la metodología didáctica, como [los contenidos, los objetivos generales], las estrategias, los métodos y las técnicas del aula (...), se instrumentan en tres cuestiones primordiales: en el concepto que tengamos del lenguaje, en el concepto que tengamos de la adquisición y el aprendizaje del lenguaje y, finalmente, en el concepto que tengamos sobre cómo debe enfocarse la interacción didáctica (p. 23).

Este punto es relevante porque precisamente esas tres consideraciones son los elementos que diferencian y caracterizan a las corrientes lingüísticas.

A continuación se enumeran, de forma sucinta, las características de las corrientes lingüísticas cuyo periodo temporal e histórico abarca desde el apogeo de la gramática en los siglos 18 y 19, hasta las corrientes surgidas en los siglos 20 y 21. Finalmente se cierra este capítulo con la descripción de las metodologías que han

surgido a partir de dichas corrientes; metodologías que han intentado ser un modelo o guía que ayude al alumno a asimilar mejor el aprendizaje de una lengua extranjera.

En el siglo 18 se piensa que el uso de las reglas gramaticales es la metodología más apropiada para que el alumno entre en contacto con la lengua extranjera. Sin embargo, esta enseñanza se reducía solo a que los alumnos conocieran los textos clásicos apoyándose en la traducción. Esa noción perdurará a partir del siglo 19 y a lo largo del siglo 20, cuando se implemente la enseñanza de lenguas vivas en la enseñanza media y superior. En suma, la enseñanza de L2 se reducía al estudio de su gramática, donde se otorgaba mayor valor a los aspectos teóricos del lenguaje en detrimento de su carácter práctico.

El nacimiento de la lingüística, como ciencia que se ocupa del análisis de la lengua, se puede situar a principios de 1911 con Ferdinand de Saussure. Posteriormente, el pensamiento de Saussure influye en la Escuela fonológica de Praga cuyos representantes más conocidos en Francia son Troubetskoi, Jakobson y Martinet quienes realizan grandes aportaciones en el campo de la fonética y la fonología, además de otorgarle una importancia mayor a la comunicación.

En ese sentido, los trabajos de fonética y fonología efectuados por Troubetskoi y Jakobson a mediados del siglo 20, son fundamentales porque además de haber efectuado una tipología detallada de los distintos sonidos, los cuales se emiten dependiendo de la posición que mantenga y realice el sujeto con sus órganos fonatorios (laringe, garganta, lengua, labios, nariz) del habla teniendo en cuenta no sólo la producción de la voz (fonética articuladora), también se interesaron por la parte perceptiva de los sonidos. Es decir, por la fonética acústica, que “se preocupa de las características de la onda sonora y su percepción” (Bernal, Bobadilla & Gómez, 2000, p. 24). Es decir, Troubetskoi, y Jakobson se enfocaron en dar a conocer cómo es que identificamos, percibimos e interpretamos cada uno de los sonidos (fonemas) que componen una lengua determinada.

El estructuralismo, fundado por Saussure, lingüista ginebrino, rompe con el modelo de gramática-traducción. Esta corriente lingüística percibe el lenguaje como

una estructura constituida a su vez por otras subestructuras vinculadas entre sí, las cuales forman una unidad o sistema. Del mismo modo, concibe la lengua como forma y no como sustancia, y también como un conjunto de signos arbitrarios y como un instrumento de comunicación social (Campos & Ortega, 2005, p. 38).

Pero aunque la obra de Saussure consigue grandes avances y resultados en el campo de la fonología, en contraparte, la parte gramatical es poco atendida.

Una derivación del estructuralismo fue el estructuralismo americano o distribucionismo, el cual pretendía trazar un marco general para la descripción de la lengua partiendo de una explicación conductista del acto lingüístico (Campos & Ortega, 2005). El distribucionismo tiene dos tendencias.

La primera tendencia, vinculada con la Escuela Mentalista aunque tiene grandes aciertos e intuiciones en sus investigaciones carece de rigor científico ya que considera únicamente un reducido corpus de oraciones al momento de efectuar el análisis. Es decir éste es incompleto por no abarcar la totalidad o al menos una gran porción de oraciones. Boas y Sapir son los principales representantes de esta corriente.

La segunda tendencia se vincula a la Escuela Conductista cuyo principal representante es Bloomfield; ésta se apoya en el behaviorismo “quien no solo es una psicología del comportamiento sino que pretende ser un método científico” (Campos & Ortega, 2005, pág. 40).

Por otra parte, Z.S. Harris, principal sucesor del pensamiento de Bloomfield, crea el análisis distribucionista, el cual establece que “las unidades se clasifican según su distribución formal, pero sin recurrir en ningún momento al significado” (Campos & Ortega, 2005, pág. 40). En este caso, en el análisis distribucionista no se efectúa un análisis de la lengua a profundidad sino que solo se limita a la descripción del enunciado por medio de sus constituyentes inmediatos, rechazando las nociones de función o de sistema por considerarlas demasiado filosóficas (Campos & Ortega, 2005). Es decir, no va más allá del mero recuento formal de conmutaciones y combinaciones dentro del acto discursivo (realización oral del lenguaje o discurso).

El generativismo lingüístico

Esta corriente se define como “un modelo gramatical especialmente sintáctico y con fines explicativos, enfocado únicamente en las oraciones gramaticales (Campos & Ortega, 2005, p. 43). Por lo tanto, se prescribe de todo lo referente al significado otorgándole mayor peso al carácter formal de la lengua, a tal punto de llevar al extremo una excesiva preocupación por las reglas.

El principal representante de esta corriente es Noam Chomsky cuya obra *Syntactic Structures* (1957) tendrá una influencia decisiva en los análisis lingüísticos posteriores. Tiempo después, Chomsky, reformula su teoría al publicar *Aspects of Theory of Syntax* (1965), obra en la cual “distingue componentes interpretativos, semánticos y morfológicos que intentan poner en relación la estructura semántica y morfológica con la fónica” (Campos & Ortega, 2005, p. 44). Es decir, ahora contempla el componente fonológico de la lengua, el cual estudia las unidades lingüísticas mínimas: los fonemas, los cuales “se establecen por oposición, es decir, si se cambia un sonido de una palabra y la palabra cambia de significado, al sonido se le considera fonema” (Bernal et al., 2000). Por ejemplo, en las palabras cama, trama, rama, se ha cambiado un fonema y por lo tanto su significado es distinto.

Otras corrientes lingüísticas del siglo 20

La psicomecánica es una teoría estructuralista que tiene en cuenta el habla (*discours*) en su análisis de la lengua. El lingüista francés G. Guillaume fue su creador, y redefinió las oposiciones saussureanas de *langue/parole* como *langue/discours*, haciendo hincapié en que *langue* y *discours* constituyen una actividad. De este modo, Guillaume considera que “el término *langue/discours* engloba una serie de manifestaciones físicas y psíquicas que son [respectivamente] instrumento y producto de la lengua” (Campos & Ortega, 2005, p. 47), es decir, la lengua ahora es tratada como un sistema lingüístico de carácter permanente y continuo; y el discurso como el empleo en el habla, donde entran en juego también en la comunicación el elemento gestual y corporal del individuo al momento de expresarse.

Por otro lado tenemos el funcionalismo, el cual es el resultado de un conjunto de investigaciones realizadas por diferentes lingüistas y no de un autor en particular. Esta corriente considera que “las lenguas son sistemas semánticos; por tanto, la fonología y la sintaxis deben ser disciplinas instrumentales por el hecho de proporcionar los mecanismos de diferenciación de contenidos” (Campos & Ortega, 2005, p. 46). Además, la lengua es un sistema funcional y utilitario al servicio de los hablantes, y cuya finalidad última es la comunicación.

Por otro lado, esta corriente lleva a cabo un análisis de la lengua enfocado en unidades superiores a la palabra, el cual contempla tres niveles: el sintáctico, el semántico-representativo y el discursivo-pragmático-textual. Entre los principales representantes franceses de esta corriente podemos mencionar a E. Benveniste y A. Martinet, autor de una *Grammaire fonctionnelle du français*, (1974). Cabe señalar que la visión funcional de la lengua ha sido asumida plenamente por la pragmática.

La pragmática, al efectuar su análisis de la lengua, va más allá de la frase u oración porque “concibe la lengua como un conjunto de fenómenos relacionados con la instancia de la enunciación, que al ser producto de la actividad lingüística va a considerarlos como fenómenos del habla” (Campos & Ortega, 2005, p 50). En este caso, se aboga por establecer una nueva filosofía en la cual se preste mayor atención a los hechos de habla reales.

Algunos de los principales exponentes de la pragmática lingüística son: Firth, Halliday, Benveniste, etc. Por último, hay que tener presente que esta teoría está presente en el campo de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) o segunda a través de los métodos conocidos como *Approche communicatif*.

Finalmente, es recomendable que profesor de lenguas tenga un conocimiento sólido del análisis de la lengua en sus tres niveles: fonológico, morfosintáctico y semántico (Bernal et al., 2000) para que pueda realizar bien su labor y facilitar el aprendizaje de L2 al alumnado.

Impacto de las teorías lingüísticas en la enseñanza de FLE

Ahora se tratarán los métodos que han surgido de algunas corrientes lingüísticas expuestas arriba. Cabe mencionar que la lista de los métodos expuestos aquí se restringe únicamente a aquellos que han sido utilizados en la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (de ahora en adelante FLE).

Ahora bien, comencemos señalando que “las técnicas de enseñanza son aquellos procedimientos pedagógicos preconizados en un método o utilizados por el profesor para ayudar a los estudiantes a asimilar el contenido previsto” (Campos & Ortega, 2005, pág. 191). En este caso, los métodos son herramientas que auxilian y guían tanto al profesor como al aprendiz. Al primero, por ej., lo ayudan a delimitar los contenidos a enseñar y al segundo, le permiten hacer más asequible el conocimiento de L2 teniendo en cuenta criterios y objetivos claros a alcanzar.

El método directo.

Este método, creado por Berlitz y De Sauzé, postula que la manera más eficaz de aprender una lengua extranjera (de ahora en adelante L2) es hacerlo del mismo modo en que se ha aprendido L1, es decir, de manera “natural”. Otra característica de este método es que retoma la presentación de las lecciones en forma de dialogo.

Sin embargo, aunque este método excluye la traducción como medio de referencia, y estimula, desde la primera lección, al sujeto a intentar hablar desde la primera lección, no tardaron en hacerse evidentes los límites de su eficacia debido a la debilidad de sus bases teóricas. En primer lugar porque no es factible ni eficaz, pedagógicamente hablando, que los alumnos que por ej. estudian FLE, lo aprendan del mismo modo y con el mismo sistema como los hablantes nativos franceses aprenden el francés como L1, ya que la principal diferencia reside en que los aprendices de FLE, recurren a L1 como su principal referente, porque es partir de ahí que construyen, organizan y asimilan la lengua meta. Esta situación no se presenta en las personas que están aprendiendo su L1.

Surgimiento de la metodología audio-oral y audio-visual.

La metodología audio-oral, se desarrolló en Estados Unidos en los años cincuenta del siglo pasado, y centró en su metodología en el manejo de los elementos técnicos de la época. Ésta considera la frase como el marco sintáctico por excelencia, y su base pedagógica se centra en los ejercicios estructurales de carácter repetitivo en forma de baterías de ejercicios.

Esta metodología tiene una base psicológica y otra lingüística. La base psicológica se apoya en la teoría asociacionista de Thorndike (principios de s. XX), y en el behaviorismo de Skinner. Ésta considera que el aprendizaje se basa en la trilogía: estímulo/respuesta/refuerzo. Por lo tanto, éste es un proceso mecánico “repetitivo y limitado, ya que el aprendiz únicamente aprende un conjunto reducido de estructuras lingüísticas” (Cornaire, 1998, pág. 16) reproducidas en forma de extractos de audio en forma de diálogos, cuyo objetivo es evitar cometer errores gramaticales y de pronunciación.

Por otro lado, la base lingüística tiene su origen en el análisis distribucional de L. Bloomfield (transformacionalismo), y su objetivo es descubrir la estructura interna de la lengua a través de una serie de sustituciones de las unidades que forman el enunciado (Campos & Ortega, 2005). De hecho, de la unión de estas dos teorías (la psicológica de Skinner y la lingüística de Bloomfield) nace la metodología audio-oral.

Otro inconveniente es el problema de *transfer* que presentan los alumnos. el cual les impide saber el significado correcto de los enunciados cuando se modifica o cambia el orden morfosintáctico de éstos, porque únicamente memorizan mecánicamente los ejercicios, y por lo tanto no saben transformar y recombinar los distintos elementos estructurales de L2. Por ej., saber transformar la lengua de voz activa a voz pasiva y, o, saber conjugar diferentes tiempos verbales teniendo en cuenta el contexto.

El método audio-visual.

Surge en los años cincuenta del siglo pasado en Francia, y tiene como particularidad añadir el concepto de “situación”, el cual otorga una gran importancia al contexto y a las relaciones entre los interlocutores. Este método se apoya de la imagen, como soporte, para abordar la comprensión y asimilar las diferentes estructuras (Campos & Ortega, 2005). A semejanza del método audio-oral, éste presenta el error de ser repetitivo y mecánico, pero se percibe cierto avance porque los ejercicios tienen mayor unidad y cohesión al estar situados en determinados contextos.

El método estructuro-global-audiovisual.

En 1953, Guberina, lingüista del instituto de fonética de la universidad de Zagreb (antigua ex-Yugoslavia), establece los primeros fundamentos teóricos del enfoque estructuro-global-audiovisual, mejor conocido como SGAV. Posteriormente en 1965, él y Rivenc, retomarán la teoría de la Gestalt, y concebirán la lengua como un instrumento de comunicación.

Este método abandona las teorías conductistas porque considera que el aprendizaje no se adquiere solo mediante actividades de repetición que fijan las estructuras gramaticales en el cerebro, sino que es percibido como una actividad estructurante que ayuda a conformarlo. El objetivo de los métodos directos y de los métodos audiovisuales es enseñar prioritariamente la lengua hablada.

Por su parte, Cornaire (1998) considera incompleto este enfoque porque aunque hay un mayor avance en el tratamiento de comprensión oral (por ejemplo, formular y proponer preguntas y ejercicios relativos a esta competencia lingüística), continúa prevaleciendo un modelo rígido preestablecido en el que únicamente cuenta reproducir correctamente la entonación y el ritmo de los enunciados (Cornaire, 1998), en detrimento de la comprensión y el sentido global del mensaje.

Además, tampoco se toman en cuenta las necesidades comunicativas reales entre pares, ya que los diálogos carecen de contexto real, y, además, no tienen en

cuenta otros factores que condicionan y enriquecen al lenguaje, como por ej., los distintos estados de ánimo y el grado de cercanía y familiaridad que tengan los interlocutores.

Las últimas tendencias: Funcionalismo y Comunicativismo.

La irrupción del funcionalismo y del método comunicativo en los años ochenta del siglo 20 implicó un gran cambio de dirección en la enseñanza de lenguas extranjeras. A la “competencia de lengua” (que constituye el objetivo de los métodos audio-orales y audio-visuales) se añadió la competencia de la comunicación, la cual propició una enseñanza centrada en el discurso en el cual se manifiesta su riqueza de variantes y de convenciones sociales.

La metodología funcional.

Sin embargo, aunque el funcionalismo presento grandes avances, Campos y Ortega (2005) opinan que éste no ha alcanzado aún el nivel de eficacia aceptable, porque “no hay tampoco una progresión sistemática, pues los autores [que han diseñado dichos métodos] suelen considerar que los problemas gramaticales que se tratan son los que el texto ofrece” (Campos & Ortega, 2005, p.192). Además, las unidades de algunos métodos presentan una falta de vinculación lingüística y temática, por lo que al intentar paliar este defecto se ha incurrido en una progresión en espiral, la cual en vez de solucionar el problema lo ha agudizado, ya que presenta tres inconvenientes de tipo pedagógico.

1) Provoca aburrimiento ya que se retoman constantemente las mismas situaciones con pocas variantes; 2) Existe riesgo de que el estudiante relacione abusivamente los registros de lengua presentados en los manuales con la realidad, (sin tener en cuenta, la diversidad de otros registros, ya sea según el día, la hora, el humor, y el grado de cercanía entre los interlocutores, etc.), y 3) El reemplazo y explotación de las adquisiciones anteriores no son suficientemente sistemáticos (Campos & Ortega, 2005).

El enfoque comunicativo.

Ofrece una perspectiva más amplia sobre la enseñanza de FLE ya que integra la parte estructural de la lengua (gramática y vocabulario) y la parte pragmático-funcional. Por ello, el alumno lleva a cabo dos tipos de actividades: las actividades precomunicativas y las actividades comunicativas (véase la Tabla 5).

Tabla 5

Las actividades precomunicativas y comunicativas en el enfoque comunicativo

Actividades Precomunicativas	I. Actividades estructurales
	II. Actividades cuasi-comunicativas
Actividades comunicativas	I. Actividades de comunicación funcional
	II. Actividades de interacción social

Nota: Tomado de (Campos & Ortega, 2005, pág. 194)

En las actividades precomunicativas (Tabla 5) el alumno practica de forma autónoma las distintas formas del sistema lingüístico de FLE sin perseguir un objetivo comunicativo, mientras que en las actividades comunicativas, el alumno debe ordenar sus conocimientos pre-comunicativos de FLE con el fin de poner en práctica la habilidad total de comunicación de significados (Campos & Ortega, 2005). En suma, se da mayor prioridad a las actividades comunicativas, es decir, a lo que es capaz de realizar y expresar el alumno dentro de un contexto real de interacción social.

Por otro lado, los contenidos a enseñar se determinan en función de las necesidades comunicativas del aprendiz, y no con base en un modelo de estructuras lingüísticas ya predeterminado. Además, por primera vez, se da mayor prioridad al uso de materiales auténticos de L2; también se sugiere que el material pedagógico tenga actividades variadas y numerosas para favorecer la expresión libre; además hay una mayor retroalimentación entre profesor y alumnos.

Finalmente, el enfoque comunicativo promueve una participación más activa y responsable del aprendiz con su propio proceso de aprendizaje de L2; Además, tiene

una visión positiva del error cometido, ya que no lo estigmatiza ni lo ve como al negativo, sino como un elemento pedagógico necesario que facilita la comprensión de L2.

El enfoque centrado sobre la comprensión.

Este enfoque está vinculado con la aparición de la psicología cognitiva (finales de los años sesenta y perdura hasta finales de los años ochenta) la cual establece que la comprensión es la primera etapa que se da en el aprendizaje de una L2. Por lo tanto este enfoque focalizará su atención en el acto de escuchar. Este enfoque otorga una mayor importancia al significado que a las formas lingüísticas.

Por otro lado, también tiene en cuenta los intereses y motivaciones que impulsan al alumno a querer aprender una L2, debido a que integra el factor psicológico de la motivación aplicada al campo de estudio de la enseñanza de L2. En suma, el aspecto más innovador de este enfoque fue haber demostrado que el contexto tiene un rol muy importante en la comprensión oral.

Consideraciones finales

En este capítulo se hizo un recuento de las distintas corrientes lingüísticas y del surgimiento de los distintos métodos destinados a la enseñanza de FLE. Del mismo modo, se ha corroborado que cada una de las corrientes tiene un concepto de lengua distinto, el cual restringe y toma en cuenta solo cierto tipo de contenidos y competencia lingüística a trabajar por considerarla más importante que las demás.

Como menciona Alcaraz et al. (1993) “el concepto de la palabra lenguaje no existe en el vacío ya que depende de la teoría lingüística imperante en determinado momento” (p. 24). Por ello, las corrientes, en general, no son creaciones completamente innovadoras, sino que van retomando elementos y se van nutriendo unas a otras, pero también del mismo modo que retoman también pueden descartar otros aspectos.

Este cambio de paradigmas que presentan las teorías lingüísticas se puede explicar, en gran medida, porque hay un abandono o una sustitución de los antiguos

esquemas teóricos que imperaban hasta aquel momento, por otros completamente distintos.

El abandono o cambio de paradigma se produce cuando hay un agotamiento de los postulados del antiguo paradigma por ser incompletos e insuficientes, debido a que no dan respuesta a otras cuestiones que no consideraron en su momento. Entonces, es cuando aparece un nuevo paradigma quien se encarga de abordar y responder a esas cuestiones que antes no se habían tomado en cuenta.

Así, surgen nuevas ideas y enfoques que permiten entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, aunado al hecho de que los avances tecnológicos han facilitado la adquisición de dicho proceso, como por ej. la aparición de los equipos de grabación y reproducción de sonido.

De hecho, ahora se sabe que la enseñanza de una L2 contempla múltiples aristas, debido al largo trayecto y evolución a través del tiempo, pero que tal vez antes, al momento de surgir una corriente, aún no se conocían o no se contemplaban del todo. Por ej., el caso del distribucionismo, el cual en su época tal vez haya causado gran impacto por los enormes avances que hubo en el campo de la fonética y la fonología, pero conforme transcurrió el tiempo, se hizo evidente que sus fundamentos teóricos eran insuficientes, debido a que el aprendizaje de L2 no se podía restringir a realizar una serie de estímulos mecánicos .

Por el contrario, el aprendizaje de L2 es un proceso cognitivo más complejo, el cual incluye no solo factores de carácter formal y semántico sino también de carácter social, cultural, etc.

En suma, es importante haber conocido lo que nos ofrecen las distintas corrientes lingüísticas, ya que de este modo el profesor de FLE puede sacar el mejor provecho de cada una de ellas, y podrá así enseñar de manera más integral y completa FLE.

Considero que no hay corrientes ni métodos perfectos y definitivos que garanticen un aprendizaje eficaz de FLE; por lo tanto, el profesor debe apoyarse en

un eclecticismo que tome en cuenta los aspectos más relevantes de cada una de las corrientes, ya que si no se toman en cuenta otros elementos de L2, se corre el riesgo de desatender las otras destrezas. Por ej., aquel profesor de FLE que únicamente se dedicará a trabajar la gramática, impediría al alumno aprender eficazmente L2, ya que solo éste se limitaría al aspecto morfosintáctico de ésta, y por lo tanto no desarrollaría las demás habilidades lingüísticas necesarias.

Capítulo 3

El enfoque paisajista de Lhote

En este capítulo se analiza el enfoque paisajista de Lhote el cual estudia la COyA, apoyado en un trabajo de investigación en fonética que integra conocimientos acústicos, fonéticos, fonológicos y psicolingüísticos para probar su eficacia y confiabilidad en dos situaciones concretas: (a) en el aprendizaje de L2 y (b) en los problemas de lenguaje que pueden presentar ciertas personas (Lhote, 1990). Sin embargo, para este trabajo, sólo se abordará la primera situación correspondiente al análisis de la comprensión auditiva de FLE.

Cabe destacar que la relevancia del enfoque paisajista de Lothe radica en el hecho de contribuir en ser uno de los primeros trabajos en abordar la COyA de FLE desde el plano de la oralidad no desde la escritura.

Antecedentes

Surge en 1984, gracias al trabajo conjunto y al intercambio de ideas, experimentos, y conocimientos de varias personas (Lhote, 1990). Este enfoque retoma la noción de *paisaje sonoro*, término acuñado por primera vez en 1979 por el músico y compositor canadiense R. Schafer. En la noción de paisaje sonoro el individuo, cuando escucha los sonidos ambientales, debe percibir y describir las sensaciones y estados de ánimo que le producen éstos, apoyándose en la representación mental. Por ejemplo, describir qué sentimiento le provoca el sonido de la lluvia, o bien, la música electrónica en un concierto.

En suma, si en el paisaje sonoro de Schafer se busca que el oyente sea más receptivo y sensible a los sonidos del ambiente, por el contrario, el enfoque paisajista de Lhote se enfoca en el proceso de concientización y sensibilización de los sonidos del habla y del lenguaje, es decir, en la COyA de FLE.

Fundamentos del enfoque paisajista

Lothe señala que para poder captar y distinguir los sonidos es necesario que los oyentes tengan presente cinco parámetros: el ritmo, la duración, el timbre, el tono, y la intensidad (Abubakr et al., 1987), ya que es una condición indispensable para que puedan captar los sonidos con mayor facilidad.

El modelo paisajista propone básicamente un modelo tripartita enfocado en la PRODUCTION- PERCEPTION-COMPRÉHENSION (Lhote & cols., s.f., citado en Abubakr et al.,1987) (véase la Figura 3), el cual propone un modelo de escucha dirigida centrada en el acto de hablar.

Figura 3

Modelo de escucha dirigida del acto de hablar.



Nota: Tomado de (Abubakr et al., 1987, p. 35)

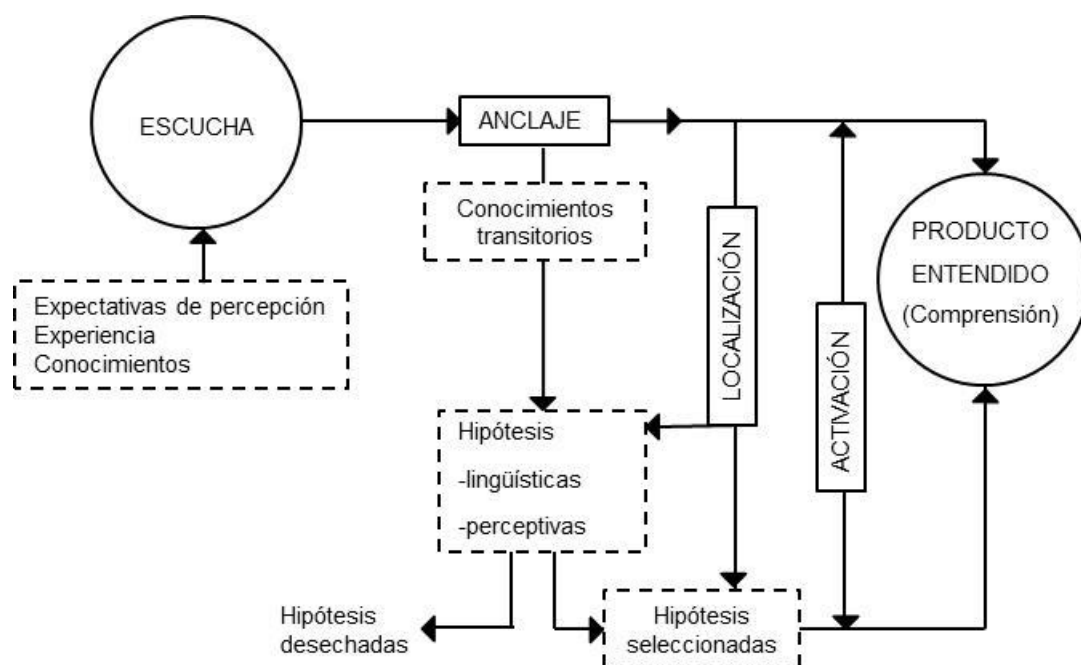
Por otro lado, el proceso de COyA tiene 4 etapas: (1) la *discriminación*; (2) la *inteligibilidad*; (3) la *integración* y (4) la *comprensión*.

En la fase de *discriminación* el oyente detecta las ondas acústicas del mensaje sonoro emitido. En la etapa de *inteligibilidad* el oyente tiene la sensación de captar de manera clara y nítida la onda o señal acústica. En la tercera etapa de *integración* se presenta una superposición entre la señal acústica recibida junto con la forma captada y memorizada de una señal aprendida anteriormente, es decir, el oyente recurre a sus conocimientos previos; y finalmente, en la última etapa de *comprensión* el oyente le otorga sentido al “material lingüístico”, el cual ha memorizado e

interiorizado ya, hasta finalmente integrarlo a su propio bagaje (Abubakr et al., 1987) (véase la Figura 4).

Figura 4

El sistema de tratamiento del acto de hablar por el oyente; las funciones de anclaje, localización y activación.



Notas: Tomado de (Abubakr et al., 1987, p. 37)

Como se puede observar en la Figura 4, al momento de escuchar el oyente se crea expectativas y pone en marcha hipótesis de tipo perceptivo, desecha las que son incongruentes y solo selecciona la o las más pertinentes teniendo en cuenta el contexto del mensaje escuchado. Una vez que ha comprobado el sentido de éstas, es decir, cuando ya ha llegado a la comprensión, las puede activar y utilizar posteriormente cuando la situación o circunstancia lo amerite.

Con la presentación de las Figuras 3 y 4 se puede verificar que Lothe ha reformulado y construido su propio modelo para explicar el proceso de COyA enfocado a la enseñanza de FLE. A continuación se tratan los fundamentos que sustentan este enfoque.

Distinción entre percepción y comprensión.

Un primer fundamento del enfoque paisajista es que hacer una distinción explícita entre percepción y comprensión. En este caso, percibir es distinto a comprender ya que percibir es recibir sensaciones o estímulos por medio de los sentidos; en este caso el oído es el encargado de captar los sonidos. En cambio, comprender conlleva poner en marcha un proceso cognitivo más complejo, el cual incluye no solo la participación del oído sino también la función cerebral e intelectual del sujeto (Tomatis, 2010).

Ahora bien, a continuación se describe el proceso fisiológico de la escucha o percepción: El oído capta los sonidos en forma de ondas sonoras, los cuales, primero, son interpretados de forma mecánica en el oído medio en donde se encuentra el yunque y el estribo (huesecillos internos del oído medio), y después, pasan al oído interno en donde son transformados en impulsos eléctricos, donde finalmente son enviados al cerebro, el cual les otorga una interpretación y significación (Tomatis, 2010).

Por otro lado, comprender conlleva realizar un proceso cognitivo superior que, particularmente en el caso de la comprensión de una L2, implica mayor exigencia, concentración, y tiempo, ya que el sujeto necesita volver a aprender a escuchar y articular oralmente los fonemas de L2, para posteriormente captar el sentido y el significado de L2 (Jakobson & Waugh, 1987).

En este caso, considero que a través del oído se pueden percibir los sonidos de L2, pero eso no significa que se comprenda una L2, porque comprender implica no solo escuchar sino también interiorizar el sistema lingüístico de L2, y también tener una competencia fonológica, la cual nos permita discernir y pronunciar en conjunto y por separado los distintos fonemas y palabras de L2 (Instituto Cervantes, 2002).

Por otro lado, es necesario señalar que el oído capta con mayor facilidad y con menor esfuerzo elementos agrupados en secuencias sonoras significativas, por ejemplo en oraciones cortas, porque la información procesada de esta manera es

más fácil de almacenar y de recuperar (Guimbretière, 1994), ya que si se procesa la información de manera aislada, ésta sólo se retiene y almacena temporalmente en la memoria a corto plazo.

En este caso, el locutor sólo podrá servirse y sacar provecho de la estructura significativa cuando intente expresarse y pueda ser capaz de producir ésta de forma oral, de tal manera que pueda ser percibida y entendida por los demás oyentes (Guimbretière, 1994). Es decir, como se ha mencionado arriba, no basta que el oyente sea capaz de comprender el mensaje oral, sino que también es necesario que sepa producir de forma oral los sonidos de FLE, tal forma como lo establece el modelo paisajista de Lothe enfocado en la PRODUCTION-PERCEPTION-COMPRÉHENSION (Lhote & cols., s.f., citado en Abubakr & al., 1987).

Por lo tanto, se confirma nuevamente que hay una estrecha relación entre el acto de escuchar y reproducir oralmente los sonidos de una lengua. A esta afirmación se suman la teoría motriz de la percepción y el concepto de propioceptividad.

La Teoría motriz de la percepción establece una relación entre el proceso de recepción y producción de la palabra ya que ambos procesos comparten el mismo funcionamiento subyacente, el cual señala que el percibir los sonidos del lenguaje implica también producirlos y articularlos (J. Ségui: en Bonnet, Ghiglione & Richard, 1989, p. 217 citados en Guimbretière, 1994).

Por su parte, el concepto de propioceptividad, propuesto por Pierre Delattre (1966) en su obra *Studies in French and comparative phonetics*, se activa cuando el sujeto al percibir un sonido intenta llevar a cabo el gesto articulatorio de querer emitir las palabras que escucha (Mouton and C., London The Hague, Paris, p. 249 citados en Guimbretière, 1994). De este modo, el concepto de propioceptividad también se manifiesta cuando al momento de escuchar las palabras y oraciones de L1 o L2, estamos también llevando a cabo la articulación y emisión de éstas en nuestra mente o en forma de susurro.

Por último, ha demostrado que las funciones de recepción (comprensión) y producción del habla están fisiológicamente ligadas porque comparten relaciones neuronales, por lo que ambos sistemas actúan de manera sinérgica durante el habla o el canto (Tomatis, 2010), por lo que no se puede escindir tajantemente la función de recepción (comprensión) del habla de la referente a la producción.

En suma, todas estas constataciones nos confirman la estrecha relación que hay entre el oído y la boca por lo que al abordar la enseñanza de la COyA en L2 en clase, se debe procurar enseñar tanto la correcta articulación y pronunciación de las palabras y frases de L2, así como su correcta discriminación.

El sistema fonético francés y sus componentes prosódicos.

En este apartado, que también forma parte de los fundamentos del enfoque paisajista de Lhote, la autora muestra algunas particularidades del sistema fónico francés, con el fin que el alumno capte cualquier texto sonoro apoyándose en los componentes prosódicos suprasegmentales del L2.

En este caso la fonética y los componentes suprasegmentales del lenguaje (prosodia, ritmo, tono, intensidad, etc.) inciden de manera importante en el desciframiento del significado de los mensajes, ya que ayudan a descubrir información que no se expresa ni dice abiertamente, por ej., el grado de cercanía entre los interlocutores. Por ello, se requiere tener un conocimiento global de los fonemas de FLE, para posteriormente comparar éste con los fonemas de L1, de tal manera que el aprendiz identifique las similitudes y diferencias fonéticas y fonológicas de L1 y L2.

Del fonema a la palabra.

Antes de continuar con el enfoque paisajista de Lhote, quisiera detenerme un momento en los conceptos de fonética y fonología, conceptos que durante mucho tiempo se han manejado y empleado indistintamente (Campos & Ortega, 2005).

Para que quede claro, la fonética es la ciencia que estudia y se ocupa de los sonidos usados en el lenguaje; en cambio, la fonología es la disciplina lingüística que

“estudia los sonidos desde el punto de vista de su funcionamiento en el lenguaje y de su utilización para formar signos lingüísticos” (E. Alarcos, 1950, p. 25 citado en Campos & Ortega, 2005). Es decir, la fonología clasifica los hechos fónicos de acuerdo con su función diferencial, distintiva; de este modo, la combinación de los fonemas es lo que distingue unas palabras de otras, y por lo tanto ésta también es la que estructura el lenguaje hablado.

Los *fonemas* son las unidades mínimas distintivas que pueden variar de una lengua a otra, los cuales podemos identificar mediante pares mínimos o secuencias fónicas que presentan diferencias en un único segmento. Por ejemplo: /m/ se opone a /b/ por el hecho de ser nasal. De este modo, el francés tiene 36 fonemas, los cuales se combinan y dan origen a la cadena hablada.

La prosodia “estudia los llamados rasgos suprasegmentales, como la entonación, el tono y el acento, es decir los elementos fónicos que acompañan la realización de uno o más fonemas” (Campos & Ortega, 2005, p. 63).

Los *tonos* son los rasgos específicos de la curva melódica producidos a consecuencia de la vibración de la glotis y con función distintiva. El *acento* sirve para resaltar una sílaba pronunciándola con mayor intensidad, con más precisión o aumentando su duración. En este caso, el acento, tiene dos funciones: contrastar y delimitar, de tal modo que su función contrastiva permite identificar la primera o la última sílaba de las palabras, mientras que su función demarcativa señala el principio o el final de las palabras. Por último, la *entonación* es lo que queda de la curva melódica una vez cumplidas las necesidades de orden tonal y acentual. Ésta comprende rasgos de intensidad, duración y pausa (Campos & Ortega, 2005).

La entonación, además de contribuir a la interpretación del mensaje lingüístico, proporciona también informaciones sobre las reacciones del locutor, por ejemplo sobre su personalidad, carácter, origen social, geográfico, etc. (Martinet, 1989, p.121-125 citado en Campos & Ortega, 2005). De ahí la importancia de conocer los elementos suprasegmentales de L2 porque nos proporcionan muchos indicios para poder entender cualquier texto sonoro.

Características del sistema fonético francés.

En el enfoque paisajista, Lothe retoma el sistema fonético francés el cual permite al lector darle una idea más clara de cómo se lleva a cabo la descripción de los procesos fonéticos y fonológicos en FLE (Lhote, 1995). Como se ha mencionado arriba, el francés tiene 36 fonemas (16 fonemas vocálicos, 17 fonemas consonánticos y tres fonemas semi-consonánticos* (Véase la Tabla 6)

Tabla 6

Los fonemas del francés.

Vocales				
	Fonemas	Palabras	Transcripción fonética	Pronunciación en castellano. Como...
1.	/i/	mie	/mi/	la i en castellano en <i>vida</i>
2.	/e/	mes	/me/	la e en castellano en <i>cabeza</i> , pero más cerrada
3.	/ɛ/	mais	/mɛ/	la e en castellano en <i>guerra</i> , pero más abierta
4.	/a/	ma	/ma/	la a en castellano en <i>calle</i>
5.	/ɑ/	mât	/ma/	la a en castellano en <i>ahora</i> , pero alargada y enfatizada
6.	/ɔ/	molle	/mɔ/	la o en castellano en <i>roca</i> , pero más abierta
7.	/o/	mot	/mo/	la o en castellano en <i>coche</i> , pero más cerrada
8.	/u/	mou	/mu/	la u en castellano en <i>disgusto</i>
9.	/y/	mue	/my/	Sin equivalencia en castellano
10.	/ø/	meut	/mø/	Sin equivalencia en castellano
11.	/œ/	meurt	/mœR/	Sin equivalencia en castellano
12.	/ə/	me	/mə/	Sin equivalencia en castellano
13.	/ɛ̃/	main	/mɛ̃/	Sin equivalencia en castellano
14.	/œ̃/	un	/œ̃/	Sin equivalencia en castellano
15.	/ã/	ment	/mã/	Sin equivalencia en castellano
16.	/õ/	mont	/mõ/	Sin equivalencia en castellano

Tabla 6. Los fonemas del francés. Continuación...

Consonantes				
	Fonemas	Palabras	Transcripción fonética	Pronunciación en castellano. Como...
1.	/p/	par	/paR/	la p en castellano de p uerta
2.	/b/	bar	/baR/	la b en castellano de b arco
3.	/m/	mare	/maR/	la m en castellano de m adre
4.	/t/	teint	/tɛ̃/	la t en castellano de t arde
5.	/d/	daim	/dɛ̃/	la d en castellano de d edo
6.	/n/	nain	/nɛ̃/	la n en castellano de n uez
7.	/k/	car	/kaR/	en castellano c opa, q ueso
8.	/g/	gare	/gaR/	en castellano g uerra, g ato
9.	/ɲ/	agneau	/aɲo/	la ñ en castellano de ñ o
10.	/f/	fer	/fɛR/	la f en castellano de f uego
11.	/v/	verre	/vɛR/	Sin equivalencia en castellano.
12.	/s/	selle	/sɛl/	la s en castellano de s aber
13.	/z/	zèle	/zɛl/	Sin equivalencia en castellano.
14.	/ʃ/	chou	/ʃu/	Sin equivalencia en castellano.
15.	/ʒ/	joue	/ʒu/	Sin equivalencia en castellano.
16.	/l/	lire	/liR/	la l en castellano de l abio
17.	/R/	rire	/riR/	Sin equivalencia en castellano
18.	/j/	sien	/sjɛ̃/	Sin equivalencia en castellano
19.	/w/	soin	/swɛ̃/	Sin equivalencia en castellano
20.	/ɥ/	suint	/suɛ̃/	Sin equivalencia en castellano

* *Fonemas semi-consonánticos*

Nota: La Tabla 6 es una adaptación propia la cual añade la columna "Pronunciación en castellano" cuyo contenido ha sido tomado de Wikilibros (Wikilibros. Libros libres para un mundo libre) (Lhote, 1995, p. 146)

El francés se distingue de otras lenguas porque presenta cierta tensión al momento de articular algunos sonidos. A esta característica se le conoce como fuerza articulatoria o tensión muscular. Cabe mencionar que al hablar francés existe una alternancia entre dos tipos de articulación: una tensa y otra distendida y relajada (Lhote, 1995). En la primera se aplica una mayor tensión muscular en la región bucal, por ejemplo, en los fonemas /y/ (*du, mur,*); /œ/ (*sœur, moteur*) y /ɛ/ (*lumière, musculaire*) precedidos de la letra *r*. Mientras que en la articulación distendida la tensión muscular es relaja, por ej., en los fonemas /ã/ (*enfant, encore,*) y /e/ (*été, télévision*).

La nasalidad, (característica representativa de la pronunciación vocálica del francés) consiste en producir el fonema expulsando o sacando el aire por la nariz (Guimbretière, 1994). El sonido nasal se forma de una vocal seguida de la letra *n* y *m*. Por ejemplo, *élément* /elemã/; *intention* /ɛ̃tãsjɔ̃/, etc.

El grupo rítmico francés.

Al grupo rítmico, Lothe (1995) lo define como un ente conformado por “una especie de ‘gran’ palabra sonora, el cual también puede ser definido como un paquete o conjunto de palabras ligadas entre sí, ya sea por medio de la entonación, del agrupamiento de sílabas y, o por las ligaduras que presente el conjunto de palabras (Lhote, 1995). Dichas ligaduras se conocen en francés como *liaison*, la cual consiste en pronunciar la consonante final de una palabra (que usualmente no se pronuncia por ser una consonante muda) seguida de una palabra cuya primera letra comience con una vocal o hache muda. Por ej., *les_ amies; très_ intéressant; nous_ en_ avons.*

Las características del grupo rítmico son las siguientes:

(a) La sílaba tónica del grupo rítmico, a menudo, es oxítona (aguda) pero no siempre, ya que puede cambiar de posición. Es importante indicar que el acento tónico resalta la sílaba prolongando su duración, y no aumentando su intensidad (Lhote, 1995).

La diagonal (/) delimita los grupos rítmicos dentro de la oración, mientras que las flechas y las letras en negritas señalan el acento tónico.

La voiture ↗

La voiture **rouge** ↗

La voiture **rouge** ↗ est garée / **en face** ↘ du monument

La voiture **rouge** ↗ est garée / **en face** ↘ du monument / qui **se trouve** ↗ dans le parc. ↘

La utilización de líneas curvas es otra forma de representar los grupos rítmicos y su respectivo acento tónico.

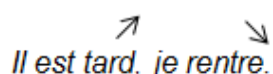


La plupart de gens pensent qu'elle est arrogante, cette comédienne -là.

(b) La extensión del grupo rítmico, se determina por un número de sílabas que la componen, sin embargo, esto no es algo rígido, ya que cada usuario puede tener su propia manera de dividirlo. Generalmente en francés hablado, la extensión del grupo rítmico se acorta de 3 a 5 sílabas (Lhote, 1995), ya que el usuario necesita la energía, el aliento y la intensidad (volumen) para que los demás puedan escucharlo (Martinet, A., citado en León, Burstynky & Schogt, 1977). En sentido contrario, el grupo rítmico puede extenderse hasta 12 sílabas cuando el sujeto lee en silencio, ya que este tipo de lectura es mucho más rápida que la efectuada en voz alta, porque no requiere energía extra.

A continuación se muestra un análisis fonético de una oración.

Il est tard, je rentre.



Análisis: La oración tiene dos grupos rítmicos. El primero *Il est tard* tiene 3 sílabas y el acento es ascendente en la última sílaba del grupo (↑). El segundo *je rentre* también posee 3 sílabas y su acento es descendente (↓)

La percepción de la palabra: dos niveles (básico/ desarrollado).

En este apartado Lhote indica que la percepción de la palabra posee dos niveles: el nivel básico y el nivel desarrollado. El nivel básico se refiere al aspecto fonético de la lengua; en este nivel el aprendiz-oyente selecciona y compara las distintas representaciones fonéticas apoyándose en los referentes fonéticos de L1 que ya conoce. Mientras que en el nivel desarrollado el oyente realiza un análisis más riguroso en el cual identifica los sonidos emitidos oralmente, por medio de la segmentación silábica de las palabras y ritmos específicos (Lhote, 1995).

Aquí concluyen los fundamentos teóricos del enfoque paisajista de Lhote, en los cuales se abordaron principalmente algunas cuestiones de fonética y fonología que es importante tener presente en el dominio de la COyA de FLE. Al final de este capítulo, en las consideraciones finales, ofreceré una reflexión y análisis más puntual acerca de los fundamentos de este enfoque.

Las estrategias: herramienta útil en la percepción de L2

El enfoque paisajista de Lothe (1995) contiene un apartado en el cual propone al docente algunas actividades a implementar en el aula para fortalecer la COyA de FLE. Las estrategias sirven para facilitar el proceso de COyA que, esencialmente, es distinto al que se lleva a cabo en la comprensión escrita, ya que “la lengua hablada, a diferencia de la lengua escrita, es efímera y solo perdura brevemente en el tiempo” (Abubakr et al., 1987, p. 23). Por ej. al entablar una conversación con un interlocutor, no se tiene la posibilidad de regresar a revisar lo que ha comentado éste, como sí sucede con la escritura, donde el lector puede regresar y revisar el texto cuantas veces desee.

Por eso resulta indispensable proporcionarles a los alumnos las estrategias de COyA que les permitan captar los textos orales grabados o en vivo.

A continuación se mencionan algunas de las estrategias y actividades propuestas por Lhote. Cabe mencionar que la presentación de estas estrategias no tiene una secuencia específica, ya que algunas de éstas presentan mayor dificultad que otras. Estas son: (A) Identificar los componentes del flujo sonoro; (B) Realización de discriminación de sonidos: Oposición de fonemas; (C) Reformulación de un diálogo; (D) El resumen y, finalmente, (E) Las imágenes mentales como recurso mnemotécnico.

(A) Identificar los componentes del flujo sonoro.

Un primer paso para poder descifrar el cauce o flujo sonoro de L2 es que el alumno identifique cada uno de los componentes de ésta, partiendo de los más simples (los fonemas) hasta los más complejos, donde el alumno incluso pueda ser capaz de identificar los componentes subjetivos del texto. Por ejemplo, descubrir la intención y el estado de ánimo de su(s) interlocutor(es), saber si el registro de la voz de éstos es sarcástico, contradictorio, amenazante, conciliador, etc. De este modo, se puede constatar en cierto modo, el gran nivel de COyA alcanzado por el alumno.

(B) Realización de discriminación de sonidos: Oposición de fonemas.

Otra de las dificultades que tiene el aprendiz al escuchar un mensaje oral, es el no poder distinguir y separar los componentes (palabras) de la secuencia sonora que escucha. Para tal fin, Lhote propone llevar a cabo una discriminación de sonidos mediante la oposición de algunos fonemas que pueden crear confusión en los aprendices de FLE, debido a la semejanza de sus sonidos (véase la Tabla 7).

Tabla 7

Oposición de fonemas franceses.

Oposición de fonemas		
Con vibración-Sin vibración	Ejemplos.	Transcripción fonética
p - b	pois – bois	/pwa/ - /bwa/
t - d	tard – dard	/taR/-/daR/

Nota: Tomado de (Lhote, 1995, pág. 147)

Mediante este ejercicio de oposición de fonemas se pretende que el aprendiz modifique sus hábitos de pronunciación y lleve a cabo un reaprendizaje en el cual descubra nuevas formas de estructurar y articular las palabras, para que, posteriormente, el alumno-oyente integre y encadene esas palabras en enunciados y secuencias sonoras cada vez más extensas y complejas.

(C) Reformulación de un diálogo.

El alumno expresa con sus propias palabras, y en voz alta, el diálogo que acaba de escuchar, de tal manera que éste se apropia paulatinamente de la comprensión de ese fragmento oral. En este caso, el alumno al verbalizar en L2 lo que acaba de escuchar, se puede comprobar que efectivamente ha comprendido el mensaje escuchado. Además, conforme se tengan más horas de aprendizaje en FLE, se podrán realizar otras actividades de COyA de mayor complejidad, por ejemplo, llevar a cabo el resumen o la reformulación de un texto, o llevar a cabo una exposición oral manteniendo un monólogo claro y sostenido (Lhote, 1995; Instituto Cervantes, 2002)

Finalmente, en la reformulación de un diálogo también es importante conocer la intensión discursiva del mensaje emitido por el interlocutor (Lhote, 1995), es decir, saber reconocer si éste trata de exponer, convencer, explicar, disuadir, denunciar, seducir, contradecir, ironizar etc.

(D) El resumen.

Esta técnica permite, al mismo tiempo, evaluar y desarrollar la COyA, ya que permite retomar y reformular nuevas ideas. Además, permite hacer la síntesis de un discurso oral o escrito. Para ello Lhote propone la siguiente actividad:

1. Contar una breve aventura y que los alumnos, por parejas, lleven a cabo el resumen y después la digan a los demás; posteriormente entre todo el grupo deberán escoger el mejor resumen.
2. Contar de manera oral un evento noticioso (*fait divers*) en la clase y después que el alumno cuente ese mismo relato por medio del discurso indirecto (ver Tabla 8), lo que en francés se conoce como *discours rapporté*. De este modo, con el empleo del discurso indirecto se practica y ejercita la reformulación en la cual el alumno tiene que efectuar las transformaciones lingüísticas pertinentes, por ej., la concordancia de tiempos, la transposición de los pronombres, de los indicadores de tiempo y de espacio.

Tabla 8

Transformaciones de los tiempos verbales de discurso directo a discurso indirecto

Discours direct		Discours indirect
• présent	→	imparfait
• imparfait		
passé composé	→	plus-que-parfait
subjonctif	→	subjonctif
impératif	→	de + infinitif
futur	→	conditionnel
conditionnel	→	conditionnel
<i>Ejemplo. (impératif → de + infinitif)</i>		
Dépêchez-vous!	→	Elle lui a dit de se dépêcher.

Fuente: Propia

Otro aspecto que el oyente debe considerar es la capacidad de seleccionar y jerarquizar la información primaria y fundamental de la que no lo es, ya que esta habilidad también es necesaria para evaluar y sobre todo constatar que se tiene un dominio pleno de la comprensión de una lengua extranjera. En suma, la comprensión, sea oral o escrita, implica también realizar un proceso de análisis y síntesis de la información.

(E) Las imágenes mentales como recurso para memorizar.

Lhote (1995) propone la utilización de las representaciones mentales como medio para retener mejor los conocimientos aprendidos. Las imágenes mentales son una forma de representación que ayuda a retener la información. En dicha representación intervienen diversos procesos como: la sinergia, la asociación, la reconstrucción de una parte, la afectividad, lo sensorial, la experiencia individual vivida, etc., los cuales ayudan al alumno a crear y formar sus propias imágenes mentales (Guimbretière, 1994). De hecho, las imágenes mentales son las que nos permiten crearnos una imagen de nuestro mundo; sin ellas no podríamos representar simbólicamente la realidad.

Consideraciones finales

En general, en el enfoque paisajista de Lhote, la autora muestra un gran interés por describir el proceso de producción y comprensión auditiva. Sin embargo, desde una perspectiva teórica, este enfoque no puede considerarse innovador ya que no aporta teorías y conceptos nuevos al campo de la fonética y fonología. Más bien, considero que el valor del enfoque paisajista de Lhote se encuentra en el plano de la praxis, en el cual invita al lector y a los interesados en el tema, a vivir y experimentar este ejercicio como una experiencia enriquecedora, a descubrir el paisaje sonoro y auditivo de FLE.

El enfoque paisajista articula la teoría con la praxis, ya que éste articula los fundamentos teóricos de la fonética y la fonología con la práctica pedagógica del docente de FLE. Por ej., se proporcionan al alumnado no solo los fundamentos teóricos sino también una serie de ejercicios prácticos destinados a fortalecer la

COyA. De este modo, el alumnado tiene una visión más global e integral del aprendizaje de COyA en FLE.

En efecto, la influencia que tiene el enfoque paisajista en el estudio de la COyA en FLE es favorable, porque proporciona una perspectiva más fresca del tema. Además, también promueve y exhorta, en buena medida, a trabajar simultáneamente tanto la comprensión como la producción oral, binomios indisociables.

No obstante, aunque la obra de Lhote proporciona excelente información sobre la COyA, creo pertinente que el docente debe consultar bibliografía especializada en el tema, por ej., otros manuales de fonética y fonología de FLE, ya que eso le permitirá profundizar más sobre el tema y, también, consolidar su preparación como docente de FLE.

En el caso de los ejercicios de COyA de la obra de Lhote, el docente debe considerar éstos como una guía y no como un modelo fijo a seguir al pie de la letra. De este modo, el docente deberá ser capaz de adecuar y adaptar dichos ejercicios conforme a los objetivos y necesidades que requiera su alumnado.

Por último, como futuro profesor de FLE lo más importante que me deja este capítulo es integrar en mi quehacer docente, el componente fonológico de FLE, y hacerle notar al alumnado que la cualidad principal e inherente de toda lengua viva es su sonoridad (Ong, 1996), por lo que es necesario trabajar metódicamente la COyA de FLE.

Capítulo 4

La comprensión oral y auditiva en el aula: recomendaciones

En este capítulo se ofrecen algunas sugerencias al profesor y al alumnado sobre cómo abordar la COyA en FLE en el aula, por ejemplo, qué tipo de características deben presentar los textos orales propuestos, hasta describir las destrezas necesarias que el alumnado debe poseer.

Antes de pasar a las recomendaciones del profesor y del alumno, presentemos las características que presenta la pronunciación de FLE para los hispanohablantes. La pronunciación es un elemento importante porque permite: (a) dirigirnos y expresarnos a los demás articulando adecuadamente los fonemas de FLE (fonética articuladora) y (b) poder comprender lo que nuestros interlocutores nos quieren expresar (fonética receptiva).

En este caso, si se descuida la enseñanza de la pronunciación pueden producirse algunas pérdidas de información que pueden ocasionar malentendidos (Instituto Cervantes, 2002), por ej., el caso de las palabras francesas, *vite* (adjetivo o adverbio que significa rápido) y *bite* (palabra vulgar que significa miembro viril), cuya pronunciación es diferente pero sino se dice correctamente, puede generar malentendidos.

Por otro lado, el sistema fonético del español es muy similar al del francés, debido a que ambas lenguas, además de ser alfabéticas, son muy cercanas lingüísticamente y geográficamente hablando. Ese hecho facilita a los hispanohablantes el aprendizaje de los fonemas de FLE, los cuales son casi iguales a los del español, salvo excepciones (véase la Tabla 7), por ej., el francés tiene dieciséis sonidos vocálicos y semivocálicos, mientras que el español solo posee cinco fonemas vocálicos (a,e,i,o,u).

Recomendaciones al profesor de FLE

La tarea del profesor no se limita a transmitir una serie de contenidos definidos, sino que también debe asegurarse de que el alumno pase de un estado de

enseñanza dirigido (modelo) a una fase de práctica guiada, la cual, finalmente, desemboque en una fase de práctica autónoma (Cyr, 1998). Es decir, se busca que el alumno sea autónomo y continúe su formación de L2 durante toda su vida (Instituto Cervantes, 2002), ya que nunca se deja de aprender.

Otra recomendación es trabajar habitualmente actividades como las simulaciones, los juegos de roles, ya que permiten poner en marcha tres tipos de competencia lingüística: la comprensión oral, la producción oral y la interacción oral.

Ahora bien, el profesor también tiene que cumplir varios roles entre ellos el de mediador y motivador para incentivar al alumnado a continuar aprendiendo una L2. Como mediador y facilitador debe ser capaz de generar no sólo situaciones de comunicación lo más auténticas posibles, sino también analizar cuáles son los ejemplos y métodos de trabajo más idóneos.

Del mismo modo, debe ofrecer una retroalimentación al alumnado, al igual que un acompañamiento a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como motivador, deberá promover actitudes y creencias positivas en el alumnado, como la participación, el compromiso y la persistencia (Cyr, 1998).

Formas de abordar la pronunciación de L2.

La pronunciación, se puede trabajar de distintas maneras: a) mediante la exposición a enunciados auténticos; b) por imitación a coro; c) mediante grabaciones de audio y video de hablantes nativos. d) mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas; e) mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición, y/o f) aprendiendo las normas ortoépicas, es decir, saber cómo pronunciar L2 en su forma escrita (Instituto Cervantes, 2002). Por ej., en el entrenamiento auditivo (e), se puede indicar al alumno a que primeramente escuche la palabra de manera aislada y posteriormente la identifique dentro de las frases del texto, de modo que señale en qué parte de la cadena sonora se encuentra el sonido específico.

En suma, las actividades que el profesor presente en la clase deben estar apoyadas en una serie de contenidos integrados en un programa o manual que articule y especifique coherentemente los objetivos a alcanzar.

Requerimientos para trabajar la COyA.

El profesor debe considerar ciertas condiciones: (a) las instrucciones deben ser sencillas, apropiadas y suficientes (ni demasiada información ni muy poca), para evitar reducir la confusión en los procedimientos y objetivos de la tarea; (b) trabajar en pequeños grupos dentro del aula, ya que es una buena opción para nivelar el aprovechamiento entre los alumnos que captan más rápido la COyA, y los que son más lentos y tienen mayor dificultad. Además, ambos tipos de alumno comparten el esfuerzo de procesamiento y pueden intercambiar impresiones mutuamente (Instituto Cervantes, 2002).

Ahora bien, para trabajar un texto oral en el aula el docente debe tener en cuenta: (a) la complejidad lingüística, (b) el tipo de texto, (c) la estructura del discurso, (d) la presentación física, (e) la longitud del texto, y (f) el interés que suscita en el oyente (Instituto Cervantes, 2002).

(a) La complejidad lingüística del texto oral señala que se debe evitar usar textos que tengan una sintaxis extremadamente compleja, por ej., textos cuyas oraciones sean largas con varias subordinadas, la negación múltiple, la ambigüedad, etc., ya que pueden obstaculizar la comprensión auditiva, porque la sintaxis de éstas pueden absorber y desviar la atención del alumno que, de otra forma, podría dedicar al contenido.

(b) El tipo de texto oral. Se refiere a la enorme diversidad de documentos sonoros (también llamados textos orales), que el profesor puede utilizar y explotar en las actividades de comprensión auditiva. Éstas pueden incluir: escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.); escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine); escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.); escuchar conversaciones por casualidad, etc. Es decir, las actividades que se

han descrito arriba representan globalmente a la cultura meta, ya que la lengua (principalmente la hablada) es la principal puerta de entrada para tener acceso a la cultura meta.

(c) La presentación física. Engloba todos los factores de tipo físico que pueden dificultar la COyA de L2, por ej., el ruido, la distorsión y las interferencias en la señal televisiva o radiofónica. Por ej., la comprensión de una grabación se volverá más difícil cuanto mayor sea el número de hablantes y menor la distinción entre sus voces. Otros factores que dificultan la COyA son: la rapidez del habla, la monotonía en la entonación, y el volumen bajo.

(d) La longitud del texto. Generalmente, un texto breve es menos complejo que un texto extenso, tratándose de un mismo tema, pues un texto extenso requiere un mayor procesamiento y, por añadidura, un mayor esfuerzo de memoria, el cual puede provocar fatiga y distracción en el caso de los alumnos más jóvenes. Por lo tanto es recomendable ir dosificando paulatinamente la longitud del texto, hasta que el alumno pueda abordar sin dificultad textos más extensos.

Recomendaciones al alumno de FLE

Este apartado se centra en dar a conocer al alumno de FLE algunas consideraciones y estrategias básicas sobre la COyA en el aula. Lo esencial es que conozca y aplique las principales estrategias. En este caso las estrategias se definen como:

un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión, (...) (Instituto Cervantes, 2002, pág. 73).

Otro aspecto importante es la convicción y el deseo que el alumno tenga de aprender FLE; además “un alumno que es consciente de ‘lo que hace’, de ‘cómo lo hace’, de si le conviene ‘mejor hacerlo de otra manera’ es un alumno que aprende mejor y encuentra sentido a lo que hace” (González, Guillén & Vez, 2010, pág. 101).

Por lo tanto las estrategias ayudan al alumno a incrementar su competencia general de L2 (comprender, hablar), y a desenvolverse en situaciones de comunicación auténtica (Cyr, 1998).

En cuanto a las motivaciones del alumnado, éstas se verán reflejadas cuando tenga el impulso y la necesidad de usar FLE como medio de comunicación. Por otro lado, no solo se busca que los alumnos aprendan las destrezas lingüísticas de L2, sino también enseñarles a forjar y desarrollar su personalidad, sus actitudes, sus motivaciones, valores, creencias, etc. (Instituto Cervantes, 2002; Martínez, 1996). Todas esas actitudes positivas se ven reflejadas en el interés y en la apertura que demuestra el alumno hacia la cultura meta.

Otra consideración a tener en cuenta es que el alumno debe tener claro su objetivo de escucha, por ej., ya sea para captar la esencia de lo que se dice (comprensión global); para conseguir información específica (comprensión selectiva) o para conseguir una comprensión detallada, o bien para captar posibles implicaciones, etc.

Ahora mencionemos algunas estrategias que dan algunos autores para poder comprender el francés hablado. Guimbretière (1994) indica que, al momento de percibir la cadena sonora de L2, el alumno se concentre en los elementos consonánticos del texto oral, ya que éstos ayudan a diferenciar mejor el mensaje que las vocales (pág. 16). Por eso es importante profundizar en el conocimiento de los fonemas de L2 (véase la Tabla 7) que no tienen equivalencia en español.

Por su parte, Francois Nioland, señala que lo más significativo del francés hablado no se encuentra en la parte inicial de la enunciación, sino al final; por lo que recomienda enfocar la atención en la parte final de cada grupo rítmico (Guimbretière, 1994).

De igual manera se debe considerar la velocidad de articulación (*débit*) de los textos sonoros, la cual puede variar; generalmente, el *débit* es más lento si la extensión del grupo rítmico es corta, y es más rápido si el enunciado es más largo (Guimbretière, 1994).

Uso y manejo de otras destrezas.

El profesor de lenguas extranjeras debe instruir al alumno en el manejo y dominio de los cuatro tipos de destrezas: “percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas); identificar el mensaje lingüístico (destrezas lingüísticas); comprender el mensaje (destrezas semánticas); e interpretar el mensaje (destrezas cognitivas)” (Instituto Cervantes, 2002, pág. 101). Enseguida se describen cada una de ellas.

La destreza lingüística, conlleva que el alumno domine y maneje el sistema lingüístico de L2. Ésta comprende seis competencias: (a) léxica, (b) gramatical, (c) semántica, (d) fonológica, (e) ortográfica y (f) ortoépica (Instituto Cervantes, 2002). En este caso, si el alumnado no maneja plenamente las seis competencias, puede tener dificultades en descifrar la cadena sonora del lenguaje hablado.

(a) La competencia léxica conlleva conocer y saber utilizar el vocabulario de L2. Una manera de aumentar el léxico es por medio de la lectura.

(b) La competencia gramatical es la capacidad de reconocer oraciones bien formadas por medio de la gramática, que es el conjunto de normas que rigen la creación de estructuras lingüísticas dotadas de sentido. La morfología y la sintaxis forman parte de esta competencia, la primera se ocupa de la organización interna de las palabras mientras que la segunda se ocupa de la organización de las palabras en forma de oraciones.

(c) La competencia semántica comprende tener conciencia y control de la organización del significado, es decir, saber el significado (idea o representación mental) y el significante (secuencia fónica del signo lingüístico) de las palabras concretas y abstractas.

(d) La competencia fonológica supone conocer, percibir y producir las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos), p. ej., conocer la pronunciación y la prosodia (rasgos suprasegmentales) de L2.

(e) La competencia ortográfica conlleva ser capaz de percibir y producir los símbolos gráficos presentes en los textos escritos. Es decir, comprende saber escribir correctamente las palabras y enunciados.

(f) La competencia ortoépica conlleva saber pronunciar correctamente L2 en su forma escrita, por ej., leer en voz alta un texto o saber consultar un diccionario; por lo cual es necesario conocer las convenciones ortográficas, el uso de los signos de puntuación y los signos convencionales que representan la pronunciación (transcripción fonética) (Véase la Tabla 7).

En suma, una persona será competente y apta en COyA si es capaz de:

- Distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- Percibir y concatenar secuencias desconocidas de sonidos
- Convertir una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos (Instituto Cervantes, 2002, pág. 117).

Consideraciones finales

Por otro lado, se debe tener presente que la enseñanza de segundas lenguas se ha vuelto un tema prioritario en todos los niveles de escolaridad, ya que aprender una L2 implica no sólo tener mayores oportunidades laborales y económicas, sino también culturales y de ocio. Por ej., gracias a internet, se pueden aprovechar una gran cantidad de contenidos audiovisuales, sonoros y escritos en L2 en los cuales es imprescindible tener un buen nivel de dominio en COyA para poder disfrutar plenamente dichos contenidos.

Asimismo, podemos entablar nuevas relaciones y amistades con personas nativas, porque la lengua es “el vehículo que permite desarrollar los encuentros interculturales y da vida a las creencias de los grupos sociales” (González et al., 2010, pág. 173).

Un punto relevante de este trabajo es haber verificado la estrecha relación que mantienen el oído y la voz (Tomatis, 2010), es decir, permite comprobar que la separación que divide la comprensión oral de la producción oral puede llegar a ser

muy difusa y relativa puesto que ambos sentidos (el de la audición y el del habla) aunque, en principio, se ocupan de competencias lingüísticas distintas, en realidad comparten y tienen muchos elementos en común. Por ej. , la mayoría de las cuestiones relacionadas con la pronunciación, la fonética y la fonología, bien pueden tratarse, ya sea, desde ámbito de la comprensión oral y, o desde el de la producción oral.

Conclusiones

Este trabajo está dirigido, principalmente, a los docentes y alumnos que estudian FLE, así como a quien esté interesado en el tema. Mi intención es que esta monografía sirva para despertar la curiosidad y promover la reflexión de la COyA de L2, competencia imprescindible para poder entablar una comunicación más próxima e íntima con el otro; con aquel que tiene una lengua y cultura distinta a la nuestra. Por lo tanto, espero haber ofrecido una visión completa de los aspectos formales, teóricos y prácticos de esta competencia lingüística.

Con este escrito espero haber aportado mi granito de arena en difundir esta información. Personalmente, ha sido enriquecedor haber elaborado esta monografía porque he comprendido que la enseñanza aprendizaje de una L2, y específicamente de FLE, solo se puede llegar a dominar íntegramente si no desatendemos las demás competencias lingüísticas.

Por otro lado, esta monografía ha sido un buen ejercicio que me ha permitido conocer cómo se tiene que presentar un trabajo académico y que características debe cumplir. Además aprendí a manejar y sintetizar una gran cantidad de información, identificando y separando lo esencial de lo redundante.

Finalmente, como señala Fragnière (1995) cualquier cosa puede transformarse en objeto de estudio, siempre y cuando pueda ser identificable por los demás. Por esa razón el conocimiento humano llega a ser muy diverso y fructífero, pero desde mi punto de vista creo que lo más importante es ponerlo en práctica para que no se quede sólo en un saber enciclopédico. Ahora le corresponde a los docentes y futuros docentes de FLE enseñar y llevar a la práctica la COyA. ¡Buena suerte compañeros!

Referencias

- Abubakr, N., Chi-Lee, P.-W., Chiru-Prudham, S., Díaz de León, J., Dupret, J., Lefevre, F., . . . Vinter, S. (1987). *À la découverte des paysages sonores des langues*. Paris: Annales Littéraires de l'Université de Besancon.
- Alcaraz Varó, E., Ceular Fuentes de la Rosa, C., Nicholas, M., Echevarría Rosales, C., Cantera y Ortíz de Urbina, J., González Laso, M. P., . . . Pérez Lledó, M. L. (1993). *Tratado de educación personalizada. Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas* (Vol. 13). Madrid: Rialp.
- Bello, P., Fera, A., & Ferrán, J. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Bernal Bermúdez, J., Bobadilla Sancho, J., & Gómez Vilda, P. (2000). *Reconocimiento de voz y fonética acústica*. Madrid: Ra-Ma.
- Campos Plaza, N., & Ortega Arjonilla, E. (2005). *Panorama de lingüística y traductología. Aplicaciones a los ámbitos de la enseñanza del francés lengua extranjera y de la traducción (francés-español)*. Granada: Atrio.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension oral*. Francia: CLE International.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. (R. Galisson, Ed.) Paris: CLE International.
- Fragnière, J.-P. (1995). *Así se escribe una monografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C., & Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Guimbretière, É. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [archivo PDF]*. Recuperado el 2 de agosto

de 2017, de Centro virtual Cervantes:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Jakobson, R., & Waugh, L. R. (1987). *La forma sonora del lenguaje*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Léon, P., Burstynky, E., & Schogt, H. (1977). *La phonologie. Lectures*. Paris: Klincksieck.

Lhote, É. (1990). *Le paysage sonore d'une langue, le Français. Études de phonologie, phonétique et linguistique descriptive du français; Vol. 4*. Hamburgo: Helmut Buske Verlag Hamburg.

Lhote, É. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. París: Hachette.

López García, Á. (2002). *Comprensión oral del español*. Madrid: Arco Libros.

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Talaván Zanón, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro, S.L.

Tomatis, A. (2010). *Foniatría. El oído y la voz*. Badalona, España: Paidotribo.

Wikilibros. *Libros libres para un mundo libre*. (s.f.). Recuperado el 16 de agosto de 2017, de Francés/Apéndices/Signos de la AFI en francés:

https://es.wikibooks.org/wiki/Franc%C3%A9s/Ap%C3%A9ndices/Signos_de_la_AFI_en_franc%C3%A9s