



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

**LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN ORAL A PARTIR DEL MARCO COMÚN
EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER). CASO DEL
FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL INSTITUTO FRANCISCO
POSSENTI**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:
JEAN MARTIN MVOGO ONANA

TUTORA:
DRA. OFELIA CONTRERAS GUTIÉRREZ
FES IZTACALA UNAM

Ciudad Universitaria, CD. MX.,

junio 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación es fruto de la reflexión sobre la labor docente y, también, de muchos encuentros. No se pudo haber concluido sin la valiosa contribución de muchas personas a quienes ahora deseo agradecer.

En primer lugar, agradezco a mi comité tutor por darle fe al valor científico de este trabajo de investigación para la obtención del grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Fueron capaces de orientarme. Sus sabios consejos, sus numerosas revisiones y correcciones fueron valiosos para llevar a cabo este trabajo, el cual no podría haber sido completado sin su notable disponibilidad. El estar bajo su dirección fue también una oportunidad para operar intercambios productivos. Más allá de sus cualidades científicas, me gustaría darles las gracias por permitir que esta relación prospere en confianza.

Presento mi gratitud a todo el equipo técnico de la Madems Francés, a los actores educativos del Instituto Francisco Possenti y del Instituto Francés para América Latina.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	2
TABLA DE CONTENIDO	3
INTRODUCCIÓN.....	6
I. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN	15
I.1. Planteamiento general	15
I. 2. Preguntas de investigación	22
I.3. Hipótesis.....	24
I.4. Marco teórico: la construcción de la escucha a través de la interacción	25
Literatura sobre los componentes de la comprensión oral.....	26
I.5. Marco contextual	30
La Institución sede (de la investigación y de la práctica docente): ubicación, contexto, misión.	30
La metodología para la enseñanza del francés en el IFP	35
Perspectivas y desafíos	35
I.6. Objetivos de la investigación.....	36
I.7. Justificación y viabilidad.....	37
I.8. Antecedentes.....	38
I.8. Instrumentos elaborados.....	40
I.9. Población muestra.....	41
I.10. Método de investigación	41
II. LA COMPETENCIA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE	44
II.1. El concepto “competencia” en el ámbito de la didáctica de lenguas y culturas extranjeras	46
II.1.1. La competencia de la comprensión auditiva en francés como lengua extranjera	48
II.1.2. Las competencias claves para aprender, enseñar y evaluar la CA.	52
II.1.3 La competencia de CA, producto de un aprendizaje transversal y evolutivo	56
II.2. El MCER: una referencia didáctica para las lenguas y culturas	59
II.2.1. La competencia de comprensión oral en la perspectiva didáctica orientada a la acción	60
II.2.2. Relevancia del MCER para la didáctica de la CA en FLE	62
II.3. Comprender: pre-construcción de la acción eficaz y apropiada en clase de FLE	64
II.4. La comprensión oral, ¿una asignatura pendiente?: caso del IFP.	66
Las insuficiencias didácticas de la CA en el IFP	66
III. LA DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN ORAL EN EL AULA DE FLE EN EL INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI (IFP): UNA NECESIDAD DE INTERPRETACIÓN	71
III.1. El cuestionario destinado a los estudiantes	72

III.2. Las características de los estudiantes entrevistados	77
III.2.1. Características sociodemográficas.....	77
III.2.2. Características escolares	78
III.3. Cuestionario para los docentes de francés en el IFP.....	80
III. 4. Medición de la calidad didáctica de la comprensión oral en el IFP	82
III.5. Protocolo de investigación.....	83
III.5.1. La aportación de los agentes educativos del Instituto Francisco Possenti	83
III. 5. 2. Aplicación del protocolo de investigación	83
III.6. Resultados y análisis de los resultados de la encuesta.....	84
III.7. El FLE en el Instituto Francisco Possenti (IFP).....	88
III.8. Operacionalización del MCER: una cuestión de adaptación.	90
III.9. De la comunicación con el otro a la acción con el otro	91
III.10. La motivación como garantía para la didáctica de la escucha.....	94
III.11. Los actos de la comprensión oral	94
III.12. Evaluar la comprensión oral: variaciones y especificidades	98
IV. LA DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN ORAL: MECANISMO Y CONDICIONES DE APRENDIZAJE	103
IV.1. El proceso psicolingüístico de la comprensión oral	104
IV.2. La comprensión oral como proceso hermenéutico interactivo	106
IV.3. El impacto del entorno social.....	107
IV.3.1. El constructivismo y el enfoque orientado a la acción comunicativa	108
IV.3.2. El impacto del otro en el desarrollo de la comprensión oral.....	109
IV.3.3. El conflicto cognitivo	110
IV.3.4. El peso de las interacciones sociales para el desarrollo de la escucha.....	111
IV.3.5. Bienestar y motivación	113
IV.3.6. El sentimiento de la eficacia personal	116
IV.4. Pistas metodológicas y consideraciones didácticas.....	118
IV.4.1. Pistas metodológicas	118
IV.4.2. Consideraciones didácticas	120
IV.5. En la búsqueda de la calidad didáctica	124
V. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	126
V.1. ¿Por qué es importante escuchar?	126
V.2. Desafíos en la enseñanza de la escucha	126

V.3. Principios rectores	128
V.4. Preguntas sobre la escucha en el aula	129
V.5. Hacia una escucha metódica	130
V.5.1. La pre escucha	130
V.5.2. Durante la escucha	131
V.5.3. Escucha intensiva	132
V.5.4. Después de la escucha.....	133
V.6. Aportación psicopedagógica	133
V.7. Planeación didáctica	135
V.7.1. Descripción	135
V.7.2. Contenidos	137
V.7.3. Programación didáctica.....	138
V.8. Análisis crítico y autorreflexión del desempeño docente	140
V.9. Creación del clima para el aprendizaje funcional.....	145
V.10. Estrategias para motivar a los alumnos.....	146
V.11. Estrategias didácticas a promover para un desarrollo exitoso en CA	147
V.12. Características del material didáctico para la didáctica de la comprensión oral en FLE	152
V.13. Evaluación de la comprensión oral en IFP.....	153
V.13.1. ¿Qué evaluar?.....	153
V.13.2. ¿Cómo evaluar?	153
V.13.3. ¿Por qué evaluar?.....	153
V.13.4. ¿Qué tipo de instrumento?.....	154
V.14. Bases para enseñar la escucha en el aula	155
V.14.1. Presentar el tema.....	156
V.14.2. Activar el vocabulario ya conocido	157
V.14.3. Activar la cultura general	157
V.14.4. Utilizar el contexto.....	158
CONCLUSIÓN	161
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
ANEXOS	173

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI puede caracterizarse como la era de la complejidad, la movilidad y la volatilidad, tiempo oportuno de encuentros culturales y acciones colectivas. También es la época de la comunicación y de la información a gran escala. En este panorama complejo y diverso, asistimos a las agitaciones culturales que son el resultado de un mundo cada vez más interconectado, rico en diversidad y expuesto a una posible crisis de (inter) comprensión lingüística y cultural. Esto es tangible si consideramos que las relaciones de cohesión y coherencia que rigen las culturas constituyen un universo simbólico por el cual el acto de entendimiento no sólo implica el reconocimiento de los elementos sociolingüísticos expresados, sino que, incluso, requiere un esfuerzo personal para interpretar los mensajes emitidos utilizando las estrategias y técnicas de escucha y de observación. De ahí la necesidad de una didáctica que, a través las lenguas y culturas, fomente la construcción del significado en la comprensión, la convivencia, la cohesión y la acción social. Desde esta perspectiva, saber comunicar consiste en darse a entender en cualquier situación y contexto.

Dado el interés por la didáctica de la escucha, comprender un mensaje oral no se reduce simplemente a su decodificación, sino que implica también una interacción consecuente (cf. Cornaire, 1998:34). Así, aprender a comprender el mensaje oral es una etapa crucial y fundamental en la comunicación y adquisición de un idioma extranjero. Aunque se habla mucho de la comprensión oral, no siempre es un objeto de aprendizaje, más bien parece una "aptitud olvidada" según el análisis de Gremmo y Holec (1990). La dificultad está relacionada con el saber motivar o captar la atención de los alumnos para llevarlos no sólo a reconocer, sino también a interpretar los recursos lingüísticos, paralingüísticos o incluso no lingüísticos que componen el acto de comunicación en situaciones reales.

Por una parte, si consideramos los resultados de los alumnos del Instituto Francisco Possenti en las últimas sesiones del examen de certificación DELF Junior (Diploma de estudios en lengua francesa), mayo de 2014, 2015, 2016; y por otra parte, si se toman en cuenta los problemas metodológicos y didácticos planteados por los profesores y los alumnos del FLE-IFP, la primera observación que resulta pone en evidencia las dificultades asociadas con la capacidad de recepción, sobre todo la de escuchar de manera estratégica.

Al analizar la información contenida en el siguiente cuadro, cabe preguntar dónde se sitúa la insuficiencia en la comprensión auditiva, ¿en el ámbito lingüístico y/o pedagógico? La respuesta a esta pregunta fue objeto de un estudio que consistió en analizar la calidad del proceso didáctico de la comprensión oral en clase de francés lengua extranjera en el IFP. Para ello se realizaron entrevistas a profesores y observaciones de clase. Este procedimiento resaltó cuestiones lingüísticas o pedagógicas cuyo impacto fue mejorar la calidad educativa y pedagógica de los cursos de francés en el IFP y, consecuentemente, apuntar hacia un aprendizaje funcional y exitoso en resultados.

Sesiones del DELF junior	DELF A1 Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue $\leq 13/25$	DELF A2 Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue $\leq 13/25$	DELF B1 Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue $\leq 13/25$
Mayo de 2014 ¹	67%	60%	No hubo candidatos inscritos.
Mayo de 2015	54%	65%	100%
Mayo de 2016	40%	40%	70%

Cuadro 1: Estadísticas de las calificaciones de la prueba de comprensión auditiva en los exámenes de certificaciones DELF junior.

Frente a estos resultados, hay razones para creer que los estudiantes no adquieren ciertas habilidades específicas relacionadas con la comprensión auditiva. Eso a su vez confirmó la

¹ Los exámenes de certificación DELF Junior se aplican por niveles de idioma (A1, A2, B1, B2). Los porcentajes que se presentan en este cuadro muestran la categoría de los alumnos cuyas calificaciones en el examen DELF fueron menor o igual a 13/25. En el caso específico de la sesión DELF A1 de mayo de 2014, 67% de los candidatos tuvieron una nota menor o igual a 13/25, y sólo 37% la tuvieron superior a 13/25. La misma lógica aplica para interpretar todo el cuadro estadístico.

necesidad de solidificar de manera urgente la capacidad de escuchar en situaciones auténticas en el proceso didáctico del FLE en el IFP.

Además, ante la necesidad y el deseo de hablar para comunicar algo, colaborar e interactuar social, profesional y científicamente con el otro; ejercitar la comprensión auditiva global debe entenderse como punto focal de la interacción oral en clase de idioma (cf. MCER 2001:18), ya que exige una respuesta a una inquietud, un mensaje concreto. Desde esta perspectiva, se consideró necesario, por una parte, la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades reales de los aprendices. Por otra parte, se incluyó el contexto sociocultural y se respetaron los estilos de aprendizaje de los alumnos. Esta iniciativa contribuyó en la actualización de la didáctica de francés lengua extranjera en el IFP de modo que los alumnos alcanzan desde entonces, el dominio del idioma de acuerdo con los estándares internacionalmente definidos.

Para operar la actualización necesaria, nos inclinamos al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (aprender, enseñar y evaluar en lenguas modernas), que en sí mismo constituye una de las revoluciones copernicanas en la enseñanza y la evaluación de las lenguas modernas en el siglo XXI.

Observamos y propugnamos que, si la enseñanza trata de ayudar al aprendiz a desarrollar habilidades definidas en un contexto específico, para el MCER, el profesor del FLE debe asumir que la didáctica de la comprensión auditiva no consiste meramente en probar o experimentar la capacidad de receptibilidad oral del aprendiz, sino en desarrollar y proponer estrategias de escucha y de interpretación para que el alumno comprenda holísticamente el contenido del mensaje oral transmitido.

Lejos de querer considerar al MCER como un libro de texto didáctico, pues no lo es (cf. MCER 2001:20), nos referimos a él como una base común para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en la medida que aborda la comprensión auditiva como una de las actividades

lingüísticas y comunicativas fundamentales. Además, el MCER sirve como herramienta útil para quien aprende un idioma puesto que comprende que dominar una lengua no sólo es poder comunicarse, sino también saber actuar (interactuar) a través del idioma. El que domina bien una lengua actúa en y por ella de forma simultánea y pragmática, ya que es capaz de asimilar un discurso literal, transaccional (puede comprometerse, anticipar), interaccionista (puede crear transacciones comunicativas). En otras palabras, el dominio de un idioma es correlativo al uso del lenguaje, el cual rebasa los estrictos límites de la comunicación, para convertirse en acción. Dicho esto, aprender un idioma cubre la necesidad del decir, del recrearse, del actuar, del reaccionar y del interactuar en el contexto.

En esta reflexión, por un lado, se buscó identificar los elementos significativos que ayudan o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva en la didáctica de francés en la preparatoria en el IFP. Por otro lado, se evidenció que una didáctica oral basada en la perspectiva de la acción sociolingüística y comunicativa tal como se sugiere en el MCER puede ser una solución al problema de la recepción oral que enfrentan los estudiantes del idioma francés en el IFP.

En el análisis del desempeño académico en FLE que se realizó a partir de las entrevistas, los cuestionarios, las observaciones de las sesiones didácticas y el estudio de los resultados en las sesiones del DELF (mayo 2014, 2015, 2016) en el Instituto Francisco Possenti, se destacaron dos tipos de interrogantes: los medios de acceso a la educación (el déficit) y la ruta de mejora docente.

Cabe subrayar que, aunque la Educación Media Superior es obligatoria en México, la igualdad de acceso a los recursos educativos sigue siendo un problema. Además, según algunos estudios, las dimensiones "no cognoscitivas" tienen un efecto considerable en el desempeño de las tareas escolares, situaciones de aprendizaje y *a fortiori* en la calidad educativa y en los propósitos formativos (cf. Borghans, Meijers y Ter Weel, 2006; Gendron, 2007; OCDE, 2015). Por estos

motivos, se deduce que la escuela como institución educativa debe tener en cuenta los componentes "no cognitivos" para enseñar y educar, con el fin de erradicar los mecanismos de desigualdades sociales que obstaculizan la convivencia, la socialización en el ámbito escolar y el aprovechamiento debido (cf. Duru-Bellat, 2002). Es, por lo tanto, el papel de la escuela lo que se pone en juego cuando las relaciones *intra*-individuales e interpersonales se descuidan en el proceso educativo.

Ante tales desafíos, quien cumple con el papel del docente de idioma debe tomar en cuenta el enfoque por competencias lingüísticas. Éste ofrece, no sólo la oportunidad de examinar a nivel microsociológico los niveles de actuación y de desempeño (Cf. Duru-Bellat, 2015), sino también posibilita el replanteamiento de la función educativa de la docencia y de los criterios de la evaluación del aprendizaje y de la funcionalidad de lo aprendido.

En esta perspectiva, el contenido disciplinar no se basta en sí mismo, sino que requiere ser incorporado en las situaciones didácticas con las que el alumno ha de movilizar los recursos determinantes para resolver un problema comunicativo real y preciso. De ahí, la importancia de considerar los intereses y las experiencias de los alumnos e incorporarlos en el proceso didáctico de tal modo que sean ellos mismos los verdaderos protagonistas de su aprendizaje. En efecto, cabe decirlo, la competencia, por ser del orden de lo funcional, sólo se exhibe en el contexto. Así, el alumno construye su aprendizaje desde las situaciones concretas de la vida cotidiana para desarrollar sus competencias en actos y en situaciones bien definidas.

Desde esta perspectiva didáctica, pensar en términos de habilidades lingüísticas permite analizar los recursos y el desempeño de los alumnos y acreditarlos. Lo que implica el conocimiento del mundo, el saber lingüístico, el saber convivir aceptando sin resentimiento la alteridad, el respeto de la diversidad de expresión cultural y la asunción de las diferencias como una riqueza y valor axiológico.

En el plan operativo de la didáctica de la lengua francesa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 1996) que se rige por el "programa francés" en las escuelas preparatorias bajo el régimen incorporado en la UNAM, no sólo los conocimientos lingüísticos tienen como objetivo la adquisición de habilidades comunicativas, sino también otras habilidades de socialización que fomentan el desarrollo de la autonomía de los alumnos. En torno a este plan, se reúnen las misiones educativas.

Junto con la instrucción académica, la parte "no académica" del conocimiento es una realidad pedagógica y social ahora integrada por la institución escolar. Por ejemplo, tenemos la influencia del comportamiento (emociones y sentimientos) en el proceso de aprendizaje. De hecho, el estudiante desarrollará una relación estable y de calidad si adopta un comportamiento apropiado y efectivo que debe reflejarse en la buena gestión de las relaciones de intersubjetividad y en su autoestima. Un estudiante que le gusta ir a la escuela y que muestra confianza y respeto para con sus maestros y compañeros está dispuesto a aprender exitosamente. También es notable que los demás (compañeros, maestros, familiares) tienen un gran impacto en la construcción del conocimiento y en la adquisición del saber. En efecto, lo que se pretende es que el alumno fortalezca sus habilidades sociales por medio del aprendizaje colaborativo, el cual exige el reconocimiento de la alteridad constructiva.

En este trabajo, nos propusimos demostrar que la adquisición de la comprensión auditiva, como uno de los componentes clave de las habilidades sociales, es un proceso de aprendizaje permanente, no sólo porque es la base de la interacción social, sino también porque participa en la construcción de una comunicación asertiva y una expresión oral correcta. En la medida en la que los alumnos del IFP necesitan de las estrategias de escucha que encajan con su contexto cultural y estilo de aprendizaje, se consideró que la didáctica de la comprensión auditiva es fundamental para

la enseñanza y el aprendizaje significativo del francés como lengua extranjera para los estudiantes del IFP.

Estudiar el impacto de la comprensión oral y, por lo tanto, de la escucha en el aula del FLE requiere un interés por los procesos y marcos de socialización de los estudiantes, los cuales son complejos. Esto nos permitió, en primera instancia, conocer la cultura de aprendizaje de los alumnos del IFP para, posteriormente, proponer medios o estrategias para resolver las carencias observadas en la habilidad de la comprensión oral. Para ello, fue necesario considerar que la escuela y la familia siguen siendo, por supuesto, marcos privilegiados del desarrollo cognitivo del adolescente, espacios intermedios y plurales de socialización (cf. Barrère, A. 2013).

Antes de mostrar empíricamente el impacto de la competencia de comprensión oral sobre un aprendizaje eficiente en el FLE, este análisis crítico comenzó con la presentación del procedimiento de la elaboración de nuestra investigación. El segundo capítulo, además de hablar de los conceptos teóricos de "competencia", comprensión oral y sus corolarios, aborda la escucha como competencia fundamental a desarrollar para lograr erradicar los problemas de aprendizaje y de comunicación en lenguas extranjeras. La escucha compromete al alumno con el dialogo abierto y constructivo, y con las interacciones orales con el otro.

En el tercer capítulo sentamos el marco teórico del trabajo de investigación con el fin de establecer un consenso que permita un posicionamiento teórico construido innovador basado en un enfoque interdisciplinario.

El tercer capítulo se construyó en torno a la pregunta de saber si la didáctica de la escucha constituye una garantía para una enseñanza de calidad y un aprendizaje exitoso del FLE en el IFP. Para ello, se propuso analizar el lugar de la comprensión oral como competencia lingüística en el proceso no sólo de adquisición en lenguas extranjeras como el FLE, sino también en la emulación y la edificación personal de los alumnos del Instituto Francisco Possenti. Con respecto a ello,

realizamos y aplicamos una encuesta y realizamos observaciones de clases a una muestra de grupos con un total de ciento veinte alumnos adolescentes cuyos niveles de idioma, de acuerdo al MCER, van del A2 al B1. Gracias a que se nos dio la oportunidad de supervisar un taller de preparación para el DELF (abril 2017), pudimos contemplar, analizar, valorar y proponer estrategias para fortalecer la comprensión oral en francés de los alumnos.

El cuarto capítulo propone un acercamiento a la didactización de la comprensión auditiva desde la perspectiva *accional* del MCER. Se trata de demostrar que la competencia auditiva no es una habilidad lingüística aislada, sino que integra las otras competencias lingüísticas, incluso las habilidades sociales. Este capítulo sugiere también algunas estrategias didácticas para enseñar la comprensión auditiva con los parámetros del MCER.

El quinto capítulo hace hincapié en la propuesta metodológica y didáctica de la presente investigación. Se trata, en términos generales, de la aplicación de las estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva en el aula.

Este trabajo pretende ser una introducción al problema de una enseñanza de calidad en la comprensión oral en el FLE en el Instituto Francisco Possenti. Esto surge de la motivación para proponer una enseñanza y un aprendizaje más funcionales y menos estresantes. Si la comprensión oral no es la clave para el dominio de la lengua francesa, sino el reto que debe afrontarse en la didáctica del FLE en el IFP, desde luego, el análisis y las propuestas para desarrollar mejor la competencia de comprensión auditiva basada en la perspectiva didáctica del MCER en el caso del FLE en el Instituto Francisco Possenti no es lo que evita o elimina el reto, pero sí, lo que ayuda a entenderlo e incluso superarlo. De manera general, este trabajo intenta establecer la relación epistemológica y didáctica que garantiza la frecuencia y la regularidad de las actuaciones orales en el aula: el acto oral para aprender (la comprensión auditiva) y el acto oral a aprender (la expresión oral). La didáctica oral, como se presenta en este trabajo, tiene una vinculación constante con la de

la lectura y de la escucha. En ella, la actividad lingüística “escuchar” fomenta en el alumno el desarrollo del entendimiento de su entorno social para que pueda participar oralmente, con facilidad, en situaciones comunicativas diversificadas, y adoptar una actitud crítica y asertiva hacia la producción oral.

I. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

I.1. Planteamiento general

En el marco de la implantación y desarrollo de la educación en la era de la cultura globalizada, se ha notado un esfuerzo de dinamizar e impulsar procesualmente los cambios relevantes que deben caracterizar y mejorar la calidad educativa.

Uno de estos cambios ha sido, indudablemente, la introducción de las competencias básicas como elemento central en el currículo. El proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), denominado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2015), referente básico del enfoque comprensivo de las competencias, las define como:

... la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Dentro de las ocho competencias básicas promulgadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y definidas por el Consejo Europeo (2006), hallamos la competencia de comunicación en lenguas extranjeras, cuya incorporación al currículo tiene sin duda implicaciones importantes tanto en la práctica educativa como en las metodologías didácticas y estrategias de evaluación.

Según el *Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006),

La comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna: se basa en la habilidad para **comprender, expresar e interpretar** conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y

opiniones de **forma oral** y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) **de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual**. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la **mediación y la comprensión intercultural**. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará, asimismo, en función de la lengua de que se trate y del **nivel social y cultural**, del **entorno, de las necesidades y de los intereses de cada individuo**. (*Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006*)

La didáctica de las lenguas y culturas extranjeras debe apoyarse en las necesidades, motivaciones y razones socioeconómicas de los aprendices. Para desarrollar la competencia de comunicación en lenguas extranjeras, precisamente la comprensión oral que nos interesa en este trabajo, el alumno aprenderá el idioma para lograr su integración en un ámbito sociocultural francófono, para trabajar o viajar.

La comprensión oral como componente de la competencia de comunicación en lenguas extranjeras es una expresión que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se traducen en conductas congruentes valoradas en las interacciones y acciones de conjunto. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación mutua y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar.

En la medida en que la competencia en lenguas extranjeras exige tener conocimientos del vocabulario, de la gramática funcional, y ser consciente de los principales tipos de interacción verbal y registros de la lengua (cf. Consejo Europeo 2006); queda por decir que la comprensión oral en lenguas extranjeras bien determinada y definida debe contribuir a la plena realización

personal, a la edificación de la cohesión social y a la empleabilidad en la sociedad del conocimiento.

Para una didáctica funcional de la competencia de comprensión oral, es importante procurar tanto al docente como al alumno el conocimiento sobre las convenciones sociales, los aspectos culturales y la diversidad lingüística.

Con referente a los Estados Unidos Mexicanos, país multicultural, el fortalecimiento de la competencia de comprensión oral en lenguas extranjeras en la Educación Media Superior propugnaría al país a los cambios y exigencias del siglo XXI (educar para el desarrollo integral del ser humano y de la humanización de lo humano) y lo ubicaría procesualmente en la era de la comunicación y de la información.

Frente a este desafío global y complejo, la interculturalidad, la diversidad, las inclusiones sociales con todos sus corolarios son fundamentales para evitar toda forma de desalienación de la unidad en la diversidad. Para ello, se sugiere que la didáctica de la comprensión oral en lenguas extranjeras esté enfocada en la comprensión intercultural, en el nivel social y cultural, en el entorno, y que tome en consideración las necesidades y los intereses de cada alumno.

En los procesos de globalización y de posmodernidad, comunicarse en lenguas extranjeras es un eslabón del desarrollo personal, académico, social y económico. Por tanto, el aprendizaje de un idioma requiere la integración de otros saberes (el enfoque interdisciplinario). Ahora bien, la realidad del contexto educativo mexicano en que se estudian las lenguas extranjeras, precisamente el francés, presenta hechos inquietantes tal como: las deficiencias metodológicas o didácticas y los altos índices de reprobación, situaciones de aprendizaje descontextualizadas, la capacitación o regularización de los alumnos ordinarios en los centros de idiomas o con maestros particulares (en caso del Instituto Francisco Possenti, las clases de francés en la preparatoria/ bachillerato son poco significativas y menos relevantes para muchos alumnos), relaciones conflictivas entre maestro-

alumno, pérdida de interés por la asignatura, la falta de conocimiento de la intencionalidad del aprendiz por parte del docente, profesores que pierden la gestión de sus emociones y abandonan a los grupos por otras oportunidades supuestamente mejores, la dificultad de adecuar los programas y planes de estudio a las necesidades y contexto del alumnado, entre otras. Todo lo anterior revela un problema de sentido y de autenticidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del francés, en la Educación Media Superior.

La lengua es un instrumento de socialización y su enseñanza es un medio pragmático de la misma. La enseñanza y el aprendizaje del francés no sólo son un medio para “ganarse la vida”, sino también para valorar, integrar y promover la identidad propia.

La didáctica de la comprensión oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje de francés como lengua extranjera (FLE), en la Educación Media Superior, lejos de ser una cuestión meramente formal, nos sirve para desarrollar en el alumnado la formación que requiere la sociedad del siglo XXI: una formación integral, dotada de sentido crítico no sólo para comprender, sino también para actuar de manera adecuada ante los complejos desafíos del mundo en que vivimos.

El desarrollo de la comprensión oral en la enseñanza y aprendizaje del FLE exige:

- Entender que la participación plena en los ámbitos social, interpersonal e intercultural depende de la comprensión de los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos.
- Conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al entorno (la alteridad, la inseguridad lingüística, la (inter) comprensión cultural).
- Comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades y percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con otros países (en caso del FLE, los países francófonos).

- La capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia y empatía, expresar y comprender puntos de vista diferentes y negociar con confianza.
- Ser capaces de gestionar el estrés y la frustración, y de expresarlos de una manera constructiva.
- Mostrar una actitud de colaboración y seguridad en uno mismo.
- Interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad y el respeto a los demás, así como estar dispuestos a superar los prejuicios y a comprometerse.
- Crear situaciones didácticas que incluyan el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos y su incidencia en la historia personal, nacional y mundial.
- Formar una conciencia de la diversidad e identidades culturales.

Con respecto a lo anterior, la competencia de comprensión oral en FLE está relacionada con las habilidades para interactuar oral y eficazmente y para manifestar solidaridad e interés por resolver o enfrentar retos personales o sociales. Lo cual implica la comprensión y apreciación de las diferencias entre los sistemas de valores. Despertar esta consciencia, esta actitud, este modo de vivir significaría manifestar el sentido de pertenencia a la propia localidad, al propio país y al mundo, y la voluntad de participar en la toma de decisiones de manera democrática en todos los niveles. También incluiría manifestar el sentido de responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos, necesarios para garantizar la cohesión y la convivencia.

La sociedad actual no sólo demanda a los docentes las tareas de explicar con claridad y evaluar con objetividad, sino también de facilitar e incentivar aprendizajes relevantes y verdaderamente funcionales para la vida de los estudiantes. Este desafío es la apuesta de la

didáctica de la comprensión oral en FLE en este trabajo. Se trata de apostar por la capacitación del alumnado para que tenga mayor comprensión de los cambiantes escenarios actuales, que actúe eficazmente en los mismos y sea capaz de aprender a lo largo de la vida.

En este contexto es crucial asumir la educación de las nuevas generaciones desde la perspectiva accional, relacional y coaccional con el propósito de desarrollar la mente que aprende, es decir, de desarrollar las capacidades y actitudes positivas hacia el aprendizaje y hacia la experimentación reflexiva y fundamentada.

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no es de extrañar que la palabra ocupe un lugar preponderante. La palabra que el alumno aprende a escuchar se manifiesta en el lenguaje que posibilita la interacción lingüística. Sin embargo, atisbamos que el lenguaje es a menudo fuente de malentendidos. Por esta razón, el docente de lenguas extranjeras deberá dirigir palabras correctas y precisas a sus alumnos. Se trata de cultivar una actitud empática.

Cuando la empatía se convierte en la norma de conducta del docente, éste entiende por sí mismo que la escucha genera el sentimiento de autoeficacia. Es decir que, por un lado, una palabra mala hace malos estudiantes, incluso a los buenos. Por el otro lado, dirigirse a los alumnos con buenas palabras los hace buenos, incluso a los “malos”. La palabra de un docente es capaz de transformar al alumno. Las palabras del docente pueden herir, ofender, paralizar, humillar, suscitar en el estudiante el sentimiento de impotencia, pueden hacer que el aprendiz se encoja, se desaliente. Por lo tanto el docente de lenguas extranjeras debe ser muy cuidadoso con sus palabras. No debe interactuar o responder movido por la decepción o la frustración, sino que debe hacerlo siempre con buena palabra, con una palabra que sea verdaderamente una respuesta, que hable de lleno a lo más hondo de quien le ha dirigido la palabra. Su discurso no debe emitirse desde la decepción o la frustración, sino desde la empatía, a través del uso de palabras adecuadas que estén en sintonía con el sentir del receptor.

Dedicarse a la didáctica de la comprensión auditiva exige que se domine el arte de alabar, el arte de hablar bien a los alumnos para crear un clima armonioso de aprendizaje. Dirigirse con buenas palabras al alumno es señal de atención y de delicadeza, suscita lo bueno en él, le ayuda a crecer en lo bueno que hay en él. Por medio de un buen discurso, el alumno se siente bien, puede aceptarse a sí mismo, se motiva anímicamente y, por consiguiente, es capaz de dar buenos resultados.

Lamentablemente, no es extraño que algunos docentes ignoren cómo escuchar. No se adentran en los problemas reales de los alumnos, en su contexto sociocultural, sino que les dan respuestas irónicas, cínicas o se limitan a criticarlos; toman los problemas o dificultades de los alumnos únicamente como la ocasión para explayarse acerca de sí mismos, de sus experiencias, de sus problemas. Consecuentemente, podemos decir que un docente de lenguas extranjeras que no sabe escuchar tiene palabras que no edifican, sino que desmotivan. Es por esto que podemos decir que un docente de lenguas extranjeras que no sabe escuchar no tiene un discurso adecuado para incentivar o motivar a sus alumnos.

Es imperativo señalar que consideramos a la docencia como una vocación y, por lo tanto, la adulación o la falsa modestia no pueden sustituir a la empatía. Se sugiere que el docente de lenguas extranjeras acepte la fragilidad y la vulnerabilidad de los estudiantes en proceso de adquisición del saber lingüístico y comunicativo. En efecto, la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión auditiva son oportunidades para cultivar una sana autoestima: saber escuchar y saberse escuchado procuran un bienestar emocional y psicosocial. Un alumno que haya desarrollado la habilidad de comprensión auditiva es un individuo edificado capaz de interactuar en su entorno social y que entiende que la palabra “buena” es un espacio saludable y vital.

I. 2. Preguntas de investigación

El problema que busca resolver esta investigación consiste en conocer cómo se enseña la comprensión oral en el IFP. ¿Puede influir el profesor en la adquisición de la competencia de comprensión oral de los alumnos? ¿Las actividades de interacción oral y de cooperación con el entorno contribuyen a la adquisición de la competencia de comprensión oral del francés como lengua extranjera?

Si el aprendizaje de una competencia implica el mayor grado posible de significatividad y funcionalidad (Zabala y Arnau, 2007), ¿qué tipo de interacciones se consideran más adecuadas mantener entre los profesores del FLE y los alumnos para un mayor desarrollo de la competencia de comprensión oral?

Conocer la intencionalidad del alumno para hacer significativo su aprendizaje es un requisito para quien se dedica a la docencia. El aprendizaje de la lengua francesa debe estar en sintonía con el mundo real para despertar en el alumno el deseo de comunicar algo de su realidad.

En concreto, lo que se pretende investigar es: ¿cómo superar las aporías educativas que ofuscan la mejoría del proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE con el propósito de alcanzar un desarrollo integral del estudiante por medio de la comunicación en lenguas extranjeras? ¿Cuáles acciones en conjunto y actitudes favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas orales en francés en la educación media superior, específicamente en el Instituto Francisco Possenti?

La comprensión auditiva (CA) tiene sus limitaciones intrínsecas que hay que descubrir. Cuenta con diversas ventajas vinculadas con la abundancia y las variedades de los elementos lingüísticos y comunicativos que la constituyen. El inconveniente mayor que presenta es su falta de sistematicidad debido a las variedades lingüísticas y de expresión oral que el oyente percibe. Esta dificultad de sistematización, según Gadet (1989, p. 41), se debe a la existencia “des segments

qui, croisant proximité phonologique et équivalence grammaticale potentielle, constituent des points particulièrement délicats” (1989, p. 41).

A continuación, enunciamos algunas dificultades en la didáctica de la CA para los adolescentes.

- a) Las variedades de registros lingüísticos:
- b) Las dificultades fonológicas (el aspecto sociolingüístico)
- c) La falta de motivación o de una razón para escuchar (falta de conocimiento sobre el tema tratado en el audio; la influencia del contexto sociocultural).

Considerando los resultados de los candidatos adolescentes en los exámenes de certificaciones DELF del Ministerio de la educación nacional francesa, y vinculándolos con los tipos de conocimientos anteriormente mencionados, se comprenden mejor las dificultades a las que los alumnos se enfrentan en las pruebas de comprensión oral. Se puede emitir una hipótesis según la cual, a pesar de que las actividades de escucha incluyen obstáculos específicos relacionados con la entonación, el acento, la fluidez, el ritmo, etc., los estudiantes no desarrollan por completo estos tipos de conocimientos en el aula. Cabe preguntarse si ¿hay alguna razón para creer que las dificultades relacionadas con la CA se deban a la insuficiencia didáctica o a la falta de apertura a la interculturalidad que debería cimentar el emprendimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras?

Enfrentar estos errores de comprensión oral y *didactizarlos* puede contribuir a eliminar la sensación de inseguridad y frustración de los alumnos que dificultan el aprendizaje y la práctica del idioma. Para ello, se postula que la enseñanza de la comprensión oral implicaría trabajar en este aspecto del problema de tal manera que se desarrolle en los alumnos una escucha activa que es, según Lhote, "consciente, realizada en la vigilancia, y que implica el doble funcionamiento de la percepción del hablar, es decir, el procesamiento del hablar en dos modos, uno de un tipo global,

el otro de un tipo analítico” (1995, p. 51). Por lo tanto, es un problema didáctico el que se plantea en este análisis de la enseñanza de la comprensión oral y de su evaluación.

I.3. Hipótesis

El porcentaje de aprobación en la prueba de comprensión auditiva del examen DELF es mayor entre los alumnos que desarrollan e integran los axiomas o habilidades sociales en su proceso de aprendizaje que el de los alumnos que no los han desarrollado en el aula de francés como lengua extranjera.

La comprensión auditiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera favorece la adquisición de las actitudes de participación y de compromiso personal, que mueven los alumnos a realizar actos de comunicación y cooperación con su entorno.

El aprendizaje funcional de una lengua extranjera se evidencia a partir de un esfuerzo personal de comunicación eficaz. Éste consiste en crear una comprensión mutua entre dos mundos (pensamiento, intenciones, símbolos y expresiones culturales): el mundo del aprendiz y el de cultura meta. Para lograrlo, hay que crear un puente dialógico que aproxime ambas culturas. Se piensa, desde la perspectiva de esta reflexión, que el docente de lenguas extranjeras puede asumir el papel del puente dialógico.

La escucha es la competencia fundamental a desarrollar para lograr erradicar los problemas de aprendizaje y de comunicación en lenguas extranjeras. La escucha compromete al alumno con el dialogo abierto y constructivo, y con las interacciones orales con el otro.

La enseñanza funcional de la comprensión auditiva está relacionada con el desarrollo de las interacciones orales en el aula.

Conforme el estudiante participa en las actividades que le apasionen, aumentan su desempeño académico, su creatividad, su interés y empatía, mientras que disminuyen su apatía, el índice de reprobación, el uso de la lengua española para interactuar y llevar a cabo la tarea en el aula de Francés. A mayor variedad en el entrenamiento en la escucha, mayor motivación intrínseca respecto a ésta.

En breve, la didáctica de la comprensión oral en el FLE será coherente y significativa si utiliza valores axiológicos, porque el modelo de comprensión oral en lengua extranjera resulta del tipo de situación de comunicación presente en el contexto del aprendizaje.

I.4. Marco teórico: la construcción de la escucha a través de la interacción

Esta noción sugiere que el alumno deje de ser el que restituye el conocimiento para convertirse en aquel que aprende a actuar con autonomía al interactuar con los demás. Desde este punto de vista, Denyer (2003:151) subraya que “el alumno podrá llevar a cabo un conjunto de ejercicios/actividades destinado a adquirir, instalar y automatizar un recurso, una condición indispensable para su posterior movilización”.

Dado que el enfoque orientado a la acción se basa en las teorías constructivistas para las cuales el conocimiento es el resultado de una construcción por parte del aprendiz, el papel del docente es el de acompañar al aprendiz en su proceso de construcción del saber. En este sentido, el docente no debe imponer conocimientos a través de ejercicios dirigidos. Más bien, el docente debe incentivar a los alumnos a construir su aprendizaje. Para esto es preciso observar, analizar, orientar, rectificar el proceso de resolución de la tarea lingüística.

Si se aplican los principios del enfoque orientado a la acción, enunciados anteriormente, se puede concluir que la comprensión oral es un saber lingüístico procesual construido por la acción y en la acción.

Literatura sobre los componentes de la comprensión oral

La selección de los componentes evaluados fue guiada por las necesidades reales de crear un entorno de aprendizaje propicio al desarrollo de las habilidades comunicativas orales y culturales. Para ello, nos referimos a la literatura respectiva sobre el tema, que ha encontrado una fuerte resonancia en nuestra experiencia docente. Los resultados llevaron a contemplar la influencia de los componentes de la comprensión oral en el desempeño académico del alumno. Desde entonces, pensamos que la enseñanza de la comprensión oral es prospectiva y compleja, porque capacita al adolescente a entrar en interacciones comunicativas con cualquier francófono, siempre y cuando las condiciones y las circunstancias se lo permitan. A continuación, procedemos a la definición de los componentes de la comprensión oral que dieron lugar al cuestionario destinado a los estudiantes:

a) **La sociabilidad o convivencia:** por este término se cree que el aula debe ser el espacio de cohesión social o socialización, un lugar para estimular las capacidades cognitivas. El aula, por el hecho mismo de que reúne a los individuos, proporciona los recursos necesarios para tejer los vínculos y las interacciones sociales (cf. OCDE, 2015). Reconociendo la complementariedad de los alumnos considerados como actores sociales, la sociabilidad proporciona respuestas a los complejos problemas que desafían la didáctica de la comprensión oral (fonética, canalización de las emociones, el reconocimiento de la alteridad, las interacciones, las estrategias de desarrollo de una escucha activa...). Así, si escuchar es un valor central para una sociedad en la que el saber actuar comunicacional con los demás constituye una fuerza dinámica que crea experiencia, entonces la comprensión oral en la clase de FLE es la actividad cognitiva capaz de transformar mentalidades individuales y colectivas para que estén abiertas a la alteridad constructiva y a la

reciprocidad (cf. Bowles, Gintis y Osborne, 2001a; Borghans, Ter WEEL y Weinberg,2005; Heckman y Kautz, 2012).

b) **El altruismo** (cf. Robles, 2012): aunque los demás existen por sí mismos, el interés por los demás compañeros aumenta el bienestar individual. El altruismo, por el hecho de que se basa en el reconocimiento de los demás, manifiesta la solidaridad colectiva en modo de necesidad. Por reconocimiento mutuo de diferencias (de origen, pertenencia, cultura, etc.), cada alumno de FLE es llamado a descubrir la relevancia y coherencia de los modos de ser y de existir de las culturas sujetas a su aprendizaje. Desde esta perspectiva, la comunicación equivale a reconocer el valor del otro tanto como el propio con su forma de pensar y vivir diferente de la propia; es decir, asumir la alteridad sin resentimiento. Con este reconocimiento posibilitado por el deseo de la interrelación, más que las cosas, son los individuos mismos que intercambian entre sí lo más profundo: lengua, cultura y sociedad. Dialogar sobre las experiencias, identificar valores a través de la acción, abrirse a otras personas y grupos sociales, a otras culturas y civilizaciones son requisitos principales de una didáctica de la comprensión oral basada en la perspectiva de la acción sociolingüística del MCER, una perspectiva de solidaridad, de oportunidad de elección y de posibilidades de decisiones autónomas.

c) **La escucha**: escuchar es uno de los principales componentes de la enseñanza oral. En la didáctica de la lengua francesa, la escucha está relacionada con lo oral. Designa "... la especificidad de la lengua oral y de su aprendizaje por medio de las actividades de recepción y de producción conducidas por los documentos sonoros, si es posible auténtico" (Robert, 2008, p. 156). Escuchar es una manera de aprender a entender, a interpretar con sensatez, y una herramienta para expresarse oralmente.

d) **La comunicación**: el éxito de los ejercicios de comunicación oral en la clase de lengua extranjera depende de la necesidad del estudiante de comunicarse. Una vez que el estudiante

entiende el significado y la importancia de la conversación, le es más fácil interactuar. La necesidad de comunicarse crea interés para escuchar.

e) **La cortesía, la urbanidad, la confianza y el respeto para con los docentes:** en la didáctica de la lengua francesa y culturas francófonas, la cortesía es parte del campo de la sociolingüística. Implica respeto por el otro como sujeto cultural y constituye un compromiso para adquirir la competencia de comprensión oral. El otro, de hecho, es un socio con quien cada individuo se construye como un actor social lingüístico. En esta lógica, la cortesía no es sólo una regla de sociabilidad que demuestra el saber convivir, sino que también ayuda a hacer posible la construcción de estrategias para una buena comprensión y colaboración en la clase de FLE. Así, un alumno cortés respetará y seguirá las instrucciones necesarias para llevar a cabo una actividad comunicativa requerida, reconocerá sus esfuerzos, sus errores y limitaciones, se enfrentará con menos problemas para buscar ayuda para superarlos, se dirigirá a sus maestros con confianza y respeto, y cooperará en su propio proceso de aprendizaje. En otras palabras, la emulación de la cortesía en la clase de FLE no es sólo una cuestión de la civilidad o de la necesidad de complementariedad en el respeto del otro, sino que también asegura la progresión en el acervo en la comunicación oral.

f) **La cooperación:** este concepto refleja un compromiso concreto. A través de la elaboración de proyectos o trabajo en equipo, cada estudiante se compromete en tareas prácticas que no generen exclusiones, emprende acciones de movilización para la integración, experimentos de estilos de vida social, los cuales permiten construir su relación con los demás y su devenir. Por medio de los proyectos pedagógicos promovidos en la clase del FLE, la opción de trabajo cooperativo amplía las oportunidades para desarrollar la comprensión oral, porque trabajar en equipo requiere que nos entendamos al menos oralmente.

g) **El placer de ir a la escuela** (cf. Perrenoud, 2000): el placer de ir a la escuela es el placer de ir al encuentro con los demás para construirse un cierto devenir humano, porque la escuela es también el espacio de sociabilidad. Para los estudiantes, la escuela, al menos el aula, es uno de los lugares apropiados para construir lazos sociales y experimentar diferencias culturales. Desde esta perspectiva, el placer de ir a la escuela como una necesidad de convivencia hace que la comprensión oral sea no sólo una simple actividad de recepción del mensaje, sino también el dominio privilegiado del desarrollo de la interacción de los saberes y del saber hacer. La buena comprensión oral requiere el reconocimiento del otro en la significación de un discurso y la identificación de su función comunicativa (referencial, expresiva, conativa, fática, metalingüística y poética). En otras palabras, el placer de ir a la escuela es una de las condiciones de posibilidad para aprender la comprensión de la lengua oral en el aula. En breve, se necesita del placer para poder aprender a escuchar con competencia. Cuando falte el placer, la finalidad de la escucha se reduce al acto de contestar y no tanto al del entendimiento.

h) **La curiosidad y la motivación** (cf. Philipps y Zimmerman, 1990; Borghans, Meijers y Ter Weel, 2006; Heckman y Kautz, 2012): para que una enseñanza de la comprensión oral sea significativa, debe, por un lado, despertar y mantener la curiosidad de los alumnos y, por otro lado, debe cumplir con las expectativas de los estudiantes. La curiosidad y la motivación llevan al aprendiz al conocimiento y nutren su interés. Mantener la atención en el aula sigue siendo un vano esfuerzo si llega a faltar la motivación y la curiosidad por el objeto o contenido de la enseñanza. Por lo tanto, enseñar eficazmente a aprender a aprender la comprensión oral a los estudiantes en el IFP consiste en despertar su curiosidad sobre los temas de su interés e incluirlos en la didáctica. Esta forma de enseñanza debe basarse en la incorporación de las emociones al acto de aprendizaje de manera significativa. Además, las emociones influyen mucho en el comportamiento o actitudes de cada individuo, de ahí la importancia de tomarlas en cuenta en el proceso didáctico.

i) **La autonomía y confianza en sí mismo** (cf. Janichon, 2014): desde la perspectiva de nuestra investigación, los conceptos de autonomía y confianza en sí mismos, como componentes de la competencia de la comprensión oral, se refieren, por una parte, al saber actuar en ciertas situaciones, y por la otra, al saber utilizar las actitudes indispensables a lo largo de la vida. La autonomía resaltada es la capacidad de tomar decisiones y la confianza en sí mismo, implica asumir la responsabilidad de sus acciones. El adolescente, en clase de FLE, está llamado a tomar la decisión de aprender a escuchar para entender su entorno y el del idioma francés. La confianza en sí mismo le permite cultivar una mente crítica, porque entender un mensaje oral significa interpretarlo. Enseñar a aprender a aprender la competencia de la comprensión auditiva es crear situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes puedan desarrollar su capacidad de trabajar de forma independiente y de tomar la iniciativa (escuchar un programa de radio televisivo en francés como RFI, TV5 Monde, France 24, etc., ver una película en francés, establecer vínculos sociales con los corresponsales de la cultura francófona...).

Como se puede observar, los componentes de la comprensión oral son también valores axiológicos. Esto sugiere que aprender a escuchar para entender no es sólo una actividad lingüística limitada al campo escolar, sino que se extiende hacia las habilidades y actitudes que se desarrollan a lo largo de la vida. Por lo tanto, pueden ser utilizados como una medida de la calidad didáctica.

I.5. Marco contextual

La Institución sede (de la investigación y de la práctica docente): ubicación, contexto, misión.

La información que se comparte en este apartado fue sacada en la página web del Instituto

Francisco Possenti (<http://www.ifp.mx/>).

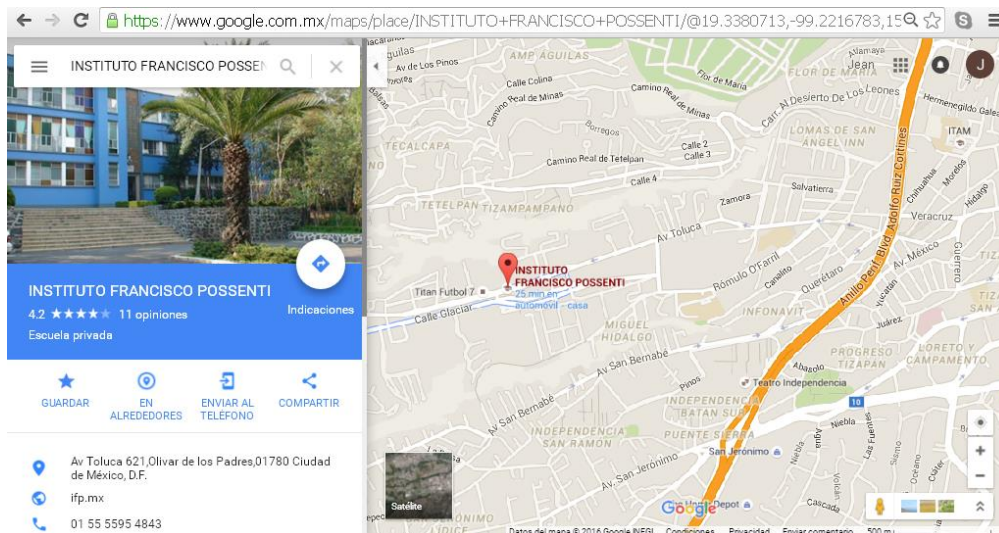
Nombre, ubicación, dirección y croquis

Nombre: INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI A.C. (IFP)

Dirección: AVENIDA TOLUCA N° 621, DELEGACIÓN ÁLVARO OBREGÓN, COL.

OLIVARES DE LOS PADRES

Croquis:



Contexto: infraestructura, procedencia social económica de profesores y estudiantes

El IFP es un instituto incorporado a la SEP y a la UNAM. El instituto abarca cuatro secciones educativas: primaria, secundaria, preparatoria y bachillerato tecnológico en informática. La matrícula del IFP del ciclo escolar 2017-2018 fue de mil alumnos. Los salones están bien iluminados, cuentan con sillas con paletas, un pizarrón blanco, una pantalla en la pared, un escritorio para el docente, ventanas de vidrios. Los profesores y los estudiantes son generalmente de clase económica media.

Línea de tiempo de la Institución, la misión y el modelo educativo.

Breve historia del IFP

- **1947**, los Misioneros Pasionistas de la Provincia del Inmaculado Corazón de María, del norte de Italia, llegaron a México a fundar la Congregación Pasionista.
- **1952**, en Av. Toluca 621, inauguraron el Seminario Apostólico.
- **1964**, los estudios a **nivel secundaria** se incorporaron a la Secretaría de Educación Pública el **15 de enero**.
- **1966**, los estudios a **nivel preparatoria** se incorporaron a la máxima casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México, el **8 de noviembre**.
- El P. Ildefonso Noris es el responsable de esta transición.
- El Instituto toma su nombre del compatrono de la juventud católica italiana San Gabriel de la Dolorosa, religioso pasionista cuyo nombre civil era *Francisco Possenti* (1838-1862).
- *Per crucem ad lucem*, el lema del Instituto, es una síntesis de la actitud ante la vida de San Pablo de la Cruz, fundador de los Pasionistas. Esta expresión en latín significa que aceptar el sufrimiento en afán de conseguir un valor superior es la forma de extrapolar las vivencias y trascender nuestra existencia.
- **2005**, se inauguró e incorporó a la Secretaría de Educación Pública la sección primaria, el **18 de agosto**.
- **2006**, el Bachillerato Tecnológico en Informática surge como una alternativa para la formación media superior e incorporación al mundo laboral, el **3 de septiembre**.

Actualmente asisten a este Instituto aproximadamente 1,000 alumnos distribuidos en las cuatro secciones. El área del terreno de 34,000 metros cuadrados y es atendido por un equipo de docentes, administrativos y departamentos de apoyo a la educación.

La misión del IFP

La misión del IFP consiste en propiciar que el alumnado adquiera una personalidad que le permita desarrollar todas sus capacidades y responder a las exigencias y retos que se le presenten en el futuro.

Todo esto a través de:

- Una formación integral.
- Un nivel académico de excelencia que se refleje en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- La construcción de una auténtica comunidad humana por medio de la transmisión de la identidad cultural.

Modelo educativo

El Instituto Francisco Possenti forma a sus alumnos integralmente; desarrolla y potencializa las capacidades físicas, intelectuales y espirituales para que aprenda a aprender, aprenda a hacer, aprenda a convivir y aprenda a ser persona libre, crítica, consciente, responsable, creativa, solidaria, madura afectivamente, capaz de construir y transformar nuestra sociedad. Su modelo educativo está basado en los principios de la educación humanista, en el enfoque constructivista y en la teoría del aprendizaje mediado, por lo que se educa amando, con espíritu de sencillez, entrega y servicio, valorando el trabajo exigente y reflexivo de todos sus miembros, como medio digno de promoción personal y comunitaria.

El Instituto Francisco Possenti (IFP) es un complejo escolar privado ubicado en el sur de la ciudad de México. El francés como lengua extranjera se enseña formalmente desde 2013. Actualmente el número de estudiantes en el IFP es de aproximadamente mil alumnos, distribuidos en los niveles primaria, secundaria y preparatoria.

Más del 80% de los estudiantes son de familias de clase media. La mayoría de ellos declara amar la lengua francesa y las culturas francófonas. Es por esto que cada 14 de marzo el IFP celebra la jornada de la Francofonía. Para la comunidad educativa del Instituto, la enseñanza de la lengua francesa se percibe como "un elemento de diferencia, un plus humano para la educación de los adolescentes". Las autoridades administrativas juntaron medios y esfuerzos para buscar la acreditación del Instituto como centro aplicador de los exámenes DELF. El acuerdo de cooperación educativa con el Instituto Francés para América Latina se celebró en abril de 2016.

Sin embargo, aunque la enseñanza/aprendizaje de la lengua francesa y de las culturas francófonas tome un lugar de gran importancia en el IFP, todavía hay algunas deficiencias metodológicas y pedagógicas inquietantes en relación a la comprensión oral. Por lo tanto, es urgente poner de relieve los factores problemáticos en el proceso de adquisición de las competencias en lengua francesa; de ahí la necesidad de tener en cuenta las dificultades reales y expresadas de los alumnos y las limitaciones metódicas que se les han asociado. Con respecto a esta investigación, la cual se enfoca a tratar las dificultades asociadas a la comprensión auditiva. Su número es tal que la mayoría de los candidatos del IFP a los exámenes DELF Junior expresa tener grandes deficiencias en la prueba de comprensión auditiva. (cf. Cuestionario para los alumnos, ítems 36-40)

La metodología para la enseñanza del francés en el IFP

Desde el punto de vista metodológico, el FLE en el IFP se basa en la filosofía de la escuela, que estipula que cualquier actuación docente debe satisfacer las necesidades del alumno en su integridad. Por lo tanto, es una educación “personalizada” basada en la integridad e integralidad de cada alumno.

A nivel didáctico, la enseñanza es fundamentalmente interdisciplinaria y relacional, porque se arraiga en el constructivismo genético de J. Piaget y Vygotsky. Como tal, el papel del maestro de lengua extranjera consiste en desarrollar en conjunto con sus alumnos las cuatro habilidades discursivas de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir) dentro del marco educativo del Instituto. Cada alumno tiene acceso al material didáctico o manual (*Tous ensemble 4, A vrai dire III, Tous à Bord 3*). Además, los grupos son reducidos (15 alumnos) con la finalidad de facilitar el proceso de aprendizaje. Las aulas son ventiladas, equipadas con dispositivos de soporte didáctico (televisores con acceso a internet). El departamento de Francés también cuenta con un laboratorio multimedia más o menos equipado, pero éste no es lo suficientemente explotado por los profesores de FLE. Pese a contar con estos recursos y espacios, los resultados finales obtenidos no siempre son satisfactorios y, por lo tanto, las expectativas formuladas se difuminan.

Perspectivas y desafíos

El IFP ha demostrado tener grandes ambiciones con la enseñanza del idioma francés al darle la oportunidad a los estudiantes mexicanos francófilos para reunirse, intercambiar ideas, crear nuevas alternativas de vida y crear relaciones. El Instituto se ha erigido como un espacio intercultural donde las lenguas y las culturas extranjeras son respetadas y enseñadas. Ante este voto de confianza, el IFP tiene el deber de no decepcionar a los amantes de las culturas francófonas. Desde luego, es importante pensar en una ruta de mejora para superar las dificultades planteadas

anteriormente. Para ello, según los resultados de nuestra encuesta, el IFP debe responder a ciertos retos y abordar determinadas perspectivas:

- a) Procurar formar o actualizar los docentes para enfrentar dignamente las necesidades didácticas actuales. Cumplir con dicha formación contribuiría a superar las deficiencias lingüísticas y pedagógicas que caracterizan incluso algunos docentes. Los docentes capacitados deben ser prioritarios para la sobrevivencia del FLE en el IFP.
- b) Empezar iniciativas oportunas para que los estudiantes de lengua francesa viajen a regiones francófonas (promover y apoyar el viaje lingüístico). Hacerlo, ayudaría a dar a los estudiantes motivación y deseo no sólo de aprender a hablar el idioma francés, sino también de dominarlo.
- c) Crear espacios o situaciones de aprendizaje bajo el aspecto intercultural, porque la lengua francesa es una lengua que transmite los valores humanos en general y de la cultura francesa en particular (derechos humanos, libertad, fraternidad, igualdad, democracia, etc.).
- d) Fomentar el aprendizaje auto dirigido. Debe admitirse que el estudiante puede y debe aprender a aprender por cuenta propia. En este caso, los docentes deben reconocerse como mediadores del proceso de aprendizaje de la lengua.

Este listado no es exhaustivo; sin embargo, ilustra los requerimientos inmediatos para la solución a las problemáticas didácticas y metodológicas.

I.6. Objetivos de la investigación

El propósito de esta investigación consiste en detectar y analizar los valores socioeducativos a promover y a desarrollar en el aula con el objetivo de generar un aprendizaje relevante de la comprensión oral en francés fundamentado en las exigencias de vinculación con el entorno social, lo cual exige: 1) demostrar que la implicación activa del estudiante en los procesos de búsqueda,

estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento de su contexto social suscita mayor interés por la interculturalidad; 2) explicar cómo las situaciones reales y las propuestas de actividades auténticas despiertan el deseo de aprender a aprender a escuchar para interactuar con certeza y asertividad; 3) demostrar que vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana es lo que hace significativo el aprendizaje oral del idioma francés; 4) indagar cómo preparar entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura.

I.7. Justificación y viabilidad

La didáctica de la comprensión oral, como componente de la competencia de la comunicación en lenguas extranjeras, sirve para promover la interculturalidad (enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio) y la apertura lúcida y crítica a los cambios sociales. Ayuda, también, a tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Es una herramienta para cultivar la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas, de tener en cuenta opiniones distintas a la propia, de expresar las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo. Sirve para entender que estudiar la lengua francesa y las culturas francófonas no debe ser un proceso ciego de aculturación, sino un intercambio cultural por el cual el aprendiz tiene acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje. Por último, es un trampolín que impulsa al alumnado hacia la formación que requiere la sociedad del siglo XXI: una formación integral, dotada de sentido crítico no sólo para comprender, sino también para actuar e interactuar de manera adecuada ante los complejos desafíos del mundo en el que vivimos.

I.8. Antecedentes

La educación intercultural, hoy en día, debe ser sensible a la especificidad de la competencia de comunicación en lenguas extranjeras, pues de lo contrario se puede incurrir en graves errores al valorar el comportamiento del aprendiz de la lengua extranjera (cf. Consejo europeo, 2006). El multiculturalismo acelerado que se está operando en la institución escolar ha de acompañarse de cambios significativos en los procesos formativos. Es urgente, por ejemplo, que los educadores reciban una preparación intercultural que les capacite para comprender y desarrollar la personalidad básica de los educandos con quienes se relacionan. La falta o la escasez de estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión y la interacción oral en el aula de lengua extranjera puede generar problemas de toda índole: fracaso escolar, inadaptación, ansiedad, enfrentamientos, etc.

Existen varias publicaciones sobre la competencia de comprensión oral en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje y la evaluación de lenguas (MCER) dio una importancia significativa a esta competencia en la plataforma educativa común europea. En la SEP, se habla de la importancia de la formación a la diversidad cultural y al diálogo intercultural (cf. *Programa especial de educación intercultural, 2014-2018*). En los *planes y programas de francés de la DGIRE-UNAM*, la competencia de comprensión auditiva es un saber que el alumno debe adquirir por medio del entrenamiento. Para lograr esta meta, el desarrollo de la comprensión auditiva debe estar en sintonía con la adquisición de las competencias sociales y cívicas las cuales se resumen en términos de “aprender a ser, aprender a convivir”, dice textualmente:

La lengua extranjera es un vehículo de valores y concepciones del mundo diferentes de los de la lengua materna, por lo que el estudio de otra lengua favorece el manejo de valores propios de la cultura de la lengua propia. [...]

El curso incide también en **la formación de actitudes y valores en el alumno**. A lo largo del mismo, el alumno, con el profesor y sus compañeros, desarrollará actitudes y valores de

- Responsabilidad: llegar puntualmente, llevar su material (cuaderno, diccionario, cuadernos de notas, plumas), participar en los grupos de trabajo, hacer la tarea.
- Respeto hacia
 - ✓ el profesor: escuchar, preguntar, comunicar, hablar adecuadamente;
 - ✓ la institución: cuidar el mobiliario, el material,
 - ✓ hacia sus compañeros: escuchar, contestar, intervenir cuando le toca, dejar hablar a los otros, aceptar opiniones diferentes de las suyas.
- Curiosidad y aceptación del otro: interesarse por los temas tratados (ecología, problemas actuales de los jóvenes, drogadicción, etcétera), por una cultura diferente de la suya, que le permita reafirmar la propia; manifestar deseo de aprender; tolerancia a la incertidumbre.
- Solidaridad: comunicarse con sus compañeros, ayudarlos si es posible, responder.

También esta formación se desprende de los temas de lectura que promueven la conciencia del alumno acerca de valores relativos a la ecología, salud, civismo, entre otros (cf. Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Programas de Estudio de Francés I a IV, Área de Talleres y Lenguaje de Comunicación). En la actualidad, el interés por la pedagogía de la escucha resurge, quizá por el anquilosamiento o retroceso del comportamiento humano en el ámbito sociocultural. Aunque el desarrollo tecnológico e informático haya contribuido a acercar las culturas, al mismo tiempo contribuyó al debilitamiento drástico de la convivencia en varios ámbitos de la vida social, profesional y política. Hoy, más que nunca, se escucha para contestar, responder, contraatacar, y no para comprender al otro. Hace falta educarse a una comprensión auditiva que lleve a la aceptación de la diversidad y al diálogo

intercultural. He allí la clave para entender el famoso problema de la comunicación que corroe a la sociedad posmoderna. En cualquier caso, desarrollar o despertar en los educandos, actitudes, valores, metas que les permitan obrar, actuar con rectitud, convivir dichosamente con los demás, aceptar lúcidamente las diferencias, escuchar para comprender la realidad incierta, constituyen hoy en día la razón fundamental para dedicarse a la didáctica de lenguas extranjeras y específicamente a la comprensión oral en el ámbito escolar.

Es evidente que existe una escasez de investigaciones académicas sobre la didáctica de la comprensión oral en el aprendizaje del FLE enfocada a la acción sociolingüística y a los valores axiológicos. Pese a ello y considerando la incidencia crucial de esta competencia en y fuera del aula; y, por otro lado, reconociendo que tanto el entorno como la actitud o la conducta influyen mucho en el desempeño académico, investigar sobre el tema nos parece ser una iniciativa atrevida.

El marco teórico que se propone asumir para este trabajo es el enfoque interdisciplinario basado en el constructivismo, porque favorece un aprendizaje significativo en el cual se estima que el educando es quien aprende a partir de sus necesidades y por tanto el docente debe ser un mediador, un facilitador (cf. Santiváñez Limas, V., 2004).

I.8. Instrumentos elaborados

Para observar y analizar la calidad de la enseñanza de la comprensión auditiva en el Instituto Francisco Possenti, se elaboró un primer cuestionario dirigido exclusivamente a los alumnos de bachillerato cuyo nivel de idioma oscila entre el A2 y el B1 del MCER. El cuestionario nos permitió evaluar la significatividad y relevancia de las situaciones de aprendizaje y tareas relativas a la comprensión oral en francés dentro y fuera del aula.

Los resultados de este cuestionario nos llevaron a elaborar una cuadrícula de referencia en la que plasmamos las habilidades socioculturales a adquirir o a desarrollar para una comprensión

oral competente en el FLE. Posteriormente, se elaboró un cuestionario para los docentes sobre sus estrategias didácticas relacionadas con la enseñanza de la comprensión auditiva. El análisis del cuestionario para docentes de francés nos llevó a confrontar las estrategias didácticas y los resultados en comprensión auditiva en los exámenes de certificación oficial.

Por último, llevamos a cabo observaciones de clases (con una rúbrica precisa) como medición de incorporación significativa de las estrategias didácticas con enfoque a la acción sociolingüística a desarrollar en el aula del FLE. Anteriormente a las observaciones de clases, los maestros de FLE recibieron el cuestionario siguiente: ¿Qué transmito con mi modo de ser docente en mis clases? ¿Cuál es mi posición ante mis problemas de la práctica docente? ¿Cuáles son los aspectos más conflictivos de mi práctica docente? ¿Qué bases teóricas y valores socioeducativos sustentan mis prácticas? ¿Cómo perciben mis alumnos la dimensión ética y política de mis prácticas docentes?

I.9. Población muestra

Para alcanzar el objetivo de la investigación, seleccionamos a ciento veinte alumnos del bachillerato del IFP, cuyo nivel de idioma oscila entre el nivel A2 y el B1. La edad de los alumnos encuestados va desde los dieciséis a los dieciocho años y, en su mayoría, pertenecen a la clase media. El idioma francés es una asignatura obligatoria en el IFP. Cada alumno, al terminar cada curso presenta el examen de certificación DELF.

I.10. Método de investigación

Puesto que el objetivo de la investigación fue examinar la implementación de las competencias sociales o valores axiológicas en el aprendizaje del FLE como base para un aprendizaje significativo y funcional de la comprensión oral en francés, y considerando que hay

más líneas no investigadas e ideas vagamente relacionadas con la problemática que se busca evidenciar, optamos por una investigación exploratoria. Con esta finalidad, postulamos que el proceso de enseñanza y de aprendizaje del FLE que se construye a partir de las relaciones intersubjetivas por las cuales el deseo de aprender a aprender y de saber escuchar para comunicar algo es el lazo fundamental. Además, comprender realmente otros códigos requiere de un intercambio con el otro y de una construcción dialógica (cf. Sisto, V., 2008). Desde esta perspectiva dialogal y (co) accional, buscamos las interrelaciones o correlaciones que permitieron al alumno de francés lengua extranjera considerarse como un sujeto socioeducativo en proceso de adquirir y de desarrollar las habilidades sociocomunicativas en el ámbito de las competencias comunicativas para el siglo XXI: la inteligencia lingüística, el aspecto sociolingüístico, la tolerancia y las capacidades para escuchar, argumentar, leer y escribir.

El aprendizaje eficaz de un idioma implica un esfuerzo permanente de apertura, de contacto y de relaciones básicas tanto para el aprendiz como para quien juega el papel de mediador en el proceso de aprendizaje lingüístico y comunicacional. Así pues, es indudable que las relaciones intersubjetivas positivas en la clase de francés sean un trampolín para un aprendizaje exitoso.

Para alcanzar los objetivos anteriormente planteados (detectar y analizar los valores socioeducativos a promover y a desarrollar en el aula de modo a provocar un aprendizaje relevante de la comprensión oral en francés fundamentado en las exigencias de vinculación con el entorno social) consideramos que la comprensión oral en FLE garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y eficiente. Para demostrarlo, propusimos algunas herramientas didácticas y métodos psicopedagógicos (el constructivismo con el enfoque *coaccional*, *cocultural*) que hacen de la comprensión oral el puente didáctico en el FLE. En esta perspectiva, por medio de la dialéctica y de la literatura específica al tema, se buscó la (re)valorización de la comunicación intercultural e *intracultural* en el aula de francés.

II. LA COMPETENCIA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

El referente que sustenta este trabajo es la didáctica de lenguas y culturas extranjeras, la cual nace no sólo del pensamiento, del estudio y/o de la reflexión, sino que, en mi caso, nace de un impulso que procede de la vivencia, de la práctica, del encuentro con los aprendices del idioma, de la necesidad de responder a lo que considero una distorsión en el proceso de enseñanza de la lengua francesa en el Instituto Francisco Possenti, centro aplicador de los exámenes de certificaciones internacionales del Ministerio francés de la educación.

En mi experiencia docente, me he encontrado con una triste constatación: la comprensión auditiva (CA) en la didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE) no siempre es un elemento relevante, potenciador, liberador del proceso de aprendizaje. Parece suceder lo contrario: casi todo el tiempo hay una barrera autoimpuesta, el “no le entiendo, habla muy rápido; aunado a esto, los alumnos se retraen, justificadamente o no. Esto se vuelve evidente en la actitud reticente de los alumnos y, también, a la hora de revisar los resultados de las pruebas oficiales, y en el momento en el que los alumnos deben interactuar con locutores nativos.

Antes de dar paso a poner evidencia que el aprendizaje significativo del idioma no se logra desestimando a la CA, abordamos un problema común subyacente en muchos problemas y polémicas actuales: ¿acaso se debería enseñar a aprender a escuchar en una lengua extranjera cuando el individuo distingue claramente entre la percepción auditiva (tener un buen oído) y la comprensión auditiva (entender el mensaje)?

Varios autores e investigadores como Blanche-Benveniste C. y Jean C. (1987), Gadet F. (1989:40) piensan que la didáctica de la CA sigue siendo una asignatura pendiente y un reto para

la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los idiomas. Gadet F., hablando precisamente de las dificultades relacionadas a la escucha, subraya:

Nous écoutons mal, parce que telles sont les conditions du déroulement ordinaire de l'échange langagier : nous sommes disposés à entendre ce que nous entendons ou croyons vraisemblable, à reconstituer du sens à partir de quelques bribes que nous saisissons, et à oublier ce qui ne semble pas devoir en constituer. [...] Mais les difficultés d'écoute ne sont pas liées seulement à la participation à l'échange, car on s'aperçoit qu'il est aussi problématique d'écouter un enregistrement au magnétophone, dans la mesure où celui-ci ne permet pas entre les sons de la sélection que seule l'oreille humaine est capable d'instaurer (1989: 40-41).

Esta declaración de Gadet plantea las dificultades relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de la CA. Éstas afectan, sin duda alguna, a los alumnos. Evidenciaremos algunas de ellas en este capítulo, pero antes de hacerlo, me parece importante definir algunos conceptos cruciales para la enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto pluricultural como lo es la sociedad mexicana del siglo XXI.

En el marco de este trabajo, se opta por la noción de “comprensión oral como una competencia lingüística” para clarificar la observación crítica sobre la realidad didáctica y pedagógica de la lengua francesa a confrontar en esta investigación.

II.1. El concepto “competencia” en el ámbito de la didáctica de lenguas y culturas extranjeras

La enseñanza por competencias lo representan aquellos planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda la educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar) (Gimeno; 2013:16)

La palabra “competencia”, derivada del verbo latín *competere*, “aspirar”, “ir al encuentro de”, “buscar o pretender algo al mismo tiempo que otros” (Anders, al. 2001-2018), tiene un campo semántico complejo, relacional e integrativo. Rebase los límites del simple lenguaje, porque es a la vez expresión de la naturaleza (aptitud, habilidad), adquisición o esfuerzo personal en modalidad de relación con el entorno (actitud, disposición).

En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, el uso y/o el aprendizaje de la lengua tienen como *leitmotiv* la emoción y la motivación, porque sin éstas todo proceso de adquisición o de aplicación de los conocimientos se vuelve mecánico, sin creatividad y aún menos significativo; y consecuentemente, la aserción “la lengua es un instrumento de socialización y por ende de comunicación” se quedaría vacía de sentido. Con referente a esta óptica comunicativa, se entiende a la competencia como el modo de ser en tanto que permite realizar tareas referentes a la acción lingüística social.

Asimismo, la competencia ocurre en modo de acción o vínculo, porque requiere discernimiento, comprensión, sensatez e inteligencia, actitudes específicas aprendidas por

entrenamiento. La competencia es situacional en la medida en que integra situaciones, motivaciones, capacidades o potenciales.

A pesar de que existan bastantes investigaciones sobre el concepto “competencia”, cabe decir que éste suscita aún muchas controversias en el ámbito de la educación media superior. Para algunos autores como Durat y Mohib (2008), el individuo no es el único criterio de referencia en el que se arraiga la comprensión del término en cuestión., La “competencia” está también correlacionada con las interacciones que el individuo establece con su entorno, razón por la cual la competencia solamente puede ser definida como actos movilizados en un contexto y momento dado.

Si, por una parte, para Dolz y Ollaganier, el concepto “competencia” designa “la capacidad de producir una conducta en un ámbito dado” (2002: 8), esta perspectiva conductual es considerada por Tardif como “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la combinación eficaces de una variedad de recursos internos y externos a familia de situaciones” (2006: 22). Si se está de acuerdo con estos autores, se puede estipular que la acción comunicacional, como comportamiento, requiere de la movilización de las habilidades y destrezas, la cual Allah entiende como una “red integrada y funcional constituida de competencias cognitivas, afectivas, sociales, sensomotrices, susceptibles de ser movilizadas en acciones finalizadas” (1999: 81).

Con referencia a lo anterior, la competencia es funcional, dinámica y procesual, en la medida en que asume la interconexión de conocimientos y saberes, de aptitudes y actitudes en vista de finalizar una acción precisa en una situación dada tal como la convivencia social, el trabajo colaborativo, la relación con otros, etc. (cf. Romainville y *al.* 1998:22; Haut Conseil de l’Éducation, 2006:3). Esto no significa menospreciar el concepto de competencia en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras si se pretende definirla como la capacidad que moviliza tres tipos de habilidades: cognitivas (conocimientos declarativos), sociopragmáticas (saber hacer) y sociales

(saber ser) (cf. Stroobants 1998:14). Sin embargo, aún queda saber cómo evaluar o medir un acto comunicativo competente.

Recuperando los argumentos anteriormente mencionados, no sería una utopía pensar una adecuación entre el término *competencia* y la didáctica de lenguas y culturas extranjeras. Definimos esta didáctica como el arte de enseñar a aprender para fortalecer la integridad psicosocial y emocional y para consolidar los lazos que aseguran la convivencia y la estabilidad en una sociedad pluricultural. La visión de este modelo educativo “transcultural” es indudablemente la unidad en la diversidad que da fuerza y firmeza a la búsqueda de acuerdos, y no solapa de ninguna manera las diferencias de opinión. En este marco, los componentes de la adquisición o del desarrollo situacional de la comprensión auditiva en el aula de francés como lengua extranjera pueden ser, a grandes rasgos:

- a) La apertura a la pluralidad expresiva: la interculturalidad
- b) La asunción de la diversidad cultural: la convivencia democrática
- c) La complementariedad o la intersubjetividad, la cual garantiza las interacciones en clase de idioma.

II.1.1. La competencia de la comprensión auditiva en francés como lengua extranjera

Ya sea en el ámbito profesional, técnico, lingüístico o psicológico, el concepto de “competencia de comprensión auditiva” pone en marcha de manera evidente los actos movilizados para resolver una situación-problema comunicativa. Le Boterf (1994, 16) señala que la competencia sólo existe por medio de actos no sólo capaces de expresar sino de darle sentido a la competencia misma. De esta forma, la competencia de comprensión auditiva es dependiente de la capacidad que moviliza los saberes o las microdestrezas de la escucha (cf. Tabla 1) a la hora de entablar una interacción comunicativa y constructiva con el locutor francófono en una situación o contexto preciso.

Microdestrezas de la comprensión oral

1. Almacenar en la memoria corta trozos de discurso de distintas dimensiones.
2. Reconocer sonidos distintivos de la lengua.
3. Reconocer patrones de acentuación, palabras en posición tónica y átona, curvas de entonación y su papel como portadoras de significación.
4. Reconocer formas reducidas de palabras.
5. Distinguir fronteras de palabras, reconocer un núcleo de palabras e interpretar el orden de palabras y su significado.
6. Procesar el lenguaje hablado que se emite a diferentes ritmos.
7. Procesar el lenguaje hablado en el que hay pausas, errores, conectores y otras variables que tienen lugar en la actuación.
8. Reconocer categorías gramaticales de palabras (nombres, verbos, etc.), sistemas (v.gr. tiempo, concordancia, pluralización), patrones, reglas y formas elípticas.
9. Detectar constituyentes oracionales y distinguir entre constituyentes mayores y menores.
10. Reconocer que un enunciado concreto puede expresarse utilizando distintas formas gramaticales.
11. Reconocer mecanismos de cohesión en la lengua hablada.
12. Reconocer las funciones comunicativas de los enunciados según las situaciones, los participantes y los fines.
13. Inferir situaciones, participantes, objetivos utilizando conocimientos del mundo real.
14. A partir de sucesos, ideas descritas, etc., predecir resultados, inferir vínculos y conexiones entre sucesos, deducir causas y efectos y detectar relaciones tales como idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación.
15. Distinguir entre significado literal e implícito.
16. Usar gestos, movimientos, expresión corporal y otras pistas no verbales para descifrar significados.
17. Desarrollar una serie de estrategias de comprensión oral, tales como detectar palabras clave, adivinar el significado de las palabras por el contexto, solicitar ayuda y demostrar cuándo se ha comprendido y cuándo no.

Tabla 1: Adaptada de J. Richards por H.D. Brown (2001:236), citada por P. Domínguez González (2008:30)

Es importante subrayar que la comprensión auditiva en una lengua extranjera es generalmente demandante porque la expresión oral es la expectativa principal de los estudiantes. Además, la CA suele abarcar el dinamismo de toda la realidad lingüística (el uso de la riqueza del idioma: gramática, léxico, expresiones idiomáticas, etc.) en concordancia con el contexto sociocultural del alumno y del mundo cultural extranjero. Por este aspecto del proceso de adquisición del idioma, se puede notar el uso contundente del lenguaje paradójico, metafórico y analógico de los docentes para desviarse de la didáctica de la CA: no se aprende a escuchar una lengua extranjera como se haría en una lengua materna; se trata de dos vivencias distintas.

Partiendo de la definición de Perrenoud, quien afirma que “la competencia es la capacidad de actuar eficazmente en cierta situación” (1997: 7), Durat y Mohib (2008) sitúan la funcionalidad de la competencia de comprensión auditiva en el ámbito de las interacciones. Desde este punto de

vista, se puede valorar, medir y acreditar la CA a través de los logros que el individuo alcanza en sus interacciones con su entorno inmediato. Lo interesante reside en que el entorno social se vuelve la situación didáctica en la cual los saberes deben estar movilizados en modo de acción eficaz.

La competencia de la comprensión auditiva en la didáctica de francés como lengua extranjera puede considerarse en una situación comunicativa en la que se evidencien los conocimientos adquiridos y las estrategias necesarias para resolver la situación-problema correspondiente. Por lo tanto, la CA es un catalizador eficaz para animar al alumno a tomar parte de las relaciones con sus compañeros con el propósito de interactuar y coactuar, expresándose a través de sus representaciones y vivencias.

En la didáctica de la comprensión oral, se piensa que todos los seres humanos tienen la misma estructura neuronal. La facultad de escuchar, actuar y de interactuar con los demás depende generalmente del control del sistema neurológico (el deseo de aprender, comunicar, convivir, ser con los demás...), del entrenamiento y de la influencia del entorno sociocultural. Por consiguiente, la didáctica de la comprensión auditiva es un proceso psicolingüístico que consiste esencialmente en aprender a escuchar para pensar y comunicarse eficazmente con los demás y consigo mismo.

La comprensión oral es la habilidad clave del aprendizaje de una lengua extranjera y consiste en la manera en que el oyente codifica o representa mentalmente su experiencia. La comprensión auditiva en una lengua extranjera corresponde a los procesos internos y estrategias (modelo de pensamiento) que el individuo usa para tomar decisiones, resolver problemas, aprender a evaluar y obtener resultados en el ámbito intercultural.

La comprensión oral en el ámbito de la didáctica parte de la idea según la cual la escucha es primordialmente una representación sensorial. El oyente, por medio del oído, transforma el mensaje recibido a través de un proceso de pensamiento consciente o inconsciente. Como este proceso de pensamiento activa el sistema neurológico, el cual influye sobre la fisiología, las

emociones y la conducta, se concluye que la enseñanza de la comprensión oral en una lengua extranjera debe incorporar habilidades psicosociales. En efecto, saber escuchar es un acto que sólo el amor posibilita.

La comprensión oral como competencia lingüística evidencia la modalidad con la que el individuo se sirve del lenguaje para comprender su entorno, captando y conceptualizando su experiencia para comunicarla a sus semejantes. En el proceso didáctico del idioma francés, la comprensión auditiva es el estudio de la influencia de las palabras en la experiencia de formación lingüística del alumno. En este sentido, la palabra no describe únicamente una significación, sino que también crea la realidad de quien la escucha y la comprende.

La comprensión auditiva es un puente dialógico en el cual la significación de la comunicación es la respuesta o la reacción adecuada al mensaje oral. Dicho de otro modo, la responsabilidad comunicativa no depende solamente de la intención loable de la comunicación, sino también de cómo el interlocutor o el oyente recibe el mensaje.

Con respecto a lo anterior, cabe decir que la calidad de escucha de un oyente depende fundamentalmente de su forma de pensar. Por consiguiente, es recomendable que el docente sepa cómo piensan y aprenden sus alumnos antes de iniciar el proceso de enseñanza. Sólo así, se puede visualizar un aprendizaje funcional y significativo.

El aprendizaje de la CA es significativo cuando los contenidos están relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno: una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p.18). Esto quiere decir que, en el proceso de enseñanza, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el alumno tiene en su estructura

cognitiva conceptos: ideas, proposiciones, estables y definidas, con las cuales la nueva información pueda interactuar.

II.1.2. Las competencias claves para aprender, enseñar y evaluar la CA.

El Marco Europeo Común de Referencia declara:

Con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los acontecimientos especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo. Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas (2001, p. 111)²

Esta declaración del MCER, más que plantear los fundamentos para alcanzar un mayor desarrollo de las competencias generales y comunicativas de la lengua, propone y asegura la progresión en la adquisición de éstas, categoriza las competencias, relaciona la lengua con la cultura, etc.

Para lograr esta meta, el MCER une en un mismo proceso los conocimientos generales (los cuales no son necesariamente lingüísticos, tal como lo es el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural, las destrezas y habilidades prácticas, la competencia existencial, la capacidad de aprender) y las competencias comunicativas de la lengua (las competencias lingüísticas [el léxico, la gramática, la semántica, la fonología, la ortografía, la

² Las traducciones en español del MCER son propias. El texto originalmente consultado es el que se menciona en la bibliografía de este trabajo.

ortoépica], la competencia sociolingüística [los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento]; las competencias pragmáticas [competencia discursiva y funcional]).

Este modo de proceder contribuye a garantizar no sólo la funcionalidad y la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, sino también avala la evaluación transversal de las competencias en lenguas. Dicho de otra manera, el MCER se interesa por el aprendizaje y el uso de la lengua en todos sus aspectos. Para tal efecto, el MCER es digno de ser acreditado como un instrumento al servicio de la comunicación y de la expresión cultural en contexto pluricultural.

A continuación, se presenta una tabla con las competencias a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras, según el MCER:

LAS COMPETENCIAS GENERALES	LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA
<p>Conocimiento declarativo (saber): La comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del mundo • Conocimiento sociocultural: vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, actitudes. • Conciencia intercultural: conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) <p>Las destrezas y habilidades (saber hacer)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destrezas y habilidades prácticas: <p><i>Destrezas sociales:</i> capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros.</p> <p><i>Destrezas de la vida:</i> la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria.</p> <p><i>Destrezas profesionales:</i> la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto) empleo.</p> <p><i>Destrezas de ocio:</i> la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio (arte, trabajos manuales, deporte, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destrezas y habilidades interculturales <ul style="list-style-type: none"> ➤ La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. ➤ La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. ➤ La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas. ➤ La capacidad de superar relaciones estereotipadas. <p>Competencias existenciales (saber ser):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitudes ➤ Valores ➤ Motivaciones ➤ Estilos cognitivos ➤ Factores de personalidad. <p>Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender.</p> <p>La capacidad de aprender (saber aprender): Capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación ➤ La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes. ➤ Las destrezas de estudio. ➤ Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis). 	<p>Las competencias lingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La competencia léxica. ✓ La competencia gramatical. ✓ La competencia fonológica. ✓ La competencia ortográfica. ✓ La competencia ortoépica. <p>Las competencias sociolingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales ✓ Las normas de cortesía ✓ Las expresiones de sabiduría popular ✓ Diferencias de registro ✓ Dialecto y acento <p>Las competencias socio pragmáticas</p> <p><i>La competencia discursiva</i> es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua.</p> <p><i>La competencia funcional:</i> supone que el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación esté para fines funcionales concretos.</p>

Tabla 2. Competencias según el MCER (2001: 109-127)

El desarrollo de cada una de estas competencias en el aula apela al uso y a la comprensión de la palabra. Siendo la palabra la expresión de un acontecimiento, aprender a comprenderla es un proceso de integración, de aculturación y de identificación de valores.

Dado que el MCER define los niveles de competencia que permiten medir el progreso del alumno en cada etapa del aprendizaje del idioma y en cualquier momento de la vida (cf. MCER, 2001, Cap. 1), el mismo Marco sigue siendo la referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en idiomas para cualquier institución que se dedica a la didáctica de idiomas y la acreditación en las lenguas.

Cabe preguntar, ¿cómo podemos evaluar la competencia de comprensión auditiva si, por un lado, se considera que depende tanto del contexto como del individuo? Podría decirse que la competencia de CA plantea el problema de la singularidad de las situaciones, el cual llama al análisis y a la reflexión. Por otra parte, si se considera la relación ambivalente con los demás, las mutaciones reales del ser en el tiempo, la multiplicidad de personalidades, la CA no se puede reducir al único proceso mental que abunda en los aspectos léxicos y fonológicos estructurales de la lengua, sino que también utiliza otras dimensiones como el contexto sociocultural, entendido como el lugar de ejercicio, de vivencia y de la expresión de la competencia de CA. Ante esta complejidad, Stroobants (1998, p.14) señala que las competencias son un conjunto de habilidades cognitivas y habilidades sociales.

Partiendo del punto de vista de Stroobants, la comprensión oral, como competencia lingüística, es un proceso cognitivo porque se expresa en habilidades interconectadas: la escucha creativa, la interpretación o descodificación del mensaje emitido, la evaluación del contenido del mensaje y la reacción al discurso.

De manera general, la CA en el MCER es una habilidad y un conocimiento que se adquiere a través de la formación, del entrenamiento, del aprendizaje y se demuestra con eficiencia en la

medida en que impulsa hacia un aprendizaje transversal y evolutivo que comienza desde el saber hacer y abarca el saber ser y los faros de los conocimientos técnicos.

II.1.3 La competencia de CA, producto de un aprendizaje transversal y evolutivo

Con referencia a nuestra temática, cabe preguntar, por un lado, ¿cómo el saber hacer, el saber ser, incluso el saber devenir o actuar, que se refieren a las actitudes o al conocimiento procedimental, contribuirían a la capacidad de comunicarse en el idioma como lo estipula el MCER? Por otro lado, ¿cómo se justificaría el dinamismo que caracteriza el aprendizaje progresivo del idioma (cf. MCER, 2001, Cap. 3) si no se reconocen la transversalidad y la complementariedad de las competencias entre sí y, su interdependencia y evolución en el tiempo (cf. OCDE 2015, Heckman y Kautz, 2013)?

De entrada, se ha de reconocer que cualquier intento de justificación del carácter dinámico de las competencias lingüísticas debe considerar que el entorno social y las actas comunicativas y lingüísticas adquiridas interactúan en el desarrollo de las competencias futuras. De hecho, para aprender a comunicarse en una lengua extranjera, los alumnos utilizan sus conocimientos previos. Es necesario que movilicen también el saber hacer y saber ser transversales que les permitan implementar sus potencialidades comunicativas.

La transversalidad evocada en el ámbito de la didáctica del francés como lengua extranjera asume que los saberes hacer, ser, e (inter)actuar, que componen cada habilidad lingüística, son potencialmente transmutables. Lo que implica que son herramientas que se pueden adaptar a las diferentes situaciones comunicativas que confronta el individuo en la vida diaria. Así, un alumno que ha aprendido a desarrollar la competencia de comprensión oral en México debe ser capaz de interactuar oralmente con cualquier francófono aun si existen algunos errores fonéticos y rítmicos en su expresión, éstos no deberían obstaculizar la comunicación. En otras palabras, las destrezas

lingüísticas desarrolladas, bajo los auspicios de la transversalidad, pueden ayudar incluso a afrontar el reto de la interculturalidad y de la intercomprensión lingüística.

En efecto, si el MCER insiste sobre el carácter complementario de las competencias lingüísticas (cf. MCER, 2001, 81) es, por un lado, lógico, porque la ejecución de una tarea comunicativa y lingüística solidifica no sólo el aspecto cognoscitivo, pero también el comportamiento del usuario que puede evolucionar y cambiar con la edad y la educación. Por otra parte, la complementariedad de las competencias considerada por el MCER muestra que éstas no son innatas o fijas, por lo que la competencia lingüística es necesariamente el resultado de un aprendizaje permanente abierto a la diversidad de expresión lingüística que tiene como base el espacio social plurilingüe.

Además, algunas habilidades son predictivas de dominar otras. Hay, por lo tanto, una jerarquización (cf. Morlaix y Suchaut, 2007) entre ellas. Desde esta perspectiva, adquirir ciertas habilidades sociales y lingüísticas puede ser la condición para desarrollar otras. Por ejemplo, el alumno necesita una motivación (saber ser) para aprender, es decir, desear modificar sus conocimientos previos para responder a sus nuevas necesidades. Dicho de otro modo, estar motivado puede ser la garantía para un aprendizaje eficiente en la medida en que se conciba como un acto volitivo que requiere una doble motivación: intrínseca y extrínseca.

Por consiguiente, el buen desarrollo de las destrezas lingüísticas tiene como trampolín el acervo "no lingüístico", es decir, los conocimientos procedimentales (habilidades sociales) y la experiencia previa del usuario de la lengua. Desde esta perspectiva, en el MCER, existe una correlación no coincidente entre las competencias generales y lingüísticas. Respecto a ello, se podría pensar que la adquisición de la conciencia intercultural contribuiría a un desarrollo significativo y eficiente de la competencia sociolingüística.

En el campo de la didáctica de lenguas y culturas extranjeras, el término competencia se refiere al resultado del aprendizaje, pues traduce la modalidad y la movilidad por las cuales el sujeto lingüístico lleva a cabo sus tareas referidas a la acción lingüística social: comunicar con el otro, coactuar, relacionarse lucidamente con el entorno social. En otras palabras, la competencia lingüística requiere necesariamente la integración de situaciones lingüísticas concretas (contexto), objetivos de acción comunicativos bien definidos (la experiencia vivida o por vivir), la motivación de los agentes sociales implicados (la socioafectividad), las aptitudes (cognoscitivas), entre otras cosas (cf. Gimeno Sacritán J., 2013, p. 47).

La competencia es por lo tanto situacional y funcional, transversal, transdisciplinaria, cognitiva, afectiva, y existe sólo en hechos, en actos. Sin embargo, la evaluación de la competencia sigue siendo discutible, ya que implica tanto la dimensión contextual (la tarea, el problema a resolver) como la dimensión individual (esfuerzo, motivación). Así pues, cabe preguntar, ¿qué eleva un acto comunicativo a grado de competencia lingüística? ¿Sería la complejidad del acto en sí o simplemente su nivel requerido? Crahay tendría razón cuando declara:

Adoptar como criterio de competencia la resolución de problemas que son a la vez complejos y sin precedentes, es confrontar a los estudiantes con un nivel extremadamente alto de requerimientos, un nivel que la inmensa mayoría probablemente no logre simplemente por la alta probabilidad de errores de medición. Por error de medición, nos referimos aquí al hecho de declarar incompetentes a los alumnos que no son menos que sus compañeros que tienen éxito en la prueba (2006, p. 103).

Esta observación interpela a cada docente a confrontar las evaluaciones de los logros con un proceso ético por el cual los estudiantes están a la vanguardia. No es de extrañar, por tanto, que algunos profesores se quejen de los alumnos: “no tienen ningún interés en mi curso, no saben estudiar, no escuchan, no hacen ningún esfuerzo de concentración, etc.”. Todo esto no es

completamente falso. No obstante, lo que necesitamos considerar es que algunos estudiantes padecen de problemas psicológicos causados por las difíciles condiciones sociales que generan estrés, ansiedad, revuelta y déficit de atención. Por lo tanto, estos factores deben considerarse cuando se busca un logro académico especialmente en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por ejemplo, el aprendizaje de la comprensión oral en francés requiere que el alumno opere un proceso mental invisible.

II.2. El MCER: una referencia didáctica para las lenguas y culturas

El concepto de comprensión oral en la didáctica de lenguas extranjeras sugiere que un buen oyente sería aquel que ha adquirido ciertos conocimientos y ciertas destrezas lo suficientemente valiosos como para contemplar algunos supuestos respecto de lo que debe comprenderse oralmente. Dichos supuestos tienen relación con la naturaleza y el contenido de la situación de comunicación o de expresión oral.

En el presente apartado se analiza lo que involucra el concepto de comprensión oral en la didáctica del francés como lengua extranjera. A fin de realizar este análisis es necesario hacer una distinción entre lo que se enseña y la manera en la que se enseña. El contenido de la enseñanza de la comprensión auditiva es un asunto de conocimientos y habilidades que habrán de transmitirse a los alumnos. En relación con el enfoque metodológico *accional*, en vigor, la enseñanza de lenguas extranjeras se lleva a cabo a través de las actividades contextualizadas y apropiadas. Este proceder es uno de los medios eficaces para convertir una meta general en un logro educativo. Los alumnos se forman en la comprensión oral en la medida en que adquieren, en las diferentes clases, el conocimiento y las destrezas. El profesor de lenguas y culturas extranjeras está interesado en dos aspectos: en primer lugar, se enfoca en el análisis de una competencia lingüística específica, sus relaciones con otras competencias y con el contexto social de comunicación en el que será

desarrollada. En segundo lugar, se pregunta qué estrategias didácticas hay que usar para desarrollar las competencias y destrezas lingüísticas y comunicativas que deben enseñarse en un contexto preciso.

II.2.1. La competencia de comprensión oral en la perspectiva didáctica orientada a la acción

En realidad, esta pregunta abarca dos interrogantes, cada una de las cuales da lugar a temas de una complejidad considerable: ¿qué implica comprender oralmente una lengua extranjera? ¿qué es lo que exactamente puede comprenderse? y, ¿qué significa decir que alguien comprende oralmente algo? Lo que plantean estas interrogantes resulta especialmente apropiado para una nueva perspectiva didáctica y metodológica de la comprensión oral en lenguas y culturas extranjeras que tiene una de sus principales fuentes de inspiración en el Marco Común Europeo de Referencia del Consejo de Europa. Este documento aboga por un “enfoque orientado a la acción”, en el cual el alumno se concibe como un “usuario de la lengua” que, en cuanto “agente social”, participa en diferentes prácticas discursivas sociales. Ello quiere decir, subraya Peris:

El uso de los textos [orales] en el que un alumno se ejercita al llevar a cabo sus actividades de aprendizaje (así como el uso de textos que realiza en su vida social presente o realizará en la futura) no consiste en una acción individual y aislada, desligada de su entorno actual, sino en una interacción social, es decir, en una forma de actuar (mediante el uso de la lengua) que no puede concebirse ni realizarse al margen de unas condiciones sociales, tanto momentáneas como socio históricas, que la determinan en su forma y en sus procesos; de hecho, los estudios sobre el aprendizaje han puesto de relieve cómo la interacción social es el verdadero motor del aprendizaje, tanto si se trata del aprendizaje de lenguas como de cualquier otro aprendizaje, tanto del aprendizaje de la primera lengua como del de una segunda o de las sucesivas, ya se produzcan estos fuera del aula, ya sea dentro de ella (2009, p. 6).

Esta aportación no es más que un intento por explicar cómo tenemos la convicción de que hay una especie de inevitabilidad en mucho de lo que se pasa en la reflexión y en la práctica docente en el ámbito de lenguas extranjeras. Esto no significa que todo lo que se ha hecho tradicionalmente en la didáctica de la comprensión auditiva sea necesariamente obsoleto, sino que ya no es válido adoptarlo en el contexto socio histórico actual. Es posible afirmar que orientar la didáctica de la comprensión oral a la acción consiste en hacer más funcional y significativo el aprendizaje del idioma.

Pese a que la comprensión oral en la didáctica de lenguas extranjeras ha sido categorizada como una competencia difícil de adquirir ya que es receptiva (cf. C. Lutters, 2009, p. 29), esta receptividad no debe considerarse como una pasividad, al contrario, es una operación lógica y psicológica por la cual el oyente no sólo entiende un hecho (cosas cotidianas), una relación, una palabra, sino que abraza, penetra, la intención, el sentido del mensaje vehiculado. Dicho de otro modo, la comprensión auditiva en lenguas extranjeras no se reduce solamente a un asunto de deducción a partir de principios autoevidentes, sino que es resultado de la interpretación y de la experimentación de los contenidos y acontecimientos del mundo evidenciados en el texto oral. El que desea comprender oralmente oye, observa y escucha con atención. De este modo, la comprensión oral es también una aptitud elevada del pensamiento humano en la medida en que está relacionada con la comprensión de verdades necesarias respecto a un mundo cotidiano, siempre cambiante. No cabe duda de que para comprender se necesita tener talento.

II.2.2. Relevancia del MCER para la didáctica de la CA en FLE

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, cuya preocupación es la armonía política y cultural de la cohesión social en una Europa plural, se define como una base común para un aprendizaje transparente y coherente de los idiomas en el continente. Éste es, en sí mismo, un fuerte referente educativo en cuanto que:

1. Formula claramente los objetivos del aprendizaje de los idiomas, es decir, lo que "se debe enseñar a los aprendices de un idioma para usarlo con el fin de comunicarse".
2. Sirve como recurso para las evaluaciones o certificaciones lingüísticas (cf. MCER, 2001, p. 135). En este sentido, propone un enfoque ético para armonizar el proceso de evaluación del aprendizaje o de la adquisición.
3. Sirve de referencia para el desarrollo de programas de aprendizaje de idiomas mediante la salvaguardia de la aplicación progresiva y articulada de las competencias lingüísticas y de comunicación (cf. MCER, 2001, p.12).
4. Promueve el desarrollo de un aprendizaje auto dirigido, realista, contextual, centrado en el alumno, que también se considera un actor social (cf. MCER, ibíd.).
5. Sugiere el aprendizaje/enseñanza de la lengua basado en competencias generales (saberes, destrezas y saber hacer, saber ser, saber aprender) y habilidades lingüísticas comunicativas (lingüística, sociolingüística, pragmática) (cf. MCER, 2001, p. 82-101), porque considera que "la lengua no es sólo una parte esencial de la cultura, sino que es también un medio de acceso a las manifestaciones culturales".
6. Define los niveles comunes de competencia que permiten medir el progreso del alumno en cada etapa del aprendizaje y en cualquier momento de la vida (cf. MCER, 2001, p. 23-37).

Esta contribución del MCER en la didáctica de lenguas y culturas se basa en la necesidad de superar las dificultades y de mejorar la comunicación en cualquier contexto plurilingüe y principalmente

de formar una competencia cultural necesaria para una vida socialmente dotada de armonía, respeto mutuo, diálogo incluyente entre ciudadanos de diferentes lenguas y culturas porque la comunicación facilita la movilidad y los intercambios y, al hacerlo, promueve la comprensión mutua y refuerza la cooperación.

Si para el MCER, uno de los objetivos de la enseñanza/aprendizaje de la lengua es la comunicación para actuar, ¿qué se necesita para construirse una comunicación eficiente? En el segundo capítulo del MCER, intitulado "El enfoque adoptado", se subraya lo siguiente:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (año, p. página).

Con respecto a esta caracterización del uso y aprendizaje de las lenguas e incluso de las culturas, se deduce que la comunicación efectiva en un entorno plurilingüe requiere al menos:

- a. El desarrollo o la aplicación de competencias (destrezas, conocimientos, disposiciones) para una actuación adecuada. El requisito en este caso es el placer o el deseo de aprender que debe manifestar el estudiante de idioma.

b. Un área práctica de la vida (situación-contexto). El contexto juega un papel importante en la adquisición de la lengua en la medida en que constituye el dominio privilegiado de las interacciones sociales.

c. Un proceso lingüístico (comprensión y producción: a mejor comprensión mejor producción); y estrategias (operaciones para satisfacer la necesidad de comunicación en una situación concreta y precisa). En este proceso lingüístico, el aprendiz es llevado a representar la situación de comunicación en la que aprende a considerar el propósito previsto (convencer, explicar, opinar).

II.3. Comprender: pre-construcción de la acción eficaz y apropiada en clase de FLE

Es muy común escuchar a los estudiantes del idioma francés decirles a sus maestros: "no le comprendo, habla muy rápido". Se debe preguntar por el significado del acto del "comprender" porque implica la interconexión de eventos neurológicos, fisiológicos, interaccionales, transaccionales e incluso literarios. Asimismo, ¿qué significa comprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en la evaluación de las lenguas?

Prácticamente, la comprensión de un hecho o de un contenido se percibe como la integración de un nuevo aprendizaje. Por lo tanto, equivale a decir que la comprensión se basa en un conocimiento existente o previo, un acervo preexistente, lo más común sería la experiencia del mundo o del contexto existencial.

Según Gaonac'h (1990, p. 184), la comprensión es posible a través de un "proceso" y un "producto" de aprendizaje que conjugan en el acto pedagógico lo lingüístico, lo comunicativo y lo cognitivo. Desde una perspectiva cognitiva, la comprensión como producto de aprendizaje se entiende como la adquisición de conocimientos, y los conocimientos que ya posee un individuo son el principal determinante de lo que ese individuo puede aprender (cf. Gaonac'h, 1987).

Gremmo y Holec H. (1990), por su parte, creen que la comprensión oral es un proceso y un comportamiento, porque la construcción del significado de un mensaje puede ser hecha de la forma al sentido (semasiología) [este modelo es ampliamente desarrollado por Morley (2001) o del sentido a la forma (onomasiología)]. Visto desde esta perspectiva psicológica (cf. Clarke H.H., Clarke E.V., 1977), se deduce que la comprensión oral es una operación creativa de (pre) construcción del significado del mensaje emitido por un locutor. Por lo tanto, comprender o desarrollar la escucha consiste en integrar las habilidades específicas entendidas por Gremmo e Holec, (1990) como conocimientos a través de los cuales el oyente anticipa el significado del mensaje. Se trata por lo tanto de:

- Los conocimientos sociolingüísticos de la situación de la comunicación;
- Los conocimientos socio-psicológicos sobre el emisor o ponente;
- Los conocimientos discursivos sobre el tipo de actividades lingüísticas;
- Los conocimientos referenciales sobre el objeto o tema resaltado;
- Los conocimientos culturales sobre el contexto existencial del emisor.

Estos conocimientos enlistados anteriormente definen y desarrollan la comprensión oral en sus diversas posibilidades prácticas. Por esta razón, predisponen al aprendiz a la construcción oral que Robert define como "el campo de la enseñanza de la lengua que implica la enseñanza específica de la lengua oral y su aprendizaje mediante actividades de escucha y de producción de conductas realizadas a partir de textos sonoros, si es posible auténticos" (2008, p. 156). Así, para anticipar el significado del mensaje oral, el aprendiz debe saber escuchar, porque escuchándolo practicará su producción oral y de esta manera aprenderá los mecanismos de producción en la lengua.

Un aprendiz que no se atreve a hablar por miedo a cometer errores y, por consecuencia, ser corregido es un aprendiz que vacila para interactuar en el idioma. Cabe decir que no se puede aprender efectivamente un idioma sin una intención de dialogar en éste.

II.4. La comprensión oral, ¿una asignatura pendiente?: caso del IFP.

Las insuficiencias didácticas de la CA en el IFP

Para evidenciar las insuficiencias didácticas de la CA en el IFP, nos enfocamos en el principio de la didáctica del error. Los errores destacados, recurrentes y observables en los exámenes de los candidatos al DELF dejan ver una insuficiencia didáctica profunda en el desarrollo de una escucha competente. A continuación, presentamos algunos datos que sostienen los retos de la *didactización* de la CA en el IFP.

Nos interesamos en los resultados de los alumnos en las pruebas de comprensión oral en los exámenes DELF presentados por los alumnos cursando la materia de Francés en el Instituto Francisco Possenti a partir del año 2014 hasta el 2017. Las calificaciones en la prueba de CA en este plazo, 2014-2016 son globalmente insuficientes. Véase la tabla siguiente:

EXAMEN	Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue inferior o igual a 13/25.	Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue estrictamente superior a 13/25.
DELF A1 (mayo 2014)	67%	33%
DELF A1 (mayo 2015)	69%	31%
DELF A1 (mayo 2016)	65%	35%
DELF A2 (mayo 2014)	60%	40%
DELF A2 (mayo 2015)	65%	35%
DELF A2 (mayo 2016)	70%	30%
DELF B1(mayo 2014)	(no hubo candidatos)	(no hubo candidatos)
DELF B1 (mayo 2015)	100%	0%
DELF B1 (mayo 2016)	70%	30%

Cuadro1

En 2017, el Instituto Francisco Possenti (IFP) registró 66 candidatos a los exámenes de certificaciones DELF del Ministerio de la Educación Nacional francesa. 34 de ellos se inscribieron al taller de estrategias de comprensión y de interacciones orales que impartimos en las instalaciones del Instituto. A continuación, presentamos los resultados obtenidos en la prueba de comprensión oral, DELF Junior, sesiones de 2017.

a) De los 34 alumnos, candidatos a los exámenes DELF, que tomaron el taller de comprensión y de interacciones orales, 19 de ellos presentaron el examen DELF A1, 9 DELF A2 y 6 DELF B1. En el siguiente cuadro, se presentan los porcentajes de los resultados en la prueba de la competencia de comprensión auditiva.

EXAMEN	Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue inferior o igual a 13/25.	Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue estrictamente superior a 13/25.
DELF A1	1%	99%
DELF A2	22.22%	77.78%
DELF B1	33.33%	66.67%

Cuadro 2

b) 32 de los 66 candidatos no tomaron el taller de comprensión y de interacciones orales. He aquí el cuadro estadístico de los resultados que ellos obtuvieron en la CA. 14 candidatos presentaron el DELF A1; 15 se inscribieron en el DELF A2; 2 se registraron en el DELF B1.

EXAMEN	Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue inferior o igual a 13/25.	Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue estrictamente superior a 13/25.
DELF A1	71.42%	28.58%
DELF A2	93.33%	6.66%
DELF B1	100%	0%

Tabla 3

A partir de estos resultados, se puede pensar que hay una falta de entrenamiento de la CA como destreza lingüística en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el IFP. Al respecto, cabe mencionar las opiniones de los docentes del idioma francés en el IFP, sobre el problema:

La docente *M*, subraya:

Generalmente, los alumnos que han tenido más contacto con el idioma o se dan la tarea de usar estrategias como el uso de material original más que el libro, logran desarrollar una buena competencia auditiva y por consiguiente sacan buenas calificaciones en la prueba de CA.

El docente X, dice:

Mis alumnos se quejan mucho de la comprensión auditiva, dicen que hablan muy rápido. Me cuesta mucho trabajo entrenarlos de manera eficaz al desarrollo de la escucha porque son muchos alumnos y varios insinúan que comprenden. Otros pierden fácilmente el interés de escuchar por la inseguridad o la incertidumbre del no saber realmente: no saben si saben o no, eso genera la angustia.

La docente AM vincula la insuficiencia en la CA con el tiempo dedicado al aprendizaje del idioma en el aula. Dice concretamente:

Los chicos son muy inquietos. No todos están interesados en la materia. Me está costando mucho trabajo lograr que aprendan a escuchar en el idioma francés. Me dicen: “Maestra, nosotros no sabemos francés, por favor háblanos en español”. Ahora, por más que trate de persuadirlos que poniendo atención, lograrán entender, no me hacen caso. Pienso que, tal vez, aumentando las horas de clase, podríamos tener mejores resultados.

El docente H menciona:

Enseño la comprensión oral impartiendo mi clase en francés. Considero que es fundamental. Aunque al inicio les parece muy difícil, poco a poco, se van acostumbrando a mi estilo. Yo no cedo a los caprichos de los alumnos. Nada me asegura que usen el idioma fuera del aula y por esta razón me dedico a hacerles escuchar y hablar en el aula. A veces, funciona porque ellos mismos se dan cuenta de su progreso sobre todo cuando empiezan a interactuar entre ellos y conmigo, obviamente.

Considerando los resultados de las tablas (tablas 1, 2, 3) y las opiniones de los docentes, se pueden elaborar algunas hipótesis:

1) El fracaso en la didáctica de la CA en el IFP está vinculado con la escasez de estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la CA para los adolescentes. Para ilustrar esta hipótesis subrayamos que la entonación, la inflexión de la voz, la velocidad al hablar e incluso los acentos, son detalles que se sincronizan durante el proceso de aprendizaje-reflejo al locutor nativo para generar confianza. Estos detalles deberían estar sometidos a un entrenamiento, a un aprendizaje.

2) La falta de conocimiento del contexto sociocultural de los alumnos y de sus expectativas pueden desfigurar la autoridad del docente. En tal caso, los alumnos, en vez de hacer de su aprendizaje del idioma un puente cultural, lo visualizan como una amenaza, una imposición. Ello se refleja en la actitud de los alumnos cuando declaran que “no entienden nada porque los locutores nativos hablan a un ritmo más rápido”.

3) Los alumnos se sienten “presionados” porque se les dificulta seguir el ritmo de los locutores nativos. La velocidad con que habla una persona debería ser proporcional a la velocidad a la que el cerebro de quien le escucha es capaz de analizar conscientemente la información. Para enseñar la CA a los adolescentes, hay que ser empático.

4) Hace falta crear vínculos y generar confianza intencionadamente: cuando un docente se enfrenta a un alumno que pierde interés, un alumno sin ninguna intención de comunicarse, que insinúa entender o simplemente que está nervioso; el docente debe crear un marco receptivo, un ambiente relajado o generar confianza. El docente podría conseguirlo imitando las posturas y gestos positivos del alumno. Para un adolescente, la acción de reflejar puede ser una forma de comunicación con los demás mostrándoles que está de acuerdo con sus ideas y actitudes. Desde esta perspectiva y según nuestra experiencia docente, reflejar un lenguaje corporal positivo y la forma de hablar de una persona puede resultar una estrategia potente para generar la confianza y el interés en los adolescentes. Sin embargo, se debe tener muy en cuenta la calidad de relación que existe entre el docente y el estudiante.

Es recomendable que la didáctica de la CA para los adolescentes incluya el lenguaje corporal (los elementos paralingüísticos) que ayudan considerablemente a la interpretación del mensaje vocal. Sin la intención de interpretar lo escuchado, las palabras pueden volverse meramente distractores. De allí la importancia del material audiovisual auténtico en el aprendizaje de la CA en y fuera del aula.

En efecto, reconociendo que el apoyo audiovisual (la televisión, por ejemplo) ofrece una oportunidad excelente para aprender, se puede comprender inicialmente lo que se dice a partir de la interpretación del lenguaje corporal. Asimismo, aprender a interpretar las señales del lenguaje corporal en el aula no sólo lo hace más consciente, al estudiante adolescente, de cómo otros intentan crear, por medio de la palabra, vínculos con él, llevándolo a darse cuenta de que lo hacen también con él y, lo más importante, de que le enseñan a ser más sensible a los sentimientos y a las emociones de los demás, los cuales influyen en el desarrollo de la CA.

Para aprender a comprender mejor de manera auditiva en una lengua extranjera, hay que saber interpretar los elementos lingüísticos y paralingüísticos que acompañan a la comunicación oral.

III. LA DIDÁCTICA DE LA COMPRESIÓN ORAL EN EL AULA DE FLE EN EL INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI (IFP): UNA NECESIDAD DE INTERPRETACIÓN

Hay que saber que el aprendiz será un actor en un proyecto que no sólo se centrará en la reutilización o aplicación del conocimiento, sino también en su construcción de acuerdo con los objetivos a alcanzar y las vicisitudes de la situación. (Bourguignon, 2006, p. 61)

Este segundo capítulo se articula en torno a varios puntos. En primer lugar, presenta el protocolo de investigación desarrollado exclusivamente para este trabajo. Con este primer punto se informa sobre la elaboración del cuestionario de investigación para los estudiantes, la modalidad de su aplicación y los criterios de medición o de evaluación de los resultados. Esta etapa metodológica da paso a la descripción de la comprensión oral según la muestra. Por último, se aborda el impacto del MCER sobre la didáctica de la comprensión oral en FLE en el IFP.

Para llevar a cabo las investigaciones de campo, se tuvo que construir un protocolo que nos permitiera ubicar, observar y medir los actos didácticos sobre los que se basa nuestro análisis. Un cuestionario sobre las contribuciones de los principios de autoevaluación permitió recolectar datos sobre la enseñanza/aprendizaje de la comprensión oral en el Instituto Francisco Possenti. Este cuestionario de autoevaluación también permitió reunir la apreciación que los alumnos tienen de las situaciones didácticas en las que se desempeñan. Esta autoapreciación promovió la evaluación de la competencia en la comprensión oral y evidenció las dificultades escolares y emocionales asociadas con la adquisición de la competencia sociolingüística en juego. Se optó por el cuestionario de autoevaluación porque éste tiene la ventaja de ser económico, rápido y confiable (Duckworth y Yeager, 2015).

III.1. El cuestionario destinado a los estudiantes

Para acercarse a los integrantes de la muestra de esta investigación, se optó por un cuestionario como la principal herramienta de recolección de los componentes que dan acceso a una adquisición cualitativa y efectiva de la competencia de comprensión auditiva en FLE en el Instituto Francisco Possenti.

De hecho, la encuesta permitió recolectar un gran número de datos, cuyo procesamiento tiende a ser la razón de esta investigación. Este procedimiento sistemático y estandarizado ha contribuido a reducir la influencia de nuestra subjetividad con respecto a los hechos que investigamos. Las razones prácticas para el uso de un cuestionario no pueden ser desatendidas: a través de la aplicación del cuestionario, se pudo cumplir con los requisitos de tiempo, así como las limitaciones logísticas, la duración reducida del protocolo y los sitios múltiples de la investigación.

El cuestionario presentado a los alumnos (Anexo 1) consta de 40 preguntas relativas a la situación de los estudiantes de bachillerato en el IFP durante el ciclo escolar 2016-2017. Las preguntas evalúan sus habilidades y comportamientos relativos a la comprensión oral en diversas circunstancias. Las preguntas se desarrollaron para explorar las habilidades adquiridas o no por los estudiantes y para ser utilizadas. Las principales habilidades o destrezas buscadas fueron: la escucha, la sociabilidad, el altruismo, la colaboración, la autonomía, la convivencia. Estas habilidades son fundamentales para que se dé un proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, debido a que la comprensión auditiva que estudiamos exige a la vez una buena disposición personal de cada integrante del grupo y un buen acondicionamiento ambiental.

Los prerrequisitos para proporcionar una solución eficiente a las dificultades asociadas a la comprensión oral en la clase de FLE derivaron de la literatura didáctica y de nuestra experiencia en la docencia. El análisis de las respuestas al cuestionario nos llevó a confirmar la tesis según la

cual las habilidades anteriormente mencionadas tienen un impacto sobre la comprensión auditiva en clase de FLE.

Considerando los resultados condensados en el gráfico a continuación (Tabla 4), se piensa que hay necesariamente factores y parámetros que no deben descuidarse al emprender la enseñanza o el aprendizaje de la comprensión oral en el aula de lengua extranjera. Estos pueden ser entendidos como componentes situacionales de la intención comunicativa y de cada acto de comprensión. Razón por la cual el análisis nos lleva a decir que la comprensión oral como acto social, en la didáctica de la lengua francesa, debe ser construida con individuos motivados para aprender y orientada hacia el sentido de la escucha, la importancia de la alteridad y sus implicaciones.

Componentes de la comprensión oral	Ítems (preguntas correlacionadas)	Interpretación (índice de significatividad)
Sociabilidad	1, 10, 14, 17	El ítem <i>sociabilidad</i> se refiere al acto de comportarse bien en clase, de adoptar "buenos modales" que promueven la integración o la adaptación a situaciones de aprendizaje interactivas. Este es el significado que se le ha dado en esta investigación.
Altruismo	24, 25, 26, 27, 30	El impacto del <i>altruismo</i> se define en este trabajo como un factor determinante en la buena comprensión oral a través de las interacciones orales en el aula. En este caso, el otro, en su alteridad activa, se convierte en una mediación importante para aprender a escucharlo para comprenderlo. El altruismo es por lo tanto el pivote del interaccionismo sin el cual la didáctica de la comprensión oral permaneciera inconclusa.
La escucha	4, 7, 23, 25, 26, 39, 40	La micro competencia « <i>la escucha</i> » juega un papel fundamental en la adquisición de la competencia oral. En este trabajo de investigación, se la ha asignado el sentido de pre construcción de toda actividad oral en el aprendizaje de una lengua.

La comunicación	37, 33, 31, 12	<p>Aunque el siglo XXI se ha caracterizado como la era de la comunicación y de la información, se sigue atisbando un problema de comunicación fundamental: “no se escucha realmente para entender, sino para contestar”, de ahí la necesidad de una didáctica de la escucha capaz de resolver aquel problema de comunicación. El deseo y la necesidad de comunicarse con los demás pueden justificar y garantizar un aprendizaje exitoso y significativo de la comprensión oral en FLE. Para tal efecto, se ha de tomar en cuenta la actitud cortesa, la concordia y la cordialidad como bases relacionales por las cuales el individuo puede entablar una comunicación social por medio de las interacciones sociolingüísticas.</p> <p>Incorporar estos valores axiológicos en la didáctica de FLE consiste en considerar el acto de comunicar algo como un medio eficaz para suscitar un comportamiento intrínseco favorable a la realización de la tarea social que es escuchar y comprender; escuchar para comprender. Asimismo, queda por decir que la escucha precede la comunicación.</p>
La urbanidad	4, 8, 26	<p>La <i>urbanidad</i> interviene en este trabajo, en la medida en que implica la disciplina que se requiere para forjarse estrategias de escucha activa, la cual integra las dimensiones relevantes del respeto del otro y de las normas de convivencia pacífica que se evidencian en la conducta respetuosa o no del alumno. Se ha notado por experiencia propia que un alumno respetuoso es predispuesto al aprendizaje eficiente.</p>
La cooperación	1, 2, 16, 27,33	<p>La micro competencia «cooperación» en el aula de lengua extranjera es una habilidad social que tiene una fuerte influencia socio pragmática dentro de la didáctica de la comprensión auditiva. Una tal perspectiva implica que el alumno y el docente deben necesariamente cooperar si se quiere alcanzar los objetivos comunicativos acordados. Así pues, se deduce que la cooperación sería efectiva cuando se favorece el trabajo en equipo.</p>

La participación	29, 27, 17	La <i>participación</i> activa del alumno en el aula manifiesta no sólo el interés para el aprendizaje, sino también evidencia el grado de comprensión del aprendiz. Se estima que más la comprensión es buena, mejor se puede actuar con mayor lucidez.
El gusto de ir a la escuela	3, 6, 11, 14	El gusto de ir a la escuela traduce el interés del alumno por la escuela, la cual se convierte no sólo en un lugar de aprendizaje sistemático, sino también en un espacio de diálogo de las culturas. La interculturalidad que supone la didáctica de lenguas y culturas extranjeras en el ámbito de la Educación Media Superior tiene como pilar la apertura a la novedad cultural que garantiza la escuela. El gusto de ir a la escuela es el deseo del otro como puente hermenéutico para comprender la realidad a menudo incierta.
Confianza y respeto para con los docentes	5, 8, 21, 25, 29	La confianza y el respeto para con los docentes es un factor importante para establecer contratos didácticos. En el aula de lengua extranjera, aprender a escuchar para comprender exige un mínimo de confianza y de respeto hacia el docente.
Curiosidad	28, 39, 23	El sentido de la curiosidad en el ámbito de la didáctica del francés como lengua extranjera (FLE) consiste en asegurar no sólo la progresión en el aprendizaje del idioma, sino también conserva activo el placer y el deseo de comprender para interactuar con mayor lucidez.
La autonomía	22, 36, 38	Uno de los objetivos de la <i>didáctica</i> de la comprensión auditiva consiste en formar auditores activos e independientes, agentes sociales capaces de actuar con autonomía. Los alumnos formados en la <i>autonomización</i> desarrollan estrategias de escucha por medio de iniciativas propias como escuchar el noticiero en francés de manera cotidiana, ver películas en francés, etc.
Motivación	15, 18, 20, 35,	Apelar a la motivación en este trabajo deja claro que la comprensión auditiva es un proceso psicolingüístico. Como tal, la motivación implica al docente en la medida que le exige aportar algo al alumno, despertar en él el sentido de un mundo intercultural por

		medio del idioma. La motivación que galvaniza el aprendizaje de la comprensión oral implica también al aprendiz. La motivación del alumno puede suscitar la satisfacción del docente y ésta puede impulsar al docente a crear situaciones didácticas de calidad. Un docente motivado vive menos la frustración y es capaz de suscitar en el alumno el interés por el aprendizaje completo, significativo y funcional.
La confianza en sí mismo	9, 13, 37	La confianza en sí mismo, en el marco de esta investigación, es un concepto que permite asegurar la calidad de las autoevaluaciones que se imponen en el proceso de aprendizaje del idioma francés. La confianza en sí mismo evoca a la imagen de sí mismo como trampolín para desarrollar las estrategias de escucha en FLE.

Tabla 4: Los componentes de la comprensión oral con relación a los ítems del cuestionario.

Se pidió a los estudiantes que respondieran a una serie de preguntas destinadas para medir su grado de adquisición de la competencia de comprensión oral. Sus actitudes, comportamientos de escucha fueron medidos con base en las declaraciones escritas. Puesto que el proceso de evaluación de las competencias en el ámbito de la didáctica de lenguas y culturas exige, de antemano, la creación de una situación, un contexto bien definido; se procedió por la observación y por el análisis de las declaraciones de la población encuestada. Cabe mencionar que del mismo modo en que es difícil asimilar la intención y la acción, por más objetiva que sea la observación, también es difícil tratar de oponerlas en el ámbito de la comprensión oral. Más aún en el campo de la didáctica, donde la noción de la alteridad o de altruismo está presente en casi todas las actividades de aprendizaje. Lo que los estudiantes entrevistados dicen, por ejemplo, del respeto que tienen para ellos y para los demás, participa en la garantía de una buena convivencia en el aula y una oportunidad para el aprendizaje exitoso.

Los componentes de la comprensión oral que se abordan en esta investigación fueron declinados en varias situaciones en las que cada estudiante fue invitado a responder. Siendo el objetivo de la encuesta posicionar a los alumnos, más que validar institucionalmente la competencia de comprensión oral, la codificación de los ítems adquiridos o no adquiridos fue abandonada en favor de una escala de valores:

Nunca A veces Siempre A menudo

Esta encuesta, concebida como una *operacionalización* del repositorio de las actitudes de escucha y de las estrategias de escucha, ha permitido constatar ciertas regularidades en los comportamientos de escucha de los estudiantes entrevistados. En primer lugar, responden principalmente al sentido de las expectativas axiológicas evocadas en la literatura científica sobre la competencia focalizada. Sin embargo, cabe preguntarse si las características sociodemográficas y escolares de los alumnos entrevistados influyeron sobre la definición de los componentes de la comprensión oral en FLE.

III.2. Las características de los estudiantes entrevistados

III.2.1. Características sociodemográficas

Como criterio sociodemográfico se optó por interrogar a 120 alumnos: 60 de nivel A2 del MCER (intermedio) y 60 de nivel B1 del MCER (avanzado). El nivel de idioma de los alumnos fue decisivo sobre todo porque el cuestionario fue elaborado en francés. Nos mostramos, en cada momento, disponibles y accesibles para responder a las dudas y clarificar la comprensión de las preguntas, en caso necesario. Los estudiantes encuestados tenían un rango de edad de 15 a 18 años. Todos declararon pertenecer a la clase media. Algunos de ellos tienen familiares que viven en el extranjero (Estados Unidos, Canadá, Argentina); otros han tenido la oportunidad viajar al extranjero. Su interés en el aprendizaje de idiomas se centra en su formación profesional futura,

sobre todo porque hay cerca de 400 empresas de origen francés en México. Algunos estudiantes tienen la ambición de trabajar en alguna de ellas. Otros, en cambio, tienen la intención de estudiar en el extranjero, en un país francófono. Por último, todos reconocieron que aprender la lengua francesa en la Educación Media Superior y dominarlo constituye una buena oportunidad para graduarse fácilmente en una licenciatura, ya que, para concluir exitosamente sus estudios de licenciatura, en algunas carreras, se les pide que comprueben sus habilidades comunicativas y lingüísticas en una lengua extranjera. Hubo dos candidatos que expresaron su intención de ser docente del FLE. En general, además de su buena disposición a cooperar en la calidad didáctica de la comprensión oral en su institución, la población entrevistada presentó características sociodemográficas propicias para nuestra investigación.

III.2.2. Características escolares

Las características escolares que nos interesaron en esta investigación se refieren al grado académico (Educación Media Superior) y al nivel del idioma (A2, B1 del MCER). Todos los estudiantes entrevistados tuvieron que presentar un examen de certificación oficial en francés o fueron matriculados en DELF Junior 2017. Esta característica nos permitió investigar una muestra interesada y bien motivada, al menos consciente de la necesidad de mejorar la competencia de comprensión oral que les causa dificultades.

Dado que la coordinación del FLE en el IFP nos ofreció la oportunidad de reunirnos con algunos padres de los alumnos, como parte del programa de preparación para el examen DELF para hablarles sobre la necesidad de un taller de conversación, "Escuchar para entender e interactuar", se intentó recuperar la implicación directa o indirecta de los padres en el desempeño académico de los estudiantes. Además, el director general del IFP declaró durante una entrevista: "La adherencia de los padres determina una parte del éxito del proyecto lingüístico y cultural de la

escuela. Se asocian tan a menudo como sea posible con los acontecimientos de la lengua: día de la Francofonía, presentación de los proyectos de lengua francesa por los estudiantes, reuniones con los servicios culturales y lingüísticos de las embajadas de países Francófonos en México.”

En este sentido, se ha valorado el apoyo proporcionado por los padres para equipar a sus hijos con los medios para aprender el idioma -la compra de libros de texto y el pago de las horas adicionales de cursos o talleres de francés-, así como por el interés demostrado por animarlos a presentar los exámenes de certificación DELF. Por esta cercanía con los padres y los estudiantes, se permitió ampliar la visión del fenómeno a estudiar. Se cayó en la cuenta, con la ayuda de esta reunión, que algunos estudiantes no leen las instrucciones para resolver las tareas solicitadas. Esto es observable incluso en las actividades escolares en la lengua materna. Al respecto, cabe preguntar si realmente los alumnos se preocupan por entender o simplemente se dedican a contestar. Por otro lado, surge la inquietud de saber si el problema evidenciado se refiere a una didáctica que se enfoca en la revisión de los conocimientos previos o adquiridos, o bien, a un déficit psicopedagógico: la falta de adecuación de los nuevos conocimientos con el contexto y el estilo de aprendizaje de los alumnos.

Prácticamente, se tuvieron que llevar a cabo las investigaciones de campo con los estudiantes que dan predominancia a la memorización o la mecanización del conocimiento. Al abordar el tema con algunos profesores, revelaron tener estudiantes que responden a las preguntas de la prueba de comprensión oral (tipo opción múltiple) sin siquiera haber escuchado el audio correspondiente. Este hecho confirma que no leen las instrucciones y, por lo tanto, se justifica suficientemente el fracaso en la prueba de comprensión oral en los exámenes oficiales DELF. Para proponer una solución a este problema, creamos situaciones de aprendizaje que promuevan más interacciones a través de las cuales los alumnos pusieron en práctica, de manera frecuente, los

conocimientos adquiridos. Para ello, desarrollamos ciertas destrezas sociales (véase la tabla anterior) como condición previa para la comprensión oral.

III.3. Cuestionario para los docentes de francés en el IFP

La academia de francés como lengua extranjera en el IFP, durante nuestra investigación, estaba compuesta de siete docentes, cuatro mujeres y tres hombres. Seis de ellos tenían alrededor de 32 años y una docente de 43 años. El equipo docente de francés en el IFP consta de tres docentes nativos y de cuatro docentes de origen hispanoparlante. Las encuestas y las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones del IFP. A continuación, presentamos el cuestionario, los resultados y el análisis de los resultados:

<i>Questions</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	Comentarios
<i>Dans mon enseignement, je suscite l'intérêt pour écouter les documents oraux ?</i>	80%	20%	Los 80% de los docentes encuestados declaran estar decepcionados por la actitud despreciativa de los alumnos con respecto a los audios que sugieren. Varios de éstos no reflejan el contexto sociocultural de los alumnos, además tienden a decir “hablan muy rápido”. Aunque el docente vuelva a poner el audio varias veces, hay poca reacción de la mayoría de los alumnos. Por consiguiente, hay un cierto rechazo a las actividades auditivas. Éstas tienen más un valor evaluativo y se consideran menos como un entrenamiento.
<i>Je présente les motifs pour lesquels mes étudiants doivent écouter un message oral que je leur propose ?</i>	100 %	0%	Todos los docentes declaran presentar previamente la razón por la cual los alumnos deben escuchar los audios. Además, los audios tratan de una situación relativa al tema comunicativo a estudiar o estudiado.
<i>Je valorise les émotions de mes étudiants pour faciliter un apprentissage global et non seulement intellectuel ?</i>	20%	80%	Sólo 20% de los docentes de francés en el IFP reconocen y valoran la influencia de las emociones de los alumnos y las incorporan el proceso de aprendizaje. El 80% declara ser docente y no “niñeras”. Considera que es la responsabilidad de cada alumno aprender o no. Además, subraya globalmente que varios

			adolescentes carecen de valores y de hábitos de estudios.
<i>Je crée des situations de précompréhension (éléments socioculturels, par exemple) ?</i>	10%	90%	La mayoría de los docentes de francés en IFP no trabajan la pre comprensión a través de los elementos socioculturales. Algunos declaran no tener conocimientos de los elementos socioculturales específicos a las situaciones comunicativas a desarrollar. En cuanto a los alumnos, algunos elementos contenidos en las situaciones de comunicación oral no son tan evidentes en su hablar. Si es cierto que nadie puede dar lo que no tiene, entonces, hace falta una actualización intercultural de los docentes de francés en IFP.
<i>Je privilégie l'enseignement au détriment de l'évaluation ?</i>	50%	50%	Una mitad de los docentes de francés en IFP piensa que hay que dar prioridad a la enseñanza en lugar de la evaluación porque estima que la evaluación procede del conocimiento adquirido por la enseñanza. La otra mitad da privilegio a la evaluación porque considera que la evaluación da pauta al aprendizaje y por consiguiente a la enseñanza. No hay enseñanza si nadie quiere aprender. Y el aprendizaje se vuelve estéril si no hay una evaluación correspondiente a lo aprendido.
<i>Pendant l'audition des documents sonores, mes élèves développent aussi des stratégies ou techniques d'interaction : poser des questions sur les doutes, faire une synthèse du discours...</i>	0%	100%	Para los docentes de francés en el IFP, los audios en clase no ayudan a los alumnos a interactuar, sino a entrenar el oído y tal vez a oír en francés. Este proceder deja claro que, en el IFP, la comprensión oral es una habilidad lingüística y comunicativa aislada de la expresión e interacción oral.
<i>Avant, durant et après l'écoute, je demande à mes étudiants de faire des hypothèses, de poser des questions, sur la situation présentée ?</i>	0%	100%	Los docentes declaran que las actividades de comprensión auditiva ya están elaboradas en los manuales. Ellos se dedican a verificar la comprensión de los alumnos a través del cuestionario que proponen los métodos. No hacen más preguntas a los alumnos sobre lo que escucharon.
<i>Je motive mes élèves pour qu'ils s'expriment sur leurs difficultés ou besoins par rapport à la</i>	0%	100%	Los docentes piensan que el alumno debe encontrar en él mismo la motivación y el deseo de expresar sus dudas sobre todo en comprensión oral porque es “inútil explicar el fracaso cuando el otro decidió no entender”.

<i>compréhension de l'oral ?</i>			
<i>Lorsque je fais écouter un document audio à mes élèves, je m'intéresse plus au contenu du message qu'à sa forme ?</i>	100 %	0%	Los docentes del idioma francés en el IFP se fijan más en el contenido del audio que en la calidad del material. Para que los alumnos no se rebelen en el aula, es sumamente importante que el material auditivo sea de calidad, auténtico, y luego que su contenido sea relevante para los alumnos.
<i>Dans l'enseignement de la compréhension de l'oral, je m'attèle plus à la compréhension qu'aux détails ?</i>	100 %	0%	Todos los docentes encuestados dicen enfocarse en la comprensión y no tanto en las circunstancias atenuantes. Pese a ello, es importante subrayar que las circunstancias o lo que vive cada integrante en el aula pueden inspirar o detener el proceso de aprendizaje en el instante.
<i>Le matériel didactique que j'emploie pour enseigner la compréhension de l'oral est authentique.</i>	100 %	0%	El material didáctico que los docentes suelen utilizar es el del manual didáctico <i>Tous ensemble</i> .
<i>J'ai du mal à enseigner la compréhension de l'oral ?</i>	100 %	0%	Todos los docentes encuestados declaran tener dificultades para enseñar la comprensión auditiva a los adolescentes. De la misma forma que reconocen, sin resignación, los errores de los alumnos en materia de comprensión auditiva, fácilmente se reconocen incompetentes y partícipes del fracaso en el desarrollo de la habilidad lingüística en cuestión.
<i>J'ai une formation en didactique de français langue étrangère ?</i>	60%	40%	Aunque tuvieran una formación en didáctica elemental (PROFLE, Lic. en letras francesas; nativo del idioma) los docentes requieren y desean actualizarse para estar en sintonía con los nuevos modelos de enseñanzas y de aprendizaje del idioma.

Tabla 5. Cuestionario para los docentes del IFP

III. 4. Medición de la calidad didáctica de la comprensión oral en el IFP

La cuestión de la calidad didáctica de la comprensión oral en el IFP nos llevó a interesarnos en los resultados traducidos en forma de notas en los resultados en los exámenes DELF de las habilidades, etc. Fue difícil para nosotros obtener toda la información necesaria sobre estos indicadores, por diferentes razones prácticas (confidencialidad) y/o metodológicas (evaluación). El

nivel escolar de los estudiantes en esta investigación fue proporcionado por los maestros a cargo de éstos. La construcción de estos indicadores de calidad permitió prever una forma de progresión que será resaltada en el próximo año escolar. Ahora veamos el protocolo que se puso en marcha para la investigación.

III.5. Protocolo de investigación

El protocolo de investigación se divide en dos tareas: su establecimiento con los agentes educativos del Instituto Francisco Possenti y su ejecución.

III.5.1. La aportación de los agentes educativos del Instituto Francisco Possenti

Antes de aplicar el protocolo de investigación, se nos pidió someterlo a las normas administrativas del IFP. En enero de 2017, se inició el protocolo administrativo dirigiendo un correo al director general y la directora técnica de la sección preparatoria y bachillerato del Instituto Francisco Possenti. Tiempo después, se hicieron varias reuniones con el Coordinador del FLE-IFP, la coordinación nacional de certificación y diplomas de México para presentar el proyecto de investigación. Todas las personalidades contactadas respondieron favorablemente a nuestra petición. Las reuniones con los coordinadores permitieron no sólo que se expusiera el objetivo del proyecto de investigación, sino también organizar la fase de recolección de los datos duros que se finalizó en marzo de 2017.

III. 5. 2. Aplicación del protocolo de investigación

La aplicación de la encuesta y las observaciones de clase ocurrieron durante los horarios de clase de francés y fue llevada a cabo por grupo y nivel de idioma. La fase de recolección de datos tuvo lugar durante las tres primeras semanas del mes de febrero de 2017. Se intentó reducir el

período de recolección de datos para evitar demasiada variabilidad de tiempo entre las respuestas de los estudiantes.

A principios de febrero se recopiló la información sobre las características sociodemográficas y escolares de los alumnos. La información sobre la participación en el taller de preparación DELF (modalidades de participación y organización, motivaciones y representaciones de los alumnos) se recopiló a principios de enero de 2017. Finalmente, durante la fase de recolección de datos por cuestionario, se realizó la aplicación del cuestionario, que sirvió no sólo para autoevaluar la didáctica de la competencia de comprensión oral, sino también para detectar los indicadores y comportamientos que deben llevar a los estudiantes a aprender estrategias de escucha. Este procedimiento permitió prever los niveles de escucha y de comprensión en el aula de FLE y sugerir estrategias didácticas (véase capítulos 3 y 4) para asegurar la progresión y el éxito en el aprendizaje de FLE en esta actividad lingüística. A continuación, presentamos los resultados de la encuesta.

III.6. Resultados y análisis de los resultados de la encuesta

La encuesta fue aplicada a los estudiantes y maestros. Se prepararon dos cuestionarios. El primero (Anexo 1) fue para detectar los comportamientos y las condiciones de posibilidad de escuchar en la clase de FLE, este fue destinado a los alumnos. El objetivo principal del segundo cuestionario, preparado para los profesores de francés, fue destacar los métodos didácticos y metodológicos de la comprensión oral en el Instituto Francisco Possenti (cf. II.1.3)

Para analizar los resultados de la encuesta, clasificamos las preguntas del cuestionario para estudiantes con base a componentes de comprensión oral (Tabla 2). En la siguiente tabla, se presentan las estadísticas de las tasas de acreditación sobre los indicadores de buena conducta auditiva que los alumnos entrevistados demostraron en su proceso de aprendizaje de la

comprensión oral en el aula de FLE en el IFP. Cabe recordar que los componentes de referencia tienen valores axiológicos que no siempre son privilegiados en la enseñanza de la lengua francesa en el IFP (Anexo 4). De hecho, los docentes tienden a verificar la comprensión (insistir en el resultado) en vez de enseñarla. Por el hecho de que sólo tienen 2 horas a la semana por grupo, las sesiones didácticas se dan en alternancia lingüística (el español es frecuentemente utilizado por los profesores de francés como lengua de enseñanza). Esto puede justificar, por lo tanto, los bajos resultados obtenidos en la comprensión oral por los candidatos del IFP durante los exámenes DELF (2013-2016).

La didáctica de la comprensión oral en FLE será coherente y significativa si utiliza valores axiológicos, porque el modelo de comprensión auditiva en lengua extranjera resulta del tipo de situación de comunicación presente en el contexto del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la comprensión oral es, por tanto, una importante habilidad social a lo largo de la vida. Interviene en todas las áreas de interacción social, implica un contexto situacional, un objetivo, un tema, por el cual el oyente activa sus habilidades de comprensión y actúa. Para ello, se debe reconocer que el proceso de comprensión oral en clase de FLE depende no sólo del tratamiento de la información o del contenido del discurso, sino también del conocimiento y de la experiencia del mismo mundo o contexto sociocultural.

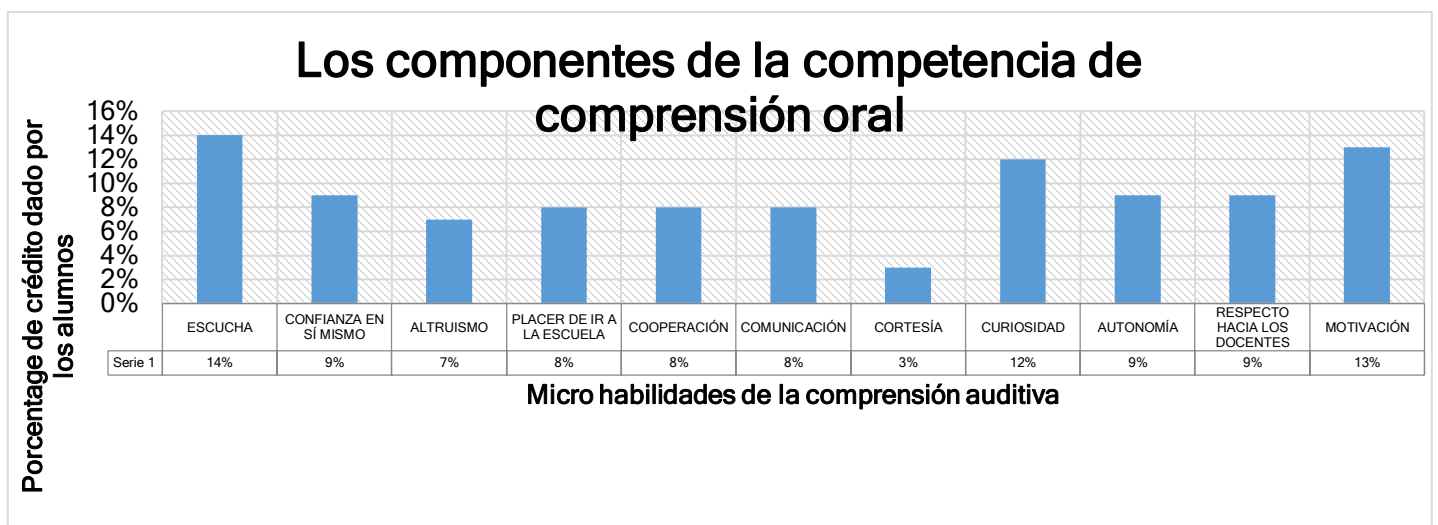
Dada la brecha entre los mundos culturales involucrados (el del alumno y el de la cultura extranjera) en la didáctica de la lengua francesa y culturas francófonas, el maestro se dedica a ayudar al alumno a construir su propio proceso de comprensión por medio de micro habilidades tal como los valores axiológicos anteriormente mencionados. De hecho, se trata de reconocer la información del discurso emitido, de seleccionarla de acuerdo con la lengua adquirida, de interpretarla, de activar su comprensión, de inferirla a partir del contexto sociocultural del ponente, de retener la información y de actuar o responder al mensaje. Estas diferentes micro habilidades se

han convertido en componentes de la comprensión oral en la encuesta. En la tabla siguiente, se puede apreciar el impacto de éstas en el proceso de adquisición del saber comprender oralmente en clase de FLE.

Los componentes de la comprensión oral en clase de FLE	Nunca	a veces	siempre	a menudo
Sociabilidad/ Convivencia	80%	12%	8%	0%
Altruismo	70%	18%	2%	0%
Escucha	90%	8%	2%	0%
Comunicación	70%	12%	18%	0%
Cortesía/urbanidad	30%	40%	15%	15%
Cooperación	45%	45%	10%	0%
Participación	50%	25%	25%	0%
Placer de ir a la escuela	50%	45%	2%	3%
Respeto para con los docentes	75%	20%	3%	2%
Curiosidad	85%	10%	5%	0%
Autonomía	80%	7%	3%	10%
Motivación	90%	6%	2%	1%
Confianza en sí mismo	80%	13%	5%	2%

Tabla 6. Estadística sobre la apreciación los componentes de la comprensión auditiva por los alumnos de FLE en el IFP.

La tabla anterior revela un hecho particular. La encuesta demuestra que un buen desarrollo de la comprensión oral requiere de la adquisición de ciertas destrezas previas (ver las constantes del gráfico siguiente). Se observa que las constantes: la escucha, la motivación, la curiosidad, la convivencia, la comunicación, la cooperación, entre otras, juegan un papel clave en el aprendizaje de la comprensión oral y que esto implica un doble proceso cognitivo y psicosocial. **Resultado gráfico**



del impacto de las microhabilidades sobre la adquisición de la comprensión oral en FLE en el IFP

El análisis de los principales componentes realizado en los ítems del cuestionario y los respectivos índices de significancia relativa permitieron medir el grado de comprensión oral en el IFP, incluyendo los comportamientos y representaciones de los estudiantes con respecto al aprendizaje de la lengua francesa. Este análisis llevó a considerar la posibilidad de mejorar el proceso didáctico de la escucha mediante la perspectiva *accional* del MCER en la enseñanza del francés como lengua extranjera en el IFP, ya que los resultados dejan contemplar prácticamente una enseñanza enfocada al conductismo. Se trata, aquí, de permitirle al aprendiz que construya los conocimientos a partir de sus propias experiencias de modo que le permita sentirse un actor en búsqueda de los medios para interactuar socialmente. Por supuesto, en este ámbito la lengua tiene una dimensión social.

Los componentes evaluados y contenidos en la gráfica anterior reflejan las expectativas de los estudiantes del IFP para desarrollar una comprensión oral efectiva y exitosa en FLE. Esto lleva a decir que el proceso didáctico del FLE en el IFP sigue incompleto. Para mejorarlo, la perspectiva *accional* del MCER es una opción didáctica necesaria.

Antes de debatir sobre el impacto del MCER sobre la didáctica de la comprensión auditiva en el IFP, parece importante señalar que el Marco no disfruta plenamente de un valor operativo efectivo. Algunos autores como Riba y Mègre (2015) lo consideran inacabado. A pesar de sus limitaciones evocadas implícitamente por estos dos especialistas del FLE, el Marco sigue siendo hasta ahora la referencia en el ámbito del aprendizaje y evaluación de idiomas, es el instrumento de trabajo de los examinadores y correctores del DELF-DALF según el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP). Por esta razón, como herramienta, el MCER debe ser operativo siempre y cuando se le entienda y se le adapte, porque promueve la acción social en un ambiente plurilingüe.

III.7. El FLE en el Instituto Francisco Possenti (IFP)

La cultura del aprendizaje en el IFP gira en torno al docente y en la resolución exitosa de los exámenes. Es decir que el conocimiento transmitido por los profesores es necesario y suficiente para los estudiantes. En tal caso, se logra aprender algo en cuanto que se espera una recompensa, un reconocimiento. Si la perspectiva *accional* considera al aprendiz como un actor social que tiene que desempeñar tareas en las circunstancias concretas y en su entorno (cf. Consejo de Europa, 2001, p.15); ¿cómo aplicarlo en el contexto de IFP, tomando en cuenta los hábitos de aprendizaje y las representaciones de los estudiantes y profesores?

La incorporación de la perspectiva de la acción sociolingüista en los procesos de enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en el IFP es el resultado de la cooperación cultural entre el Instituto Francés para América Latina (IFAL) y el Instituto Francisco Possenti. Un convenio fue firmado por ambas instituciones y tuvo como objetivo la calidad de la enseñanza de la lengua francesa. Este acuerdo estipula que el IFP es el centro aplicador de los exámenes DELF. En este contexto de cooperación, el cuerpo docente del FLE en el IFP se comprometió a estar en formación permanente para fomentar la adquisición de nuevas habilidades y métodos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde entonces, la tarea de coordinar el departamento de francés como lengua extranjera, en el IFP, es la de asegurar la enseñanza de calidad y asegurar la preparación apropiada de los candidatos para los exámenes de certificación internacional DELF. Esta tarea pretende, en un primer momento, motivar a los estudiantes a aprender adaptándose a las nuevas tendencias de enseñanza/aprendizaje. En un segundo momento, se trata de desarrollar habilidades y estrategias para enseñar a los estudiantes a actuar/interactuar entre sí y, especialmente, con los hablantes francófonos de su entorno. También es responsabilidad del departamento de francés la de

supervisar la organización de los grupos de alumnos, con el fin de promover un clima propicio al aprendizaje de calidad. La coordinación del departamento de francés trabaja en estrecha relación con los profesores, alumnos y padres de familia para asegurar la calidad de la enseñanza impartida con referencia al grado y programa escolar. Con respecto a la didáctica de la escucha en particular, la coordinación tiene un laboratorio multimedia, pero este último no es garantía suficiente para lograr con éxito los objetivos en la comprensión oral, de ahí la construcción de la escucha por medio de las interacciones en el aula.

En general, en el IFP, existen dos tipos de evaluación de la comprensión oral:

- a. Auto-evaluación. Esta es llevada a cabo por los propios estudiantes por medio de rúbricas de autoevaluación las cuales se presentan en forma de portafolios. Estos últimos vienen incluidos en el manual del estudiante (*Tous ensemble*).
- b. La evaluación sumativa a partir de los documentos auténticos sobre situaciones de la vida cotidiana.

Si la capacidad de la producción oral está correlacionada con la capacidad de entender oralmente, la necesidad de una didáctica de lenguas y culturas para fomentar la convivencia, la cohesión y la acción social con los demás debe ser tomada en cuenta principalmente como el requisito de la didáctica de la CA que se considera crucial para los alumnos, porque sigue siendo importante para la interacción oral en lengua extranjera. Así, el adolescente que entiende lo que se dice, actúa en cualquier circunstancia porque sabe escuchar, interpretar y evaluar el contenido del mensaje y, también, es capaz de responder adecuadamente. ¿Cómo enseñar a aprender a escuchar de modo que la comprensión oral garantice incluso el placer de aprender el idioma? ¿Hay necesidad de enseñar a escuchar? Responder a estas preguntas constituye el objetivo de la innovación pedagógica en la enseñanza del francés lengua extranjera en el Instituto Francisco Possenti.

III.8. Operacionalización del MCER: una cuestión de adaptación.

El MCER es considerado como una de las referencias imprescindibles en la didáctica de lenguas y políticas lingüísticas porque contribuye a:

1. Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
- ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
- ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
- ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
- ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?

2. Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y sobre cómo alcanzarlos. (MCER, 2001, XI)

Frente a esta finalidad múltiple, la implementación de las recomendaciones del MCER requiere que el maestro encuentre un marco adaptado al contexto de enseñanza/aprendizaje, en el cual "fomentará la autonomía de los aprendices estimulando sus conocimientos, sus habilidades y haciéndoles que descubran las estrategias necesarias para llevar a cabo la tarea" (cf. Rosen, Reinhart, 2010, p.125).

Basándose en la tesis según la cual el fracaso escolar es el resultado de la falta de coherencia entre el aprendizaje/enseñanza y la evaluación, entonces se puede decir que el FLE escolar en el

sistema educativo del IFP debe tratar de alcanzar un nivel de enseñanza coherente si se quieren resultados satisfactorios. Al respecto, el MCER subraya:

Con respecto a los sistemas educativos, la coherencia requiere que haya una relación armónica entre sus componentes:

- La identificación de las necesidades.
- La determinación de los objetivos.
- La definición de los contenidos.
- La selección o creación del material.
- El establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje.
- Los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados.
- La evaluación, los exámenes y las calificaciones (MCER, 2001, p. 7).

Por lo tanto, este requisito de armonía y coherencia didáctica debe establecerse como hito para una enseñanza funcional y significativa que se enfoca en las necesidades reales de los alumnos. Hacerlo puede ayudar a motivar a los estudiantes a hacer buen uso del idioma en su contexto de acción e interacción social. Los estudiantes disfrutarán escuchando a aquellos a quien aman y hablarán de sus experiencias sin mucha preocupación porque han tomado el placer y la responsabilidad de aprender a aprender. La promesa de tal iniciativa se arraiga no sólo en la intención comunicativa, sino también y, sobre todo, en el acto comunicativo. En la perspectiva *accional* del MCER, se trata de ayudar al aprendiz a trascender el estado de la comunicación con el otro para actuar con él, crear nuevos paradigmas de relaciones en los que cohabita la pluralidad de la expresión lingüística y cultural.

III.9. De la comunicación con el otro a la acción con el otro

Según Lussier (2004), vivimos en la era de la globalización cultural que se caracteriza, desde el punto de vista social, por valores y actitudes que dan mayor acceso a la experiencia de la diversidad cultural. En este panorama se observan la movilidad y la interculturalidad. Por consiguiente, es un desafío que los habitantes de este siglo deben confrontar, porque implica el

impacto de las interconexiones de las identidades expresadas y la volatilidad de los usos y costumbres.

Para abordar este desafío, Lussier cree que la apuesta está en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y culturas, de hecho, dice: “la lengua es más que una herramienta de comunicación. Moldea las percepciones que tenemos de las personas y nuestra visión del mundo social” (2004, p.60). Con el mismo ímpetu, Michèle Verdelhan-Bourgade (1986), parece más pragmático porque piensa que afrontar los desafíos del siglo es también someterse a una renovación en la didáctica de lenguas extranjeras. Por lo tanto, era necesario pasar de la pedagogía de la expresión a la pedagogía de la comunicación por la que el alumno tiene derecho a interactuar. La comunicación es, por lo tanto, acto y acción común de la construcción del significado.

Desde esta perspectiva, la cultura de la diversidad que promueve la globalización es el producto de las acciones e interacciones de los individuos culturalmente interdependientes. Por esta razón, el estudio de la interacción de los individuos y de los discursos es necesario para entender la construcción de las representaciones culturales. Además, conocer el funcionamiento estructural del idioma no es suficiente para dominarlo o lograr la integración social, sino que es importante aprender a interactuar constructivamente en una sociedad que quiere ser plural.

Dada la necesidad de entender a los demás para una vida armoniosa, es necesario trabajar en el desarrollo de una competencia intercultural porque ésta asegura la asimilación del conocimiento, el saber convivir y el saber hacer, a través de las situaciones de aprendizaje que permiten a los alumnos interactuar socialmente en situaciones más allá de los estereotipos y del folclore. Desde otra perspectiva, se trata de enseñar a los estudiantes la mediación cultural en situaciones que pueden generar malentendidos, desacuerdos, tensiones, incluso conflictos.

Saber comunicarse en un enfoque intercultural es compartir lo que se sabe acerca de sus semejanzas, sus diferencias, sus antagonismos, romper las barreras culturales, reconocer y

conocerse mejor en y a través de los demás para enriquecerse y apropiarse mutuamente (Galison, 1997).

El eminente profesor e investigador, Puren, en su artículo “La competencia cultural y sus componentes” (2013), muestra una preocupación particular por el nuevo orden social mundial que se caracteriza por el pluralismo cultural. Para él, de hecho, es necesario ir más allá de una concepción de "competencia intercultural" como se difundió originalmente, convirtiéndola en la piedra angular de la didáctica de las lenguas y las culturas. Según Puren, lo intercultural no excluye lo cultural porque no hay cultura *ex nihilo*. Cualquier cultura depende de otra. Como tal, la "competencia cultural" no debe separarse u oponerse a la "competencia intercultural", sino que, por el contrario, debe ser tomada como uno de sus componentes. Además, la "competencia intercultural" debe, según Puren, estar en relación con los otros componentes de la "competencia cultural": lo transcultural, lo metacultural.

La lectura de los hechos y fenómenos sociales, en su verdadera complejidad, ha llevado a Puren a proponer un modelo de competencia cultural suficientemente complejo, que integra dos componentes adicionales: el pluricultural y el co-cultural. Éstos son exigidos por los dos nuevos desafíos que han surgido en el Marco Común Europeo de Referencia: el saber convivir y actuar juntos en una Europa multilingüe y multicultural.

Con respecto a lo anterior, el IFP debe adaptarse a los nuevos datos de la didáctica de las lenguas y las culturas para que los estudiantes sepan vivir y actuar juntos para generar una cultura de la diversidad que básicamente requiere la intercomprensión. Para afrontar este reto, es esencial que la comprensión oral se desarrolle lo suficiente en la didáctica, porque es fundamental en el ejercicio de la interacción y de la comprensión. Sin embargo, si la comprensión oral es un acto de la voluntad como se ha señalado arriba, entonces el estudiante debe estar bien motivado

internamente para aprender a escuchar en una lengua extranjera Sin esta motivación, el proceso de aprendizaje puede ser parcial.

III.10. La motivación como garantía para la didáctica de la escucha

La motivación de la que se habla es la que hace parte del proceso psicolingüístico. Involucra al maestro en la medida en que le obliga a traer algo a los estudiantes, para despertarlos al mundo aprendiendo el idioma. La motivación que galvaniza el aprendizaje de la comprensión oral también implica al aprendiz porque, cuanto más motivado es el alumno, más el profesor de FLE está motivado para crear cursos de calidad. Cuanto más motivado esté el profesor, más los estudiantes van a querer y asumir su proceso de aprendizaje.

Para motivar o animar a los estudiantes a aprender la comprensión oral, el profesor puede organizarse constantemente para limitar las necesidades de comunicación de los estudiantes a aquellas que pueden manejar con las formas lingüísticas a las que han sido sistemáticamente entrenados de antemano. Sin embargo, también hay que reconocer que esto puede resultar muy difícil en un entorno como el IFP, donde el único contacto con la lengua es el aula. No obstante, alentar a los estudiantes procurando proporcionarles una variedad de actividades de comprensión de la acción como las mencionadas anteriormente.

III.11. Los actos de la comprensión oral

De entrada, hay que recordar que el éxito de una tarea lingüística como la escucha depende de la formación que haya beneficiado al alumno antes de realizarla. Cabe la pregunta ¿cómo se apropian las micros habilidades necesarias para la realización de una escucha competente en el aula de FLE? A continuación, se enumeran algunos principios pedagógicos para lograr el propósito comunicativo deseado.

Según Verdelhan-Bourgade (2002), comprender un mensaje oral es un proceso mental que es difícil de identificar por el profesor, sobre todo porque la comprensión oral moviliza recursos de naturaleza transversal, a menudo diferentes en situaciones poco comparables. Para la autora, es necesario hablar de los actos de comprensión, que ella misma categoriza de la siguiente manera:

Typologie d'actes de compréhension	Exemples d'activités
- les actes de repérage	- identifier, reconnaître ; - observer ; - écouter ; - relever des indices sonores ou visuels.
- les actes d'inférence ;	- réaliser un acte, adopter un comportement, à partir d'une demande ou d'un ordre ; - déduire, conclure.
- les actes de dépassement du dit ;	- repérer et interpréter les implicites, les ellipses ; - remplir les " blancs du discours " ; au-delà : - anticiper, comprendre la suite ; - deviner où on veut nous mener ; - faire des hypothèses.
- les actes de relation ;	- associer ; - aller du connu à l'inconnu, de l'inconnu au connu ; - établir des relations logiques: avant/ après, cause/conséquence; - traduire ; - interpréter des figures de style.
- les actes de classement ;	- affecter à une catégorie (langue, discours, mot, référent...); - trier entre fait et subjectivité; - hiérarchiser les événements, les émotions ; - organiser le discours entendu.
- les actes de création.	- inventer (une suite, un discours semblable, différent...) - se donner une position, réagir (approuver, ne pas être d'accord...).

Tabla 7. Michèle Verdelhan-Bourgade (2002), « Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation »<http://eduscol.education.fr/cid46399/apprendre-a-comprendre-l-oral-en-situation-de-francais-de-scolarisation.html>

Desde la óptica de esta investigación, los actos didácticos de comprensión oral, mencionados anteriormente, en la medida en que permiten a los estudiantes estar en situaciones en las que experimentan una razón para escuchar, pueden ayudar a establecer el propósito práctico de la comprensión oral en el aula. Proceder de esta manera hará efectivamente compleja la realización

de las actividades de comprensión oral en las aulas de FLE en el IFP porque éstas deben ir más allá de las necesidades básicas: introducir una nueva unidad, entrenar a los estudiantes a escuchar (por ejemplo, distinguir los contrastes fonéticos: *tu/tout*), fijar el vocabulario aprendido, verificar la capacidad de entender el mensaje oral, aplicar las estrategias y técnicas de escucha en la comprensión auditiva (entonación, detectar palabras claves o idea principal de un discurso). En otras palabras, el ejercicio de la comprensión oral debe llevar al alumno a la acción: la interacción oral.

Considerando el resultado y el análisis del estudio del cuestionario destinado a los estudiantes; considerando nuestra experiencia como docentes y nuestro contacto con los alumnos del IFP en el taller de preparación para el DELF, subrayamos que para llevar a cabo estos actos de comprensión propuesto por Verdelhan-Bourgade (2002), se sugiere considerar los siguientes prerequisites:

1. Para una escucha activa en clase de FLE, es necesario hacer conceptualizaciones lingüísticas (léxicas, gramaticales o incluso fonéticas) y socioculturales, a través de las tareas que permitan al alumno utilizar el idioma en una situación cercana a su realidad. Recordemos que los estudiantes de IFP no siempre tienen un léxico amplio para lograr los resultados esperados.
2. El acto de comprensión oral no sólo emana de las situaciones auténticas, sino que también debe incluir otras habilidades lingüísticas, principalmente la producción o las interacciones orales. Este proceso ayudaría a cada estudiante a usar el idioma sin tener miedo de cometer errores. Por consiguiente, la comprensión oral apunta a la confianza en sí mismo y a la afectividad (las emociones).

3. La tarea, entendida como la finalización del proceso de adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios, debe poner de relieve una situación de resolución de problemas. Para ello, debe ser contextualizada y compleja (cf. Denyer, 2003, p. 151).
4. La construcción de los actos de comprensión requiere una buena dosis de motivación tanto para el docente como para el alumno, requiere de creatividad y originalidad, convivencia e incluso cooperación. Para ello, las interacciones son inevitables para desarrollar la comprensión oral en FLE: el alumno es incitado a expresar sus ideas en el respeto del otro y a escuchar los puntos de vista de los demás.
5. En el desempeño de los actos de comprensión, los estudiantes pueden poner a prueba sus habilidades. En general, en el IFP existen dos tipos de evaluación de la comprensión oral:
 - a. Auto-evaluación. Ésta es llevada a cabo por los propios estudiantes por medio de rúbricas de autoevaluación las cuales se presentan en forma de portafolios. Éstos vienen incluidos en el manual del estudiante (*Tous ensemble*).
 - b. La evaluación sumativa a partir de los documentos auténticos sobre situaciones de la vida cotidiana.

En definitiva, enseñar la comprensión oral en un contexto bilingüe o plurilingüe como el IFP en el que intervienen, dentro del proceso educativo los idiomas, el español, el inglés y francés; no siempre es una tarea fácil, ya que requiere que el profesor no sólo tenga destrezas o competencias profesionales (competencia lingüística y aptitudes funcionales para despertar el interés en el aprendizaje), sino también que demuestre las aptitudes personales para la implementación del saber lingüístico y conocimientos culturales. Según Koulayan N. (2016), enseñar en un contexto bilingüe o plurilingüe requiere que el maestro genere la motivación necesaria, cierta garantía para un aprendizaje significativo. Además, el profesor debe dar un valor positivo y abierto a los contactos lingüísticos y culturales. Al hacerlo, el alumno y el docente

desarrollan nuevas habilidades adaptándose a las normas sociales específicas del contexto sociocultural en el que la enseñanza se lleva a cabo.

Los actos de comprensión oral son, por lo tanto, actos de la conducta apropiada para realizar tareas en el aula. Éstos permiten a los alumnos utilizar el idioma en una situación cercana a la realidad. Puesto que los actos de comprensión oral son tareas lingüísticas, en el sentido de que implican un problema/una situación a resolver o un objetivo, deben ser contextualizados, complejos y evaluados.

III.12. Evaluar la comprensión oral: variaciones y especificidades

La capacidad de comprensión vía la expresión oral es la más difícil a adquirir y la más indispensable. Su ausencia pone al aprendiz en una especie de "inseguridad lingüística" (Porcher, 2014, p. 48). Sin embargo, en términos evaluativos, la habilidad de "escuchar" es "la menos deseada" y es "a menudo infravalorada" en las prácticas de clase (Veltcheff y Hilton, 2003, p. 80). Como se indicó anteriormente, la enseñanza/aprendizaje de la oralidad sigue siendo, para los maestros del FLE en el IFP, una práctica conflictiva, borrosa y principalmente reducida a las prácticas globales a veces inciertas.

Durante la investigación de campo, nuestros encuentros con el profesorado de la asignatura de francés en el IFP giraron en torno a tres puntos principales (Apéndice 4):

- 1) El punto sobre la atención en la comprensión oral: ¿Qué debe escuchar y comprender el estudiante?
- 2) La conexión de la actividad auditiva con otras habilidades discursivas (producción oral, comprensión lectora y producción escrita).
- 3) La evaluación de la comprensión oral: ¿qué? ¿cómo? ¿para quién?

Los intercambios con los docentes en estos tres puntos provocaron el interés en ampliar las estrategias para evaluar la comprensión oral. Para ello, se apoyó en los trabajos de Richards (1983) quien propone una tipología de actividades no sólo para permitir al alumno desarrollar eficazmente su capacidad de escuchar y comprender el contenido de los mensajes orales, sino también para realizar un tratamiento didáctico de la comprensión oral y de los recursos específicos al discurso oral. Además, si se estima que una enseñanza de calidad de la comprensión auditiva en FLE debe basarse en un auténtico contexto situacional, potenciar los mecanismos o técnicas de escucha en la lengua materna, y hacer del alumno el protagonista del aprendizaje de la comprensión oral, desde luego, la evaluación de la misma debe tener en cuenta el mundo del alumno, sus experiencias, sus intereses y necesidades concretas, los cuales deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar los temas de la audición. Por esta razón, se propone, junto con Richards, las siguientes actividades de aprendizaje, con el fin de crear en el aprendiz la necesidad de comprensión:

- Las actividades de relación o de discriminación: elegir, entre varios ítems dados en forma textual o icónica, lo que corresponde al contenido del mensaje escuchado.
- Las actividades de transferencia de información: los estudiantes reciben la información a través de un dispositivo sonoro y la reproducen total o parcialmente en forma de diagrama o dibujo.
- Las actividades de transcripción: el estudiante escucha y escribe el mensaje emitido.
- Las actividades de registro de información: el estudiante busca en el documento sonoro un dato o una serie de datos.
- Las actividades de ampliación: el alumno es llevado a ir más allá de la escucha. El profesor puede pedirle que proporcione un título al mensaje escuchado o que proponga una continuidad a la conversación si es un diálogo.

- Las actividades de condensación: el profesor puede pedir a los estudiantes que reduzcan el contenido del mensaje oral mediante la elaboración de una lista de las ideas principales del discurso oído.
- Las actividades del tipo "escucha y responde": el maestro propone al alumno responder a las preguntas relativas con el contenido del mensaje oral escuchado. Las preguntas de este tipo de actividad deben ser usadas para evaluar el nivel de audición del estudiante. Por ejemplo, formular preguntas que requieren que el estudiante recuerde los detalles concretos del discurso, hacer inferencias, deducciones, etc.
- Las actividades de predicción: se trata de hacer que el estudiante prevea los resultados, las causas o las relaciones basadas en la información recibida.

En cuanto al aprendizaje, la competencia de la comprensión se ve reforzada por un método de escucha para un propósito específico: se trata de escuchar para comprender una información exhaustiva, específica, detallada o implícita.

Evaluar la comprensión oral en el aula de FLE es equiparse con las herramientas que permiten la recuperación de la información emitida por un canal sonoro de acuerdo a los objetivos deseados. Para ello, se pueden proponer "ejercicios de escucha", como las opciones múltiples, texto coincidente o textos con espacios en blanco. Estos ejercicios tienen dos ventajas: son medibles (sin ambigüedad en la respuesta) y adaptables a todos los niveles para una comprensión completa o detallada.

Este tipo de evaluación incluye el uso de documentos auténticos (radio, televisión, cine, etc.) con los cuales el alumno cultiva la escucha para ser capaz de escuchar a los locutores nativos en situaciones de comunicación real, a distinguir los acentos, el tono, durante las interacciones, grabaciones, radiodifusiones, etc.

Metodológicamente hablando y dependiendo de las necesidades y dificultades de los estudiantes, el profesor puede hacer escuchar el mismo documento oral a todo el grupo; luego, pedir a algunos integrantes del grupo que prepararen preguntas sobre el texto sonoro y hacérselas a los demás compañeros. Este procedimiento implica a la totalidad del grupo en la comprensión y en la producción en el idioma. Sin embargo, este trabajo sobre la comprensión dependerá, por supuesto, de los logros en fonética, decisivos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Según nuestra experiencia en didáctica del FLE, y de acuerdo con el análisis del cuestionario, la competencia de comprensión oral debe ser trabajada tanto en el aula como en el laboratorio multimedia o en la mediateca. Dotarse de este recurso y utilizarlo, contribuye en despertar en el aprendiz el placer de escuchar, el deseo de entender y el interés por el aprendizaje autónomo que conducirá al aprendizaje permanente. En este sentido, algunos participantes del taller de escucha y comprensión para interactuar, que se abrió en el marco de la investigación, tuvieron el agrado de fortalecer sus habilidades lingüísticas y comunicativas siguiendo con mayor frecuencia el noticiero en francés vía internet (TV5 Monde, France 24, etc.).

Esta experiencia demuestra que si el propósito de aprender un idioma extranjero consiste en acercarse a la competencia de un nativo por medio de la adquisición de la correcta pronunciación permite el entendimiento sin dificultad y sin ambigüedad. Sin esta capacidad fonética, un enunciado es difícilmente entendible, aunque las palabras estén bien escogidas y la sintaxis sea correcta. El trabajo sobre la fonética en el aula ayuda, por ejemplo, a dilucidar ciertos problemas de interferencia fonética como la confusión [y]/[u].

La adquisición de la competencia fonética, que también incluye la entonación, el acento y el ritmo, motiva al alumno a hablar en clase y a participar en situaciones reales de comunicación. Por lo tanto, durante la enseñanza/ aprendizaje de una habilidad oral, los aspectos fonéticos deben ser primordiales.

Aparte de la evaluación de las competencias adquiridas en la lengua, es posible poner a los estudiantes en posición de evaluarse unos a otros invitándolos a fomentar el diálogo entre ellos, sobre todo porque rara vez tienen la oportunidad de practicar lo aprendido en el aula. Aquí, lo que está en juego es la apuesta de las prácticas docentes.

IV. LA DIDÁCTICA DE LA COMPRESIÓN ORAL: MECANISMO Y CONDICIONES DE APRENDIZAJE

No es de extrañar que muchas veces aun estando en un mismo contexto sociocultural, no siempre nos entendemos.

Antes de abordar la problemática relativa a la didáctica de la escucha en relación con el MCER, subrayamos de entrada que, con la aplicación del MCER, son las prácticas docentes que requieren ser actualizadas y contextualizadas (cf. Rosen y Reihart, 2010, p. 116). En efecto, el MCER propone una mejoría del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la acción lingüística social. Respecto a ello, Rosen y Reihart identifican tres tipos de acciones comunicativas en clase en las que intervienen necesariamente el acto de comprender de manera eficiente: 1) el uso social de la lengua como posibilidad de comprensión y de interpretación del entorno social; 2) el aprendizaje de la lengua como una acción escolar; 3) la acción individual en el aprendizaje (2010, p. 117). Desde esta perspectiva, enseñar la comprensión auditiva implica comprender que se trata de un proceso psicolingüístico, el cual requiere no sólo estar fundamentado en las actividades pragmáticas de la comprensión en lengua extranjera, sino también exige que el aprendiz se comprometa con su propio aprendizaje (cf. Gremmo y Holec, 2010). Sólo así, el alumno podría adquirir o desarrollar estrategias que le permitan comprender e interactuar de manera adecuada en el idioma. Proceder de esta manera contribuiría a respetar la cultura de aprendizaje de los alumnos.

IV.1. El proceso psicolingüístico de la comprensión oral

Consideramos que la escucha lleva al oyente, por medio de un esfuerzo personal, a alcanzar un objetivo comunicativo concreto, tal como adquirir nuevos conocimientos, seguir instrucciones para actuar de manera adecuada. El acto de escuchar tiene también un carácter recreativo: escuchar buena música o a un excelente orador puede resultar placentero. Frente a ello, es necesario asumir y valorar la escucha pasiva, la cual es considerada en las prácticas de clase de lenguas extranjeras como escapatoria. Algunos autores como Krashen (1982) han demostrado que el aprendiz de lengua es tan activo en recepción como en producción. Reconocerlo constituye el primer paso para quien se dedica a la didáctica de la escucha.

El segundo paso para lograr la innovación en la enseñanza de la comprensión oral en lengua extranjera desde el enfoque de la acción comunicativa del MCER consiste en aceptar que aprender una lengua extranjera no supone una adquisición previa a la comprensión. No considerar estos principios indicadores sería pretender enseñar la comprensión auditiva cuando en realidad no se tienen los medios. Conviene entonces subrayar que, en varios casos, la adquisición completa de un idioma pasa exclusivamente por la escucha y, por consiguiente, por la comprensión oral. En otras palabras, la comprensión oral es el modo de aprendizaje más eficaz (cf. Brown, 1980, p. 39) en la medida que favorece entablar lazos sociales.

Refiriéndonos a las investigaciones de Gremmo y Holec (1990) y considerando nuestra experiencia en la docencia, visualizamos la comprensión oral como un proceso y un comportamiento. Concretamente, por el simple hecho de que el auditor no está únicamente definido por su papel en la interacción, sino también como un individuo psicológica, social y culturalmente determinado que escucha por alguna razón algo en una situación concreta; el comportamiento tiene

un impacto en la comunicación participativa. Con referencia a ello, Gremmo y Holec enuncian cuatro modos de escucha:

1. La escucha selectiva: el auditor sabe lo que busca en el mensaje, sabe en qué partes del discurso encontrarlo, lo repera de manera rápida y lo escucha únicamente;
2. La escucha global: el auditor quiere descubrir el significado general del mensaje, escucha todo el discurso siguiendo la estructura y cuidando la significación;
3. La escucha detallada: el auditor tiende a reconstruir la totalidad del discurso (ello sucede cuando se quiere aprender una canción);
4. La escucha pasiva o recreativa: este modo ocurre cuando, por ejemplo, se escucha la radio trabajando (1990, p.3)

Estos modos de escucha dejan ver que la habilidad lingüística “comprender en lengua extranjera” no es innata, es el producto de un aprendizaje, de un entrenamiento. De hecho, la enseñanza de la escucha en la lengua francesa debe no sólo satisfacer la curiosidad del aprendiz, sino también debería ser de índole empírica porque por medio de la escucha, el alumno-auditor tiende a veces a aprender por experiencia. Asimismo, la didáctica de la comprensión oral se convierte en un laboratorio social en el que los alumnos desarrollan una escucha crítica, constructiva, susceptible de un aprendizaje significativo y exitoso. Así pues, la comprensión oral depende de la tarea comunicativa a realizar.

Desde la misma perspectiva, Lhote precisa que el auditor puede escuchar para comprender, detectar, seleccionar, identificar, reconocer, disipar la ambigüedad, reformular o sintetizar, actuar, juzgar (1995, p. 70-71 en Cornaire, 1998, p. 161).

De lo anterior, se puede concluir diciendo que la didáctica de la escucha, en la medida en que se interesa a los procesos cognitivos evidenciados en el análisis y en la producción del lenguaje, se fundamenta en la psicolingüística.

IV.2. La comprensión oral como proceso hermenéutico interactivo

El desarrollo de la comprensión oral (como el desarrollo cognitivo) está intrínsecamente relacionado con las prácticas de interacción social. En efecto, en cuanto actividad socio cognitiva, la comprensión oral es indisociable del establecimiento de las relaciones interpersonales, del contexto de acción y de significaciones sociales que hay que interpretar para comprenderlos mejor.

Concebir la comprensión oral como un proceso hermenéutico interactivo exige pensarla como un fenómeno situado y configurado en los contextos sociales variados, y considerar al aprendiz en sus relaciones con su entorno social inmediato, en sus procesos interpretativos, en sus representaciones del mundo. Según Rost (2002), este proceso hermenéutico interactivo depende fundamentalmente del conocimiento de la lengua, de la familiaridad con el discurso o con la meta del acto de escuchar.

En la medida en que el MCER reconoce que la interacción social es constitutiva de los procesos cognitivos, aun constructiva de los saberes y saberes hacer lingüísticos, incluso de la identidad del aprendiz, el MCER se erige como un instrumento idóneo para preparar a los aprendices para la interacción social cuyo factor determinante es la escucha.

A partir de la idea según la cual la competencia de la comprensión oral se elabora a través de las tareas comunicativas relacionadas con la escucha orientada (cf. Carette, 2001), posicionamientos interactivos, coacciones situacionales que el aprendiz gestiona en su práctica de la lengua extranjera; el proceso hermenéutico interactivo de la comprensión oral se concentra en la

identificación y la descripción de algunos procesos (preguntas, reformulaciones, etc.) y condiciones (relaciones, tareas, etc.) de los vínculos exolingües interactivos.

En el plan práctico, la comprensión oral como proceso hermenéutico interactivo implica en primer lugar la observación y la descripción detallada de las prácticas locales como lugares posibles de la construcción de los saberes y saberes hacer. Dicho de otro modo, para escuchar mejor, se debe aprender a variar su manera de escuchar en función de un objetivo de comprensión preciso (escuchar para aprender, informarse, distraerse o para actuar socialmente).

Hasta ahora, se ha demostrado que el aprendizaje de la comprensión oral en clase de francés lengua extranjera se fundamenta en los mecanismos interactivos y en las condiciones de aprendizaje. A continuación, se propone reflexionar sobre el contexto socio-institucional que concuerda con el aprendizaje de la comprensión oral en el Instituto Francisco Possenti.

IV.3. El impacto del entorno social

Dominar la lengua francesa no se reduce exclusivamente a la resolución de las tareas contenidas en el manual escolar, mas exige la capacidad de enfrentar los nuevos desafíos que se presenten en la vida social o profesional. Desde esta perspectiva, la competencia lingüística implica la gestión de los conocimientos y saberes adquiridos (la metacognición) y la apertura lúcida a los nuevos retos comunicativos. He aquí la razón por la cual las actividades relacionadas con el desarrollo específico de la competencia de comprensión oral deben ser también cognitivas, es decir, enfocadas en el contexto real el cual integra la percepción y la acción sobre el entorno. Además, la comprensión a la que se aspira es la del mundo y del otro, porque ésta permite al auditor actuar e interactuar con lucidez.

El desarrollo de la comprensión oral en el aula de FLE es un proceso de construcción en el que las interacciones conductuales toman un papel fundamental. El acto de comprender implica también un comportamiento reactivo que se puede caracterizar de asertividad comunicativa.

Así, para entender el impacto del entorno social del estudiante sobre el desarrollo de la competencia lingüística en juego, se evocará la filiación entre el constructivismo y el enfoque orientado a la acción, por un lado, y, por el otro, el lugar del otro en la construcción de los saberes lingüísticos.

IV.3.1. El constructivismo y el enfoque orientado a la acción comunicativa

Considerando que el aprendizaje de lenguas extranjeras es una actividad cognitiva inseparable del establecimiento de relaciones interpersonales, contextos de acción y símbolos sociales, se apela al constructivismo y al enfoque orientado a la acción sociolingüística para proponer estrategias didácticas que han de contribuir a superar las dificultades asociadas con el desarrollo de la competencia de la comprensión oral en las prácticas de clase de FLE en el IFP.

El constructivismo desempeña un papel protagónico en las pedagogías implementadas o defendidas por el enfoque por competencias que también deriva del enfoque orientado a la acción. Para entender la filiación entre estos dos componentes, se considera que el dominio de la comprensión oral es del orden de la movilización de recursos en múltiples situaciones de la vida del ser humano en general y del aprendiz en particular. Estas situaciones deben ser tan significativas y de interés para el estudiante como "relevantes para las prácticas socialmente establecidas" (Jonnaert, 2009, p. 76).

Así, el contenido disciplinario en sí ya no es fundamental para el aprendizaje. Son las situaciones en las que el alumno moviliza recursos para ser competente las que son decisivas. De hecho, la competencia comunicativa sólo se define en el contexto. El estudiante, entonces, se construye en situación para desarrollar sus habilidades. Esta constatación es según Jonnaert

"determinante para el desarrollo del aprendizaje escolar" (2000, p. 76). Tal iniciativa sugiere que adquirir conocimientos disciplinarios no es un fin en sí mismo, sino un recurso más para animar al aprendiz a entenderse a sí mismo e interpretar su contexto social.

Además, teniendo en cuenta el hecho de que el contexto sociocultural tiene un gran impacto en el desarrollo psicológico del adolescente y en la construcción del conocimiento; se puede postular que el enfoque constructivista de Vygostky es necesario, pero no suficiente para el éxito en la comprensión oral. Debe adaptarse al interaccionismo que estipula que el adolescente, a través de interacciones sociales es, de hecho, el actor de su desarrollo y de su aprendizaje.

Por lo tanto, el enfoque de la acción sociolingüística que subyace en nuestro enfoque pedagógico "práctico-teórico-práctico" se une a las teorías interaccionistas en el sentido de que el profesor opta por un enfoque hipotético-deductivo en detrimento del conductismo. Dicho esto, para enseñar a aprender a aprender, uno debe crear inmediatamente la necesidad de entender e interactuar. Esto implica crear, de entrada, una situación-problema que se resolverá por la movilización de recursos (cf. Nnang, 2015, p. 59). Posteriormente, el maestro proporciona saberes lingüísticos que se inscriben en la realidad social del aprendiz. Estos son, en otras palabras, saberes contextualizados que han de servir a la co-construcción de los saberes.

En la construcción del aprendizaje, la dimensión social tiene por lo tanto un lugar fundamental en varios niveles: responsabiliza al alumno frente a los conocimientos que construye, alista la escuela en un "ambiente social favorable" y provoca "conflictos cognitivos inter e *intra*-individuales" (Jonnaert, 2009, p. 75).

IV.3.2. El impacto del otro en el desarrollo de la comprensión oral

Como continuación del trabajo interaccionista que demuestra la importancia de lo social en el desarrollo cognitivo, se enfocará específicamente sobre el lugar que tiene el otro en los procesos

de construcción del aprendizaje porque se cree que las interacciones con otros en la clase de lengua extranjera como el francés ofrecen una visión dialogal, social, e incluso cognitiva del lenguaje, y un desarrollo significativo de las habilidades lingüísticas. En sintonía con Jonnaert (2009), se piensa necesario abordar el conflicto cognitivo al que el alumno de FLE debe enfrentarse durante su proceso de adquisición del conocimiento y del uso del idioma francés.

IV.3.3. El conflicto cognitivo

El conflicto cognitivo es una "situación de interacción social que hace coexistir simultáneamente dos centros opuestos, poniendo al niño en un conflicto de naturaleza social y cognitiva [...] y cuya resolución consiste en integrar parcial o totalmente el centro opuesto [...] para permitir el desarrollo hacia un mayor equilibrio" (Doise y Mugny, 1997, p. 42). Se concluye de lo anterior que, ante una situación problemática, el aprendiz, para resolverla, superará el conflicto cognitivo que puede ser resultado de una resistencia interna o externa.

Desde el punto de vista interno, el adolescente, a veces, se enfrenta a un entorno que puede resultarle crítico, sea fonéticamente y fonológicamente, sea por la desinformación sobre el tema de interacción comunicativa o simplemente por falta de interés o motivación intrínseca. Esto se conoce como "conflicto intra-individual". Desde el punto de vista externo, el conflicto cognitivo puede ser causado por el juicio de los demás, en cuyo caso se le llama el "conflicto interindividual".

Por lo tanto, está claro que "desarrollar la competencia en la comprensión auditiva" es una actividad cognitiva que necesita comportamientos reactivos, como escucharse atentamente el uno al otro para entenderse, el reconocimiento del otro como sujeto de derecho dotado de valores, entre otros. Así, con el fin de superar el conflicto cognitivo, que es también uno de los factores activos del fracaso escolar en FLE, el impacto de los demás debe ser enfatizado como fuente del entendimiento mutuo, garantía para la convivencia. Por lo tanto, es imposible pretender desarrollar

la comprensión oral si el adolescente se halla solo frente a la tarea o si no tiene interés en reconocer y valorar la alteridad.

Filisetti (2009), en el mismo sentido, indica que el desarrollo cognitivo y el desarrollo social están estrechamente vinculados y son interdependientes. De hecho, el saber lingüístico y el pensamiento lógico del adolescente evolucionan de forma significativa cuando hay mayores contactos activos con el entorno social. Desde esta perspectiva, "lo social está [por lo tanto] al servicio de lo cognitivo" (Filisetti 2009, p. 81) y viceversa. Asimismo, existe un fuerte vínculo de dependencia entre lo cognitivo y lo social, ya que "más la experiencia de la socialización aumenta, más se enriquece cognitiva y socialmente" (ibídem). Así, el "proceso por el cual, a la luz del juicio ajeno, el individuo cuestiona el grado de validez de sus juicios y los modifica para desarrollar un conocimiento tiende a ser más apropiado a la realidad objetiva" (Huguet, Muny y Pérez, 1991-1992, p. 155). Dicho proceso constituye también el conflicto cognitivo. Por lo tanto, el adolescente es confrontado con los juicios de los demás, es decir, las sentencias de sus compañeros, sus maestros y su familia, y las relaciones que mantiene con ellos también influyen en el desarrollo de su competencia en la comprensión auditiva.

IV.3.4. El peso de las interacciones sociales para el desarrollo de la escucha

La alteridad juega un papel esencial en el desarrollo de las habilidades sociales, como el saber vivir en una sociedad plural, el escuchar para aprender y entender, el respeto de las consignas y comportamientos, que facilitan la convivencia grupal. Una relación estable y de calidad es en realidad una condición necesaria: la adopción del comportamiento apropiado y efectivo debe pasar por la gestión de las relaciones (*inter*) y la autogestión (*intra*). De hecho, cuando el grupo fomenta o se adhiere a las ideas o a la cosmovisión del adolescente, su estima está más influida

positivamente y esto le permite tener una mejor participación en las actividades grupales y un desarrollo de mejores interacciones con los demás, incluso con el docente.

Para determinar el impacto de la alteridad en la construcción del saber lingüístico oral, nos basamos en la observación y en las prácticas de clase FLE hechas a lo largo de cuatro semanas en el Instituto Francisco Possenti. Este procedimiento permitió identificar y describir algunos procesos didácticos (reformular ideas acerca de la enseñanza de la escucha, discriminar sonidos, resumir discursos orales, etc.) y situaciones de aprendizaje (trabajo en equipo, juego de roles, intercambios tipo debate, interacciones *exolingues*) en las que el papel del usuario de la lengua en cuestión y en la realización de las tareas comunicativas son propicias para el desarrollo de la competencia de comprensión oral.

Durante las investigaciones de campo observamos que las actividades interactivas en equipo son más significativas y eficaces que las individuales. Además, la mayoría de los estudiantes se complace en progresar en la adquisición de los actos lingüísticos y valorar sus propios esfuerzos. Como resultado obtuvimos que la efectividad de las interacciones en las clases de FLE se basa en los actores del aula y en las tensiones inherentes a ciertas actividades didácticas. Por consiguiente, cuando la alteridad en el aula no compromete al adolescente a la complementariedad, la interacción social no siempre tiene un efecto positivo. Por ejemplo, en el caso de un alumno carente de confianza en sí mismo y que se encuentra confrontado con un compañero seguro de sus habilidades, el primero no progresará. Pero también, cuando dos estudiantes competentes se enfrentan, se suele generar el sentimiento de superioridad y de competitividad que puede premiar el progreso.

En la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), el adolescente que se enfrenta a sus compañeros, puede evaluar las consecuencias de sus acciones. Dependiendo del significado de las consecuencias correspondientes, éstas pueden ser recompensadas con elogios o gratificación.

Además, observando los comportamientos y expectativas de los demás, el adolescente "moldeará" sus acciones al orientarlas hacia la recompensa social.

Desde una perspectiva interaccionista que toma en cuenta el peso de los demás y el entorno social, los objetivos perseguidos por los estudiantes influyen también en el desempeño lingüístico y social. Las representaciones que ellos mismos se hacen para mejorar su rendimiento académico, las metas sociales y educativas que se proponen y los comportamientos adoptados para lograr dichas metas impactarán también el desempeño comunicativo.

Se acaba de demostrar que la alteridad asumida de manera constructiva en el aula puede impactar sobre las posibilidades de tomar iniciativa con el aprendizaje (como aprender a escuchar) y, por consiguiente, resulta ser un espacio potencial didáctico de la escucha o de la comprensión oral en francés como lengua extranjera. A continuación, se abordarán los factores subyacentes de la comprensión oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje de francés como lengua extranjera en el Instituto Francisco Possenti.

IV.3.5. Bienestar y motivación

Las relaciones del adolescente con sus compañeros y con el profesor influyen en los procesos de construcción del aprendizaje, ponderando el desarrollo del bienestar y la motivación de los estudiantes. Según Filisetti (2009), el bienestar y la motivación son factores importantes a tener en cuenta, ya que están subyacentes al vínculo entre las habilidades sociales y el desempeño académico. Sobre el tema del bienestar, es importante citar el trabajo de Wentzel (1991) que indica que una relación positiva con los prójimos conduce a una retroalimentación positiva y promueve el bienestar en el aula. Desde esta modalidad, la atención del estudiante puede entonces centrarse en el aprendizaje: se trata del "consuelo socio-emocional".

En cuanto a la motivación, considerada por algunos autores como "proceso de mediación de la relación enseñanza-aprendizaje" (Leroy et al., 2013, p. 72), Filisetti distingue dos tipos de relaciones que están vinculadas con la motivación: la relación vertical, alumno-docente y la relación horizontal, el adolescente y sus compañeros. En la relación alumno-docente, el "comportamiento de los estudiantes influye en la forma en que el profesor los mira" (Filisetti, 2009, p. 9). Los estudiantes que no respeten las reglas, que adopten comportamientos "disruptivos", serán percibidos negativamente por el docente (Depret y Filisetti, 2001; Wentzel, 1991 y 1993); éste le prestará menos atención y tratará de criticarlo (Wentzel y Asher, 1995). También hay un efecto en el interés del adolescente por la escuela: si él siente que es menos considerado que sus compañeros o tratado diferentemente, el adolescente pierde interés (Bressoux y Pansu, 2003). Por el contrario, un estudiante que se siente escuchado y apoyado tiende a sentirse más motivado a aprender.

En cuanto a la relación alumno-compañeros, se encuentra la importancia del perfil socio métrico del alumno, es decir, la "popularidad" del alumno (Wentzel y Asher, 1995). Estos autores muestran que cuanto más se aprecia al estudiante más motivado está. En referencia a las investigaciones de campo, hechas en las aulas del idioma francés en el IFP, observamos que un adolescente impopular está menos motivado y puede terminar abandonando el proceso de aprendizaje. Cuanto menos un alumno es apreciado por otros y cuanto más crece su malestar en el aula, más disminuye considerablemente su concentración y perseverancia, lo cual afecta negativamente el aprendizaje en la comprensión oral.

En términos de aprendizaje, la motivación tiene un efecto diferente dependiendo de su grado en el continuum de autodeterminación. Una motivación autónoma permite al estudiante acceder a una forma conceptual de aprendizaje, pero también a un "mayor logro académico, a emociones positivas, a una mayor satisfacción con la escuela, a una mejor autoestima y a percepciones de las habilidades superiores (Leroy et al., 2013, p. 72). La forma menos auto determinada de motivación

afecta el bienestar de los estudiantes y puede llevar a la declinación de ciertas habilidades lingüísticas tales como la comprensión y la producción oral, los cuales requieren más perseverancia.

Si bien el bienestar y la motivación parecen actuar sobre el logro académico de los adolescentes a través de la construcción de habilidades sociales, estos dos procesos de mediación no son independientes entre sí. La investigación que acabamos de mencionar atestigua un efecto mediador sobre la autoimagen de los adolescentes. Es necesario, desde luego, detenerse en el particular papel desempeñado por la autoimagen sobre el desarrollo de la competencia de comprensión oral en la didáctica del idioma francés.

No cabe duda de que la autoevaluación influye en el rendimiento de los estudiantes de una manera significativa. Los factores y dimensiones que componen esta autoevaluación son múltiples y complejos. La autoestima parece desempeñar un papel crucial porque, dependiendo de su significado, de su tono positivo o negativo, permitirá que el individuo entre en una situación de aprendizaje o, por el contrario, frenarlo: una evaluación correcta o distorsionada de sí condicionará la movilización máxima o no de su potencial capital humano (Gendron, 2007, p. 4).

Por su dimensión evaluativa, el autoconocimiento influye en el desempeño de los alumnos porque la confianza que el alumno tiene en su capacidad de triunfar académicamente ejerce un efecto sobre su progresión efectiva. Aunque este trabajo de investigación no pretenda ser objeto de un estudio minucioso de los mecanismos implicados en la construcción del concepto de la subjetividad o de los lazos entre la autoestima y el sentido de autoeficacia, por lo menos, resalta la importancia del concepto de sentimiento de eficiencia personal en la problemática de este trabajo. En este aspecto, Bandura (1997) indica que el locus de control (el lugar donde reside el control de comportamiento de una persona, la auto percepción) por su carácter auto-evaluativo, genera una buena o baja autoestima, que puede afectar el sentido de eficacia personal de los adolescentes.

En esta teoría, es cuestión "de una forma de autoconfianza frente a una tarea específica" (Bressoux, 2013, p. 181) la que debe distinguirse de la autoestima, una forma de juicio de valor sobre uno mismo y no del juicio de capacidad (Joët y al., 2007).

IV.3.6. El sentimiento de la eficacia personal

Utilizado por los investigadores en psicología educativa, el sentimiento de la eficacia personal se puede definir como "el juicio que una persona tiene sobre su capacidad de organizar y de utilizar las varias actividades inherentes a la realización de una tarea (Bouffard-Bouchard y Pinard, 1988, p. 411). Por lo tanto, el sentimiento de autoeficacia "se refleja en los hechos por los que una persona se siente capaz de hacer" (Joët et al., 2007, p. 26). Si se aplica este concepto en el proceso didáctico de lenguas extranjeras, entonces se debe considerar a cada estudiante como un individuo que se construye con base en su propia capacidad de alcanzar las metas educativas y este proceso tiene un efecto significativo en el compromiso y rendimiento académico.

La percepción de las habilidades personales asociadas con el éxito o el fracaso lleva a diferentes sentimientos como el entusiasmo o el desánimo. Estas emociones afectan la motivación del individuo frente a una situación. El sentimiento de la eficiencia está condicionado por la necesidad de competencia que interviene en el proceso de libre determinación. La motivación, como tal, se determina así por la percepción de las competencias: "lo que uno cree que es capaz de hacer es tan importante como lo que uno es capaz de hacer" (Martinot, 2001, p. 486).

Desde esta perspectiva, el sentimiento de eficacia personal ayudaría al individuo a actuar en su entorno, a ser responsable de sus acciones. En el IFP, notamos que algunos adolescentes tienden a tener una visión muy optimista de sus habilidades personales. Para aquellos que se desarrollan intelectualmente más lento que otros, esta percepción optimista de las habilidades puede permitirles motivarse ante los fracasos atisbados.

Otros, por otro lado, presentan lo que Philipps (1987) llama "la ilusión de la incompetencia". En la escuela, esta ilusión se refleja en un cambio entre la percepción de las habilidades y las habilidades reales del adolescente quien se considera inferior a sus pares. La ilusión de incompetencia implica varios comportamientos en el adolescente que no fomentan el éxito. Se puede decir que los estudiantes que presentan esta ilusión de incompetencia no desarrollan las habilidades cognitivas necesarias para su éxito en el FLE. Por ejemplo, exhiben poca perseverancia y autonomía (Philipps, 1987), son menos curiosos y tienden a aburrirse fácilmente o presentan un locus de control externo; es decir, atribuyen su éxito a la suerte o a los factores externos al detrimento de sus habilidades personales (Bouffard et al., 2006).

En Resumen, las teorías del efecto del sentido de competencia y de la motivación intrínseca de los alumnos sobre su éxito en la escuela han sido ampliamente demostradas en la psicología cognitiva y en la psicología de la educación (cf. Bouffard et al., 2006). De hecho, dependiendo de las percepciones positivas o negativas de sus habilidades, los adolescentes van a estar interesados en lo que aprenden y, por lo tanto, harán esfuerzos o, de lo contrario, permanecerán estáticos.

Por consiguiente, la autoestima y el sentido de la eficacia personal influyen en el desempeño académico del adolescente, particularmente a través del proceso intermedio de motivación. Recordemos que las nociones de autoestima y sentido de autoeficacia siguen siendo distintas. La primera se refiere a la percepción de las capacidades cognitivas y la segunda trata de los aspectos emocionales (Joët et al., 2007). Estos diferentes elementos pueden ser útiles para entender las diferencias en el éxito y la simpatía en la escuela que se observan clásicamente en las investigaciones que tratan del desempeño académico de los estudiantes. Este es también el caso de nuestros alumnos de FLE en el Instituto Francisco Possenti.

IV.4. Pistas metodológicas y consideraciones didácticas

IV.4.1. Pistas metodológicas

Debe recordarse que, en términos de aprendizaje en lenguas extranjeras, la comprensión oral está motivada por una técnica auditiva y por un propósito específico que ayudan al oyente no nativo a aprehender el mensaje emitido como un todo, teniendo en cuenta el contexto y la situación. Según el MCER (2001, p. 136-138), se consideran dos criterios para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la lengua: los descriptores de la actividad comunicativa y los descriptores específicos de los aspectos de la habilidad lingüística. El docente se basa en estos criterios para adaptarlos o crear estrategias relacionadas con el contexto y el nivel de aprendizaje. A continuación, proponemos algunas estrategias metodológicas para aprender a comprender oralmente en francés. Éstas se derivan de la literatura didáctica y de nuestra experiencia en la enseñanza del FLE:

- a) Crear situaciones de escucha.
- b) Confrontar la palabra social en las situaciones auténticas.
- c) Llevar al adolescente a adaptarse a las realidades lingüísticas y culturales del hablante nativo. En este caso, es importante proponer el uso de materiales audiovisuales auténticos para que el adolescente se abra a la interculturalidad y la asuma.
- d) Procurar enseñar a aprender la lengua francesa en sus dimensiones culturales y pragmáticas. Este objetivo puede lograrse a través de la realización de los proyectos. Por ejemplo, se podría pedir a los estudiantes que hablen sobre los festivales tradicionales de un país francófono y los comparen con los de sus culturas respectivas. Aquí, el estudiante se esfuerza por aprender a decir y comprender lo que se está diciendo.

e) Crear situaciones de comprensión oral interactivas en las que el estudiante puede emplear los recursos sociolingüísticos para interactuar de manera pragmática (Ejemplo: comprar un producto en la tienda ...)

f) Tener en cuenta la fluidez o la velocidad (cf. MCER, p. 55), pausas y vacilaciones. En este punto, el profesor debe sugerir documentos auténticos y diversos donde se resalten los tres registros lingüísticos de la lengua francesa.

g) Procurar hacer escuchar al menos dos veces el mismo documento auditivo. Respecto a ello, Rost (2002) sugiere tres pasos: la pre-escucha, la escucha y la post escucha (Desarrollamos esta pista metodológica en el capítulo IV).

h) Enseñar a aprender a escuchar desde de una tarea específica (cf. Mègre, Riba, 2015).

i) Trabajar las habilidades orales en las diversas actividades lingüísticas: la producción, la interacción, la comprensión o incluso la mediación, enfatizando los objetivos funcionales y los conocimientos sociolingüísticos. (cf. Riba, 2015).

j) Establecer un contrato didáctico con los estudiantes (Riba, *ibíd.*). Éste hace posible empoderar a los actores del aula en relación con su aprendizaje.

La implantación de estas estrategias metodológicas puede, por lo tanto, aportar una innovación en la didáctica de la comprensión oral en FLE en el IFP. Sin embargo, los profesores tendrán que enriquecer su repertorio de materiales didácticos orales, ya que los alumnos se aburren más a menudo de la monotonía a la que se someten en las clases de francés en el IFP. Con tal finalidad, el libro de texto ya no será la única herramienta para aprender a escuchar. Para colmar esta necesidad de innovación didáctica de la escucha, sugerimos algunas consideraciones didácticas.

IV.4.2. Consideraciones didácticas

Las pistas metodológicas anteriores sugieren que la comprensión oral como cualquier competencia comunicativa está sujeta a un proceso de aprendizaje teórico y práctico el cual tiene la finalidad de superar los obstáculos relacionados con la comunicación y la interacción. Por lo tanto, para apuntar a la adquisición de una buena comprensión oral en la clase de FLE, es necesario activar el proceso de comprensión desde el principio del aprendizaje. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (2007, p. 107-108) implementan un marco para fomentar el aprendizaje de la escucha en una clase de lengua extranjera. Para ello, admiten que se considera de antemano la comprensión oral como un conjunto de micro habilidades. Según aquellos autores, el proceso de comprensión oral consiste en:

Reconocer:

-Saber segmentar la cadena acústica en unidades: fonología (sonidos, palabras y expresiones, etc.);

-Reconocer fonemas, morfemas, etc.

-Distinguir las oposiciones fonológicas de la lengua, por ejemplo:

- Proporcionales y aisladas: (*mettre* ≠ *maître*); Vocal oral ~ nasal: /y = e/ø = œ; tonalidad, etc.
- Privativas:
 - ✓ Serie oclusiva. Sordo: /p/~t/~k/
 - ✓ Serie oclusiva. Sonora /b/~d/~g/
 - ✓ Serie de construcciones. Sordo: /f~/s/
 - ✓ Serie de construcciones sonoras: /v~/z/
 - ✓ Serie nasal: /m~/n~/ŋ/

Seleccionar: encontrar las palabras y expresiones claves del discurso.

Interpretar:

- ✓ Comprender el contenido del discurso.
- ✓ Comprender el objetivo comunicativo del discurso.
- ✓ Comprender el significado general del discurso.
- ✓ Comprender las ideas principales y secundarias que subyacen al discurso.
- ✓ Identificar la variante dialectal y el registro de la lengua del discurso.
- ✓ Captar el tono del discurso: agresivo, irónico, etc.

Anticipar: saber cómo habilitar la pre-comprensión.

Deducir los datos de la situación comunicativa: saber extraer la información a partir del contexto comunicativo; saber interpretar los códigos no verbales; saber deducir los datos del emisor del discurso (edad, género, origen social, etc.).

Recordar: aprender a recordar algunos aspectos importantes del discurso:

- ✓ La información importante: tema, y datos básicos.
- ✓ La situación y el propósito comunicativo.
- ✓ La estructura del discurso, entre otras.

Para recordar la información, el alumno puede utilizar diferentes tipos de memoria o su estilo de aprendizaje (visual, auditivo, olfativo, cinético). Dicho esto, la cultura y el uso de la memoria siguen siendo muy importantes para tener éxito en la comprensión oral en el aula.

El proceso de adquisición de la competencia de comprensión oral propuesto por Cassany, Luna y Sanz (2007) puede ser visto como un modelo de desarrollo de la escucha en francés para nuestros alumnos hispanohablantes. En la medida que incluye varios estilos de aprendizaje y memoria, seguirlo de una manera sistemática ayudaría a respetar la cultura de aprendizaje de nuestros alumnos y además sería ventajoso para aquellos que desean certificar su nivel de idioma.

Sin embargo, este modelo de desarrollo de la comprensión oral exige al alumno de FLE en el Instituto Francisco Possenti no sólo la atención requerida para comprender, sino también una buena capacidad de retención. Respecto a ello, cabe decir que los adolescentes y los profesores no tienen una cultura completa de escuchar en la clase de idioma (cf. Cassany, Luna y Sanz 2007, p. 109). Durante nuestras conversaciones con los profesores de FLE en el IFP, nos llamó particularmente la atención la declaración de una profesora de francés:

Los estudiantes no saben escuchar, están muy distraídos. Les cuesta mucho seguir las instrucciones. Prefiero crear un clima de silencio total con tal de explicar las lecciones, aparte de eso, no tengo mucho tiempo para dedicarle a la única comprensión oral, hay otras habilidades para trabajar [...] guardando silencio, prestan más atención. Con eso, me aseguro de que entienden algo. Para mí, guardar silencio en clase es importante para enseñar la comprensión oral.

Esta concepción del docente no justifica plenamente los bajos resultados en la comprensión oral. Por supuesto, los estudiantes presentan deficiencias en la comprensión auditiva no porque estén distraídos o carezcan de interés por el idioma como lo afirma la maestra, sino al contrario, porque no saben escuchar. La comprensión oral como una habilidad lingüística no se trabaja mucho en el aula debido al uso muy frecuente del español por parte de los estudiantes e incluso de los profesores. Es, por tanto, una dificultad pedagógica y didáctica que se repercute en el proceso de enseñanza de la comprensión auditiva en el IFP.

Como parte de nuestra investigación y considerando la urgente necesidad de preparar a los candidatos para la sesión DELF Junior de abril de 2017, el director general del IFP nos pidió que apoyáramos en la preparación para los exámenes de certificación. Nos dedicamos principalmente a la didáctica de la comprensión oral. De acuerdo con nuestras observaciones y experiencias, como

parte del taller de preparación al DELF que abrimos, echamos a andar algunas estrategias y recomendaciones didácticas a partir de las cuales se podría mejorar la enseñanza/aprendizaje de la comprensión auditiva en el IFP:

a) Los estudiantes son introducidos a los ejercicios de comprensión oral (diálogos, juegos, etc.) con la ayuda de documentos auténticos para desarrollar las técnicas de escucha. Para ello es recomendable que sean cortos, cautivadores y variados. Este enfoque ayudaría a capacitar al estudiante para entender los diferentes tipos de registros del idioma y lenguaje situacional.

b) Resulta también necesario centrarse en la comprensión misma y no sólo en los resultados de ésta. Esto se aplica especialmente en las preguntas a opciones múltiples que caracterizan generalmente la verificación de la actividad “escuchar” en clase de FLE en el IFP.

c) No es recomendable que el maestro parafrasee o explique en todo momento el mensaje audiovisual, aun si la intención es ayudar al estudiante en dificultades.

d) El estudiante oyente debe tener una razón para escuchar. Además, si escuchar se constituye en el deber académico y social, hacer repetir el mensaje cuando sea necesario puede ser una estrategia para despertar interés y confianza en el oyente. Para dar cuenta de esta actividad lingüística, los medios visuales (fotografías, dibujos, etc.) pueden acompañar el discurso.

Estas recomendaciones deben estar respaldadas por los objetivos específicos de aprendizaje y por las herramientas de evaluación pertinentes. Es decir, que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión oral también necesita un enfoque orientado a la calidad didáctica que sea fiable, coherente y riguroso. Esto implica incluso la formación y la actualización permanente de los docentes.

IV.5. En la búsqueda de la calidad didáctica

El éxito escolar en FLE requiere una calidad didáctica que lo asegure. Las estrategias descritas anteriormente deben calibrar el proceso de desarrollo del dominio de la comprensión oral, siempre y cuando vayan acompañadas de tareas de comprensión basadas en la acción sociolingüística. Por lo tanto, se puede decir que la comprensión oral porque se enseña, debe también, ser necesariamente, evaluada. Como tal, debe estar sujeta al procedimiento de calidad requerido por el MCER (2001, p. 136) en cuanto recurso para la evaluación. Este enfoque orientado a la calidad garantiza la validez, la consistencia, la fiabilidad y viabilidad de la evaluación del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, hay que reiterar que la evaluación como el aprendizaje de la competencia de la comprensión oral constituyen un proceso único de diálogo ético: verificar lo que ha sido enseñado (cf. Mègre, Riba, 2015).

El enfoque de calidad que se propone para fortalecer el aprendizaje de la comprensión oral en la clase de FLE en el IFP debe ayudar a gestionar el proceso cognitivo y psicológico de la competencia a adquirir. Se trata, de hecho, de ser capaz de suscitar y mantener la motivación, la atención de los alumnos para que les guste escuchar, asimilar, memorizar, interactuar con el grupo. Esto implica crear un clima de benevolencia en el aula, valorar a cada adolescente enseñándole a conocerse mejor y desarrollar sus propias habilidades y una imagen positiva de sí mismo. Hacerlo, consiste en entender que aprender es desarrollar constantemente nuevas habilidades; de ahí la necesidad de superar los obstáculos metodológicos y didácticos del FLE en el IFP a través de la búsqueda de un enfoque de calidad que ofrezca nuevos desempeños profesionales en la didáctica.

Para finalizar este tercer capítulo, cabe recapitular que el aprendizaje de la comprensión auditiva en clase de lengua francesa es un doble proceso de construcción en el que las interacciones juegan un papel fundamental: 1) proceso psicolingüístico, porque implica movilizar varios

conocimientos para llevar a cabo una tarea comunicativa por la cual la alteridad es necesariamente influyente; 2) un proceso interactivo de interpretación en el que el oyente utiliza sus conocimientos y destrezas lingüísticas.

Aprender a comprender oralmente es, por lo tanto, equiparse con técnicas de escucha para un propósito específico (escuchar para aprender, informarse, entretenerse o actuar socialmente). Se han enumerado algunas estrategias de escucha para mejorar el proceso de construcción de la competencia de comprensión oral en la clase de francés en el IFP. Asimismo, queda por saber cómo hacer cumplir o incorporar estas pistas y consideraciones didácticas y metodológicas en la “perspectiva accional” del MCER, ya que las evaluaciones DELF que miden las habilidades lingüísticas de los estudiantes de IFP se identifican en el MCER.

En la perspectiva accional, se trata de identificar los elementos necesarios para llevar a cabo la tarea. El uso del documento auténtico permite estar en contacto con el lenguaje "auténtico", pero no para ser plenamente comprendido y aprendido de memoria. Por lo tanto, es necesario definir un contrato de aprendizaje en relación con los estudiantes con el fin de motivarlos y de involucrarlos más en el proceso de aprendizaje. Además, el aprendizaje de la comprensión oral desde una perspectiva accional tendrá éxito cuando el alumno oyente haya encontrado o establecido un vínculo entre su conocimiento no lingüístico y el conocimiento del lenguaje necesario para entender el discurso.

Después de haber presentado los mecanismos y condiciones para desarrollar una didáctica de la escucha en FLE, nos dedicamos, en el siguiente capítulo, a sistematizar nuestra propuesta didáctica de la escucha para los adolescentes del IFP.

V. PROPUESTA METODOLÓGICA

Si hablar es una necesidad, escuchar es un arte.

V.1. ¿Por qué es importante escuchar?

Antes de comenzar a hablar sobre la escucha, es necesario reflexionar primeramente sobre la importancia de la habilidad de escuchar. Como profesor de idiomas y como aprendiz de otros idiomas, considero que saber escuchar es importante porque:

- ocupa una gran parte del tiempo que pasamos comunicándonos en el idioma. Pensamos en los momentos en que pasamos escuchando a otros hablar o escuchando canciones, noticias, conferencias, videos en YouTube, etc. Los recientes avances en tecnología han servido para elevar el perfil de la habilidad de escuchar en la enseñanza de idiomas.
- proporciona información que puede ser muy importante para la adquisición de un segundo idioma en general y para el desarrollo de la habilidad de hablar en particular.
- promueve el procesamiento no lineal del lenguaje y motiva a los alumnos a desarrollar estrategias "holísticas" para los textos. Como profesores de idiomas, debemos pensar en cómo podemos incorporar la escucha en nuestra enseñanza y proporcionar oportunidades tanto dentro como fuera del aula para que nuestros estudiantes estén expuestos a importantes aportes de escucha. Sin embargo, esto representa un desafío.

V.2. Desafíos en la enseñanza de la escucha

A pesar de su importancia obvia para el aprendizaje de idiomas, la habilidad de escuchar estuvo relegada durante mucho tiempo a un lugar marginal en los planes de estudio de idiomas extranjeros. Con el advenimiento de la enseñanza del lenguaje comunicativo y el enfoque en la

competencia, el aprendizaje y la enseñanza de la escucha comenzaron a recibir más atención. Sin embargo, escuchar aún no está completamente integrado en el plan de estudios y debe darse más "horas de máxima audiencia" en clase y en la tarea.

Pensemos en nuestras propias experiencias como aprendices de idiomas. ¿Hasta qué punto participamos en actividades de escucha dentro de la clase o en las tareas asignadas? ¿Hasta qué punto se nos pedía que escucháramos un audio extenso de la misma manera que se nos pedía que hiciéramos una lectura extensa?

Para los alumnos, escuchar presenta un desafío por una variedad de razones, entre las que se encuentran las siguientes:

- Escuchar involucra múltiples modos: interpersonales e interpretativos. Requiere que el oyente asuma un rol participativo en conversaciones cara a cara, o un rol no participativo en escuchar a otras personas, hablar o presentarse.
- Escuchar involucra todas las variedades de lenguaje: además de escuchar conferencias y presentaciones en entornos académicos y formales, los estudiantes también tienen que participar o escuchar intercambios que involucran varios niveles de coloquialismo.
- Escuchar implica formas de lenguaje "alteradas" y "reducidas": además de tratar con el vocabulario y las estructuras del lenguaje, los oyentes deben aprender a comprender las formas reducidas del lenguaje.
- Escuchar implica tasas de entrega variables: a diferencia de un texto de lectura que está bajo el control del aprendiz, un documento sonoro se mueve constantemente y a velocidades variables que a menudo no pueden ser controladas por el oyente.

Debido a todos estos factores, las actividades de escucha a menudo crean altos niveles de ansiedad y estrés entre los alumnos que pueden interferir con la comprensión.

También para los maestros, abordar la escucha en el aula de idiomas plantea algunos desafíos. Como profesor de idiomas, una de las tareas será desarrollar una visión en la que se ajuste la escucha dentro de la enseñanza. Se trata de pensar en cómo planear y abordar las actividades de escucha y qué metas y expectativas establecer para los estudiantes.

V.3. Principios rectores

Para fundamentar nuestra pedagogía de la escucha en el ámbito de la didáctica de francés lengua extranjera durante nuestras prácticas, consideramos algunas preguntas generales relacionadas con la habilidad de escuchar: ¿Es la escucha una habilidad pasiva? ¿Cómo se la conoce a veces? Al hablar, producimos activamente el lenguaje; ¿qué hacemos cuando escuchamos? ¿En qué medida la comprensión auditiva depende del esquema del oyente o de la perspectiva sociocultural y el conocimiento previo? ¿Cómo nos ayuda nuestro esquema a formar expectativas cuando escuchamos algo y, por lo tanto, apoyamos la comprensión? ¿Qué otro tipo de procesamiento emplean los estudiantes para comprender un texto que escuchan? ¿Qué tipo de información auditiva se necesita para desarrollar la capacidad auditiva en los estudiantes? ¿Cómo se puede proporcionar esta entrada? ¿Cómo podemos tratar con los estudiantes en los niveles elementales o intermedios bajos? ¿Hasta qué punto debería la escucha estar basada en textos auténticos?

Las respuestas a estas preguntas llevan a establecer los principios rectores que cada docente debería tener en cuenta al pensar en la enseñanza de la comprensión auditiva, considerada como la habilidad de escuchar.

V.4. Preguntas sobre la escucha en el aula

No se puede pensar en la enseñanza de la comprensión auditiva sin cuestionar sus prácticas. Por tal motivo y con base en nuestra experiencia como aprendices de idiomas, consideramos algunas preguntas prácticas relacionadas con la realización de actividades de escucha en el aula: ¿Deberíamos usar textos simplificados o textos auténticos con tareas simplificadas para los niveles más bajos de competencia? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de ambos? ¿Hasta qué punto podemos utilizar el trabajo en grupo para realizar actividades de escucha? ¿No es la escucha una actividad individual? ¿Qué tan importante es involucrar a los estudiantes en una discusión de las estrategias que ellos o sus compañeros utilizan mientras escuchan? ¿Qué podemos hacer con los estudiantes que aún no comprenden nada o poco después de escuchar varias veces un documento sonoro? La consideración de estas preguntas nos llevó a establecer tres principios que se aplicaron en el aula durante las actividades de escucha:

1. La escucha no debe considerarse una habilidad pasiva en la que el alumno simplemente está recibiendo información del idioma. Si bien es cierto que el oyente no produce lenguaje mientras escucha, él o ella interactúa con el documento oral y lleva a cabo su esquema e interpretación al audio, lo que hace que la escucha sea un proceso "activo" e "interactivo".
2. La comprensión auditiva depende de un procesamiento tanto de arriba hacia abajo como de abajo hacia arriba. Al igual que en la lectura, la escucha depende de ambos tipos de procesamiento y ambos deben enfatizarse en el desarrollo de estrategias de escucha.
3. Los soportes didácticos de escucha auténticos son más apropiados para los niveles superiores de competencia, pero no para los niveles inferiores de competencia. Los principiantes se atienden mejor escuchando textos simplificados que no los frustrarán. Los soportes didácticos de escucha auténticos deben utilizarse desde las primeras etapas de la

instrucción porque ayudan a desarrollar estrategias de escucha y a exponer a los estudiantes a un lenguaje "real". Por supuesto, es más difícil encontrar recursos didácticos de escucha adecuados para estos niveles inferiores, pero internet hoy nos brinda una gran cantidad de materiales que se pueden adaptar para usar dentro de nuestras clases de escucha. La clave para usar los recursos didácticos de audición auténticos de manera efectiva en niveles más bajos es guiar a los estudiantes cuidadosamente a través de una tarea que sea razonable para su competencia, es decir, notar palabras clave en contexto, etc.

No cabe ninguna duda de que las propias experiencias como aprendiz pueden moldear el enfoque didáctico del docente.

V.5. Hacia una escucha metódica

V.5.1. La pre escucha

Una actividad auditiva bien diseñada debe dividirse en "fases" cuidadosamente secuenciadas que se desarrollen unas tras otras. La fase inicial de pre-escucha debe preparar a los estudiantes al ayudarlos a activar sus conocimientos previos y aclarar sus expectativas y suposiciones sobre la audición. Una tarea ideal de escucha previa es aquella en la que el profesor, a través de preguntas cuidadosamente elaboradas, ayuda a los estudiantes a activar la información de antecedentes y los componentes de lenguaje necesarios para comprender el documento oral sin "dar" esta información a los estudiantes. Ahora bien, ¿qué entendemos por pre-escucha? ¿Cuáles son los objetivos de esta fase de la actividad auditiva? ¿Cuánta información debe proporcionar el profesor durante la escucha previa? ¿Qué tan importante es proporcionar a los estudiantes una lista del vocabulario incluido en el pasaje antes de escuchar o proporcionarles una transcripción del audio que han escuchado? Al igual que en la lectura y en cualquier deporte, una actividad de

escucha exitosa dependerá en gran medida de los ejercicios iniciales de "calentamiento" y "estiramiento" durante la pre-escucha.

V.5.2. Durante la escucha

"Comprensión global" se refiere a la comprensión de la(s) idea(s) general(es) del texto oral que se escucha después de la primera o la segunda escucha. Si bien los estudiantes pueden captar algunos detalles después de la primera escucha, nuestro objetivo debe ser ayudarlos a enfocarse primero en el significado general, para que puedan establecer un marco preliminar que les permita obtener más detalles en las siguientes escuchas.

La "escucha holística" significa escuchar el texto oral "completo", mientras que la "escucha segmentaria" implica escuchar "segmentos" específicos del mismo. La escucha holística debe preceder a la escucha segmentaria, y su objetivo es permitir que los estudiantes desarrollen estrategias y resistencia en el procesamiento de los textos orales. La escucha segmentaria es muy beneficiosa mientras se hace una escucha intensiva.

Ahora cabe preguntar, ¿cómo debe proceder la actividad de escucha? ¿Cuántas veces escuchamos el texto oral? ¿Cómo podemos verificar la comprensión global? ¿Debemos centrarnos en la escucha segmentaria u holística? ¿Cómo podemos ayudar a los estudiantes a crear puntos focales para escuchas posteriores? Puede y debe haber varias perspectivas o puntos de vista diferentes con respecto a las preguntas anteriores. De acuerdo con nuestra experiencia en el taller de comprensión y de interacción oral, procuramos:

- Permitir que los alumnos escucharan el texto dos o tres veces en su totalidad antes de escucharlo intensamente.
- Animar al estudiante a enfocarse primero en el significado global y no hacerse preguntas que le pedían detalles después de la primera escucha.

- Alentar a los estudiantes a hacer suposiciones después de la primera escucha y verificarlas después de la segunda escucha.
- Centrar las preguntas y atención en los segmentos del audio que son accesibles para los estudiantes en términos de vocabulario y estructuras.
- Recordar a los estudiantes que no necesitan "comprender" todo en el texto oral.

V.5.3. Escucha intensiva

Al diseñar las actividades de escucha, buscábamos que, además de la comprensión global, nuestros alumnos centraran su atención en la escucha intensiva. Esto fue crucial para ayudarlos a desarrollar estrategias y habilidades de escucha efectivas de abajo hacia arriba, además de las habilidades de arriba hacia abajo que se enfatizan en las actividades de escucha global. La escucha intensiva implica concentrarse en segmentos específicos del texto, y esto debe ocurrir sólo después de que los alumnos hayan desarrollado una comprensión global del texto oral. La escucha intensiva puede apuntar a diferentes objetivos tales como: obtener una comprensión más detallada de algunos segmentos del texto oral, transcribir ciertos segmentos en el texto oral, adivinar el significado de una palabra o frase del contexto, detectar ciertas estructuras gramaticales en el texto oral para ver cómo pueden ayudar a la comprensión, etc. Las actividades de escucha intensiva se pueden realizar en clase o en el laboratorio multimedia o se pueden dar como tareas asignadas. La ventaja de realizar actividades de escucha intensiva en casa o en el laboratorio es que le permite a cada estudiante trabajar a su propio ritmo e ir y venir tantas veces quiera para completar la tarea. En los niveles básicos de idioma, considerábamos realizar actividades de comprensión global en clase para trabajar en estrategias y utilizar el trabajo en grupo, y asignábamos la parte de escucha intensiva para la tarea. Las actividades de escucha intensiva implican tiempo y requieren paciencia; algunos estudiantes se sentían frustrados si no entendían las palabras. Necesitábamos brindarles

aliento y apoyo, y explicarles la importancia de la escucha intensiva para desarrollar sus habilidades de escucha en general.

V.5.4. Después de la escucha

Las actividades posteriores a la escucha tenían como objetivo utilizar los conocimientos adquiridos al escuchar y desarrollar otras habilidades, como hablar o escribir. Si habíamos escuchado un programa de televisión que presenta un cierto punto de vista con respecto a la atención médica, por ejemplo, pedíamos a los estudiantes que investigaran e identificaran algunos puntos de vista opuestos para presentarlos en clase. Alternativamente, los involucrábamos en una discusión de los méritos de las opiniones que se expresaban en el audio o video.

Al igual que las actividades posteriores a la lectura, las actividades posteriores a la escucha permiten el reciclaje y una mayor activación del vocabulario y las estructuras, siempre que sean interesantes y atractivas y estén cuidadosamente pensadas.

V.6. Aportación psicopedagógica

El desarrollo de la didáctica de la comprensión oral desde la perspectiva *accional* del MCER sitúa al docente como un experto en diálogo intercultural, y como tal, por su actitud empática, se convierte en un modelo ejemplar para sus alumnos.

Esta modelización docente se evidencia en la **heteroafectividad** (cómo los adolescentes lo perciben: es una persona que ayuda a crecer desde la imperfección), **la autoeficacia** (el autoestima, la creatividad y satisfacción que manifiesta para poder llevar a cabo su quehacer docente), la **formación permanente** (su reactualización para enseñar a cada adolescente a usar bien su libertad

y ser corresponsable de sus actos), **la actitud pedagógica personalizada** (el didáctico de la comprensión oral en FLE es una persona que es capaz de animar los procedimientos, de ayudar a realizar construcciones axiológicas y cognitivas personalizadas, de procurar ser objetivo, de proponer soluciones alternativas, de dejarse interpelar, etc.).

El didacta de la comprensión oral es fundamentalmente un pedagogo en la medida en que entiende que sólo los insatisfechos pueden mejorar y que nadie se encuentra siempre a la altura del ideal. Asimismo, fundamenta su actuación pedagógica desde el error de los alumnos. El error aquí se entiende como un no saber.

Consciente del abismo que existe entre la cultura de aprendizaje y la cultura propia, el didacta de la comprensión oral procura ejercitar la fantasía y la creatividad de sus alumnos. Con respecto a ello, se puede decir que la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión oral en francés como lengua extranjera se vuelven como una fiesta de imaginación, la cual requiere habilidades sociales y académicas. Entonces, no cabe duda de que comprender oralmente no es una actividad adivinatoria, al contrario, es un acto hermenéutico profundo. La comprensión oral exige dedicación y empatía. No sólo se debe escuchar las palabras del interlocutor sino también a él mismo, tratando de entrever lo que hay atrás, es decir, distinguir entre las palabras y el significado de las mismas, leer simultáneamente el tono, el ritmo y el timbre del interlocutor. A continuación, sugerimos, junto con Díaz, algunas actitudes propedéuticas de la escucha y al diálogo con el prójimo:

1. Sonríe siempre, por favor.
2. Cuando mandes o pidas algo, siempre con respeto y delicadeza.
3. Si te respetas a ti mismo, respetarás a toda la humanidad en ti.
4. Obra de tal manera que la actitud de rechazo no sea tu forma habitual de comportamiento.
5. Evita a los demás todas las malas experiencias que puedas.

6. Es de sabios rectificar.
7. Tu disponibilidad ayuda a los demás a estar disponibles; cuando tú te indispones, indispones al prójimo respecto de su prójimo.
8. Que tus debilidades sean la generosidad y el perdón.
9. Mira y valora, por encima de todo, los gestos de disponibilidad ajena.
10. Sólo se posee lo que se regala. (2000, p. 104)

Estas actitudes son principalmente recomendadas a los docentes porque son los que enseñan cómo aprender a escuchar en una lengua extranjera. Deben apropiarse de estas actitudes para lograr un proceso dialogal con los adolescentes convenciéndolos a asumir las exigencias académicas y sociales de la comprensión oral en FLE.

V.7. Planeación didáctica

V.7.1. Descripción

De acuerdo con nuestras observaciones de clase y de las encuestas que aplicamos a los alumnos, llegamos a darnos que la escucha no se enseña adecuadamente. Tampoco en su práctica se pone énfasis en el carácter interactivo de la comprensión ni en su carácter de competencia comunicativa. Todo aquello se debe a varios factores relacionados con la práctica docente: los hábitos sociales y de estudio, el estilo de aprendizaje, entre otras. Para solucionar este problema, se elaboró una propuesta didáctica y metodológica que echamos a andar en el taller vespertino dedicado a la comprensión y a la interacción oral. El taller duró dos meses y se llevaba a cabo tres veces a la semana: lunes, martes y miércoles, de las 15:30 hasta a las 17:00 horas.

El objetivo principal del taller fue preparar a los alumnos para la prueba de comprensión oral del examen de certificación DELF. Treinta y cuatro alumnos, candidatos a los exámenes

DEL F, se inscribieron al taller; diecinueve de ellos presentaron el examen DEL F A1; nueve DEL F A2; y seis DEL F B1. En la siguiente tabla, se presentan los porcentajes de los resultados en la prueba de la competencia de comprensión auditiva en el examen de certificación DEL F junior mayo 2017

EXAMEN	Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue inferior o igual a 13/25.	Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue estrictamente superior a 13/25.
DEL F A1	1%	99%
DEL F A2	22.22%	77.78%
DEL F B1	33.33%	66.67%

Tabla 8. Porcentaje de resultados del DEL F 2017

Treinta y dos de los sesenta y seis candidatos no tomaron el taller de comprensión y de interacciones orales. En la tabla estadística siguiente pueden verse los resultados que ellos obtuvieron en la CA. Catorce de ellos presentaron el DEL F A1; quince se inscribieron en el DEL F A2; y sólo dos se registraron en el DEL F B1.

EXAMEN	Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue inferior o igual a 13/25.	Porcentaje de candidatos cuya calificación en la prueba de comprensión auditiva fue estrictamente superior a 13/25.
DEL F A1	71.42%	28.58%
DEL F A2	93.33%	6.66%
DEL F B1	100%	0%

Tabla 9. Porcentaje de resultados del DEL F 2017

Para lograr estos resultados, en un primer lugar, procedimos al análisis crítico de los contenidos comunicativos y lingüísticos de los niveles de idioma de los alumnos de acuerdo al MCER, y evaluamos la calidad de los objetivos a alcanzar. Posteriormente elaboramos y propusimos las actividades de manera diferenciada y contextualizada cuidando de la secuencia y la congruencia. Desarrollamos estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje de la comprensión e interacción oral acorde con las necesidades de los alumnos. Fomentamos la evaluación formativa en detrimento de la evaluación sumativa a la que están acostumbrados.

V.7.2. Contenidos

Según el *programa del IFP*, el cual está basado en el MCER, los objetivos globales de francés como lengua extranjera que trabajamos en el taller fueron los siguientes:

Comprender la información global y específica de mensajes orales relativos a diversas situaciones habituales de la comunicación; producir mensajes orales en francés utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos en situaciones de comunicación; y escuchar de forma comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas, textos orales de un nivel adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares; utilizar comprensión oral con fines diversos, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio así como medio de acceso a culturas y formas de vida diferentes de las propias; reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico; valorar la ayuda que supone el conocimiento del francés para comunicarse con personas de otros países, para participar en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de la actividad humana; apreciar la riqueza de diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones personales; mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura de los países de expresión francesa y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia, reafirmar la identidad nacional y fortalecer el criterio universalista; utilizar estrategias de aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras, elaboradas a partir de las experiencias con otras lenguas y de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje para interpretar conocimientos interdisciplinarios. (cf. Plan operativo de Francés, IFP)

Para lograr los objetivos del taller, procuramos que nuestros alumnos adquirieran una competencia de comunicación oral (comprensión y producción) en el idioma francés. Para ello, propusimos un trabajo riguroso y sistemático. Las actividades de aprendizajes propuestas hicieron que los estudiantes tomaran conciencia de su proceso individual por competencias, y desarrollaran sus propias estrategias de comprensión y de expresión oral, y que supieran evaluar su propio perfil lingüístico. Evaluándose, la mayoría declaró haber mejorado su comprensión y producción en francés al grado de poder interactuar sobre temas de sus intereses a pesar de cometer algunos errores de sintaxis. Casi todos afirmaron haber adquirido estrategias para mejorar su

autoaprendizaje (aprendizaje fuera del aula). Todo aquello se cumplió y reflejó en los resultados de la prueba de comprensión oral.

Durante las sesiones del taller, atisbamos que muy pocos alumnos leen las instrucciones de las actividades. Para resolverlo se tuvo que adecuar algunos contenidos no sólo al contexto del grupo sino también a los intereses y expectativas de los alumnos.

V.7.3. Programación didáctica

	Instituto Francisco Possenti, A. C. “Per crucem ad lucem” Dirección General Dirección de Preparatoria Planeación de período por competencias Ciclo escolar 2016-2017	
Asignatura:	Taller para la certificación de francés DELF	Vo. Bo. Coordinador pedagógico de Francés
Profesor:	JEAN MARTIN MVOGO ONANA	
Fecha de elaboración:	18 de marzo de 2017	Grado: 4to/ 5to/ 6to
Fecha de revisión:	20 de marzo de 2017	
Propósitos:	L’élève peut : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprendre la información global y específica de mensajes orales relativos a diversas situaciones habituales de la comunicación</i> • <i>mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura de los países de expresión francesa y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia, reafirmar la identidad nacional y fortalecer el criterio universalista;</i> • <i>utilizar estrategias de aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras, elaboradas a partir de las experiencias con otras lenguas y de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje para interpretar conocimientos interdisciplinarios.</i> • <i>escuchar de forma comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas, textos orales de un nivel adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares;</i> • <i>utilizar comprensión oral con fines diversos, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio, así como medio de acceso a culturas y formas de vida diferentes de las propias;</i> 	

	<ul style="list-style-type: none"> reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico; valorar la ayuda que supone el conocimiento del francés para comunicarse con personas de otros países 		
Contenidos y conceptos:	Aprendizajes esperados:	Evidencias de aprendizaje:	Experiencias de aprendizaje:
<p>1. Comprender la información global y específica de mensajes orales relativos a diversas situaciones habituales de la comunicación</p> <p>2. comentar, criticar, refutar los argumentos ajenos</p> <p>3. Interactuar con sus compañeros sobre un tema formal y polémico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> El alumno escucha la información para interactuar con sus compañeros respecto al tema de interés común. El alumno comenta, critica y refuta los argumentos que ha escuchado en una discusión. Lo hace respetando las normas y códigos lingüísticos. El alumno mantiene una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la experiencia ajena y busca interactuar para reforzar su opinión. 	<p>Mesa redonda: «¿una buena calificación basta en sí para comprobar el aprendizaje?».</p> <p>Comentario sobre un tema de relevancia sociocultural: El impacto de los medios de comunicación en el proceso de aprendizaje: ¿Se debe prohibir el uso de los celulares en la escuela?</p> <p>Reflexión compartida: ¿Internet puede sustituir a los maestros? ¿Cómo aprendes? ¿Qué aprendes por ti solo?</p>	<p>1. Caracterizar y evidenciar un hecho o una persona.</p> <p>2. Criticar, matizar, interpretar, expresar y reconocer los sentimientos.</p> <p>3. Aprender a escuchar con interés y reaccionar a lo escuchado.</p> <p>4. Desarrollar la inteligencia emocional y social.</p> <p>5. Aprender a aprender a escuchar de manera autónoma consultando las páginas internet de su gusto: El audiovisual: www.flevideo.com; El vocabulario: languageguide.org La radio: rfi.fr Noticiero en francés : www.tv5monde.com m.france24.com.</p>
Preguntas	Inicio:	Cierre:	Cierre Metacognitivo:
	<ol style="list-style-type: none"> Il t'est déjà arrivé que l'on t'impose ou t'ordonne de faire quelque chose contre ta volonté ? Qu'as-tu fait pour manifester ton mécontentement ? Est-ce que tu aimes des sujets polémiques ? Mentionne un sujet polémique. Quand il y a une situation déconcertante dans ton milieu de vie, comment procèdes-tu pour trouver des solutions ? Est-ce que tu as l'habitude de lire le journal, des articles de presse á internet ou d'écouter des informations ? Pourquoi ? 	<p>Cierre conceptual :</p> <ol style="list-style-type: none"> Qu'est-ce qu'exprimer son point de vue ? Quels sont les éléments dont tu as besoin pour formuler un argument ? Comment réfuter les arguments d'autrui ? Qu'est-ce qu'il faut pour intervenir dans un débat ? Qu'est-ce qu'une polémique ? 	<ol style="list-style-type: none"> Pourquoi penses-tu qu'il est important savoir donner son avis sur fait ? Comment serait la vie en société si les hommes n'exercent pas la critique, la nuance ? Doit-on critiquer pour critique ? Dans quelle circonstance la critique est idoine ? Pourrait-on vivre sans prendre des positions?

			5. A quoi sert le débat ?
Recursos didáctico:		Conceptos clave:	
Cuaderno de apuntes - Método francés: <i>Tous ensemble</i> - Fichas de trabajo - Pizarrón - Periódicos - Revistas - Hojas blancas - Fotocopias de textos seleccionados - Hoja de autoevaluación -Pantalla -Computadoras e Internet		<ol style="list-style-type: none"> 1. Commenter, 2. critiquer, 3. réfuter les arguments d'autrui, 4. interagir, 5. débattre 6. Découvrir et valoriser les cultures 	
Páginas de consulta web			
BÁSICA			
www.pedagoaf.blogspot.mx http://www.ciep.fr/delf-junior http://www.dictionnairedelazone.fr/index.php?index=lexique&let=a#.VYrjHFJFDIX (dictionnaire) http://enroutepourledelf.voila.net/p/Ado/aa.html (préparation au DELF) http://www.geado.com/ (magazine) http://www.monquotidien.fr/ (le journal des ados) http://lexiquefle.free.fr/telephone.swf (Au téléphone) http://www.estudiodefrances.com/exercices/en-ville-metro-francais-des-affaires.html http://www.estudiodefrances.com/exercices/prendre-rendez-vous-francais-des-affaires.html http://www.cdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1063&action=animer http://www.audio-lingua.eu/spip.php?rubrique1&lang=fr&debut_articles=585#pagination_articles (audio des étudiants) http://emilie.en-savoie.com/menu.htm (préparer les jeux de rôle) http://leconjugueur.lefigaro.fr/ (le conjugueur) http://www.french.hku.hk/starters/contact/contact_main.htm (conversation en français de situation) http://www.flevideo.com/ (vidéos : Compréhension de l'oral) https://francebienvenue2.wordpress.com/expressions-2/ (expressions argotiques)			

V.8. Análisis crítico y autorreflexión del desempeño docente

Antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la CA en el marco del taller que impartimos, consideramos necesario saber cómo piensan y aprenden los alumnos. Para descubrir brevemente el sistema de representación sensorial de la población muestra, aplicamos el siguiente cuestionario (cf. Ready, Burton, 2008, p. 105-107), el cual no toma más de dos minutos:

A. *Pour chacune des affirmations suivantes, entourez l'option qui vous correspond le mieux.*

1. Je prends les décisions importantes :

- a) En suivant mon instinct
- b) En choisissant les options qui sonnent le mieux
- c) En fonction de ce que je sens

2. Lorsque vous assistez à une réunion ou présentation, pour vous, celle-ci est réussie si :

- a) Les points essentiels sont énoncés clairement
- b) Un argumentaire valable est apporté
- c) Les vrais problèmes sont abordés.

3. Les autres savent si je suis dans un bon ou mauvais jour :

- a) A la façon dont je suis habillé et à mon allure
- b) Aux pensées et sentiments que je partage
- c) Au ton de ma voix

4. Lorsque je suis en désaccord avec quelqu'un, je suis le plus influencé par :

- a) La voix de mon interlocuteur
- b) La façon dont mon interlocuteur me regarde
- c) L'impression que j'ai de ses sentiments

5. J'ai parfaitement conscience :

- a) Des sons et des bruits qui m'entourent
- b) De la sensation de mes vêtements sur ma peau
- c) Des couleurs et des formes présentes dans mon environnement

B. *Reportez vos réponses sur la grille ci-dessous :*

1a K	2a V	3a V	4a A	5a A
1b A	2b A	3b K	4b V	5b K
1c V	2c K	3c A	4c K	5c V

C. Comptez le nombre de V, de A et de K obtenus.

D. Voyez ce que cela donne !

Avez-vous surtout des V ou des K ou un nombre égal de chaque ? Lisez l'analyse fournie pour le système qui vous concerne et vérifiez si cela vous correspond.

<p>V- Visuel <i>Une préférence pour le système visuel peut signifier que vous êtes capable de trouver votre voie facilement, de garder un œil sur les choses et de vous projeter sur le long terme. Vous aimez peut-être les images, les symboles, le design, regarder du sport, la physique, les maths et la chimie. Vous avez peut-être besoin de vivre dans un environnement au style attrayant.</i></p>	<p>A- Auditif <i>Une préférence pour le système auditif peut signifier que vous êtes capable d'explorer de nouvelles idées, d'entretenir des relations harmonieuses et de faire parler les gens. Vous aimez peut-être la musique, le théâtre, la littérature, écrire et parler. Vous avez peut-être besoin de contrôler le niveau sonore de votre environnement.</i></p>	<p>K-kinesthésique <i>Une préférence pour le système kinesthésique peut signifier que vous êtes capable de suivre les nouvelles tendances, de rester en phase avec la réalité. Vous aimez peut-être les sports de contact, l'athlétisme, l'alpinisme, utiliser ou fabriquer des appareils- par exemple dans l'électronique.- Vous avez peut-être besoin d'un environnement confortable.</i></p>
---	--	---

A partir de este test, descubrimos que 30% de alumnos eran Visuales, 20% Auditivos y 50% Kinestésicos. Este procedimiento nos permitió saber cómo piensa y aprende cada alumno y detectar los estilos de aprendizaje y los intereses plausibles de cada uno.

La experiencia de incorporar los rasgos de personalidad y el contexto sociocultural de los alumnos, en la didáctica de la CA, nos permitieron desempeñar nuestro papel de docente con calidad. Nos quedó claro que ser docente de FLE consiste en:

1) Formar seres humanos que, ejerciendo el dominio de sus propios actos y cumpliendo con sus obligaciones, lleguen a ser libres de tomar decisiones que se apoyen en los valores y en la razón.

2) Formar individuos que ejerzan y gocen plenamente de sus derechos, respetando y ayudando a su prójimo, porque son conscientes de que viven en sociedad y necesitan de ella para realizarse como personas. La responsabilidad y el esfuerzo constantes dignificarán su existencia.

3) Promover los valores de equidad, justicia y de solidaridad para que los educandos se den cuenta de que su campo de acción es el bien común y de él dependen las condiciones sociales, culturales y económicas que caracterizan el funcionamiento de la comunidad.

4) Desarrollar en el individuo la conciencia crítica para que sea objetivo en las diferencias, circunstancias y criterios del conocimiento y de la vida, proponiendo la creatividad como una de las cualidades que le ayudarán a formular nuevas alternativas, desde las culturas, las ciencias y las artes, que superen situaciones adversas del mundo en el que vive.

5) Colaborar en el desarrollo de la madurez afectiva de los alumnos: que el alumno sea él mismo, que viva con seguridad, que sea capaz de aceptarse teniendo presentes las necesidades y sentimientos propios y de su prójimo; que sea asertivo en su actitud y compromiso.

6) Considerar a la persona, entendiéndola como un ser único e irrepetible, capaz de tomar decisiones libres y justas, consigo mismo y con su entorno.

7) Concebir a la educación como un proceso de perfeccionamiento integral de la persona.

8) Proponer una formación académica integral y sólida de acuerdo con las potencialidades del alumnado, a través de una metodología basada en el desarrollo de habilidades emocionales, sociales, sin las cuales no se puede hablar de creatividad ni de innovación.

9) Privilegiar un ambiente de libertad responsable y de respeto mutuo. La comunidad educativa debe ser un espacio para generar actitudes de confianza, colaboración y compromiso a fin de lograr una educación de calidad y funcional.

10) Subrayar que el ejercicio de la autoridad en el aula implica un proceso integral. Sin empatía la autoridad se vuelve tiranía.

11) Colaborar con la familia del educando ya que ésta es la primera educadora. Nuestra función docente fue un proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación y reflexión compartida. Afrontamos las incertidumbres de la cruda realidad con menor ansiedad, participamos en la elaboración de proyectos e iniciativas que provocaron la satisfacción en los estudiantes y nuestro gozo.

Como docentes mediadores, despertamos en nuestros alumnos talentos que tenían adormecidos por el miedo a equivocarse, suscitamos en ellos la audacia y el atrevimiento, practicamos el arte de ser crítico y de motivar. Procuramos en ser suaves con las críticas, exigencias y correcciones. Intentamos actuar con oportunidad, moderación, amor, dedicación y serenidad. Aprendimos a recibir con humildad la verdad amarga (el fracaso, el rechazo, falta de interés, de la parte de algunos alumnos incluso de los colegas, docentes titulares de los grupos). Procuramos motivar a cada alumno dentro de nuestras posibilidades. Elogiamos sus progresos. Nos consideramos como apoyo en la realización personal de cada uno de ellos. Frente a los fracasos procuramos luchar por nuestra integridad profesional en los límites de nuestras posibilidades, cuidando de no culpar a los alumnos por ellos. Nuestra gran satisfacción fue haber certificados con buenos promedios a todos nuestros alumnos del taller por el IFAL.

V.9. Creación del clima para el aprendizaje funcional

Según Rodríguez Vite H., “El clima de aprendizaje es la interacción, la comunicación entre los que se encuentran dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, este debe darse entre el docente y los alumnos y viceversa, así como alumno – alumno. Dentro de este clima debe prevalecer la armonía, confianza, seguridad, respeto, para que los educandos con toda libertad puedan expresarse, dar a conocer alguna inquietud o duda a favor de la obtención de un verdadero aprendizaje, también dentro de este espacio se considera el establecimiento de normas y reglas que ayudarán al buen desarrollo del proceso de Enseñanza-Aprendizaje” (2014, p. 2) Para propiciar un clima para el aprendizaje fue necesario:

1. Conocer a los alumnos para detectar sus capacidades y estilos de aprendizaje.
2. Ser consecuente con las expectativas de los alumnos.
3. Diagnosticar y recuperar los conocimientos previos.
4. Respetar los sentimientos de los alumnos.
5. Asegurarse que cada alumno se sintiera cómodo en su aspecto físico y emocional (el compañerismo, el espacio-infraestructura: limpieza, etc.). Todo aquello ayuda a crear la confianza en el alumno.

Antes de impartir cada sesión del taller, seguíamos minuciosamente el siguiente ritual:

1. Establecer los objetivos y situaciones de aprendizaje.
2. Planear la progresión del aprendizaje y la evaluación subyacente.
3. Preparar el material didáctico a usar.
4. Procurar buscar actividades alternativas para los que no traían el material.
5. Retomar la bitácora de la clase anterior.

6. Cuidar la presentación física.
7. Asegurarse que los recursos tecnológicos (pantallas, computadoras) están en buen estado.
8. Escuchar una “buena rola” o leer un cuento.
9. Procurar llegar al salón lo antes posible para disponer del aula de acuerdo a las situaciones de aprendizaje.
10. Empezar las clases con algunas dinámicas (juegos de integración, entre otras), canciones, cuentos, un video, etc.

Estas estrategias nos ayudaban a crear un clima propicio para el aprendizaje.

V.10. Estrategias para motivar a los alumnos

Para motivar nuestros alumnos al aprendizaje, consideramos importante:

1. Crear ambientes de aprendizajes planeados de acuerdo a las características de los alumnos (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.).
2. Crear situaciones de aprendizaje que estimulen el desarrollo de las competencias a desarrollar.
3. Ser flexibles y empáticos.
4. Plantear situaciones que promuevan el descubrimiento y la construcción de los conocimientos por parte del alumno.

Las estrategias que usamos para fomentar el interés de los estudiantes fueron:

- El aprendizaje colaborativo.
- Las simulaciones
- Elaboraciones de mapas conceptuales, mapas mentales
- Conversaciones basadas en las situaciones cotidianas.

- Conferencias (debate)
- Demostraciones
- Aprendizaje basado en problemas.
- En el caso del uso de las Tecnologías de la Información y comunicación: el uso de internet, correo electrónico, foros de discusión.
- Actividades lúdicas.

V.11. Estrategias didácticas a promover para un desarrollo exitoso en CA

Vygotsky (1978), en su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, considera que el aprendizaje es una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual, una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social.

Según J-P. Piaget (1977), el aprendizaje es en definitiva un proceso continuo de equilibrio (adaptación, asimilación y acomodación) que se produce entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer.

El tipo de aprendizaje que promovimos más fue el aprendizaje significativo el cual estipula que el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos, dotándolos así de coherencia con respecto a sus estructuras cognitivas. También fuimos conscientes de que el tipo de aprendizaje que promovimos no es el único factible para cubrir las expectativas de los alumnos y sus hábitos peculiares de estudio. Por esta razón, procuramos diversificar las técnicas y estrategias de escucha.

Concretamente, desarrollamos y aplicamos cinco tipos de estrategias de aprendizaje, que recomendamos en el ámbito de la didáctica de la comprensión oral en FLE. Las tres primeras

ayudan a los alumnos a crear y organizar los contenidos y propósitos para agilizar el proceso de aprendizaje; la cuarta sirve para mediar la actividad cognitiva del alumno para que él mismo lleve a cabo su propio aprendizaje; y la última se relaciona con el soporte emocional.

1. Estrategias de ensayo: se basan principalmente en la repetición de los contenidos ya sean escritos o hablados. Es una técnica efectiva que permite utilizar la táctica de la repetición como base de recordatorio. Podemos leer en voz alta, copiar material, tomar apuntes, etc.

2. Estrategias de elaboración: se basan en crear uniones entre lo nuevo y lo familiar; por ejemplo: resumir, responder preguntas, describir cómo se relaciona la información. El escribir es una de las mejores técnicas de refuerzo de memoria.

3. Estrategias de organización: se basan en una serie de modos de actuación que consisten en agrupar la información para que sea más sencilla de estudiar y comprender. El aprendizaje en esta estrategia es muy efectivo con las técnicas de resumir un discurso, hacer esquemas, subrayar información, etc. Podemos incurrir en un aprendizaje más duradero, no sólo en la parte de estudio, sino en la parte de la comprensión. La organización deberá ser guiada por el docente, aunque en última instancia será el alumno quien, con sus propios métodos, se organice.

4. Estrategias de comprensión: se basan en lograr seguirle la pista a la estrategia que se está usando y del éxito logrado por ella y adaptarla a la conducta. La comprensión es la base del estudio. Supervisa la acción y el pensamiento del alumno y se caracteriza por el alto nivel de conciencia que requiere. Los alumnos deben ser capaces de dirigir su conducta hacia el objetivo del aprendizaje utilizando todo el arsenal de estrategias de comprensión adquiridas. Por ejemplo, descomponer la tarea en pasos sucesivos, seleccionar los conocimientos previos, formular las preguntas, buscar nuevas estrategias en caso de que no funcionen las anteriores, añadir nuevas fórmulas a las ya conocidas, innovar, crear y conocer las nuevas situaciones de la enseñanza.

5. Estrategias de apoyo: se basan en mejorar la eficacia de las estrategias de aprendizaje, mejorando las condiciones en las que se van produciendo. Establecer la motivación, enfocar la atención y la concentración, saber manejar el tiempo etc. Observar también qué tipo de fórmulas no nos funcionarían con determinados entornos de estudio. Los esfuerzos del alumno junto con la dedicación de su profesor serán esenciales para el desarrollo del alumno.

Las estrategias anteriormente mencionadas fueron las que usamos para llevar a cabo el propósito del taller de comprensión y de interacción oral. Estas estrategias pueden llamarse estrategias de “aprendizaje activo”, al estilo de Silberman Mel (1998), porque impulsan a los alumnos a realizar la mayor parte del trabajo, analizar ideas y/o lo que escuchan, resolver los problemas concretos y aplicar lo que aprenden. Por medio de estas estrategias de participación inmediata, los alumnos aprenden a:

1. Compartir los conocimientos de forma activa
2. Interactuar sin miedo a equivocarse
3. Aligerar el ambiente
4. Intercambiar sus opiniones y aceptar las que no son suyas.
5. Comprometerse con su propio aprendizaje y colaborar en las actividades de aprendizajes en el aula o de forma autónoma.

Para alcanzar el propósito del taller tuvimos que fomentar el trabajo grupal cuidando de:

1. Crear un ambiente de aprendizaje significativo
2. Respetar los sentimientos de los alumnos
3. Asegurarnos la comodidad de los alumnos (limpieza del salón, la calidad del sonido ...)
4. Considerar los estilos de aprendizaje

5. Fomentar estrategias didácticas activas y significativas.

Para lograr un trabajo grupal con los alumnos del taller, compartimos con los alumnos, desde el inicio del taller, el principio de Confucio: *Lo que escucho, lo olvido. Lo que escucho y veo, lo recuerdo un poco. Lo que escucho, veo y pregunto o converso con otra persona, comienzo a comprenderlo.* De acuerdo con el contexto de los alumnos, recocimos que el aprendizaje grupal resulta pesado porque requiere de mucha atención y creatividad. Al respecto, enfocamos el aprendizaje grupal en el trabajo colaborativo tal como lo sugieren David y Roger Johnson, y Karl Smith (1991b). En efecto, por el trabajo grupal, la atención de los estudiantes disminuye con cada minuto que pasa; sólo resultan atractivas para las personas con buena audición. También el trabajo grupal tiende a promover un menor nivel de aprendizaje de información objetiva. Por otra parte, presupone que todos los estudiantes necesitan la misma información y al mismo ritmo. Es un hecho que a los estudiantes no suelen gustarles.

Para ajustarnos los estilos y ritmos de cada estudiante, recurrimos al *feedback*. Según John Holt (1967), se trata de pedir al estudiante que:

- exprese la información con sus propias palabras;
- dé ejemplos de ella;
- la reconozca en diversas apariencias y circunstancias;
- vea sus conexiones con otros hechos o ideas;
- haga uso de ella de diversas maneras;
- anticipe algunas de sus consecuencias;
- enuncie su opuesto o inverso (Holt, 2967)³

Se recomiendan estas estrategias cuando se trata de hacer la evaluación formativa.

Cabe mencionar que cada proceso de evaluación en la didáctica de la comprensión oral debe fomentar la reflexión de los alumnos. En las sesiones del taller se procuró:

³ Citado en Silberman, Mel, *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*, Troquel, Pichincha, 1998, p. 18.

- Estimular la discusión en el salón de clase (lectura en voz alta, debate activo, argumento y refutación).
- Estimular las preguntas (el aprendizaje parte de una pregunta: una mente que se cuestiona es una mente que aprende).
- Estimular el trabajo en colaboración (búsqueda de información, simulaciones).
- Estimular la enseñanza en pares (trabajo colaborativo o en equipo).
- Estimular el aprendizaje independiente (elaboración de mapas mentales).
- Estimular el aprendizaje emocional (auto evaluación activa)
- Estimular el desarrollo de habilidades (demostración silenciosa, servir de modelo, roles rotativos).

Estas estimulaciones, bien logradas, suscitan algunas dudas en la mente del alumno, y en este momento, la mediación del docente cobra más valor. En nuestro caso, para atender a las dudas que planteaban los alumnos, solíamos resolverlas:

1. Considerando su contexto social y simbólico porque éste constituye la base de desarrollo de sus habilidades, conocimientos, esquemas de pensamiento, actitudes, afectos y formas de comportamiento.

2. Aceptando que el “progreso del conocimiento implica la aceptación y el reconocimiento del carácter contingente de los significados construidos por la comunidad humana en cualquier tiempo y en cualquier espacio, así como la necesidad de reconstruir de forma permanente los significados y los ejes de sentido a la luz de los nuevos descubrimientos, experiencias y creaciones de los seres humanos.” (Pérez Gómez,2011).

3. Incorporando la pedagogía del error en el proceso didáctico.

4. Buscando en las dudas planteadas los factores motivacionales y emotivos implicados. Además, pensamos que la motivación es el motor del aprendizaje y se encuentra influida por las emociones, las creencias, los intereses y los valores. Por otra parte, el aprendiz se presenta a la situación de aprendizaje con ideas previas, algunas poco establecidas e inseguras, otras bien desarrolladas y más profundamente arraigadas. Por consiguiente, las dudas suelen ser el resultado de una discrepancia y contradicción entre las ideas previas y las ideas científicamente aceptadas. Atender las dudas de los alumnos dice mucho de la calidad de la enseñanza.

V.12. Características del material didáctico para la didáctica de la comprensión oral en FLE

La enseñanza con calidad exige también una buena calidad del material didáctico, más aún en la didáctica de la comprensión auditiva la cual como elección predispone al oyente a la escucha y al esfuerzo de interpretar el mensaje oído y de relacionarlo con la realidad para comprenderlo. Por esta razón los materiales didácticos para la didáctica de la comprensión oral deben ser:

1. Adecuados al tema que se quiere abordar.
2. Sencillos: no saturados para evitar de desviar la atención del estudiante o de fatigarlo.
3. Audibles para todos los alumnos.
4. Equilibrados: no ser tan pobres o tan saturados.
5. De calidad en todos los aspectos (contenidos, diseño, tipo de apoyo).
6. Auténticos y contextualizados.

Para el taller, elaboré algunos materiales didácticos, recurrí a otros ya elaborados de acuerdo con las situaciones o ambiente de aprendizaje. En varias ocasiones resultaron pertinentes para el aprendizaje.

V.13. Evaluación de la comprensión oral en IFP

Puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa, en el IFP, está enfocado en el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas, la evaluación, en esta perspectiva, debe estar al servicio de quien aprende, debe ser fuente de aprendizaje primordial. Como tal la evaluación debe desempeñar funciones esencialmente formativas.

V.13.1. ¿Qué evaluar?

La evaluación debe centrarse en las competencias desarrolladas o conocimientos adquiridos por los alumnos para comprobar si las/los han adquirido y en qué grado y concluir así qué han aprendido o adquirido.

V.13.2. ¿Cómo evaluar?

Evaluar debe ser siempre un diálogo. El profesor debe mostrarse siempre dispuesto a la negociación y al diálogo con los alumnos. Para tal fin, los profesores, a la hora de evaluar, deben valorar la aplicación de las competencias, recoger las evidencias de aprendizajes. Hay diversas formas de evaluar, entre otras: la evaluación formativa, la evaluación continua, la evaluación sumativa.

V.13.3. ¿Por qué evaluar?

Para una enseñanza centrada en las competencias, evaluar es dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende y también

de quien enseña. Así pues, evaluar sirve para aprender, para enseñar a aprender, para enseñar a estudiar, para facilitar y asegurar el aprendizaje de modo comprensivo, para corregir errores a tiempo y explicar las causas que los motivan con el fin de evitar un resultado negativo después de recorrer el camino de aprendizaje.

V.13.4. ¿Qué tipo de instrumento?

Evalué la comprensión y producción oral respecto a las temáticas abordadas en el aula. Para tal fin, elaboré una rúbrica, que a continuación presento.

	INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI, A.C. <i>Per cruce[m] ad lucem</i> Evaluation de compréhension et production orale NIVEAU A2-B1 2016-2017 Examineur: _____	
--	---	--

Nom (s) du candidat _____ Prénom(s): _____
 Points obtenus: _____/25 Durée maximale: 10 min. Temps réel de présentation : __ min.
1^{ère} partie – Entretien dirigé

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0.5	1	1.5	2
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance	0	0.5	1		

2^{ème} partie – Exercice en interaction

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques)	0	0.5	1		
Peut adapter les actes de parole à la situation	0	0.5	1	1.5	2
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.)	0	0.5	1	1.5	2

3^{ème} partie – Expression d'un point de vue

Peut présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer	0	0.5	1			
Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0.5	1	1.5	2	2,5
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps	0	0.5	1	1.5		

Pour l'ensemble des 3 parties de l'épreuve

Lexique (étendue et maîtrise) : Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4		
Morphosyntaxe : Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Maîtrise du système phonologique : Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.	0,5	1	1,5	2	2,5	3				

V.14. Bases para enseñar la escucha en el aula

Soy un profesor nativo de la lengua y, a pesar de eso, me he dedicado a actualizarme constantemente (cuento con un *master 2* en didáctica de lenguas y culturas) con la finalidad de ser

capaz de suscitar en los alumnos un aprendizaje significativo que les permita desempeñarse con mayor facilidad en la sociedad actual. Considero que mi dominio de los contenidos de la asignatura es adecuado con la actualidad lingüística en la medida en que tengo suficientes conocimientos no sólo de la didáctica del francés, sino también sobre su historia y desafíos actuales. Por otra parte, colaboro con varias instituciones que se desempeñan en la enseñanza y formación lingüística en francés. Esta investigación me enriqueció mucho.

Según la encuesta y considerando los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión auditivas en el examen DELF, es evidente que los alumnos consideran los ejercicios de escucha difíciles. Si para los estudiantes la comprensión oral es un "rompe cabeza", desde luego, es una problemática didáctica que debe tratarse con la finalidad de propiciar, tanto a los aprendices como a los docentes, los consejos, estrategias de aprendizaje y de enseñanza para ayudarlos a superar sus dificultades. A continuación, presentamos algunas estrategias didácticas que usamos para desarrollar la capacidad de escucha de los alumnos que tuvimos en el taller.

V.14.1. Presentar el tema

En general, los ejercicios de escucha tienen un contexto:

- una foto
- un título
- etc.

Dependiendo del grado de las dificultades de los alumnos, usábamos los elementos contextuales de la situación comunicativa audiovisual para pedirles a los alumnos que hagan suposiciones sobre lo que escucharán. Cuando no se alcanzaba conseguir un soporte didáctico relacionado directamente con la instrucción, se utilizaba:

- una foto relacionada con el tema,
- un extracto del video (en el que se trata de mirar más que escuchar),
- un ruido de fondo correspondiente al contexto de su audio,
- o incluso algunos lemas publicitarios relacionados con él.

Con estas estrategias, se lograba una inmersión al tema de la audición.

V.14.2. Activar el vocabulario ya conocido

Una de las dificultades de los alumnos para lograr una buena comprensión auditiva es la falta de vocabulario y no sólo de fonética. Para ayudarlos a superar esta dificultad, se propuso fundamentalmente activar el vocabulario ya conocido. Para tal fin, se les pedía que:

- crearan un mapa mental sobre el tema (los mapas mentales son una buena opción para un eficaz aprendizaje de vocabulario),
- hicieran lluvia de ideas,
- describieran una imagen,
- hablaran entre ellos sobre lo que evoca un sonido,
- respondieran en grupo unas preguntas preparadas sobre el tema.

Una vez que se activaba el vocabulario ya conocido, los alumnos enfrentaban las actividades auditivas con menos ansiedad, y los resultados obtenidos cumplían las expectativas.

V.14.3. Activar la cultura general

Quizá no lo pensamos a menudo, pero los alumnos ya conocen muchas cosas. De hecho, estos pueden apelar a su cultura general para comprender mejor. Por ejemplo, el conocimiento en geografía puede ser útil: si hablamos de la Martinica y la Guadalupe, es útil saber que están en el

Caribe y que son territorios franceses. El conocimiento de historia puede también servir. Estos conocimientos pueden ayudar a comprender mejores partes de un discurso o diálogo. No sólo porque estamos en la clase de francés tenemos que olvidar todo lo demás.

V.14.4. Utilizar el contexto

En un documento sonoro, todo tipo de cosas puede dar pistas:

- a veces hay ruidos de fondo que indican dónde están las personas,
- la entonación también puede dar información sobre los sentimientos de la persona,
- la velocidad de flujo también.

Para un video, se trata de ver:

- la decoración, por supuesto,
- pero también los gestos,
- y el mimetismo de los personajes.

Estas estrategias les permitían a nuestros estudiantes abordar los ejercicios de escucha de manera más cómoda. De manera resumida, tratábamos de: a) hacerlos adivinar el tema; b) empujarlos para reactivar sus conocimientos (vocabulario y cultura general); c) usar el contexto.

En resumen:

1. Entre los objetivos de la escucha previa está crear expectativas sobre el contenido del texto de escucha. Las actividades de escucha previa tienen como objetivo activar los antecedentes de los alumnos, crear expectativas entre ellos y ayudar a crear un propósito para escuchar. No tienen como objetivo "dar" a los estudiantes elementos de vocabulario (a menos que haya una palabra "clave" que necesiten para comprender el texto) o decirles de qué trata el texto oral.

2. Para facilitar la escucha durante las actividades mientras se escucha, el profesor debe dividir el recurso didáctico audiovisual en segmentos y hacer que los estudiantes escuchen cada segmento uno por uno. Se necesita seleccionar recursos didácticos audiovisuales que sean de la longitud adecuada. El texto oral debe ser escuchado en su totalidad durante la fase de escucha para permitir que los estudiantes utilicen completamente sus estrategias de escucha y construyan la "resistencia" al escuchar.

3. Las actividades de escucha intensiva tienen como objetivo desarrollar habilidades de procesamiento de abajo hacia arriba. Uno de los objetivos principales de la escucha intensiva es permitir que los estudiantes trabajen de cerca en ciertos segmentos del texto oral (seleccionados cuidadosamente por el maestro). Los estudiantes escuchan atentamente cómo encajan los sonidos en las palabras, cómo se usa una determinada palabra y cómo se pueden usar las pistas contextuales para adivinar su significado. Estos tipos de escucha intensiva ayudan a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de procesamiento ascendente.

4. Cuando se realizan actividades de escucha en clase o en casa, se necesitan múltiples "escuchas" para ayudar a los alumnos a hacer suposiciones iniciales y verificarlas. Las "escuchas" múltiples son muy beneficiosas para ayudar a los estudiantes a ampliar su comprensión después de comprometerse con el texto la primera vez.

5. Las actividades posteriores a la escucha tienen como objetivo utilizar el conocimiento obtenido de la actividad de escucha para el desarrollo de todas las demás habilidades, incluida la escucha. No necesariamente implican escuchar un audio sobre el mismo tema.

6. Al realizar actividades de escucha, debemos recordar que debemos permitir que los estudiantes escuchen varias veces. También debemos tener confianza en la capacidad de los estudiantes para "crear significados" de manera colectiva, utilizando las diversas piezas de información que aporta cada uno de ellos.

7. Para que nuestros estudiantes se conviertan en oyentes competentes, deben ser expuestos a una información de escucha tremenda y necesitan capacitación (especialmente en los niveles más bajos de competencia) sobre cómo desarrollar estrategias de escucha efectivas. Para ello, es importante procurar:

- Asignar tiempo suficiente para las actividades de escucha de la misma manera que lo hace para hablar o practicar la gramática.
- Involucrar a los estudiantes en discusiones sobre las estrategias que utilizan y permitirles aprender unos de otros.
- Hacer de la escucha una parte "regular" de la tarea.

Enfocarse en escuchar es una de las mejores inversiones que puede hacer un profesor de idiomas, ya que ayudará a sus estudiantes a desarrollar más confianza en su capacidad lingüística. Escuchar es una habilidad desafiante, sin embargo, con práctica, apoyo y estímulo constantes, sus alumnos desarrollarán estrategias y confianza.

CONCLUSIÓN

... La enseñanza por competencias lo representan aquellos planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda la educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar)... (Gimeno, 2013, p. 16.)

El marco de implantación y desarrollo de la educación en la era de la cultura globalizada es un proceso de dinamización e impulso de cambios relevantes que afectan no sólo a las políticas educativas sino también a cada desarrollo de enseñanza y de aprendizaje.

Dentro de los cambios copernicanos atisbados en la era de la innovación pluridimensional, se pueden mencionar algunos nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos que se enfocan en un aprendizaje funcional por los cuales el sujeto aprendiente se convierte en actor social en búsqueda de saberes para actuar eficazmente.

Esta tentativa de transformar el conocimiento en acción constructiva incluye necesariamente: la inclusividad (la interculturalidad, el pensamiento complejo y crítico); el paso hacia al aprendizaje funcional, autónomo, situado y significativo; la necesaria creación de los ambientes de aprendizaje (colaborativo, democrático y lúdico) que favorezcan la apertura a la diversidad; y la interacción cultural.

Lo que está en juego, en este ámbito, es la formación de sujetos social y relacionamente competentes, capaces de comunicarse con su entorno, hábiles en responder a demandas complejas y dispuestos a llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.

La asunción de esta meta formativa, en el contexto de la educación del siglo XXI, supone una movilización de acciones comunes y axiológicas por las cuales la integralidad del ser humano está evidenciada. El desarrollo de este enfoque educativo se arraiga en las competencias.

En la agenda educativa del México actual, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Educación Media Superior ocupan un lugar cada vez crucial, sea por las innovaciones culturales y tecnológicas prolíferas o por las necesidades de interactuar en un mundo pluricultural e interconectado. Todas estas mutaciones impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras. Frente a estos desafíos multidimensionales cabe la pregunta de saber si realmente la didáctica de francés lengua extranjera, en el caso particular del bachillerato en el Instituto Francisco Possenti, cubre con las expectativas de los alumnos, los prepara adecuadamente para la intercomprensión lingüística a fin de situarse lúcidamente en el contexto global y actuar de manera la más adecuada en el ámbito intercultural.

Considerando las perspectivas didácticas teóricas y las insuficiencias atisbadas en las prácticas docentes en el IFP, queda por decir que se requiere una formación lingüística más integral que vaya más allá de la estructura lingüística y de la comprensión lectora. Dicha formación lingüística debe enfocarse en la acción comunicativa la cual exige la adquisición de las competencias transversales. Este proceder es legítimo si se acepta que la dimensión académica no basta en sí misma para mantener y asegurar la significatividad de los procesos educativos.

Además, el aprendizaje funcional de una lengua extranjera se evidencia a partir de un esfuerzo personal de comunicación eficaz. Éste consiste en crear una comprensión mutua entre dos mundos (pensamiento, intenciones, símbolos y expresiones culturales): el mundo del aprendiz y el de culturas meta. Para lograr un tal objetivo, debe existir un puente dialógico que aproxime ambas culturas. Se piensa, desde la perspectiva de esta reflexión, que el docente de lenguas extranjeras puede asumir el papel del puente dialógico. Sin embargo, cabe señalar que existen obstáculos que obstruyen la instauración de una comunicación eficaz entre alumnos y docentes en el aula, a saber: ¿qué tipo de material o herramienta didáctica es adecuado al público y al contenido

comunicativo o lingüístico a enseñar? ¿Cómo motivar al alumno de modo que transforme su conducta?

Estos obstáculos pueden ser superados siempre y cuando sea útil reflexionar sobre las estrategias didácticas a implementar para la mejora de las propias competencias de comunicación e incorporarlas en el proceso de aprendizaje. Una de estas estrategias, respecto a la temática que se abordó en este trabajo, es la capacidad de escucha, la cual se clasifica como competencia lingüística de carácter transversal. La escucha es sin ninguna duda la competencia fundamental a desarrollar para lograr erradicar los problemas de aprendizaje y de comunicación en lenguas extranjeras.

La escucha que se propone debe comprometer al alumno con el dialogo abierto y constructivo, y con las interacciones orales con el otro. También compromete al docente a crear situaciones didácticas en las que el alumno aprende técnicas de escucha.

Esta intervención consideró fundamentalmente las dificultades relacionadas con la comprensión oral durante los exámenes de certificación DELF Junior de los estudiantes de lengua francesa del Instituto Francisco Possenti.

El análisis del contexto socioeducativo llevó a notar que los profesores de francés difícilmente enseñan la comprensión oral en el aula porque consideran injustamente que ésta es una habilidad adquirida en la primera lengua (español) de los estudiantes. Por otra parte, la consideran escurridiza, efímera. Esta es la razón por la que la enseñanza de la escucha se beneficia de una imagen negativa en relación con las actividades escritas (comprensión y producción escrita), a las que es constantemente comparada y a las que sirven más a menudo de apoyo didáctico.

Los estudiantes, a su vez, reportan tener un problema de identificación cuando no hay correspondencia directa entre la respuesta escrita y el mensaje que se escucha (Véase el Anexo 1, ítems 36-40). Además de la escasez de conocimientos culturales y lexicales, los estudiantes aún no han adquirido buenas estrategias de comprensión oral.

Para superar estas dificultades, se ha utilizado la perspectiva de la acción sociolingüística mostrando que satisface las necesidades específicas de los estudiantes, tiene en cuenta su cultura de aprendizaje. Nuestra visión crítica de la metodología y la perspectiva didáctica del FLE en el IFP nos ha llevado a constatar la importancia de valorar el concepto oral y de demostrar que la adquisición de la competencia de comprensión oral puede constituirse, independientemente de lo escrito, un objetivo de aprendizaje de pleno derecho en el aula desde el enfoque orientado a la acción.

También se ha observado que la implementación de la perspectiva *accional* en el contexto de enseñanza/aprendizaje francés en el IFP, tiene algunas limitaciones como: el uso de la lengua española al realizar tareas, representaciones y los hábitos de aprendizaje, la dificultad de trabajar en grupo. Los profesores notan que los alumnos tienden a utilizar el idioma español para realizar tareas colectivas. Influenciados por sus hábitos de aprendizaje, los estudiantes de IFP tienen casi siempre la propensión a traducir del español al francés cuando realizan una tarea. Durante el trabajo en grupo, utilizan en su mayoría el español para interactuar entre sí y llevar a cabo la tarea. Por otro lado, los estudiantes de referencia tienden a querer entender todo (escuchar todas las palabras). Esta cultura de aprendizaje es por lo tanto un obstáculo a la comprensión oral como aparece en los exámenes de certificación DELF Junior.

En la perspectiva de la acción sociolingüística, sólo se trata de identificar los elementos necesarios para llevar a cabo la tarea. El uso del documento auténtico permite estar en contacto con la lengua "auténtica" pero no tiene vocación para ser plenamente comprendido y aprendido de memoria. Por lo tanto, es necesario definir un contrato de aprendizaje en relación con los alumnos en vista de motivarlos y de involucrarlos más en el proceso de aprendizaje. Además, el aprendizaje de la comprensión oral en relación con la perspectiva *accional* tendrá éxito cuando el alumno

auditor haya encontrado o establecido un vínculo entre sus conocimientos no lingüísticos y el conocimiento lingüístico necesario para entender el discurso.

Este trabajo permitió incorporar la perspectiva *accional* del MCER en el proceso pedagógico del FLE en el IFP a partir de los talleres que fueron creados. Esta integración del enfoque orientado a la acción en el IFP ha resultado positiva: ha permitido a los estudiantes construir sus habilidades, para estar más cómodos en la producción y en las interacciones orales/escritas. Este procedimiento los prepara para utilizar la lengua francesa en confianza durante sus estudios. Sin embargo, se han visto los límites de la integración de la perspectiva *accional* en el contexto socioeducativo del IFP: el uso de la lengua materna durante los proyectos, las representaciones y hábitos de los alumnos, la dificultad de trabajar en grupos. Por lo tanto, el enfoque orientado a la acción debe contextualizarse y adaptarse al público de referencia: los adolescentes mexicanos.

Para evitar el uso de la lengua materna, se propuso definir un contrato de aprendizaje al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para facilitar el trabajo en grupo, es imprescindible definir los roles de cada persona en la realización de un proyecto. Finalmente, teniendo en cuenta la cultura de aprendizaje de los estudiantes, los profesores pueden incorporar ejercicios que permitan a los estudiantes seguir con firmeza las secuencias de aprendizaje. Para ello, los docentes deben estar acompañados en la implantación de este enfoque orientado a la calidad (formación, discusión sobre la definición de tareas, reuniones pedagógicas, observaciones de clase, cuestionarios de evaluación). Los intercambios formales e informales a nivel de equipo pedagógico ayudan a mejorar las prácticas y a adaptar los principios de la perspectiva de la acción al contexto.

La aplicación de las recomendaciones didácticas expuestas en este trabajo analítico, con el fin de valorizar la enseñanza de la escucha en francés como lengua extranjera, implica evaluaciones periódicas y observaciones de prácticas para reajustarlos constantemente.

En general, este trabajo contribuye a pensar y establecer la relación epistemológica y didáctica que garantiza la frecuencia y la regularidad de las actuaciones orales en el aula: lo oral para aprender (la comprensión auditiva) y lo oral a aprender (la expresión oral).

En la didáctica oral, la actividad lingüística “escuchar” fomenta en el alumno el desarrollo del entendimiento de su entorno social para que pueda participar oralmente, con facilidad, en situaciones comunicativas diversificadas, y adoptar una actitud crítica y asertiva hacia la producción oral.

Respecto a lo anterior, la didáctica de francés en el Instituto Francisco Possenti, encara varios desafíos, básicamente se espera mínimo del alumno que sepa: escuchar una narrativa, de acuerdo al nivel de idioma cursado, y demostrar su comprensión.

Para lograr éstos aprendizajes esperados en caso del Instituto Francisco Possenti, se sugiere:

1) Hacer de la actividad lingüística oral un objeto de aprendizaje, en su singularidad y su diversidad. No reducir el enfoque oral a una didáctica estrecha y puramente técnica (esta dimensión debe tenerse en cuenta, por supuesto, pero no es suficiente), permite extender la reflexión sobre la perspectiva más amplia del habla y la oralidad, que va más allá tanto del entorno escolar como del rendimiento comunicacional.

2) Programar situaciones didácticas que permitan a los estudiantes confrontar la diversidad de las actividades lingüísticas que respaldan un aprendizaje funcional y procesual, por ejemplo:

- Elementos del contexto del alumno (familiaridad del contexto, naturaleza y presencia de los interlocutores ...);
- Características de los recursos didácticos y / o de la comprensión oral (duración, complejidad, grado de familiaridad ...);

- Métodos de enseñanza/aprendizaje (responsabilizar al alumno para con su proceso de aprendizaje de modo que logre por la autonomía a aprender a aprender incluso fuera del aula).

3) Pensar de otro modo el vínculo oral-escrito, bajo el criterio del *continuum*, en lugar de una oposición o una disyunción. Desde la actividad oral reinvertir la escritura, buscar entender cómo la actividad oral puede ayudar a la producción escrita, o usar lo escrito como una actividad oral propedéutica (para una presentación, un debate, un programa, una grabación...).

4) Trabajar la comprensión oral a partir de la escucha. Aquí se consideran la diversificación de los soportes didácticos y el papel de las herramientas digitales que facilitan la grabación de lecturas, interpretaciones personales y, por lo tanto, abren nuevas formas de acceder a los textos.

5) Fomentar una cultura oral, especialmente en el enfoque de los textos literarios (hacer hallar en la literatura escrita una parte de su oralidad perdida: por ejemplo, cuentos y leyendas, la épica,), involucrar a los alumnos en la expresión oral y cultural extranjera.

6) Desarrollar otros tipos de formas orales en las aulas [por ejemplo, el modelo de polígrafo de Pierre Péroz (2010), cuyas tres recomendaciones pueden ser muy útiles: postura pospuesta del profesor, cuestionamiento abierto con evaluación diferida, iniciativa de la palabra de todos los estudiantes, basándose en lo que otros han dicho y progresando en espiral].

7) Fomentar las interacciones entre los estudiantes y rechazar el predominio del intercambio frontal que se refleja en la disposición de las clases. El docente debe ser capaz de retroceder, hacer las preguntas correctas para iniciar el intercambio y reorientarlo si es necesario (por ejemplo, el debate interpretativo, para la lectura literaria).

8) Incentivar al trabajo de grupo que estimule el habla entre compañeros y desarrolle habilidades orales relacionadas con el intercambio y el trabajo de proyectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERS, V. et al. (2001-2018), “Etimología de competencia”, consultado el 8/7/16 en <http://etimologias.dechile.net/?competencia>
- AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- BARRÈRE, A., (2013), “La montée des dispositifs : un nouvel âge de l’organisation scolaire”, en *Carrefours de l’éducation*, 26 (2), 95-116.
- BORGHANS L., HECKMAN, J.J., & TER WEEL, B. (2008), “The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores”, en *IZA Discussion paper series* N° 2429.
- BOURGUIGNON, C., (2006), «De l’approche communicative à l’approche communicationnelle : une rupture épistémologique des langue-cultures”. *Synergie Europe*, n°1, p. 58-73. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> [consulté le 10 novembre 2016].
- BRESSOUX, P. (2003), « Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses », en *Les Dossiers des Sciences de l’Éducation*, 10, 45-58.
- CARETTE, E., (2001), « Mieux apprendre à comprendre l’oral en langue étrangère », en *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Janvier, Clé international, Paris.
- CLARKE H.H. CLARKE E.V. (1977), *Psychology and Language*, Harcourt Brace Jovanovich. Nueva York.
- CONSEIL DE L’EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Strasbourg.
- CONSEIL DE L’EUROPE (2006), “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”, *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394, del 30 de diciembre de 2006), recuperado el 29 de noviembre de 2015 desde, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>.
- CRAHAY, M., (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.

- DENYER M., (2003), « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris: Editions Maison des Langues.
- DESECO (2015), Definición y selección de las competencias clave. Resumen ejecutivo, recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- DOISE, W., MUGNY, G., (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- DOLZ, J., OLLAGNIER, E., (Éd.). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation* Bruxelles: De Boeck Université.
- DURAT, L., MOHIB, N., (2008), « Le développement des compétences au regard de l'engagement dans l'agir professionnel », in *Questions Vives*, 10, 25-41.
- DURU-BELLAT, M., (2002), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT, M., (2015), « Les compétences non académiques en question ». *Formation Emploi*, 130 (2), 13-29.
- FILISSETTI, L., (2009), *La politesse à l'école une compétence sociale pour réussir?* Grenoble : PUF.
- GENDRON, B., (2007), « Capital émotionnel fille-garçon : quelles différences à l'école ? *Carrières scolaires- symposium Genre et Education*. Strasbourg.
- GIMENO SACRISTAN J. ;(2013). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Editorial Morata.
- GLASMAN, D., BESSON, L., (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris : MEN.
- GREMMO, M-J. et HOLEC H. (1990) « La compréhension orale : un processus et un comportement ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. N° spécial Fév/Mars.
- HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION (2006), *Recommandations pour le socle commun*.
- HECKMAN, J. J., KAUTZ, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition*. MA: Cambridge, National Bureau of Economic Research.

- JANICHON D., (2014), « Évaluer des attitudes, un défi pour le socle commun. Évaluation diagnostique de la cohérence entre compétences sociales et compétences d'autonomie » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2014/4 (Vol. 47), p. 29-50. DOI 10.3917/lse.474.0029.
- JONNAERT, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme un cadre théorique*, Bruxelles: De Boek.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., and SMITH, K.A. (1991b), *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- LEROY, N., BRESSOUX, P., SARRAZIN, P., TROUILLOUD, D. (2013). « Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels », in *Revue Française de Pédagogie*, 182, 71-92.
- LHOTE, E., (1995), *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.
- LUSSIER, D., (2004), « Une approche de compétence de communication interculturelle : un nouveau défi en enseignement des langues », in *Québec français*, n° 132, p. 60-61., recuperado el 2/11/16 desde <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1186402/55647ac.html?vue=resume>
- MAURER, B., (2001) : *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand-Paris, Lacoste.
- MEGRE, B., RIBA, P., (2015), *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris : Hachette.
- MEGRE, B., RIBA, P., (2015), « Convertir l'évaluation en un processus de dialogue » dans *Le français dans le monde*, n° 400, juillet-août.
- MORIN E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris :Ed. Seuil.
- MORLAIX, S., SUCHAUT, B. (2007) « Identification des compétences à l'école élémentaire : une approche empirique à partir des évaluations institutionnelles », in *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 1-22.
- NNANG, E. (2015). *L'approche par compétences dans les pays en développement : quels effets des réformes curriculaires en Afrique Subsaharienne ?* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Bourgogne, Dijon.
- OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Skills Studies.

- PÉREZ GÓMEZ Ángel I. (2011). “¿Competencias o pensamientos práctico? La reconstrucción de los significados...”, in *Sinéctica* no.36 Tlaquepaque ene./jun.
- PERIS, E. M. (2009), “Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE”, in *Mosaico* 24, recuperado el 21/04/18 desde https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24575/mperis_mosaico_24.pdf?sequence=1
- PÉROZ P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Scéren CRDP de Lorraine.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux : Éd. ESF.
- PERRENOUD P., (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca de Aula.
- PIAGET J-P. (2009), *El nacimiento de la inteligencia del niño*, Buenos Aires: Crítica.
- PORCHER L., (2014), *Sur le bout de la langue*. Paris : Clé International.
- PUREN, C., (2013), « Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle », in *Savoirs et Formations* n°3. Repéré le 7/ 11/ 16 dans <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013c/>
- READY R., BURTON K., (2008), *La PNL pour les nuls*, ed. First-Gründ, Paris.
- RIBA, P., (2015), « Didactiques de l'oral et de l'écrit » dans *Master 1 Français langue étrangère*, Université des Antilles, ICEFI Martinique.
- RICHARDS, J., (1983), « Listening comprehension: approach, design, procedure”. *TESOL Quartely*, 17/2.219-241.
- ROBERT, J-P., (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphrys.
- RODRÍGUEZ Vite H. (2014), “Ambientes de aprendizajes”, *Boletín científico*, publicación semestral, ciencia huasteca, No.4 vol.2. Recuperado el 8/06/18 en <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>).
- ROMAINVILLE, M., BERNAERDT, G., DELORY, C., GENARD, A., LEROY, A., PAQUAY, L., WOLFS, J., (1998), « Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation », in *Forum pédagogie*, 21-27.

- ROSEN E., REINHART C., (2010), *Le Cadre Européen commun de référence pour les langues*, Clé International, Paris.
- ROST, M. (2002) *Teaching and researching listening*. Londres: Longman.
- SANTIVÁNEZ LIMAS, V. (2004) “La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula”, in *Cultura*; Vol 18, No 18. Recuperado el 20/9/15, desde:
http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/18_07.pdf.
- SILBERMAN MEL (1998). *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Pichincha: Troquel.
- SISTO, V. (2008). “La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea”. *Psicoperspectivas*, VII, 114-136. Recuperado el 25/10/15 desde
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>.
- STROOBANTS, M., (1998), «La production flexible des aptitudes ». *Education Permanente*, 135(2), 11-21.
- TARDIF, J., (2006), *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement* Saint-Denis : Chenelière Education.
- UNAM-CCH. *Programas de Estudio de Francés I al IV Área de Talleres y Lenguaje de Comunicación*, recuperado el 20/9/2015, desde
http://www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/cch/prog_indicativos/1o/1106.pdf
- VELTCHEFF, C., STANLEY, H. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris :Hachette.
- VERDELHAN-BOURGADE M (1986). « Compétence de communication et communication de cette compétence », in *Langue française*, n°70, Communication et enseignement. pp. 72-86 ; doi :recuperado 1/11/17 desde 10.3406/lfr.1986.6372http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6372
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WENTZEL, K. R. (1991), « Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence». *Child Development*, 62(5), 1066-1078.

ANEXOS

Anexo n°1– Cuestionario para los alumnos.

Tu es élève à l'Instituto Francisco Possenti en classe de seconde, première ou de terminal. Tu as le niveau A2 ou B1 du CECR. Les réponses à ce questionnaire vont servir à un étudiant de l'université des Antilles pour son travail de Master.

Prends ton temps pour lire les questions et essaie d'y répondre le plus précisément possible. Le plus souvent, tu dois cocher une seule réponse et parfois souligner ou écrire quelques mots.

*Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, réponds en indiquant ce qui est vrai **pour toi**. Ça ne sert à rien de copier sur ton voisin, ce qui est important c'est ce que tu penses.*

Merci.

Pourquoi tu apprends la langue française ? (Tu peux souligner plus d'une option si cela te convient)

- Parce que j'aime la langue française et je voudrais la parler.
- Pour voyager dans un pays francophone.
- Pour mieux préparer ma formation académique universitaire.
- Pour avoir la chance de trouver un bon travail.
- Parce que l'apprentissage du français est obligatoire dans mon cursus scolaire à l'IFP.
- Pour étudier à l'étranger.
- Pour devenir professeur de français.

	Jamais	Parfois	souvent	Toujours
1. J'aime travailler en groupe.				
2. Je me porte volontaire pour participer à une activité en classe.				
3. Il m'arrive d'être triste à l'école ou à la maison parce que je n'arrive pas à comprendre ce qu'on me demande.				
4. Je suis attentif (ve) en classe de français.				
5. J'ai peur de répondre à une question du maître ou de la maîtresse parce que j'ai peur de me tromper.				
6. J'aime la langue française et les cultures francophones.				
7. J'ai l'habitude d'écouter la musique française.				
8. Quand le maître ou la maîtresse parle de quelque chose et que je veux en savoir plus, je lui pose des questions.				
9. Quand je n'arrive pas à comprendre un message oral qui m'est dirigé, du coup je me frustre ou je me résigne.				
10. Je respecte le règlement intérieur du collège, même quand on ne me surveille pas.				
11. Je travaille bien en classe de français.				

12. En classe, je lève le doigt pour demander la parole.				
13. Quand j'ai une mauvaise note à l'école, je me sens coupable.				
14. Je déteste ma classe de français.				
15. Je m'applique en classe parce que je veux avoir de bonnes notes.				
16. Quand une activité m'intéresse, je participe.				
17. J'aime les activités interactives en classe de français.				
18. Les maîtres et les maîtresses de mon école s'intéressent à ce que je pense.				
19. Je suis aimé(e) par mes camarades de classe.				
20. Je m'ennuie à l'école.				
21. Quand le maître ou la maîtresse explique quelque chose, j'écoute ce qu'il/elle dit.				
22. J'ai toujours tout mon matériel de français, en classe.				
23. En écoutant la radio, la musique ou en voyant des films, j'acquiers de nouvelles connaissances du monde.				
24. Quand l'enseignant(e) explique quelque chose, je me laisse distraire par mes copains.				
25. Quand l'enseignant(e) ou un copain me parle de quelque chose, je l'écoute.				
26. Mon maître ou ma maîtresse me dit que je n'écoute rien en classe.				
27. J'aime bien travailler avec les autres élèves.				
28. J'ai du mal à aller vers les gens qui ne parlent pas l'espagnol.				
29. J'aime poser des questions à mon enseignant(e) quand il/elle parle de quelque chose qui m'intéresse.				
30. J'aime bien aider mes copains quand ils sont dans le besoin.				
31. En classe de français, je m'exprime seulement en français				
32. En classe de français, l'enseignant (e) me parle en espagnol pour m'expliquer ce que je dois faire.				
33. Pendant le travail en équipe, je parle espagnol.				
34. Il m'arrive d'interrompre mes camarades ou l'enseignant(e).				
35. Mes parents m'encouragent à avoir de bonnes notes à l'école.				

36. En classe de français, dans quelle habileté langagière ai-je plus de difficultés ? (souligne l'option qui convient à ta situation)

- a) Écouter
- b) Parler

- c) Ecrire
- d) Lire

37. **Ai-je la possibilité d'entrer en contact avec des locuteurs natifs ?** (souligne l'option qui convient à ta situation)

- a) Oui
- b) Non
- c) J'aimerais bien

38. **Les examens de français sont composés de quatre parties : la compréhension de l'oral, la compréhension des écrits, la production écrite et la production orale. Quelle partie de ces épreuves me paraît plus difficile ?** (souligne l'option qui convient à ta situation)

- a) la compréhension de l'oral
- b) la compréhension des écrits
- c) la production écrite
- d) la production orale

Je justifie ma réponse : _____

39. **Dans l'épreuve de compréhension de l'oral, qu'est-ce que je fais d'habitude ?** (souligne l'option qui convient à ta situation)

- a) Je lis d'abord les questions avant d'écouter le document audio.
- b) J'écoute d'abord, puis je réponds aux questions.
- c) Je lis les instructions au même moment que j'écoute.
- d) Je ne lis pas les instructions, mais je réponds quand même aux questions.

40. **En classe de français, est-ce que j'écoute des documents audio présentant des situations de communication authentiques (titres d'un journal parlé, les dialogues de la vie quotidiennes, etc.) ?**

- a) Jamais
- b) parfois
- c) souvent
- d) toujours

Ce questionnaire nous a permis d'évaluer certaines microcompétences de la compréhension de l'oral à savoir : l'écoute, la sociabilité, l'altruisme, la collaboration, la politesse.

Anexo 2: Ficha para observar las prácticas docentes.



**INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI
ACADEMIA DE LENGUAS EXTRANJERAS
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS
Observación de clase para docentes**

Nombre del profesor: _____

Nombre del observador: _____

Fecha y hora: _____

Lugar y grupo: _____

Rubros	1 Mínimo	2	3 Regular	4	5 Óptimo	Puntuación	comentarios
Inicio de clase y establecimiento de objetivos							
Claridad de las instrucciones y explicaciones							
Adecuación de las actividades según el nivel							
Atención a todos los alumnos							
Calidad y uso de recursos							
Dinámica de la clase							
Manejo de los errores y correcciones							
Evaluación de las actividades							
Cierre de la actividad							
Cumplimiento de los objetivos							
Total							
Comentarios generales:							

Anexo 3: Plan operativo de la asignatura Francés (UNAM, 1996)

Source :

<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Segundo%20Acercamiento%20de%20Franc%C3%A9s%20I%20a%20IV.pdf>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: FRANCÉS

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE: FRANCÉS I

CLAVE: 1511

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE: QUINTO

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA: OBLIGATORIA

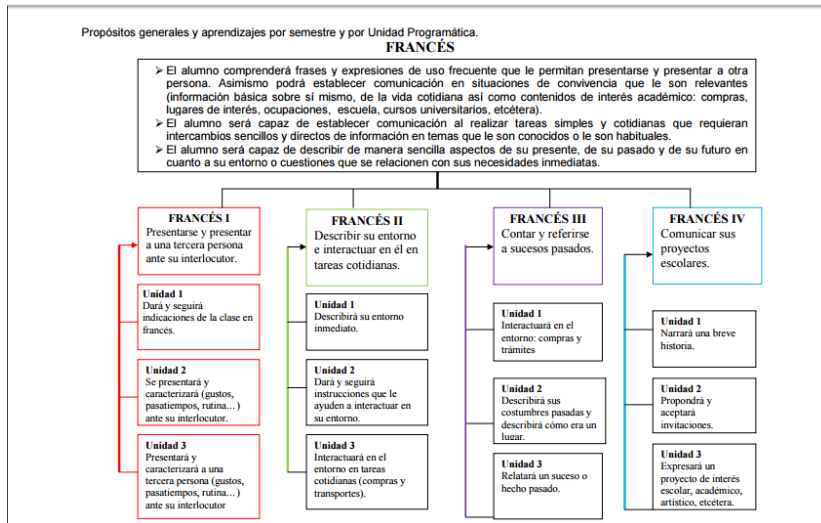
CARÁCTER DE LA ASIGNATURA: TEÓRICA

	TEÓRICAS	PRACTICAS	TOTAL
No. de horas semanarias	03		03
No. de horas anuales estimadas	90	0	90
CRÉDITOS	12	0	12

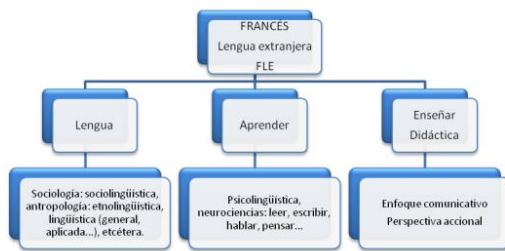


El perfil del egresado¹¹ en el CCH incorpora la formación en lengua extranjera, a través de una visión interdisciplinaria en la que destacan los siguientes aspectos:

- Hacer un uso comunicativo de la lengua extranjera en su manifestación oral y escrita para incluir en la construcción del conocimiento los aportes de los textos verbales, icónico-verbales y audiovisuales. Asimismo, el alumno tomará conciencia de sus habilidades en la mediación, es decir, cómo, cuándo y de qué manera participa en una interlocución (oral-escrita o combinada con imágenes) para consolidar una intención (comunicativa) de manera eficaz.
- Asumir responsablemente su participación o coparticipación en la enunciación.
- Participar en aprendizajes cooperativos que le permitan desarrollar las capacidades comunicativas básicas¹² en lengua extranjera.
- Mantener actitudes y valores propios de una formación humanística que le permitan un acercamiento ético al otro.
- Actuar de acuerdo con valores entre los que destacan el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la cooperación.
- Atender a la dimensión ética en los usos de la lengua con una actitud lingüística crítica que evite prejuicios, discriminación o desprecio ante los diversos aspectos socioculturales que el aprendizaje de una lengua extranjera representa.



ENFOQUE TEÓRICO DE LA MATERIA



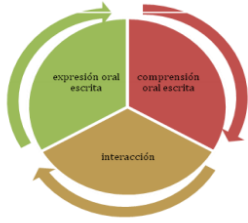
En la enseñanza de una lengua extranjera confluyen, por lo menos, tres espacios que se interrelacionan. *El primero* se refiere a la disciplina misma, en este caso la enseñanza de **una lengua** (extranjera). Desde esta óptica, lo que se enseña y aprende define una organización teórica que marca sus propias categorías de análisis. Además este sector de la lengua entra en combinación con enfoques sociológicos, antropológicos, entre otros. *El*

La **Perspectiva accional** es el eje sobre el que se basan los Programas de Francés. Es necesario destacar que la finalidad que se busca es dar prioridad al uso de la **comunicación verbal**, poniendo el acento en el concepto de la **interacción social**. Lo que se traduce en un acercamiento a "la realidad": la enseñanza incorpora la acción colectiva con finalidades compartidas. Ello, es que la clase misma se convierte en un colectivo que lleva a cabo acciones de comunicación sobre la base del sentido verbal: cómo preparar un viaje de vacaciones, cómo organizar una fiesta de cumpleaños, qué regalo comprar para un amigo, hermano, novio, o padres, etc. Encontramos entonces que la Perspectiva accional se vincula con el concepto de la **enseñanza por tareas**. La tarea se

La **motivación** será importante, de ahí que las tareas o acciones deban también ser cercanas al **interés** de los alumnos. Esto se vincula con el concepto de **autonomía**, para en todo momento, poner al estudiante frente a una tarea de comunicación como distribuir invitados en una mesa de fiesta, organizar pequeños viajes de vacaciones, ir de compras, decidir cuál película ver en compañía de amigos o presentar un tema de su interés.

Selección y organización de los contenidos.

Los contenidos que se indican están organizados en torno a diversas categorías: habilidades, contextos comunicativos, actos de habla, elementos lingüísticos (gramática, léxico y fonética) y contenidos socioculturales e interculturales. Deben entenderse como una combinación necesaria ya que estas enumeraciones entran en juego simultáneo. Para llevar a cabo una combinación pertinente será necesario que el profesor delimite la situación comunicativa (definir interlocutores, intenciones, organización, por lo menos) para seleccionar aquellos componentes que le sean adecuados.



El aprendizaje de la lengua extranjera se agrupa en torno a las competencias de comunicación ORAL ↔ ESCRITO en sus modalidades de expresión y de comprensión. Igualmente se incluyen los espacios de trabajo de la INTERACCIÓN. Esta imbricación de los aprendizajes diferenciados nos indica que los contenidos del aprendizaje son compartidos y que la comunicación verbal exige además una adecuación específica en torno a las estrategias de expresión o de comprensión. Las habilidades (expresión y comprensión oral-escrita) se interrelacionan y confluyen en el espacio de la interacción (oral-escrita), es por ello, que la selección de aprendizajes gira alrededor del concepto de tarea, el cual permite acercar al alumno a una situación comunicativa de interacción

¿Cuáles son los momentos de la evaluación?

La evaluación inicial o de diagnóstico, se realiza a partir de los conocimientos y habilidades previos del alumno al proceso de enseñanza/aprendizaje, ayuda a visualizar su nivel de competencia al inicio de un curso. La información obtenida en esta etapa permitirá, por una parte, que los estudiantes tomen conciencia de los aspectos consolidados y aquellos que aún les falta reforzar, por otra, ayuda al docente a situar a cada alumno en un trayecto del aprendizaje alcanzado, medir su nivel de manejo de la lengua para realizar los ajustes necesarios a su planeación y a establecer una progresión del aprendizaje.

La evaluación formativa ocupará, durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje, un espacio muy importante. Si deseamos ser coherentes con el enfoque de la materia, la evaluación formativa seleccionará contenidos (en términos de micro-tareas) para llevar al alumno a un proceso de reflexión sobre el uso de la lengua en situación de comunicación. Asimismo, en esta fase el profesor puede valorar la pertinencia de sus estrategias y llevar a cabo los ajustes necesarios para mejorar su enseñanza y apoyar al alumno en su aprendizaje.

La evaluación final o sumativa es aquella que necesariamente brindará información global sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en su conjunto. No es recomendable que en un proceso de 16 semanas se practique únicamente este tipo de evaluación. Para efectos de este programa, cada nivel (de I a IV) está dividido en tres segmentos (unidades programáticas) y señalan desempeños particulares por sí mismos, pero al mismo tiempo los tres segmentos se acumulan para el logro del propósito común. Vista así la composición del programa, cada Unidad Programática puede ser evaluada desde la perspectiva sumativa (es decir, en función de los desempeños globales) y proveer información parcial sobre un tercio del trayecto completo; también cada curso puede ser objeto de una evaluación sumativa (como un todo), así los contenidos de este tipo de evaluación se seleccionarán entre aquellos que se consideren de mayor complejidad para que los resultados puedan ser valorados dentro de los parámetros del conjunto en su totalidad.

Anexo 3: Ejercicio de comprensión oral (fuente: *Tous ensemble 4*, niveau B1)

La imagen muestra una página de un libro de texto de francés. A la izquierda, hay una ilustración de una cafetería con el título 'UNITÉ 1' y 'À la cafétéria du collège'. Hay un cuadro con los 'OBJECTIFS' (proponer, suponer, expresar, asegurar). A la derecha, se muestra el diálogo entre Manon y Abou. En la parte inferior izquierda, hay un cuadro con el título 'A l'oral' que contiene preguntas para discutir en grupo. A la derecha, se muestran los ejercicios de comprensión oral y escrita.

UNITÉ 1

OBJECTIFS

- Proposer et suggérer quelque chose
- Faire une supposition
- Exprimer la durée
- Rassurer

À la cafétéria du collège

Manon : Alors, Abou, tout va bien ?
Abou : Oui, même si je suis crevé...
Manon : Trop de courses ?
Abou : Pas seulement... J'ai trouvé un petit boulot...
Manon : C'est vrai ? Mais c'est génial ! Qu'est-ce que tu fais ?
Abou : Ça fait un mois que je travaille comme serveur à la pizzeria Les quatre saisons.
Manon : Tu travailles combien de jours par semaine ?
Abou : Le vendredi et le samedi de six heures du soir à minuit. C'est très dur quand il y a beaucoup de monde. Il faut faire vite, prendre les commandes, apporter les plats... J'essai de faire de mon mieux, mais ce n'est pas facile.
Manon : J'imagine... Ça doit être très fatigant...
Abou : En plus, le propriétaire est terrible, c'est la

personne la plus sévère du monde. Si on s'arrête un instant, il se met en colère !
Manon : Ne t'inquiète pas ! Tu t'habitueras et ça ira mieux.
Abou : J'espère... mais je suis quand même content. Je gagne un peu d'argent et, en plus, il y a les pourboires !
Manon : Quelle chance ? Moi aussi, je vais chercher un petit boulot ?
Abou : Quel genre ?
Manon : Je ne sais pas... Vendeuse ou...
Abou : Et si tu demandais à la crêperie La cidrerie normande ? Je crois qu'ils cherchent une serveuse.
Manon : Bonne idée ! J'envoierai un mail ou j'irai demain...
Abou : Je viendrai avec toi, si tu veux.

Entre AMIS
Crevé
Un petit boulot

UNITÉ 1 Dialogue

Compréhension orale

ENT 1 Écoute l'enregistrement du dialogue et dis si les affirmations sont vraies (V) ou fausses (F).

- Abou est très fatigué.
- Il a trouvé un petit travail.
- Il travaille tous les jours.
- Il travaille dans une crêperie.
- Le propriétaire de la pizzeria est très gentil.
- Abou gagne beaucoup d'argent.

ENT 2 Écoute de nouveau l'enregistrement du dialogue et choisis la bonne réponse.

- Abou a peu beaucoup de courses.
- Il travaille comme serveur cuisiner.
- Il travaille deux quatre jours par semaine.
- Il travaille de six heures du soir à minuit une heure du matin.
- Manon va chercher a dit un petit boulot.
- Abou lui donne l'adresse d'une pizzeria crêperie.

Compréhension écrite

3 Lis le dialogue et complète les phrases.

- La pizzeria où travaille Abou s'appelle...
- Son boulot est dur surtout quand...
- Le propriétaire...
- Manon veut...
- Abou lui conseille de...
- Manon dit qu'elle...

ENT 4 Relie le dialogue et réponds aux questions.

- Pourquoi Abou est-il fatigué ?
- Quand travaille-t-il ?
- En quoi consiste son travail ?
- Que fait le propriétaire quand ses employés s'arrêtent un instant ?
- Que dit Manon à Abou pour le rassurer ?
- Qu'est-ce que La Cidrerie normande ?

A l'oral

5 Regarde le dessin, dis ce que boivent Manon et Abou et fais la liste des objets posés sur la table.

6 Abou arrive en retard à son travail. Tu joues le rôle d'Abou et ton camarade le rôle de son patron.

7 Par groupe de deux, posez-vous les questions suivantes et répondez-y. Quel petit boulot voudrais-tu faire ? Explique pourquoi. Combien de jours par semaine voudrais-tu travailler ? Quels jours voudrais-tu travailler ? Quels horaires voudrais-tu faire ?

Onze 11

Anexo 4: Cuestionario para los docentes, sobre las actividades de comprensión auditiva FLE en el IFP.

	oui	Non
Dans mon enseignement, je suscite l'intérêt pour écouter les documents oraux.		
Je présente les motifs pour lesquels mes étudiants doivent écouter un message oral que je leur propose.		
Je valorise les émotions de mes étudiants pour faciliter un apprentissage global et non seulement intellectuel.		
Je crée des situations de précompréhension (éléments socioculturels, par exemple).		
Je privilégie l'enseignement au détriment de l'évaluation.		
Pendant l'audition des documents sonores, mes élèves développent aussi des stratégies ou techniques d'interaction : poser des questions sur les doutes, faire une synthèse du discours...		
Avant, durant et après l'écoute, je demande à mes étudiants de faire des hypothèses, de poser des questions, sur la situation présentée.		
Je motive mes élèves pour qu'ils s'expriment sur leurs difficultés ou besoins par rapport à la compréhension de l'oral.		
Lorsque je fais écouter un document audio à mes élèves, je m'intéresse plus au contenu du message qu'à sa forme.		
Dans l'enseignement de la compréhension de l'oral, je m'attèle plus la compréhension qu'aux détails.		
Le matériel didactique que j'emploie pour enseigner la compréhension de l'oral est authentique.		
J'ai du mal à enseigner la compréhension de l'oral		
J'ai une formation en didactique de français langue étrangère.		

Anexo 5: Certificado de aprobación DELF sesión de abril de 2017

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES		RÉPUBLIQUE FRANÇAISE CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES		RÉPUBLIQUE FRANÇAISE CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES																																											
ATTESTATION DE RÉUSSITE		ATTESTATION DE RÉUSSITE		ATTESTATION DE RÉUSSITE																																											
<p><i>Je soussigné BOISSON Marc</i> Président du jury au Centre d'examen de : MEXICO - IFAL (MEXIQUE)</p> <p>atteste que :</p> <p>GARCÍA GUZMÁN Jorge David né le 30/10/2004 à Mexico (MEXIQUE) de nationalité : MEXICAINE n° de candidat : 052005-018984</p> <p>a présenté avec succès les épreuves de l'examen :</p> <p style="text-align: center;">DELF A1</p> <p>Niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues session : 2017-04-J à : Instituto Francés de America Latina, IFAL</p> <p>avec les résultats suivants :</p> <table border="0"> <tr> <td>ÉCRIT</td> <td>Compréhension</td> <td>note : 20,00 / 25</td> <td rowspan="2">NOTE FINALE : 78,50 / 100</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Production</td> <td>note : 17,50 / 25</td> </tr> <tr> <td>ORAL</td> <td>Compréhension</td> <td>note : 20,00 / 25</td> <td rowspan="2"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Production</td> <td>note : 18,00 / 25</td> </tr> </table> <p>fait le 11/05/2017 le Président du jury</p>		ÉCRIT	Compréhension	note : 20,00 / 25	NOTE FINALE : 78,50 / 100		Production	note : 17,50 / 25	ORAL	Compréhension	note : 20,00 / 25			Production	note : 18,00 / 25	<p><i>Je soussigné BOISSON Marc</i> Président du jury au Centre d'examen de : MEXICO - IFAL (MEXIQUE)</p> <p>atteste que :</p> <p>TREJO CABALLERO Aldo né le 18/10/2001 à Mexico (MEXIQUE) de nationalité : MEXICAINE n° de candidat : 052005-018876</p> <p>a présenté avec succès les épreuves de l'examen :</p> <p style="text-align: center;">DELF A2</p> <p>Niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues session : 2017-04-J à : Instituto Francés de America Latina, IFAL</p> <p>avec les résultats suivants :</p> <table border="0"> <tr> <td>ÉCRIT</td> <td>Compréhension</td> <td>note : 25,00 / 25</td> <td rowspan="2">NOTE FINALE : 90,50 / 100</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Production</td> <td>note : 22,00 / 25</td> </tr> <tr> <td>ORAL</td> <td>Compréhension</td> <td>note : 23,00 / 25</td> <td rowspan="2"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Production</td> <td>note : 20,50 / 25</td> </tr> </table> <p>fait le 11/05/2017 le Président du jury</p>		ÉCRIT	Compréhension	note : 25,00 / 25	NOTE FINALE : 90,50 / 100		Production	note : 22,00 / 25	ORAL	Compréhension	note : 23,00 / 25			Production	note : 20,50 / 25	<p><i>Je soussigné BOISSON Marc</i> Président du jury au Centre d'examen de : MEXICO - IFAL (MEXIQUE)</p> <p>atteste que :</p> <p>BERMÚDEZ MONCAYO Alonso David né le 09/07/1999 à B.J. (MEXIQUE) de nationalité : MEXICAINE n° de candidat : 052005-018433</p> <p>a présenté avec succès les épreuves de l'examen :</p> <p style="text-align: center;">DELF B1</p> <p>Niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues session : 2017-04-J à : Instituto Francés de America Latina, IFAL</p> <p>avec les résultats suivants :</p> <table border="0"> <tr> <td>ÉCRIT</td> <td>Compréhension</td> <td>note : 18,00 / 25</td> <td rowspan="2">NOTE FINALE : 77,00 / 100</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Production</td> <td>note : 17,00 / 25</td> </tr> <tr> <td>ORAL</td> <td>Compréhension</td> <td>note : 21,00 / 25</td> <td rowspan="2"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Production</td> <td>note : 21,00 / 25</td> </tr> </table> <p>fait le 11/05/2017 le Président du jury</p>		ÉCRIT	Compréhension	note : 18,00 / 25	NOTE FINALE : 77,00 / 100		Production	note : 17,00 / 25	ORAL	Compréhension	note : 21,00 / 25			Production	note : 21,00 / 25
ÉCRIT	Compréhension	note : 20,00 / 25	NOTE FINALE : 78,50 / 100																																												
	Production	note : 17,50 / 25																																													
ORAL	Compréhension	note : 20,00 / 25																																													
	Production	note : 18,00 / 25																																													
ÉCRIT	Compréhension	note : 25,00 / 25	NOTE FINALE : 90,50 / 100																																												
	Production	note : 22,00 / 25																																													
ORAL	Compréhension	note : 23,00 / 25																																													
	Production	note : 20,50 / 25																																													
ÉCRIT	Compréhension	note : 18,00 / 25	NOTE FINALE : 77,00 / 100																																												
	Production	note : 17,00 / 25																																													
ORAL	Compréhension	note : 21,00 / 25																																													
	Production	note : 21,00 / 25																																													
<p><small>Le DELF et le DALF comptent 7 diplômes indépendants : DELF A1, DELF A1*, DELF A2, DELF B1, DELF B1*, DELF B2, DELF C1, DELF C2</small></p> <p><small>Importance : cette attestation comporte votre numéro d'identification DELF-DALF. Ce numéro est définitif. Vous devez le communiquer à chacune de vos inscriptions, dans le même centre d'examen ou dans un centre différent.</small></p> <p><small>Cette attestation est délivrée en un seul exemplaire. Aucun double ne pourra être établi. Ne vous en déesseignez jamais.</small></p>		<p><small>Le DELF et le DALF comptent 7 diplômes indépendants : DELF A1, DELF A1*, DELF A2, DELF B1, DELF B1*, DELF B2, DELF C1, DELF C2</small></p> <p><small>Importance : cette attestation comporte votre numéro d'identification DELF-DALF. Ce numéro est définitif. Vous devez le communiquer à chacune de vos inscriptions, dans le même centre d'examen ou dans un centre différent.</small></p> <p><small>Cette attestation est délivrée en un seul exemplaire. Aucun double ne pourra être établi. Ne vous en déesseignez jamais.</small></p>		<p><small>Le DELF et le DALF comptent 7 diplômes indépendants : DELF A1, DELF A1*, DELF A2, DELF B1, DELF B1*, DELF B2, DELF C1, DELF C2</small></p> <p><small>Importance : cette attestation comporte votre numéro d'identification DELF-DALF. Ce numéro est définitif. Vous devez le communiquer à chacune de vos inscriptions, dans le même centre d'examen ou dans un centre différent.</small></p> <p><small>Cette attestation est délivrée en un seul exemplaire. Aucun double ne pourra être établi. Ne vous en déesseignez jamais.</small></p>																																											

Anexo 6: Diploma DELF Junior, sesión de mayo de 2016

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE		RELEVÉ DE RÉSULTATS																									
DIPLÔME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE DELF A2 Niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues		<p>Nom et prénom : SANTOS MORA Eduardo Nationalité : MEXICAINE Date et lieu de naissance : 05/09/2001 MEXICO (MEXIQUE) N° de candidat : 052005-018317</p>																									
<p>Le directeur du Centre international d'études pédagogiques atteste que :</p> <p>Eduardo SANTOS MORA né le 05/09/2001 à MEXICO (MEXIQUE) de nationalité MEXICAINE</p> <p>a satisfait aux épreuves du diplôme d'études en langue française niveau A2, et devient titulaire de plein droit de ce diplôme.</p> <p>fait à Paris, le 07/12/2016 Le directeur du Centre international d'études pédagogiques</p>		<p>Conformément aux dispositions de l'arrêté du 7 juillet 2005, le titulaire de ce diplôme a subi avec succès les épreuves constitutives du diplôme d'études en langue française niveau A2, avec les résultats suivants :</p> <table border="0"> <tr> <td>session :</td> <td>2016-05-J</td> <td>centre d'examen :</td> <td>Mexico - IFAL (MEXIQUE)</td> </tr> <tr> <td>ÉCRIT</td> <td>Compréhension</td> <td>note :</td> <td>15,00 / 25</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Production</td> <td>note :</td> <td>15,00 / 25</td> </tr> <tr> <td>ORAL</td> <td>Compréhension</td> <td>note :</td> <td>8,00 / 25</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Production</td> <td>note :</td> <td>21,50 / 25</td> </tr> <tr> <td colspan="3"></td> <td>NOTE FINALE : 60,00 / 100</td> </tr> </table> <p>Le DELF niveau A2 est délivré à tout candidat ayant obtenu une moyenne minimale de 50 points à l'ensemble des épreuves, avec un minimum de 5 sur 25 dans chaque épreuve.</p>		session :	2016-05-J	centre d'examen :	Mexico - IFAL (MEXIQUE)	ÉCRIT	Compréhension	note :	15,00 / 25		Production	note :	15,00 / 25	ORAL	Compréhension	note :	8,00 / 25		Production	note :	21,50 / 25				NOTE FINALE : 60,00 / 100
session :	2016-05-J	centre d'examen :	Mexico - IFAL (MEXIQUE)																								
ÉCRIT	Compréhension	note :	15,00 / 25																								
	Production	note :	15,00 / 25																								
ORAL	Compréhension	note :	8,00 / 25																								
	Production	note :	21,50 / 25																								
			NOTE FINALE : 60,00 / 100																								
<p><small>Le DELF et le DALF comptent sept niveaux. Les compétences évaluées pour chaque niveau, conformément à celles décrites par le Cadre européen commun de référence pour les langues :</small></p> <ul style="list-style-type: none"> • DELF A1, A1* et A2 : utilisateur élémentaire • DELF B1 et B1* : utilisateur indépendant • DELF C1 et C2 : utilisateur expérimenté 		<p><small>N° de diplôme : 052005-018317</small></p>																									

Instituto Francisco Possenti, A.C.
Per crucem ad lucem

PREPARATORIA

VISIÓN

El mundo actual se enfrenta a un cambio de paradigma que nos exige redescubrir el valor de la persona para que viva en plenitud aquello que le da sentido a su ser y quehacer. Nuestro compromiso es la formación educativa.

Educación es:

- ◆ Ofrecer una visión integral del hombre, teniendo en cuenta sus dimensiones intelectual, humana y espiritual.
- ◆ Un proceso que permite el desarrollo de las capacidades individuales y sociales, de tal forma que se logre la inserción al medio sociocultural de forma responsable y solidaria.
- ◆ Dar herramientas para interpretar, transformar e incluirse positivamente en la sociedad.
- ◆ Generar una corriente de respeto afectivo, de tal manera que el alumnado pueda desarrollar armónicamente su personalidad.

MISIÓN

Propiciar que el alumnado adquiera una personalidad que le permita desarrollar todas sus capacidades y responder a las exigencias y retos que se le presenten en el futuro.

Todo esto a través de:

- ◆ Formación integral.
- ◆ Nivel académico de excelencia que se vislumbre en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- ◆ La construcción de una auténtica comunidad humana por medio de la transmisión de la identidad cultural.

PROYECTO EDUCATIVO

El Instituto Francisco Possenti forma a sus alumnos integralmente, desarrolla y potencializa las capacidades físicas, intelectuales y espirituales para que aprenda a aprender, aprenda a hacer, aprenda a convivir y aprenda a ser persona: libre, crítica, consciente, responsable, creativa, solidaria, madura afectivamente, capaz de construir y transformar nuestra sociedad.

LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS—FRANCÉS

Metodología

El método de enseñanza lingüístico que llevamos es la neuro-enseñanza-aprendizaje con el enfoque comunicativo oral. Procuramos que el alumno desarrolle eficientemente las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer, escribir.

Para este fin, los programas que llevamos no sólo cubren el Marco Común Europeo de referencias para el aprendizaje de lenguas, sino también están contextualizados por los programas nacionales (SEP y UNAM) de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Criterios de evaluación

En la evaluación del aprendizaje se considera lo siguiente:

- * Comprensión y producción oral.
- * Comprensión y producción escrita.
- * Evidencias de aprendizaje.

El instituto es Centro de certificaciones internacionales

- ◆ Centro Examinador de Trinity College London, (Inglaterra)
- Será obligatorio para los alumnos certificar el nivel 3, 6, 9, 10 y 11.
- ◆ Centro aplicador de los exámenes DELF (Diploma en estudios

en Lengua Francesa) por el IFAL (Instituto Francés para América Latina) - Embajada de Francia en México.
Es obligatorio para los alumnos certificar el nivel del idioma francés al final del ciclo escolar. Los niveles a certificar son: A1, A2, B1, B2.

(Proyecto educativo IFP, p. 13)

IDEARIO

El Instituto Francisco Possenti, A.C., miembro de la familia **Pasionista**, respetuoso de sus tradiciones, busca alcanzar el pleno desarrollo espiritual, intelectual y humano de la comunidad educativa, **desarrollando sus potencialidades** para que aprendan a ser, a aprender, a hacer y a convivir.

La Institución, en su tarea educativa:

Quiere formar seres humanos que, ejerciendo el dominio de sus propios actos y cumpliendo con sus obligaciones, lleguen a ser libres, y tomar decisiones que se apoyen en los valores universales y trascendentales.

Pretende formar individuos que ejerzan y gocen plenamente de sus derechos, respetando y ayudando a su prójimo, porque son conscientes de que viven en sociedad y necesitan de ella para realizarse como personas. La responsabilidad y el trabajo constante dignificarán su existencia.

Promueve los valores de la justicia y la solidaridad para determinar que su campo de acción es el bien común y de ello depende que las condiciones sociales, culturales y económicas caractericen el funcionamiento de la comunidad.

Desarrolla en el individuo la conciencia crítica para ser objetivo en las diferencias, circunstancias y criterios de los diversos ámbitos del conocimiento y de la vida, proponiendo la creatividad como una de las cualidades que le ayudarán a formular nuevas alternativas, desde las ciencias y las artes, que superen situaciones adversas del mundo en el que vive.

Colabora en el desarrollo de la madurez afectiva de sus miembros: ser uno mismo, vivir con seguridad, ser capaz de aceptarse teniendo presentes las necesidades y sentimientos propios y de los otros; para que sean asertivos en su actitud y comportamiento.

Considera a la educación centrada en la persona, entendida esta última como un ser único e irrepetible, capaz de tomar decisiones libres y justas, consigo mismo, con los demás y con el mundo.

Concibe a la educación como proceso de perfeccionamiento integral de la persona. A través de la formación, se abre a la realidad del ser, a los demás, a sí mismo, al mundo y a la Trascendencia, alcanzando así la libertad para gobernar su vida.

Define la Institución como una **comunidad educativa**, la cual supone una elección de valores culturales y una opción de vida que se expresa mediante auténticas relaciones interpersonales entre los diversos miembros que la componen.

Su modelo educativo está basado en los principios de la educación humanista, en el enfoque constructivista y en la teoría del aprendizaje mediado, por lo que se educa amando, con espíritu de sencillez, entrega y servicio, valorando el trabajo exigente y reflexivo de todos sus miembros, como medio digno de promoción personal y comunitaria.

Propone una formación académica integral y sólida de acuerdo con las potencialidades del alumnado, a través de una metodología basada en el desarrollo de habilidades del pensamiento y en la formación de competencias para la vida, mediadora del aprendizaje y siempre abierta a los adelantos científicos, pedagógicos y tecnológicos.

Privilegia un ambiente de libertad responsable y de respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa, quienes deben participar generando actitudes de confianza, colaboración y compromiso a fin de lograr una educación de calidad.

Subraya el ejercicio de la autoridad como servicio, que implica un proceso integral y continuo a todos los miembros de la comunidad educativa.

Reconoce el derecho y el deber de la familia como primera educadora de sus hijos.