

**THE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE
AND THE ORAL COMPREHENSION AND EXPRESSION SKILLS
OF O.S.E. STUDENTS**

LUISA ARMÁN LOMBA
UNIVERSIDAD DE VIGO

SUMMARY

This article tries to assess which are the needs of the new *intercultural speaker*, from the two perspectives used by the Council of Europe through the *Cadre européen de référence* establishing the relation *action/reaction*, which is the reality of education in our country and in the Autonomous Community of Galicia, with respect to oral skills, how, to which extent, where and why professionals put that in practice in the classroom, and which are the real needs of their students of French as a second language in the new millennium Europe, as an attempt to determine the degree of *lack of adjustment* between the variety of *beliefs*. Linguistic habits and actions differ, and the polyphony of the peoples of the Union is not completely understood in all its social and cultural complexity. The contents correspond to the CECR guidelines, both with respect to the design of oral comprehension and expression tests, *Level B1, independent user* and with respect to the formulation of items in terms of *needs, complementarity, diversity*, etc. (Armán 2003).

The conclusion highlights the need to balance *tasks / actions* to overcome the proven *confusion*. We must point out, however, that in our visits to public and private schools, either in urban, peripheral or rural areas, we have noticed positive attitudes which leave open the hope for a social *polyphonic harmony* through more *experiential* approaches in *oral comprehension and expression*, which will undoubtedly contribute to solve somehow the general *failure* among the students ending a crucial learning stage.

KEY WORDS: *Cadre européen commun de référence, oral, social and cultural comprehension and expression, oral communication confusion.*

El *Cadre européen commun de référence* y la comprensión y expresión oral de los alumnos de E.S.O.

RESUMEN

Pretendemos analizar y valorar cuales son las necesidades del nuevo *locutor intercultural* a partir de las dos perspectivas desde las que el Consejo de Europa a través del *Cadre européen de référence*¹ establece la relación *acción/reacción*, cual es la realidad educativa de nuestro país y de la Comunidad Autónoma de Galicia, en cuanto a habilidades orales, cómo, cuanto, donde y por qué los profesionales lo ponen en practica en sus aulas, y cuales son en realidad las necesidades de sus alumnos, en francés L2, en la Europa del nuevo milenio. Asimismo intentamos determinar el grado de *desajuste* entre tanta variedad de *creencias*. Los contenidos se corresponden con las directrices del CECR tanto en el diseño de las pruebas de comprensión y expresión oral, *Nivel B1, uso independiente* como en la formulación de los ítems planteados en términos de *necesidad, complementariedad, diversidad, etc.* (Armán 2003)²

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

PALABRAS CLAVE: *Cadre européen commun de référence, comprensión y expresión oral, social y cultural, desconcierto comunicativo oral.*

1. Introducción

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

Para analizar sus repercusiones en nuestras tareas, en nuestros éxitos o fracasos, como profesionales de lenguas extranjeras, en la CCO, tomamos como referencia un trabajo de investigación (cf. Vez y Martínez 2002) que focalizó entonces su atención en los logros del alumnado de la ESO en inglés y francés como primera lengua extranjera.

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

Pero se observa que el trayecto sigue siendo largo, pedregoso, tortuoso... cuesta pasar de la excesiva simplificación didáctica de los tradicionales enfoques formales y estructuralistas de décadas pasadas (Tabla 1, apartado 3) y no acabamos de concienciarnos

de que la complejidad cultural que nos rodea necesita otro tipo de respuestas, como veremos, a través de *co-acciones* que permitan que los alumnos desarrollen, desde el momento mismo en que son estudiantes de esos niveles básicos, competencias suficientes en los diferentes campos del saber, para actuar estratégica y comunicativamente en contextos caracterizados cada vez menos por la globalización y, cada vez más por la diversidad lingüística y cultural y formar al nuevo *locutor intercultural*.

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

2. Más allá del aula

No se trata sólo de aulas *bien equipadas* (Figura 3) que los profesores deben saber manejar (Figura 5) sino que, como sigue señalando ese mismo autor en otra de sus obras (Vez 2002:7) el concepto de *aula* debe ser revisado y renovado entendiéndolo como *espacio vivencial* (2002:7), o como indica Cassany (2002:13), que lo amplía *Europa* la cual *intenta reinventarse como unidad para avanzar hacia la construcción de un espacio común*.

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

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

Nuestras preguntas y preocupaciones

Era nuestro interés, tratándose de una investigación a pié de aula, observar *in situ* la realidad escolar y *traspasar* ese *espacio* sirviéndose de los instrumentos del Consejo de Europa a través del CECR, instrumentos que no se acaba de palpar con la *nitidez* suficiente ante tanta *borrosidad*... Pretendemos ver, si existe, y hasta qué grado existe, desproporción entre lo que *debería ser de acuerdo a* y lo que en realidad *es*.

Cuatro interrogantes de partida...

1. ¿Cuál es el grado de CCO en francés L2 de los alumnos gallegos que finalizan la Enseñanza Secundaria?

2. ¿En qué medida se adecuan al contexto político que, en la dimensión europea señala el CECR?
3. ¿Cuáles serían las carencias y factores condicionantes en relación al contexto lingüístico, sociolingüístico, curricular y aular?
4. ¿Podemos cuantificar o cualificar las causas del fracaso en las destrezas orales?

Cuatro preocupaciones compartidas...

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

Una necesidad...

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

... y una justificación

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

2. Contexto político en la dimensión europea

Si bien es evidente que los contextos de las LEs, de su enseñanza y de su aprendizaje en el medio escolar, no pueden verse desligados de las decisiones políticas, y en concreto, de las decisiones de la Unión Europea., en realidad, las políticas del Consejo de Europa, —que no son otra cosa que, *acciones de tipo técnico*, de naturaleza *recomendaticia*, poco comprometidas con soluciones *directivas* de cumplimiento estricto—, parece que suelen quedar en papel mojado para casi todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para casi todos los profesionales de la enseñanza del francés, como si la libertad para adecuarlos, según criterios de *cada cual*, —y así se señala en el Avertissement (CECR:4)— no obtuviese ningún tipo de correspondencia en la *co-acción*. Pero entonces *¿cómo se dosifica esa libertad en la práctica?* y *¿qué entienden los docentes por “acciones” orales?*

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

Ya desde *Un Niveau-Seuil* en 1976 para el francés, bajo la responsabilidad de Daniel Coste hasta las sucesivas versiones del CECR, bajo la batuta de Trim, se intenta orientar a los responsables educativos hacia políticas favorecedoras de conceptos como el de *diversidad, pluralidad lingüística europea, interculturalidad, comprensión mutua y cooperación europea*, etc. Nos referimos a las progresivas versiones del CECR, de sus útiles y tan bien acogidas Guías de uso³, y del Portafolio Europeo de Lenguas. Pero al margen de este tipo de documentación, de utilización directa por parte de los expertos y profesionales docentes del mundo de las LES, vemos toda otra una amplia gama de *acciones* concretas que, más en el dominio de la *literatura gris*, forman parte del tono político que va adoptando el Consejo de Europa en esta época. Veamos las más determinantes que van desde la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa establece:

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

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

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

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

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

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

En la Introducción al área de LEs que se formula en el Decreto de Reforma de la LOGSE aparecen tres aspectos cruciales para comprender, justificar y promocionar una CCO en el alumnado de estos niveles educativos. Así, en primer lugar, se alude a la dimensión europea y a la importancia de las LEs en la construcción de su identidad:

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

un instrumento indispensable para la inserción en el mundo laboral y la comunicación en general.

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

El Consejo de Europa insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. En consecuencia, estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como de mecanismos que permitan continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

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

...una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como de mecanismos que permitan continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el curriculum para la etapa de educación secundaria obligatoria contempla que los alumnos, por una parte, continúen desarrollando su competencia comunicativa en la lengua extranjera en la que se han iniciado en la etapa de educación primaria y, por otra parte, que *adquieran un nivel adecuado de competencia comunicativa en una segunda lengua extranjera*.

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

4. Las pruebas de logro en el marco del *Cadre européen commun de référence*

A la hora de diseñar las pruebas de logro se ha puesto especial empeño en que ambas obedeciesen a criterios establecidos en el CECR al igual que en el *estudio referencial* para poder establecer comparaciones puntuales entre L1 y L2, de acuerdo a esos *niveles comunes de dominio*. Tanto la prueba de logro de la comprensión cuanto la de expresión

responden, así, al nivel B1 (Umbral) de *Usuario Independiente*, un nivel de logro *esperable* para quien finaliza sus estudios obligatorios en un país europeo:

Usuario Independiente – Nivel B1 (Umbral)

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

Examinemos a continuación el diseño y contenido de las pruebas de comprensión y expresión oral⁴.

4.1. Descripción de las pruebas de logro de comprensión oral

En materia de comprensión, se recogen las *recomendaciones* del CECR que aparecen en los materiales correspondientes al Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación para todo el territorio español y que, a este respecto señalan que, para llegar a comprender, “es importante que el alumno sea objeto de una exposición a la lengua lo más amplia y variada posible.” Retomadas por la propia Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, se señala asimismo que uno de los objetivos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la ESO es el de «comprender mensaxes orais con propiedade e autonomía».

Como señala también el CECR (59), el diseño y desarrollo de cualquier actividad de comprensión, debe pasar por una adecuada elección de contenidos con respecto a la *réception audiovisuelle*. En este caso, la prueba de comprensión ha sido diseñada en función de tres factores principales: un lenguaje auténtico, la simplicidad de acción y las posibilidades variadas de resolución de problemas. El diagrama presenta un punto de partida (el sonido de un contestador automático) y posibles itinerarios. A la diferencia de pruebas semejantes habituales en tareas de comprensión, en las que son posibles soluciones variadas, en este caso, con el fin de uniformar criterios que favoreciesen, en cierto modo, la *valoración cuantitativa* de nuestra exploración, hemos optado por *ofertar* una «respuesta exacta» reflejada en su icono correspondiente, en este caso la casilla nº 53 valorada con la máxima puntuación. La audición se realiza en un solo momento, en una doble sesión. En el primero, el objetivo es propiciar la formulación de hipótesis inductivas, susceptibles de ser confirmadas o rectificadas en una segunda audición. De su capacidad de *deducción*, como acabamos de ver, o lo que es lo mismo, en la etapa de *resolución de problema*, el alumno deberá tratar de discriminar posibles errores —*zonas opacas o de resistencia a la comprensión*— o *servirse* de ciertos indicios o referencias contextuales.

4.2. Descripción de las pruebas de logro de expresión oral

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

Esa misma dirección es la que nos ha inclinado a optar, en este caso, por una grabación en CD realizada por un hablante nativo, en un discurso libre solamente pautado en cuanto al tema, toda vez que las actividades de expresión —como actividad que implica negociación social— comprenderán tareas comunicativas variadas entre las que destacan, como se recoge en el CECR, las de *hablar cara a cara con el hablante, o los hablantes nativos, oír conversaciones*, etc., para alcanzar el objetivo curricular marcado por la Administración educativa: «...utilizar a lingua estranxeira para comunicarse e organiza-los propios pensamentos» (Objetivo curricular del DCB de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia). En la elección de este tipo de tareas de producción oral, se han tenido en cuenta otra serie de características (Consejo de Europa, Proyecto 12:150) recogidas asimismo en el CECR (48): adecuación del material lingüístico (la grabación), elección y pertinencia según el gusto y edad, facilidad de interiorización, conjugación entre la lección libre y la elección controlada (pautada), integración de la actividad en una situación comunicativa concreta y ausencia de elementos lingüísticos. La *contextualización* y la *recreación* personal del contenido de la prueba, obedeciendo al principio de *imperativo cooperativo* viene determinada por varios factores entre los que destacan el propio recurso a un tipo de narración, no mediatizada, y realizada por un hablante nativo, la posibilidad de exploración de realidades diferentes a las expuestas previamente o la temática *social* y *cultural*. El contenido del soporte visual, en CD, se presenta en viñetas secuencialmente ordenadas. Sus características son las siguientes:

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

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

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

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

FIGURA 1

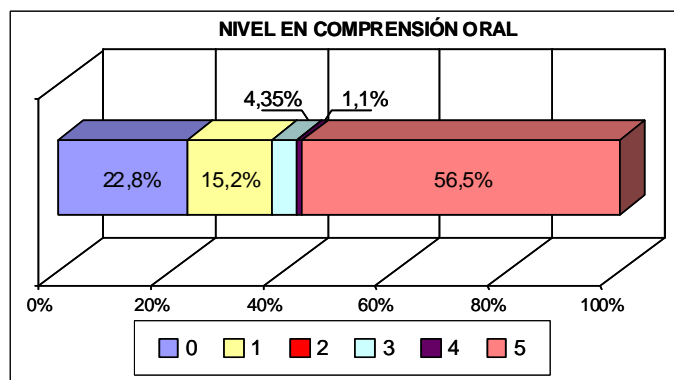
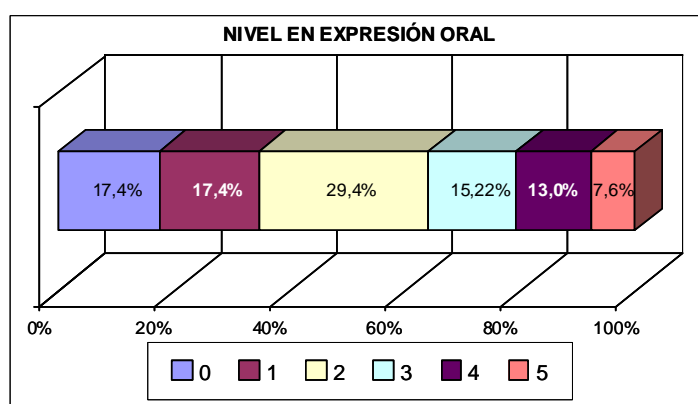


FIGURA 2



De los análisis anteriores, estamos en condiciones de dar algún tipo de respuestas a estos y alguno de los interrogantes iniciales que motivó nuestra preocupación e interés por este tipo de trabajo: *¿Cuál es en realidad el alcance de la deficiente competencia en las destrezas orales, comprensión y expresión oral?*

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

- Las destrezas comprensivas y expresivas orales, en líneas generales, no se desarrollan de manera paralela en la mayor parte de los alumnos. Hay alumnos *muy buenos* en comprensión oral y *muy malos* en expresión, circunstancias que no se producen a la inversa.

- A un buen nivel en *expresión* suele corresponder un buen nivel de *comprensión*.

- Existen una serie de factores que pueden incidir en la desigual CCO del alumnado de F-L2.

Una primera pregunta nos parece inevitable: ¿Podríamos pensar que comprensión y expresión oral son dos competencias que progresan por *camino diferentes* y que, por tanto, acusan *diferentes actitudes comportamentales* cuyo origen, *igualmente diferente*, está todavía por cuantificar? Para su mejor apreciación veamos los siguientes datos:

Destrezas de comprensión oral.

- El nivel de comprensión oral es muy superior al de expresión oral.

- La diferencia global es superior a un punto respecto a la expresión, pero en simultáneo.

- En esta destreza no existe la calificación de un nivel medio de logro en torno a la calificación de 2 puntos que, como suele ocurrir, sería la esperada.
- Un elevado número de alumnos (52) obtiene porcentajes elevados de logro (5).
- Si extrapolamos los datos al *estudio referencial de este trabajo* centrado en la L₁, observamos similares comportamientos de los alumnos en las destrezas comprensivas, aunque con ligeras diferencias (3,25).
- Elevado porcentaje de alumnos que obtiene una calificación mínima de cero puntos (21).

Destrezas de expresión oral.

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

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

Como hemos visto, la diferencia es significativa a este respecto: la suficiencia en comprensión oral se sitúa en una nota media de 2,50 mientras que la «suficiencia» en expresión se sitúa en un 0,85. Y es que, en realidad, las destrezas comprensivas y expresivas suponen para el alumno el recurso a habilidades y destrezas metacognitivas diferentes. El metaconocimiento en comprensión oral, favorecido tanto por experiencias anteriores de aprendizaje, como por técnicas y mecanismos más o menos conscientes o comportamentales, como veremos más adelante, no deja de guardar estrecha relación con el repertorio lingüístico previo del alumno: lengua materna, lengua extranjera primera, lenguas conocidas variables, por tanto de unos individuos a otros. La media más elevada se produce en la *capacidad de significar*.

5. Factores condicionantes de la CCO.

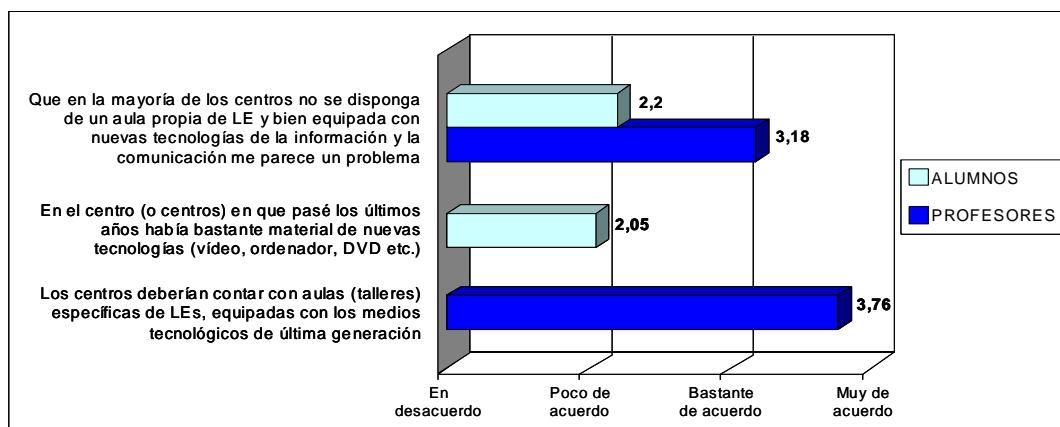
5.1. Breve análisis de los factores condicionantes de la CCO

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

Los resultados de los cuestionarios de alumnos y profesores nos permiten señalar que, en líneas generales, el profesor sigue siendo el dueño del conocimiento y quien (a semejanza de los años sesenta), en elevados porcentajes, controla la situación comunicativa. Como veremos a continuación, los alumnos son, todavía hoy, un conjunto vacío que

hay que dotar de contenidos, a menudo, descontextualizados y compartimentados que obtendrá mejores resultados cuanto más se adapte a los moldes estructurados que el discurso del profesor pone a su alcance pero que no dispone y/o conoce ningún otro sistema que le ayude a construir otro tipo de conocimiento. Porque creemos en la tecnologización del proceso de comunicación, hemos preguntado a alumnos y profesores en sus correspondientes cuestionarios:

FIGURA 3

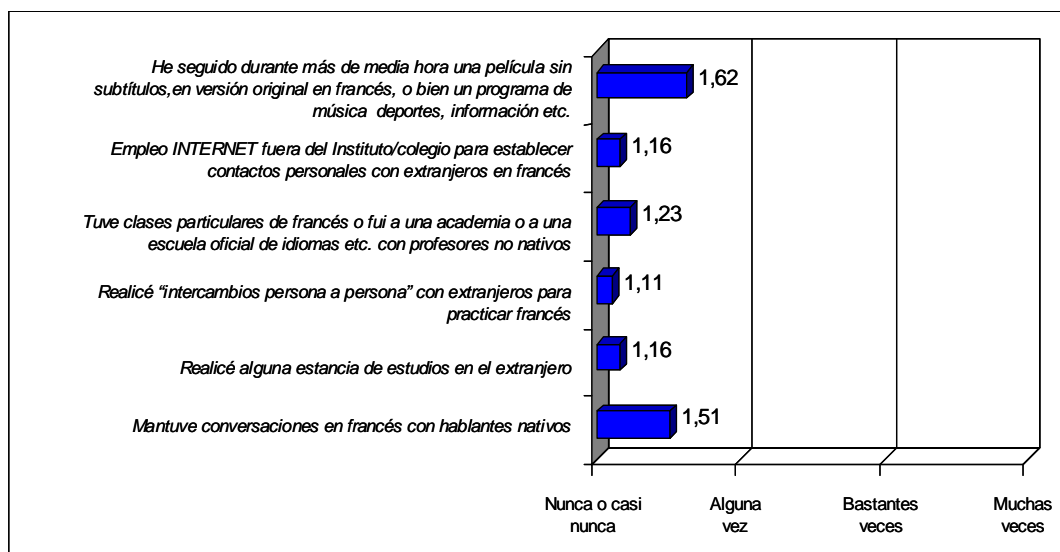


Sin embargo, los resultados presentan diferencias significativas en cuanto a las medias según la tipología de centro: la mejor dotación se corresponde con los centros privados y en zonas urbanas periféricas.

En cuanto a las *actividades extracurriculares*, una y otra vez estamos insistiendo en que los enfoques comunicativos son, por esencia, sociales. La componente psicosocial de aprendizaje de las LEs considera el lenguaje como *necesidad*. Si bien estas necesidades, referidas a la lengua materna, son cubiertas de modo natural, sin embargo, por lo que respecta a las LEs, suelen ser entendidas como necesidades complementarias, frecuentemente técnicas. Pero... ¿Cómo son entendidas por la sociedad esas necesidades? ¿Como carencias del sistema?

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

FIGURA 4



Del análisis efectuado al bloque relativo al conjunto de las actividades extracurriculares, se han obtenido resultados, en cierto modo llamativos, en cuanto al tipo de respuesta esperada: en *comprensión oral* los niveles de logro son muy elevados en alumnos que incluso responden con pocas actividades (4, 83) sobre una puntuación de 5 puntos. También en la *estrategia expresiva* son elevados en este mismo tipo de alumnos.

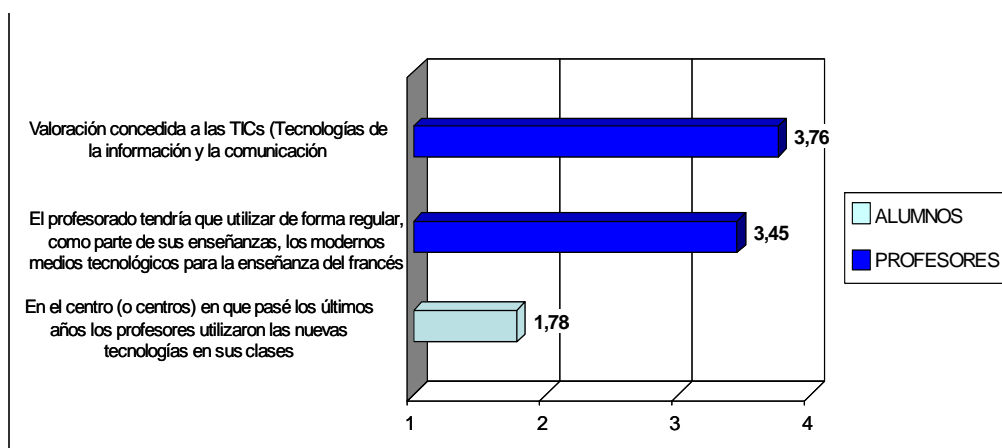
5.2. Factores condicionantes de tipo interno

Empleo de TICs:

¿En qué grado inserta el docente su práctica en el proceso renovador que suponen las TICs? ¿En qué medida podemos catalogar a un profesor como innovador en función del uso que hace de las mismas en los centros que hemos visitado? ¿Acaso lo que se entiende en este momento como "empleo de nuevas tecnologías en la enseñanza" se limita a la elemental "informatización" de la escuela tradicional?

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

FIGURA 5



6. A modo de primera valoración

Comenzábamos este artículo con algunas palabras clave, sin embargo nos parecen pocas al lado de tantas y tantas palabras clave...: *borrosidad, confusión, necesidades, compromiso, profesionalización, pluralidad, expectativas, cambio, desconcierto, complementariedad plurilingüística ...*

Las posibles preguntas:

¿Cuál es en realidad el alcance del problema?

¿Cuál es el grado de igualdad/desigualdad en las destrezas orales y las escritas?

¿Qué porcentaje de alumnos presenta mayor deficiencia en la CCO?

¿En qué medida influyen la metodología y actividades didácticas?

¿Qué grado de desigualdad se observa en la consecución de logros entre unos alumnos y otros?

¿Influye el tipo de centro y la formación del profesorado?

llevan a una nueva cuestión en la que implicamos al francés, de modo más directo si cabe, en una dimensión intercultural verdaderamente europea: *De la interrelación de factores ¿cuáles serían los posibles indicios causales derivados de una escasa política plurilingüística y pluricultural?*

7. Incidencias factoriales. Otra brecha en el desconcierto comunicativo oral

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

El criterio metodológico empleado es doble. Por un lado análisis de resultados de cada destreza por separado, y por otro *cruces* puntuales de algunos resultados, globalmente o por separado.

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

a) Notas de aquellos alumnos que han obtenido las máximas y las mínimas puntuaciones (4-5 y 0-1-2) en *comprensión* con sus respuestas a los ítems 2, 3, 4, 5 de su cuestionario. Tratamos de saber qué tipo de estrategias metacognitivas pudieran contribuir a favorecer la CCO.

b) Notas de aquellos alumnos que han obtenido la mayor y la menor calificación en *expresión* en relación con los ítems relativos a las actividades extracurriculares. Tratamos de averiguar qué circunstancias “extraordinarias” favorecerían en este caso la expresión.

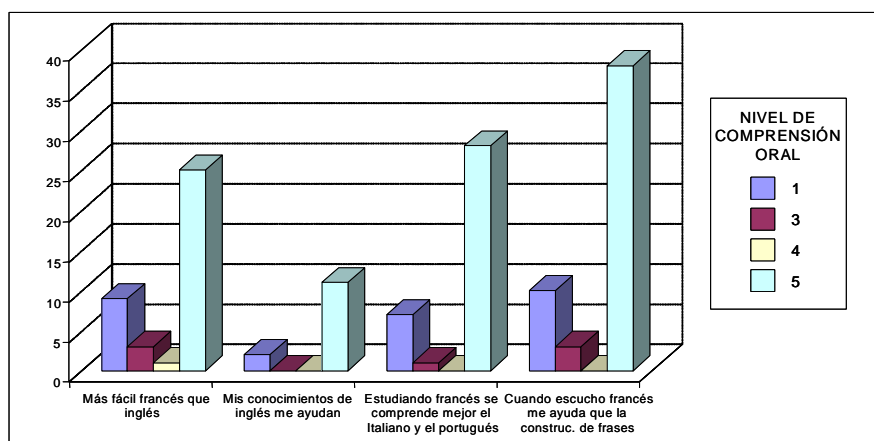
c) *Cruces* de los dos apartados anteriores para tratar de determinar la correspondencia y grado de proporcionalidad, dentro de este grupo de alumnos, entre comprensión y expresión; es decir, un mismo alumno, al que le resulta facilitador del aprendizaje *su bagaje* lingüístico y obtiene excelentes calificaciones en comprensión oral, pudiera, sin embargo, obtener bajas calificaciones en expresión.

d) Por otro lado, un alumno con *ayuda* complementaria fuera del centro escolar, que presenta buenas calificaciones en expresión oral, pudiera darse el caso de que su comprensión no se beneficie en igual medida. Tratamos de averiguar si cierto tipo de actividades complementarias benefician por igual a las dos competencias.

7.1. Incidencias factoriales en comprensión oral

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

FIGURA 6



7.2. Incidencias factoriales en expresión oral

Examinemos a continuación los resultados obtenidos del cruce de calificaciones del reducido número de alumnos que han obtenido las mejores calificaciones en expresión

oral con sus respuestas al mismo conjunto de ítems, sin descartar aquellos alumnos que en esa destreza han alcanzado una puntuación que ubicábamos en un *Nivel 2*.

Basta una simple mirada a las representaciones gráficas que muestran los resultados de los cruces para darnos cuenta de la quebrada desproporción entre las valoraciones de comprensión y expresión. Vemos que, sin embargo, las constantes se repiten: Si, como hemos visto, los resultados de la prueba de expresión oral están en una franja media, en cuanto a puntuación, los alumnos que se sitúan en un *Nivel 2* afirman en su constructo particular que se han visto beneficiados por esas circunstancias. Cabe señalar por nuestra parte que esos beneficios nos parecen insuficientes.

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

- Existen evidentes indicios de *beneficios / aportaciones* del inglés y de “otras lenguas romances.

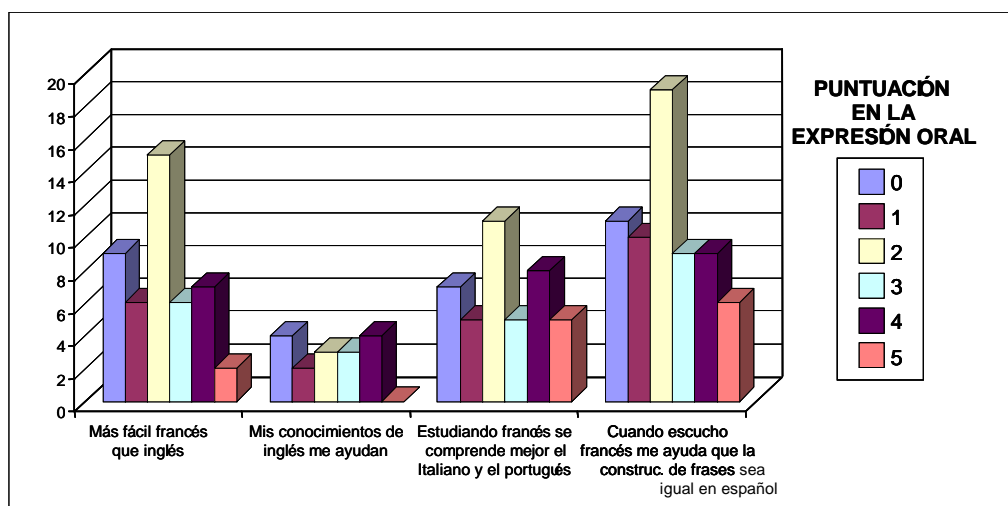
- Su significación es desigual y gradual: no resulta *tan* significativa la influencia del inglés y sí lo es la de las lenguas latinas, si bien a escalas diferentes.

- Los *mejores* alumnos manifiestan, mayoritariamente, estar *poco de acuerdo* en el hecho de que el inglés le resulte más fácil, a la hora de expresarse, que el francés y que los conocimientos de otra lengua extranjera no le han beneficiado.

- Opiniones mayoritarias *bastante de acuerdo* en los alumnos sea cual sea su nivel de logro, respecto a la *rentabilidad oral* de estrategias provenientes del conocimiento de otras lenguas próximas.

Somos conscientes de que el tipo de respuesta que se puede obtener de las opiniones que veremos a continuación, requiere de mucha cautela a la hora de emitir cualquier juicio pero que, sin embargo, dejan abierta la vía a otro tipo de estudios. Aún así, tal vez nuestra lectura sea sólo una: *la comunicación oral es, por esencia, desconcierto: (comprensión / expresión, actividad lingüística / metalingüística, individual / social) cuya gestión didáctica requiere concienciación, actitudes, planteamientos y planificaciones adecuados.*

FIGURA 7



Respecto al último de los apartados en relación a la influencia que las actividades complementarias pueden tener es esa descompensación comunicativa en las destrezas de

comprensión y expresión oral, cabe señalar que a) no contribuyen a reducir la distancia entre ambas, b) las actividades *generales* del bloque correspondiente no son determinantes y c) la *comunicación con personas o profesores nativos* favorece ambas competencias.

8. Conclusión

1. Los datos obtenidos revelan que los alumnos que finalizan la ESO presentan una deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras en un porcentaje mayor de lo deseable en función de los objetivos terminales del currículum para esta área.

2. Este grado de deficiencia implica un desarrollo desigual de las capacidades orales tanto entre comprensión como en expresión oral como entre unos y otros alumnos en el sistema educativo.

3. Existen una serie de factores internos (intra aulares) y externos (complementariedad extraescolar) que pueden estar influyendo en el deficiente rendimiento de las capacidades orales (comprensión y expresión oral)

4. Siendo uno de los datos más destacados la gran descompensación de logros entre comprensión y expresión oral que llega a ser de 2 puntos, quiere esto decir que, ambas destrezas deberían ser consideradas por separado aplicando recursos y estrategias diferentes.

5. Más de la mitad de los alumnos se sitúa en el aprobado justo en comprensión oral. La tercera parte obtiene un cero. Por lo que respecta a la expresión oral los resultados son a todas luces muy deficientes en altísimos porcentajes. La nota máxima es un 2.

- En cuanto a las actividades extraescolares, en la relación cantidad/calidad prima la calidad por lo que se refiere a la necesidad de potenciar la interculturalidad y que el aprendizaje de lenguas extranjeras sea social y cultural a través de contextos auténticos y no descontextualizados. De ahí la necesidad de estructurar contenidos prácticos y teóricos abiertos a un espacio de mayor mestizaje lingüístico.

- No se suele valorar a la hora de expresarse por oral la *capacidad de significar*, sino que sobrevalorando la corrección fonética y formal se fomenta la inhibición y timidez en el alumno, desaprovechando, (como hemos comprobado a la hora de evaluar las pruebas), en el caso del francés, todo ese caudal lingüístico rentabilizador, como es la aportación de conocimientos provenientes las lenguas romances: gallego, español, portugués... en consonancia, como también refiere el CECR. Con estrategias lingüísticas de intercomprensión oral entre lenguas romances.

- En cuanto a la formación de los profesores, no suele ser determinante a la hora de interpretar los resultados. Sin embargo, el grupo de profesores que hemos situado como innovador, con más de 1000 horas de formación y aplicación de las Nuevas Tecnologías en clase, sus alumnos obtienen significativamente mejores resultados. Los profesores que reúnen estas características son todavía un número muy reducido.

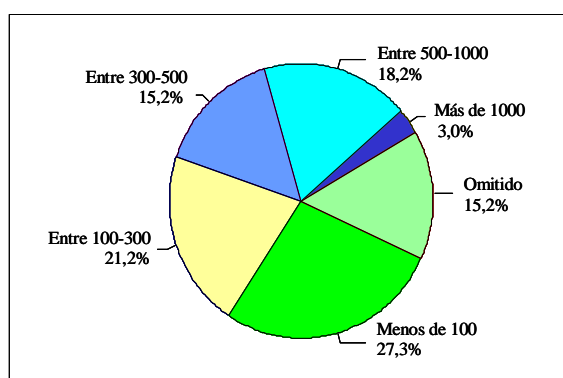
- Muchos centros no disponen de la tecnología adecuada para la enseñanza de lenguas, y cuando disponen de ella o no se utiliza o no se sabe utilizar. Los datos revelan que algunos profesores de más de 50 años dicen desconocer su manejo lo cual produce un desajuste con respecto a las necesidades de los alumnos que están habituados a convivir inmersos en el mundo de la comunicación tecnológica.

No todo es pesimismo...

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

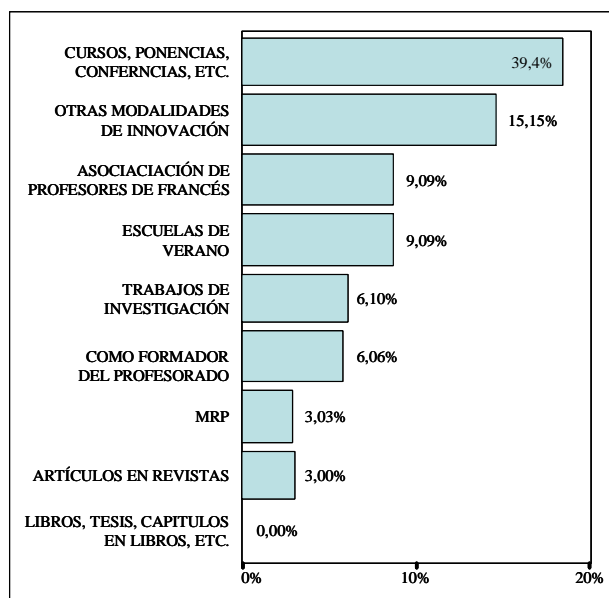
Como vemos en las gráficas que siguen, con respecto a las *horas de formación*, se observa que existe cada vez mayor concienciación sobre la necesidad de formación permanente (siguen siendo escasos los que tienen más de 1000 horas) y se privilegian cada vez más intercambios de profesores y alumnos mediante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

FIGURA 8



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

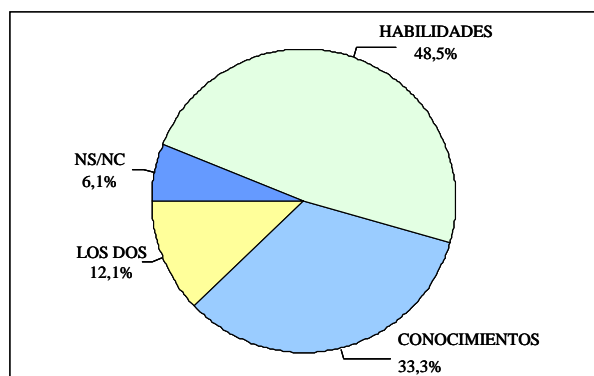
FIGURA 9



Sin embargo, como se ve en la siguiente figura, es una excelente señal de progreso el hecho de que buen número de docentes manifiesten utilizar el enfoque comunicativo en

sus clases de francés L2 y que los enfoques basados en conocimientos ya no prevalezcan sobre los demás:

FIGURA 10



Fijémonos en la valoración concedida a las *habilidades lingüísticas*.

Esta cuestión es de especial relevancia en la CCO. Se trata de establecer la valoración e importancia que los profesores conceden a las dos destrezas, orales y/o escritas, en sus clases.

Aunque la figura 10 pone de manifiesto un tipo de práctica de aula en CCO muy contrario al esperable y, por supuesto, al deseable y sin duda, en este aspecto, sus creencias, la diferencia entre lo que manifiestan y dicen realizar, en realidad, en el aula, suelen ser muy diferentes, de todos modos, de sus respuestas a los cuestionarios obtenemos algunos datos de interés: 54% de los docentes encuestados dice *ya* conceder igual importancia al desarrollo de destrezas orales y escritas.

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

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

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

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

Notas

1. En adelante se emplean las siglas CECR (cf Consejo de Europa 2001).
2. Los instrumentos de búsqueda, las grabaciones en audio así como alguno de los datos provienen de este trabajo.

3. Hago explícita mención de la Guía para uso del profesorado de B. Page y de la Guía para uso de los formadores del profesorado de Primaria de R. Balbi.
4. La grabación en CD aparece en los Anexos de la Tesis Doctoral (Universidade de Vigo. España).

Referencias bibliográficas

- Armán Lomba, L. (1997). «O ensino da lingua francesa (lingua C). Estudios de Traducción e Interpretación», *Revista Galega do Ensino*, 17, 235-246.
- Armán Lomba, L. (1988). «Interferencias en el aprendizaje de la pronunciación entre la lengua francesa y la lengua gallega», *Anales de Filología Francesa*, 9, 1-7.
- Armán Lomba, L. (2001). «Contribution à l'enseignement de la langue française par le truchement de la littérature. Bilan et perspectives», *Analecta Malacitana* (referencia electrónica) [http://http://www.anmal.uma.es/Numero9/Arman.htm](http://www.anmal.uma.es/Numero9/Arman.htm)
- Armán Lomba, L. (2003). *Competencia Comunicativa Oral en Francés L2: Logros del alumnado al finalizar la ESO*. Vigo: Universidade de Vigo (tesis de doctorado en CD).
- Bronckart, J. P. (1985). *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.
- Cassany, D. (2002). «El portafolio europeo de las lenguas», *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17.
- Conseil de l'Europe (1984). *Apprentissage et enseignement des Langues Vivantes Aux Fins de Communication, Projet n° 12*. Estrasburgo: Conseil de la Coopération Culturelle.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. París: Conseil de l'Europe / Éditions Didier.
- Consellería de Educación (1991). *Exemplificacions Didácticas. Educación Secundaria Obligatoria. Tomo II. Área de Linguas Estranxeiras Francés*. Santiago: C.E.O.U.
- Consellería de Educación (1992a). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Linguas Estranxeiras (Francés-Inglés)*. Santiago: C.E.O.U.
- Consellería de Educación (1992b). *Educación Secundaria Obligatoria. Desenvolvemento Curricular. Secuencia de Obxectivos e Contidos*. Santiago: C.E.O.U.
- Cormon, F. (1992). *L'enseignement des langues. Théorie et exercices pratiques*. Lyon: Chronique sociale.
- Labrie, N. (1993). *La construction linguistique de la Communauté européenne*. París: Honoré Champion.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction: Percevoir, écouter*. París: Hachette.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MEC (1992). *Cajas Rojas para Secundaria Obligatoria: Guía General. Decreto del Currículo. Proyecto Curricular. Orientación y Tutoría. Orientaciones Didácticas*. Madrid: M.E.C.

- Pardellas, X. (1999). *A integración europea. Un enfoque interdisciplinar*. Vigo: Ediciones Xerais.
- Rudduck, A. (1991). *Innovation and change: Developing, involvement and understanding*. Buckingham: Open University Press.
- Troubetskoy, N. (1949). *Principes de phonologie*. París: Klincksieck.
- Van Lier, L. (1995). «Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lengua», *Signos*, 14, 20-29.
- Veiz, J.M. (1993). «Acerca de las razones o sinrazones de conjugar el verbo *communicate* en una Europa *in linguis multis*», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 131-146.
- Veiz, J.M. (1994). «Pensar en la innovación en el aula de lenguas extranjeras», *Aula de Innovación Educativa*, 33, 5-11.
- Veiz, J.M. (1995). «Le véhicule de culture de proximité», En J.-P. Atal et al. (Coord.), *Comprendre les langues aujourd'hui*. París: La TILV, 95-108.
- Veiz, J.M. (1998a). «Enseñanza y aprendizaje de las lenguas», En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE-Horsori, 75-86.
- Veiz, J.M. (1998b). *Didáctica del E./L.E. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: G.E.U.
- Veiz, J.M. (2001). *Formación en Didáctica de la Lengua Extranjera*. Rosario: Homo Sapiens.
- Veiz, J.M. (2002a). *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Veiz, J.M. (2002b). «El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura», *Aula de Innovación Educativa*, 117, 6-12.