

03070



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**POSGRADO EN LINGÜÍSTICA**

**DISEÑO DE UN MATERIAL DE COMPRENSIÓN AUDITIVA  
PARA NIVELES INTERMEDIOS  
DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA**

**TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA  
MIGUEL ÁNGEL NOVELLA GÓMEZ**

**DIRECTOR DE TESIS  
HAROLD ORMSBY LOWRY**

**MÉXICO**



**U. N. A. M.  
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA  
COORDINACIÓN**

**2006**

M 247570



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recensional.

NOMBRE: Miguel Ángel Novella Gómez

FECHA: 19 Abril de 2006

FIRMA: pa Miguel Ángel Novella

## AGRADECIMIENTOS

A mis padres,  
Antonia Gómez G. y Miguel Ángel Novella

A mis hermanos, Mayra Roxana y Víctor Manuel Novella

Gracias a mi asesor, Harold Ormsby, en quien  
encontré una verdadera relación de  
maestro y alumno.

Que estás dos  
sencillas palabras  
expresen lo que le debo:  
Gracias maestro

A mis revisores de tesis  
Dra. Marianne Arkerberg, Dra. Marilyn Buck,  
Mtra. Diana Jenkins y Dr. Manel Lacorte,  
por sus acertados comentarios  
para la corrección de esta tesis  
y por sus consejos para que pueda  
llegar a ser como ellos

A mis profesores de la  
MLA, en especial  
a la Dra. Natalia Ignatieva y a la Dra. Carmen Curcó

A mis compañeros de trabajo en la EPESA, a quien  
no los menciono de nombre por razones de espacio, pero sí, a ti que  
estás leyendo estas líneas y eres de ahí

A la Dra. Martha Jurado  
del CEPE de la UNAM  
por su confianza y amistad

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1 “La comprensión auditiva”	
1.1 La comprensión auditiva.....	15
1.2 ¿Qué es la comprensión auditiva?.....	17
1.3 Los procesos de la comprensión auditiva.....	18
1.3.1 Procesos neurológicos.....	18
1.3.1.1 Conciencia.....	19
1.3.1.2 Atención.....	20
1.3.2 Procesos lingüísticos.....	20
1.3.2.1 Segmentación.....	20
1.3.2.2 Variación.....	21
1.3.2.2.1 Asimilación, reducción y elisión.....	22
1.3.3 Emisión del flujo del habla.....	23
1.4. Procesamiento pragmático.....	23
1.4.1 Deixis.....	25
1.4.2 Intención.....	25
1.4.3 Uso estratégico.....	26
1.4.4 Significado conversacional.....	27
1.5. Procesamiento psicolingüístico.....	28
1.5.1 Teoría del esquema.....	28
1.5.2 Inferencia.....	30
1.5.3 Memoria.....	32
1.6. La naturaleza de la comprensión auditiva.....	33
1.6.1 Proceso <i>bottom-up</i> .....	33
1.6.2 Proceso <i>top-down</i> .....	34
1.6.3 Proceso <i>bottom-up</i> vs. proceso <i>top-down</i> .....	34
CAPÍTULO 2 “La comprensión en la primera y la segunda lengua y la adquisición de segundas lenguas”	
2.1. La comprensión auditiva en la primera y la segunda lenguas... 38	38
2.2. La comprensión auditiva en la lengua materna.....	39
2.2.1 Desarrollo biológico.....	39
2.2.2 Reestructuración cognitiva.....	41
2.2.3 Discurso contextualizado.....	42
2.3. La comprensión auditiva en la segunda lengua.....	42
2.3.1 Desarrollo.....	43
2.4. Factores que afectan la comprensión auditiva en la primera y la segundas lenguas.....	43
2.4.1 Factores que afectan la comprensión auditiva en la lengua materna.....	44
2.4.2 Factores que afectan la comprensión auditiva en la segunda lengua.....	45
2.4.3 Las habilidades y sub-habilidades de comprensión auditiva... 46	46
2.5. La comprensión auditiva y adquisición de segundas lenguas... 49	49
2.5.1 El <i>Input</i> y la adquisición de la lengua materna.....	50
2.5.2 El <i>Input</i> y la adquisición de una segunda lengua.....	50
2.5.3 La propuesta del <i>input</i> comprensible de Krashen.....	51
2.5.4 El papel del <i>input</i> comprensible en la actualidad.....	52

CAPÍTULO 3 “Las estrategias de aprendizaje y la enseñanza de la comprensión auditiva”	
3.1. Las estrategias y la enseñanza de la comprensión auditiva.....	55
3.2. La enseñanza de las estrategias.....	56
3.2.1 “Los buenos estudiantes” y las estrategias de aprendizaje.....	57
3.2.2. Los estudiantes “menos exitosos” y las estrategias de aprendizaje.....	58
3.2.3 Diferencias entre los estudiantes “menos exitosos” y los “más exitosos” en la comprensión auditiva.....	59
3.3. Las estrategias en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.....	60
3.4. Las estrategias de comprensión auditiva.....	62
3.5. Clasificación de las estrategias de comprensión auditiva.....	64
3.5.1 Rost (2002).....	64
3.5.2 O’Malley <i>et al.</i> (1989).....	65
3.5.3 <i>Marco Común de Referencia Europeo</i> .....	66
3.6. Las estrategias y el material propuesto.....	67
CAPÍTULO 4 “La lengua española”	
4.1. Presentación.....	72
4.2. Una característica particular del español.....	74
4.3. Dialectos.....	76
4.3.1 Las variedades dialectales más prestigiosas.....	77
4.3.2 En busca de la norma hispánica.....	78
4.4. Dialectos identificados del español.....	82
4.4.1 La zona castellana.....	82
4.4.2 La zona alteña.....	83
4.4.3 La zona bajeña.....	85
4.4.4 Ocurrencia de los rasgos presentados.....	86
4.4.5 El voseo.....	87
4.5. Razón de la aparición de los rasgos que caracterizan los dialectos del español.....	90
CAPÍTULO 5 “Los ejercicios”	
5.1. Teoría Presentación de los ejercicios.....	95
5.1.1 Antecedentes.....	95
5.1.1.2 La comprensión auditiva en la actualidad.....	97
5.1.2. Materiales.....	98
5.1.2.1 Selección de las muestras adecuadas para un material de comprensión auditiva para niveles intermedios.....	98
5.1.2.2 Criterios para la selección de las muestras.....	99
5.1.2.2.1 Textos orales culturalmente interesantes.....	100
5.1.2.2.2 Muestras auténticas.....	101
5.1.2.2.2.1 Definición de muestra auténtica.....	101
5.1.2.2.2.2 Uso de las muestras auténticas.....	101
5.1.2.2.2.3 Importancia de las muestras reales.....	103
5.1.2.2.3 Diálogos.....	104
5.1.2.2.4 Dialectos.....	105
5.1.3. Obtención de las muestras.....	106
5.1.3.1 Ficha técnica de las muestras.....	106

5.II. Diseño de materiales.....	108
5.II.1. Marcos teóricos.....	109
5.II.1.1 Interactivo y transaccional.....	109
5.II.1.2 <i>Top-down</i> y <i>bottom-up</i> .....	110
5.II.2. Características generales que subyacen los ejercicios propuestos en este material.....	111
5.II.3. Modelo pedagógico de los ejercicios de comprensión auditiva.....	113
5.II.3.1 Variación individual.....	114
5.II.3.2 Dimensión intercultural.....	114
5.II.3.3 Dimensión social.....	114
5.II.3.4 Dimensión contextualizada.....	114
5.II.3.5 Dimensión afectiva.....	115
5.II.3.6 Dimensión estratégica.....	115
5.II.3.7 Dimensión intertextual.....	115
5.II.3.8 Dimensión crítica.....	115
5.III. Implementación de los ejercicios.....	116
5.III.1. Diagrama general de los ejercicios propuestos para trabajar la comprensión auditiva.....	116
5.III.1.1 Ejercicios antes de la comprensión auditiva.....	116
5.III.1.2 Ejercicios durante la comprensión auditiva.....	116
5.III.1.3 Actividades posteriores a la comprensión auditiva.....	116
5.III.2. Fundamentación teórica de las actividades implementadas.....	117
5.III.2.1 Antes de la comprensión auditiva.....	117
5.III.2.2 Ejercicios durante la comprensión auditiva.....	120
5.III.2.3 Actividades posteriores a la comprensión auditiva.....	122
5.III.3. Manera en la que se implementarán las actividades.....	124
5.III.3.1 Ejercicios antes de la comprensión auditiva.....	124
5.III.3.2 Ejercicios durante la comprensión auditiva.....	125
5.III.3.3 Después de la comprensión auditiva.....	127
5.IV. Descripción de dos lecciones.....	128
<i>Lección 1: "La mujer: figura importante en el rastafari"</i> .....	128
<i>Lección 2: "Fumando espero. Una serie de la BBC de Londres. Debate acerca del cigarro"</i> .....	130
Conclusiones y propuestas .....	135
Bibliografía.....	138
Anexo 1 Tablas generales de los ejercicios de comprensión auditiva incluidos en el material y el tipo de ejercicios que cada uno de ellos comprende.....	i
Anexo 2 Los ocho ejercicios que comprende el material.....	iii
Orden de las pistas.....	xlili

## INTRODUCCIÓN

### OBJETIVO DE LA TESIS

*Diseñar un material multimedia de comprensión auditiva para niveles intermedios de español como lengua extranjera o segunda lengua que utilizará muestras auditivas reales. Éste consistirá de un libro de texto y un cd-rom que contendrá grabaciones auditivas y ejercicios agrupados alrededor de unidades temáticas. Podrá ser usado de manera independiente de cualquier libro de texto en particular, aunque tomará en cuenta, naturalmente, los contenidos de los textos más usados. Se pretende que con este material los alumnos desarrollen su habilidad auditiva, prioritariamente en lo que corresponde a los distintos dialectos del español. Al entrenarlos con muestras reales, se busca hacerlos conscientes de las características de los textos auditivos orales (vacilaciones, redundancias, elipsis, oraciones agramaticales, sinalefas, etc.), así como de las particularidades de los distintos dialectos (principalmente en lo que corresponde a los rasgos fonéticos: la aspiración de consonante /s/ en posición final de sílaba, la lambdaización de la alveolar líquida vibrante /r/, pero también algunos gramaticales tradicionalmente desatendidos a pesar de su importancia: el uso de distintos pronombres de segunda persona tú y vos, etc).*

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El español por ser lengua nativa en tantos países cuenta con múltiples normas cultas, lo que dificulta su enseñanza como lengua extranjera, ya que se enfrenta al dilema de seleccionar una norma para su enseñanza en los salones. Menciono el español como lengua extranjera porque en el caso del español como segunda lengua la cuestión parece estar resuelta. Se suele enseñar la norma del país en el

que se aprende la lengua. Así, los manuales elaborados en España, México y Argentina emplean la norma de estos países como la variedad elegida para enseñar la lengua, y por tanto aquella que el alumno aprenderá y usará como propia. De este modo enseñan la gramática con las particularidades de cada norma: *vosotros*, en el caso de la norma castellana; ausencia de *vosotros* y uso sólo de *ustedes* en la norma mexicana, y, además de la utilización de *ustedes*, empleo de *vos* en lugar de *tú* como particularidad en la norma argentina. Además de las diferencias en el léxico, las expresiones idiomáticas y la pronunciación.

El inglés y el francés, por ejemplo, en el caso de su enseñanza como segunda lengua o lengua extranjera, independientemente de sus diversas variedades dialectales innegables, cuentan con dos grandes normas prestigiosas internacionalmente que son precisamente las que se enseñan como segunda lengua o lengua extranjera: el inglés británico y el americano, y el francés parisino y el canadiense, respectivamente. ¿Qué dialecto del español es más prestigioso a nivel internacional para ser enseñado como lengua extranjera? ¿Se puede hablar de una variedad del español americano frente a una peninsular? En ese supuesto por razones históricas se optaría por el dialecto castellano para la variedad peninsular, pero en el caso del dialecto americano, ¿cuál sería la variedad más prestigiosa? ¿Qué rasgos se incluirían en esa supuesta norma americana? Con esto quiero señalar que a diferencia del inglés o francés, ninguna de las variedades del español goza del prestigio del inglés británico o americano, o del francés parisino o canadiense a lo que respecta a su enseñanza como lengua extranjera. Por todo ello, se torna imperioso la creación de un material de

comprensión auditiva como el que se propone para cubrir las necesidades de los estudiantes que se encuentran en un contexto en el que la lengua que estudian es una lengua extranjera, dado que por un lado tienen menos oportunidades de estar en contacto con la lengua meta y necesitan, por lo tanto, mayor entrenamiento en la comprensión auditiva, y, por el otro, se enfrentarán muy probablemente con distintas variedades dialectales y no con una sola de ellas cuando entren contacto con nativo-hablantes.

## JUSTIFICACIÓN

Revisando distintos materiales didácticos, ya sea libros específicos de comprensión auditiva o cursos que incorporan ejercicios de comprensión auditiva, he encontrado deficiencias en dos aspectos primordialmente: el modelo de lengua presentado y la ausencia de textos auténticos orales.

En cuanto al primero de estos aspectos, los materiales didácticos tienden a favorecer un dialecto sobre los demás según el país en donde se elaboran –hecho por demás comprensible– o a trabajar con una pretendida muestra neutra –si es que existe tal cosa en lengua alguna–. Por lengua neutra me refiero no a la variedad culta de algunas de las distintas variedades del español, sino a una supuesta variedad “panhispánica” a fin de cuentas artificial y creada con el fin de ser entendida en todo el mundo hispánico y que prescinde, por ende, de los rasgos más marcados de cada una de las distintas variedades. Este tipo de muestra utilizada por medios de comunicación masivos que pretenden lograr una penetración mayor en el mundo hispánico, en realidad no es hablada por ningún

hablante nativo de español.<sup>1</sup> Los materiales elaborados a partir de este modelo desafortunadamente entrenan al estudiante a comprender una muestra inexistente en algún contexto comunicativo real en español.

En el segundo caso, los materiales didácticos tienden a utilizar grabaciones hechas *ex profeso*, ya sea textos narrativos leídos en voz alta o guiones que eliminan las peculiaridades de la lengua hablada: vacilaciones, redundancias, repeticiones, frases ilativas cortas, etcétera (Lam, 2002), características a las que deben estar expuestos los estudiantes si se quiere que actúen con eficacia al enfrentarse a la interacción cara a cara del acto comunicativo (Buck, 2002). Un hecho además a considerar, es el que la gramática de la lengua oral y la lengua escrita es distinta (Hedge, 2000; Rost, 2002).

Sin ejercicios de comprensión auditiva que incorporen distintos dialectos del español y en la manera de lo posible muestras reales de textos auténticos orales, no se logrará que los alumnos consigan una comprensión satisfactoria en situaciones en las que tienen que decodificar en tiempo real un mensaje, ya sea para procesar más información, ya para producir un mensaje oral coherente según sus propias ideas y con base en la información recibida.

---

<sup>1</sup> En el siglo XIX, en los albores de la independencia de los distintas colonias españolas en América, surgió el temor de que el aislamiento de las recién nacidas naciones fomentaría la disgregación en distintos dialectos ininteligibles entre sí. En la actualidad hay quienes creen que el reto del español actual no es la desintegración del español, sino, curiosamente, el exceso de unidad que imponen los medios internacionales de comunicación a través de un español neutro que pretenden imponer para llegar a mayor número de población (Ávila: 2002). Para conocer más, se pueden leer los artículos de Raúl Ávila quien se ha ocupado ampliamente del tema del español como lengua internacional y el español en los medios de comunicación.

La comprensión auditiva en las clases de español como segunda lengua o lengua extranjera ha sido en mi experiencia una habilidad soslayada, a pesar de que del tiempo que se hace uso de la lengua meta, una buena parte de éste se invierte precisamente en la comprensión auditiva (Celce-Murcia, 1995 y Oxford, 1993). Contrario a que en los cursos de formación de profesores se plantean ejercicios para mejorar la comprensión auditiva o los manuales casi en su totalidad cuentan con un material adicional que considera esta habilidad, es la habilidad menos atendida y evaluada, y tal parece que se piensa que los alumnos la desarrollarán de forma automática. En consecuencia, los materiales cuentan principalmente con ejercicios de evaluación más que de enseñanza. Se trata de ejercicios que nunca le señalan al estudiante qué estrategias debe poner en funcionamiento para enfrentar los distintos tipos de textos orales, ni las distintas habilidades que la tarea exige: escuchar para tener una idea general, escuchar para su comprender los detalles, escuchar para obtener información, pedir información según lo que no comprendió para que lo reformule según su comprensión global del mensaje, etcétera. Sólo se enfrenta al estudiante al texto oral y después se procede a revisar sus respuestas correctas sin instrucción alguna; en no pocas ocasiones esto se realiza únicamente en el examen parcial o final con repercusiones que afectan la calificación final del estudiante. Caso contrario de lo que sucede con la producción oral, habilidad que los profesores tienden a observar y evaluar atentamente a lo largo de todo el curso.

Pese a que en lengua materna la comprensión auditiva es la primera habilidad que se desarrolla, no es así en el caso de la segunda lengua (Lynch,

2000). El nulo o incompleto conocimiento de la lengua meta impide un procesamiento eficiente (Field, 2002). Cuando nuestros estudiantes se enfrentan a situaciones de uso auténtico de la lengua, tienen que tratar de decodificar en tiempo real un gran flujo de información, mucho del cual desconocen, ya sea a nivel vocabulario o gramatical, por lo que incluso en los niveles avanzados su conocimiento difícilmente será similar al de los nativohablantes. En efecto, si pretendemos enseñar en nuestros salones de clase recursos que los alumnos enfrentarán en situaciones comunicativas reales, deberemos enseñar las estrategias que les permitan enfrentar un texto oral con éxito. De este modo dejarán de enfrentarse a un texto oral con la errónea presuposición de que entenderán todas y cada una de las palabras que escuchen.

## MARCO TEÓRICO

Se presentará en esta tesis dos unidades muestra de lo que consistiría un material de comprensión auditiva más amplio. La organización interna del diseño de las unidades sigue las propuestas pedagógicas de Hedge (2000) y Rost (2002), así como el modelo pedagógico para la comprensión auditiva en segunda lengua propuesto por Flowerdew y Miller (2005).

Hedge y Rost nos guían prioritariamente en la elaboración de la estructura interna de las unidades. Puesto que últimamente algunos autores han señalado que los diseñadores de materiales se han centrado en los procesos *top-down* en detrimento de los *bottom-up*, éstas cuentan con actividades que dan igual relieve a

ambos procesos (Field, 2004). Las actividades de antes de escuchar incluyen ejercicios de motivación hacia la muestra, predicción, activación del vocabulario; las actividades durante la comprensión auditiva, entrenan en los procesos *top-down*, comprensión global y de ideas principales, comprensión auditiva completa con actividades que trabajan los procesos *bottom-up* y comprensión de detalles e inferencias; las actividades de después de la comprensión auditiva examinan el lenguaje funcional utilizado, las particularidades del discurso oral y la segmentación, los distintos dialectos, ejercicios de pragmática y de inferencia del vocabulario.

Por otra parte, el modelo pedagógico de Flowerdew y Miller (2005) nos habla de la inclusión de una serie de aspectos propios de la comprensión auditiva que nos permiten abordar una perspectiva más compleja y completa de la misma. Según estos autores los ejercicios de comprensión auditiva deben considerar las siguientes dimensiones: individualizada, intercultural, social, contextualizada, afectiva, estratégica, intertextual y crítica. La elección de este modelo pedagógico también se justifica por el margen de ajuste que permite, dado que proponen que esas dimensiones pueden ser incorporadas a los ejercicios de comprensión auditiva según las posibilidades de las muestras, las intenciones del profesor o las necesidades de los alumnos. Como mencionamos anteriormente, la intención es trabajar con muestras reales que seleccionamos según propósitos que guían la tesis, pero a las que no les haremos ningún tipo de ajuste o gradación debido a que pretendemos entrenar a los estudiantes a escuchar muestras reales.

## MUESTRAS

La selección de las muestras se realizó mediante estaciones de radio que se podían grabar por internet. Después se adquirió el programa *All recorder* que permite guardar en el disco duro de la computadora el audio que se escucha en tiempo real en internet. Los requisitos para seleccionar las muestras fueron que tenían que incluir las variedades dialectales que se querían presentar, que incluyeran diálogos y que fueran textos orales espontáneos, es decir, que no fueran textos redactados leídos en voz alta.

## DIALECTOS

Los dialectos que se cubrirán serán ciertas variedades del español peninsular y del español americano.<sup>2</sup> La clasificación dialectal empleada es la que divide el área geográfica del español en la zona castellan, la alteña y la bajeña (Teschner, 2000; Barrutia y Schwegler, 1994). De esta manera se evita la presentación de más de veinte variedades distintas, cada una con un múltiple número de peculiaridades. Otro aspecto que apoya esta tesis es que las grandes variedades del español americano no se encuentran acotadas por las fronteras geográficas (Barrutia y Schwegler, 1994; Vaquero, 1995; Lapesa, 1986). Queremos mencionar que nuestra intención es proponer un manual de comprensión auditiva y no un manual de dialectología, por lo que de ninguna manera se agotarán todas las particularidades de cada uno de las variedades estudiadas. En cambio, se presentarán los fenómenos más representativos del español, entre ellos podemos

---

<sup>2</sup> Para la elaboración de las unidades prototipo de lo que será el material de comprensión auditiva se trabajará según los dialectos disponibles para la elaboración de esta tesis.

mencionar la lateralización de la /r/ en posición final de sílaba, el rehilamiento de la /y/, la aspiración o elisión de la /s/ en posición final de sílaba, el empleo de “vos” para la segunda persona del singular en distintas regiones del español americano, etcétera (Vaquero, 1995 y Fontanella, 1999).

## DETERMINACIÓN DEL NIVEL INTERMEDIO

Para determinar el nivel de proficiencia del nivel intermedio se consideró las escalas del Center for Applied Linguistics (CALL) y del American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL) que nos permitieron establecer las capacidades de trabajo del nivel, así como planear las actividades que fomentan su desarrollo.

## ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La tesis está dividida en cinco capítulos. La organización de cada uno de ellos es la siguiente.

Capítulo 1. Explica qué se entiende por comprensión auditiva y refiere los cinco procesos que se ponen en funcionamiento al llevarse a cabo ésta: neurológico, lingüístico, pragmático, psicolingüístico y de lenguaje natural. Se hace énfasis en los factores que intervienen en el proceso psicolingüístico, como son la teoría del esquema y la inferencia por ser fundamentales en la implementación de materiales didácticos. Por último, se explican los modelos que dan cuenta de la comprensión auditiva: *top-down* y *bottom-up* y se contrastan.

Capítulo 2. Se explican las etapas de desarrollo del sentido del oído. Se contrasta la comprensión auditiva en la primera y la segunda lengua y se abordan los factores que hacen distinta a ésta última. Termina con una revisión de la importancia de la comprensión auditiva en la adquisición de una segunda lengua.

Capítulo 3. Este capítulo aborda la importancia creciente de las estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Se explica el área de acción de cada una de ellas según la clasificación en metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales. Posteriormente se presentan las estrategias que intervienen en la comprensión auditiva según tres teorías distintas. Por último, se señalan las estrategias de comprensión auditiva y cómo se abordan en nuestros ejercicios modelo.

Capítulo 4. En este capítulo se consideran las variedades dialectales del español. Se señala una propuesta de división dialectal: la castellana, la alteña y la bajaña y se indican los condicionantes sociales que favorecen o dificultan su aparición. Para finalizar, se explican los rasgos dialectales más característicos de las distintas zonas dialectales.

Capítulo 5. En este último capítulo se explica la didáctica que subyace la elaboración de los ejercicios. Se señalan los criterios que rigieron la selección de las muestras y se presenta la ficha técnica de las mismas. Se comenta el modelo pedagógico que se seleccionó para la elaboración de los ejercicios. Se detalla el diagrama general de las distintas secciones de la que constan los ejercicios y se

justifican las decisiones que se tomaron a la hora de la elaboración de los mismos. Como conclusión, se señala paso por paso la implementación en el salón de clases de dos de los ejercicios modelo.

Anexo 1. Consiste de dos tablas generales que muestran los ejercicios de comprensión auditiva incluidos en el material y el tipo de ejercicios que cada uno de ellos comprende.

Anexo 2. Incluye los ocho ejercicios que comprende el material.

## Capítulo 1 La comprensión auditiva

### 1.1. La comprensión auditiva

Una vez que se conocen los procesos complejos que involucran la comprensión auditiva resulta sorprendente contrastarlos con la rapidez con la que se llevan a cabo. Es fascinante conocer cómo todos estos distintos procesos se articulan para que se pueda decodificar un flujo sonoro emitido por un interlocutor, que este mensaje sea procesado simultáneamente y que el otro interlocutor emita una respuesta; repitiéndose esto en uno y otro sentido mientras dura una conversación.

Esta habilidad de la comprensión auditiva que se da por dada en nuestra lengua materna –en esencia similar al que se lleva a cabo en una segunda lengua (Faerch y Kasper, 1986: 265; Buck, 2001: 48)– se ve dificultada por múltiples factores adicionales en el caso de las personas que aprenden una lengua adicional. Esto ha llevado a que los investigadores fijen su atención en la comprensión auditiva y diseccionen los distintos niveles que intervienen en ella. Los factores que dificultan este proceso en una segunda lengua son tanto lingüísticos como no lingüísticos. En los del primer tipo, se encuentran un dominio deficiente de la lengua, esto es, una gramática y un vocabulario insuficiente o la incapacidad para reconocer el límite de palabras. En los del segundo tipo, el manejo de diferentes esquemas mentales debido a que se cuenta con un diferente conocimiento anterior (*background knowledge*), desconocimiento del contenido sociocultural del mensaje, dificultad para

determinar el tema de la conversación, entre otros (Anderson y Lynch, 1988; Buck, 2001; Dunkel, 1991; Rost, 2002).

En la actualidad la comprensión auditiva en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas ha dejado de ser considerada como una habilidad pasiva que consiste únicamente en decodificar el mensaje enviado por alguien, para ser interpretada como un proceso activo y complejo que implica poner en funcionamiento en tiempo real diversos procesos en distintos niveles (Field, 2002). Este cambio de enfoque hacia la comprensión auditiva ha motivado una revisión en la manera en la que se abordaba la comprensión auditiva en el salón de clases.<sup>1</sup> Anteriormente se daba por hecho que la comprensión auditiva se desarrollaría sólo al exponer a los alumnos a textos orales sin instrucción alguna. En cambio, ahora se recomienda que los materiales auditivos la enseñen y no sólo la evalúen. Se les señala a los aprendices que para entender un mensaje cabalmente no deben esperar comprender todas y cada una de las palabras,<sup>2</sup> sino en cambio poner en funcionamiento diversas estrategias según el propósito de la comprensión y el tipo de texto oral al que se enfrentan (Mendelsonh, 1994, 1998; Nunan, 2002; O'Malley *et al.*, 1989).

---

<sup>1</sup> Nunan (2002: 238) plantea que la comprensión auditiva ha sido la "Cenicienta" de las habilidades de aprendizaje de una segunda lengua. Agrega: "All too often, it has been overlooked by its elder sister- speaking".

<sup>2</sup> Como veremos en el siguiente capítulo, pensar que para entender algo hay que decodificar todos y cada uno de los elementos lingüísticos es una creencia errónea de los estudiantes de L2. Faerch y Kasper (1986: 265) señalan al respecto: "This 'total comprehension' is a misconception of how comprehension normally works in the native language".

Antes de continuar puesto que hemos llegado muy lejos, veamos primero qué entendemos en concreto por comprensión auditiva, para posteriormente analizar los diferentes niveles que se ponen en funcionamiento para entender un texto auditivo. Finalmente abordaremos los dos modelos que explican de manera global la comprensión auditiva.

## 1.2. ¿Qué es la comprensión auditiva?

Para O'Malley, Chamot y Kupper (1989: 434) la comprensión auditiva es:

Un proceso activo y consciente con el que el escucha construye significados mediante la utilización de claves de la información contextual y del conocimiento que él tiene, mientras confía en múltiples recursos de estrategias para conseguir los requisitos de las tareas

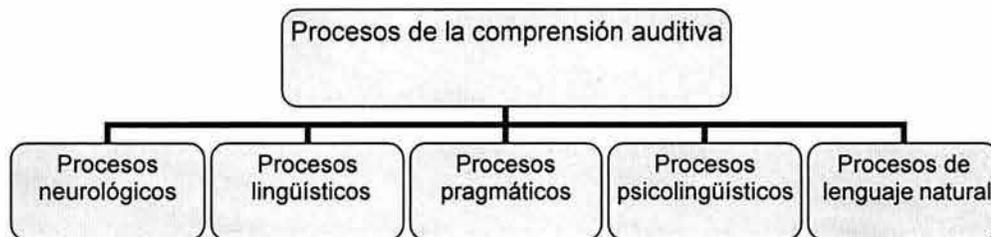
Como se puede ver en esta definición, la comprensión auditiva es un proceso dinámico que se lleva a cabo con la participación activa del escucha, quien tiene que poner su voluntad en la tarea que ha de cumplir al activar sus conocimientos lingüísticos y su conocimiento del mundo para tratar de decodificar el mensaje.

Aunque existen múltiples definiciones apropiadas de la comprensión auditiva (cf. Anderson y Lynch, 1988; Buck, 2001; Rost, 2002; entre otros), ésta nos resulta conveniente para los propósitos de esta tesis porque además de incluir el carácter activo de la misma se menciona la importancia de las estrategias para lograr la consecución de la tarea. Esta tesis, que propone la elaboración de un material de comprensión auditiva, confía en la enseñanza de

las estrategias como una herramienta que ayuda a los alumnos a completar de significado los textos auditivos.<sup>3</sup>

### 1.3 Los procesos de la comprensión auditiva

Los procesos que se ponen en funcionamiento en la comprensión auditiva son cinco: neurológicos, lingüísticos, pragmáticos, psicolingüísticos y de lenguaje natural (Rost, 2002; Buck, 2001; Anderson y Lynch, 1988).



Procesos que se ponen en marcha en la comprensión auditiva según Anderson y Lynch (1988), Buck (2001) y Rost (2002)

#### 1.3.1 Procesos neurológicos

Oír es un proceso no consciente que nos pone en contacto con los sonidos que nos rodean; escuchar es un proceso consciente por medio del cual seleccionamos algún mensaje que nos interesa procesar. Oír es una forma de percepción en el sentido en el que expresa el contacto entre un sonido exterior y la persona que lo percibe (Rost, 2002: 8); escuchar es un proceso biológico que

<sup>3</sup> Entre los artículos que mencionan la importancia de las estrategias para afrontar la tarea de la comprensión auditiva –aparte del de O'Malley *et al.* 1989– se encuentran Mendelsohn (1994) y (1998); Pinilla (1999); Rost (2002).

se realiza mediante el recorrido de las ondas sonoras a través del oído externo, el oído medio, el oído interno hasta transformarse en impulsos eléctricos al alcanzar la corteza auditiva del cerebro. Si bien nos vamos a centrar en el proceso consciente de la comprensión auditiva, en este apartado explicaremos brevemente cómo funciona el sistema biológico que la hace posible. Para la exposición de este apartado seguimos a Rost (2002: 8 y ss.).

El oído externo, la oreja, tiene la función de modificar las frecuencias altas y localizar la fuente del sonido. El sonido viaja en el oído medio y hace vibrar el tímpano. La función principal del oído medio es asegurar la eficiente transmisión de los sonidos. Tiene la función de proteger al oído interno de los sonidos que son demasiado fuertes que podrían lastimarlo. Mediante una acción refleja se cierra un poco. Esta acción refleja también ocurre cuando hablamos con el fin de que regular el volumen que escuchamos de nuestra propia voz, y de esta forma, no nos escuchemos demasiado y nos distraigamos por el sonido que emitimos (Rost, 2002: 8 y ss.).

#### 1.3.1.1 Conciencia

De acuerdo a Rost (2002) la conciencia es un concepto clave para que la comprensión auditiva se considere un proceso activo. La conciencia es la integración de un objeto o evento externo y la mente de un sujeto que le presta atención. La limitada capacidad de la comprensión en el caso del discurso hablado se refleja en las “unidades de entonación” (Rost, 2002: 11).

### 1.3.1.2 Atención

Por atención se entiende los aspectos de la cognición que el sujeto puede controlar (Shiffrin, 1988: 739, citado en Rost, 2002: 14). La capacidad de atención también es limitada; sin embargo, las actividades automáticas que no requieren atención no interfieren una con otra, lo que permite centrarse en los objetos o eventos que requieren atención.

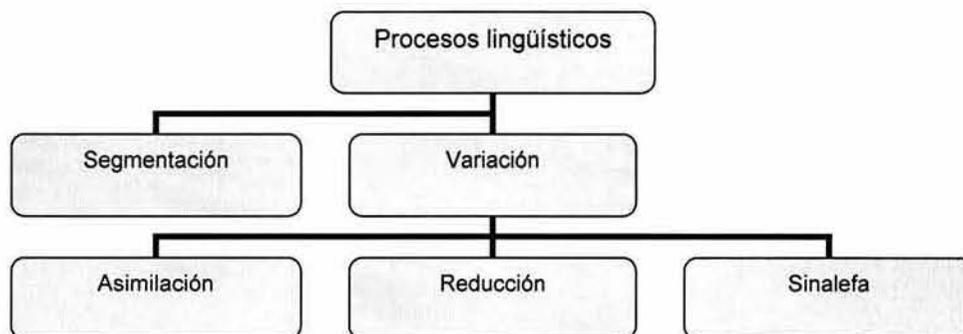
### 1.3.2 Procesos lingüísticos

Entre los procesos lingüísticos más importantes que hay que tomar en cuenta al analizar la comprensión auditiva se encuentran el de segmentación y el de variación.

#### 1.3.2.1 Segmentación

Reconocer las fronteras de las palabras a la hora de escuchar el discurso hablado es una de las bases del lenguaje hablado. Al contrario de lo que sucede en los textos escritos, en este caso no hay una frontera clara entre cada una de las palabras que constituyen el texto, sino un flujo continuo de sonidos que hay que procesar en unidades. Este proceso debe llevarse de manera automática, tomando en cuenta la velocidad en la que se emite la información, la cual no obstante de que varía según la lengua y el contexto en el que se lleva a cabo, puede ser en el caso del inglés de 210 palabras por minuto en una conversación, o de 160 palabras en el caso de monólogos de radio, (Buck, 2001: 39). La velocidad a la que debe llevarse este proceso y el desconocimiento del

significado de las palabras suelen ser los principales problemas que enfrentan los estudiantes de segundas lenguas (Hedger, 2000: 238).



Procesos lingüísticos según Buck (2001) y Rost (2002)

### 1.3.2.2 Variación

La variación se refiere al proceso de identificar palabras aun cuando son pronunciadas de forma descuidada. Los hablantes suelen tener prototipos de sonidos guardados en la mente y de esta forma son comparados con las pronunciaciones reales para ser reconocidas como variaciones alofónicas en lugar de variaciones fonológicas con el consiguiente cambio de significado de la palabra (Rost, 2002: 23).<sup>4</sup> En el sistema del español independientemente de las variaciones dialectales, por ejemplo, el fonema dental oclusivo sonoro /d/ tiene dos alófonos: uno oclusivo y otro fricativo en distribución complementaria. Este cambio de modo de articulación no conlleva cambio de significado y ambos alófonos son entendidos como realizaciones del mismo fonema. Las consonante

<sup>4</sup> Un alófono es la realización concreta de un fonema. El fonema nasal alveolar /n/ tiene distintas realizaciones según el contexto fónico en el que se pronuncia. Si se encuentra entre vocales su articulación sigue estando en los alvéolos; en cambio si antecede a una labiodental se labiodentaliza: [enfermo]; si le sigue una bilabial, se bilabializa [úm básó]; si antecede una velar, su punto de articulación pasa de los alvéolos al velo del paladar [hóngo]; si le sigue una consonante palatal, se palataliza: [ponçe], etcétera (Quilis *et al.*, 1997).

fricativa alveolar sorda /s/ o la palatal fricativa sonora /y/, por poner sólo dos ejemplos, tienen variadas articulaciones dialectales en el mundo hispánico y sin embargo todos los usuarios del español las procesan como alófonos del mismo fonema.

#### 1.3.2.2.1 Asimilación, reducción y sinalefa

La variación en los sonidos de las palabras se deben a los fenómenos de asimilación, reducción y sinalefa (Buck, 2002: 33 y ss. y Rost, 2002: 25).

El primero tiene que ver con el cambio como resultado de la asimilación que se hace de los sonidos que se encuentran en posición contigua. En el caso del español podemos mencionar los procesos de fricativización o velarización que sufren algunas consonantes. Dentro del primer caso, tenemos que las consonantes oclusivas /b/, /d/ y /g/ se vuelven fricativas en contextos intervocálicos: *ábaco*, *hada*, *ego*. Un proceso de velarización se lleva a cabo cuando la alveolar /n/ se transforma en velar si antecede a una consonante velar: *ancla*, *mango* (Quilis *et al.*, 1997).

Reducción es cuando se reducen las características de un fonema, entre ellos podemos mencionar el de diptongación. En algunos registros se suele pronunciar como diptongo la combinación de vocales que forman un hiato: /aerio/ en lugar de /aéreo/.

El fenómeno de la sinalefa consiste “en la pronunciación seguida y continua de dos sonidos vocálicos” (Barrutia y Schwegler: 1994: 91). Como

ejemplo podemos mencionar el que se produce en las palabras que comienzan con la misma sílaba de la palabra anterior, ejemplo: una amiga, en el que se pronuncia sólo una vocal /a/ y no dos.<sup>5</sup>

### 1.3.3 Emisión del flujo del habla

El habla, como vimos anteriormente, no se produce como un solo flujo continuo, sino que está compuesto por pequeñas emisiones de algunos pocos segundos de duración. La razón es biológica, ya que esto permite a los pulmones llenarse una vez más de aire. La duración de las emisiones, por otra parte, también está relacionada con el tiempo que puede almacenar la memoria a corto plazo, como veremos en los procesos psicolingüísticos (Rost, 2002: 32).

### 1.4. Procesamiento pragmático

Para interpretar un mensaje el escucha no únicamente se apoya en los medios lingüísticos, sino también en el contexto en el que se enuncia el mensaje. La pragmática trata del “study of the language use (and in particular the study of linguistic communication) in relation to language structure and context of utterance” (Akmajian, *et al.* 2000: 343). La pragmática parte de la suposición de que los recursos de la lengua (fonología, morfología, léxico, etc.) se ponen en funcionamiento hasta no adoptarse una perspectiva pragmática. Puesto que la comunicación es un acto social, hablar una lengua no sólo implica producir o entender mensajes, sino saber utilizar la lengua según el contexto en el que

---

<sup>5</sup> En ciertos casos el español evita las sinalefas al cambiar el artículo; en lugar de usar el artículo femenino /a en palabras que comienzan con a tónica, emplea el artículo *e/*: el águila, el agua.

enunciamos nuestro mensaje o, en su defecto, decodificar un mensaje según el contexto en el que fue enunciado.

El modelo del mensaje de la comunicación lingüística da cuenta de este modelo social. Según esta teoría, cuando un hablante quiere comunicar un mensaje, lo codifica en sonidos y lo transmite; el escucha, por su parte, conforme escucha el mensaje, lo decodifica y arriba a una interpretación del mismo (Akmajian, *et al.* 2000: 346).

Desde el punto de vista pragmático, la comprensión auditiva es una “intention to complete a communication process” (Rost, 2002:40). Para tal fin el escucha debe ser un “intérprete”, en lugar de ser una “presencia”. Sin embargo, es importante hacer hincapié en que no hay ninguna garantía de una comprensión mutua plena debido a que el significado no es algo que el escucha sólo extrae del texto sino que es construido de manera dinámica. La comprensión auditiva es una tarea individual, en la que los participantes pueden arribar a distintas interpretaciones y realizar diferentes inferencias. Si el texto oral es unívoco y sencillo, la mayoría de los oyentes extraerán las mismas conclusiones del mismo, pero si el texto es más complejo o ambiguo, las interpretaciones variarán más.

Según Rost (2002: 40) existen cuatro nociones pragmáticas claves que ayudan a entender un mensaje de comprensión auditiva: 1) deixis, 2) intención, 3) uso estratégico y 4) significado conversacional.



Nociones pragmáticas claves para entender un mensaje (Rost, 2002)

#### 1.4.1 Deixis

Debido a que todos los mensajes son producidos en una situación determinada, en varias ocasiones éstos no pueden ser entendidos a menos que conozcamos el contexto en el que se produjeron. Los elementos deícticos, que sólo tienen significado dentro del marco de la situación específica, se refieren, por ejemplo, al tiempo: ahora, ayer, mañana; al espacio: allá, aquí, lejos, cerca; a las personas: él, ella, nosotros, ustedes; al estatus social: usted, tú.

#### 1.4.2 Intención

La intención parte del supuesto de que el hablante intenta influir en el oyente. Según la definición de Austin, los enunciados o “actos de habla” pueden ser analizados en dos niveles: en cuanto a la veracidad o en cuanto a la intención del hablante (Akmajian, A, *et al.* 2000: 375). Esta propuesta corresponde a la clasificación Austin de actos 1) locutivos, 2) ilocutivos y 3) perlocutivos.

1) Actos locutivos: El acto de decir algo como verdad. La emisión de ciertos sonidos con arreglo a las convenciones semánticas y gramaticales: "Compré un libro ayer en la tarde".

2) Actos ilocutivos: Lo que se hace *en* decir algo. Se lleva a cabo al decir algo "Mañana te traigo el libro".

3) Actos perlocutivos: Lo que se hace como resultado de decir algo. El efecto producido en el oyente al decir algo: "Deberías comprarte ese coche".

#### 1.4.3 Uso estratégico

La conversación es una acción comunicativa que requiere una participación cooperativa. Los escuchas interpretan los mensajes de los hablantes según las máximas propuestas por Grice (citado en Rost, 2002: 43):

- 1) La máxima de cantidad: Haz tu contribución a la conversación tan informativa como sea necesario.
- 2) La máxima de calidad: No digas aquello que no sabes que es verdad o aquello de lo que tienes evidencia inadecuada.
- 3) La máxima de relación: Sé relevante. Di aquellas cosas que sean relevantes a la conversación.
- 4) La máxima de modo: Evita la oscuridad de la expresión, la ambigüedad, sé breve.

Pese a todo, los hablantes pueden “decepcionar al escucha” al no cumplir estas máximas según sus intenciones, al mentir o no dar suficiente información, por ejemplo.

#### 1.4.4 Significado conversacional

Las formas lingüísticas representan significados, no obstante, el significado conversacional o de interacción se va creando en el contexto mismo de la enunciación y no está determinado con antelación. El significado creado en la conversación se configura interactivamente entre el hablante y el oyente a partir de lo dicho explícitamente y de la información implícita que forma parte de un conocimiento anterior (*background knowledge*) compartido. Esta relación interactiva se establece mediante la toma de turnos entre ambos participantes.

Entender un enunciado no implica solamente descifrar el significado del mensaje, sino que requiere conocer información que se da por sobreentendida. Esta información de antecedente debe ser interpretada para comprender el mensaje. Esta es una variable que ha sido estudiada ampliamente en el tema que nos ocupa. Un aprendiz de una segunda lengua de nivel avanzado puede entender el aspecto gramatical y el significado literal del enunciado, pero muchas veces carece del conocimiento de antecedente (*background knowledge*), lo que le impide entender el mensaje correctamente. La comprensión auditiva requiere que la persona que escucha reconstruya de manera activa el mensaje.

## 1.5. Procesamiento psicolingüístico

La comprensión es un proceso cognitivo que requiere de la asimilación en nuestra mente del mensaje de otra persona según las relaciones que establecemos en nuestra propia memoria y las referencias al mundo real. La comprensión auditiva efectiva, según Rost (2002:59), no se refiere “to the listener having a clear concept in memory for every referent used by the speaker”, sino que para él “the most fundamental aspect of comprehension is the integration of the information conveyed by the text with the concepts already known by the listener” (Rost, 2002: 60).



Elementos que intervienen en el procesamiento psicolingüístico (Rost, 2002)

### 1.5.1 Teoría del esquema

Cada vez que una persona escucha un mensaje realiza en su mente una representación mental de lo que escucha. A cada una de estas representaciones se le conoce con el nombre de esquema (*schemata*).

Según esta teoría, el conocimiento se organiza en *esquemas mentales*, que corresponden a estereotipos de experiencias similares que hemos enfrentado en la vida (Reseigh, 1989). Los esquemas nos permiten encarar situaciones parecidas que vivimos con anterioridad sin tener que enfrentarlas

como acontecimientos nuevos, desde el contexto de una clase, una reunión social, una visita al doctor, al banco, etcétera. En el caso de la comprensión auditiva, estos esquemas ponen en funcionamiento algún tipo de conocimiento anterior relacionado, determinadas estructuras gramaticales y vocabulario.

Los esquemas son útiles porque completan la información que se da por supuesta o sobreentendida. Mediante el aprovechamiento de esquemas entendemos un mensaje sin necesidad de que el hablante nos tenga que comunicar todos los detalles que rodean el acontecimiento. Una parte considerable del mensaje no se encuentra explícita, sino que es provista gracias al repertorio de esquemas compartidos entre los participantes (Richards, 1985: 188). Un hecho que desencadena consecuencias importantes en el caso de los aprendices de una segunda lengua es que los esquemas tienen que variar de una lengua a otra, puesto que están imbuidos de cultura. En algunas situaciones los estudiantes de una segunda lengua fallan al comprender un mensaje, no porque no comprendan el mensaje en sí, sino porque carecen de esos esquemas compartidos por los hablantes de la lengua meta. Estas son las conclusiones a las que llegan Schmidt-Rinehart (1994) y Long (1990) en sendos artículos en que analizan el efecto del *background knowledge* en la comprensión auditiva. Schmidt-Rinehart (1994: 185) concluye que “all subjects, regardless of their course level, scored higher on the familiar passage. Topic familiarity emerged as a powerful factor at all levels of proficiency included in this study”. La familiaridad con el tema parece ser un factor más importante para comprender el

mensaje que el propio conocimiento lingüístico, el cual ayuda cuando el esquema apropiado no está disponible. Long (1990: 73) apunta: "Linguistic knowledge,<sup>6</sup> however, seems not to play as important a role in comprehension when subjects possess relevant schemata (...) In this case good listeners seemed to abandon linguistic knowledge in favor of the familiar schema".

Por su parte, Reseigh (1989) propone que más investigación se lleve a cabo en esta materia, ya que se sabe que los aprendices de una segunda lengua no sólo carecen de un dominio completo de la gramática de la lengua meta, sino también de los esquemas a los que se enfrentan en una segunda lengua por ser ajenos a sus experiencias culturales. Pongamos por caso que pese a que el esquema que se pone en funcionamiento al escuchar las noticias es el mismo y por lo tanto el alumno sabe cómo enfrentar éstos (con)textos, por otro lado desconoce los esquemas específicos de esas noticias concretas debido a la especificidad cultural de ellas.

### 1.5.2 Inferencia

La inferencia es el proceso cognitivo que efectúa la persona que escucha con el fin de elaborar una interpretación correcta de lo dicho por el hablante. Estas inferencias se construyen a partir de lo declarado por el hablante, pero también según los procedimientos relativos a la inteligencia general, tales como resolución de problemas y conocimiento del mundo. Las inferencias varían dependiendo de cuánto conocimiento anterior (*background knowledge*) se

---

<sup>6</sup> Por "linguistic knowledge" se entiende conocimientos puntuales de gramática de la lengua meta.

necesita, y varían de relaciones lógicas de causa y efecto a un muy elaborado y extenso conocimiento del mundo (Buck: 2001: 19). Es importante señalar que el conocimiento anterior no sólo expande las inferencias sino también las acota (Buck: 2001: 19). Rost (2002: 66) propone los siguientes tipos de inferencias:

1. Estimar el sentido de las referencias ambiguas
2. Establecer conexiones faltantes en proposiciones
3. Llenar espacios de esquemas
4. Suministrar o abastecer ejemplos para argumentos lógicos
5. Utilizar esquemas para generar anticipaciones para la macroestructura
6. Aportar intenciones plausibles para el hablante

Otro proceso de inferencias consiste en establecer lo que se llama *flujo de la conciencia*. Al procesar información nueva y debido a la poca capacidad de retención de la memoria a corto plazo, la información tiene que ser procesada en segundos en términos de ideas claves que explican el mensaje recibido. Son procesos que nos permiten establecer las conexiones lógicas del mensaje recibido sin tener que recordar exactamente lo que se nos comunicó (Rost, 2002: 69). Es por esto que cuando escuchamos un mensaje y comunicamos lo que se dijo parafraseamos según las relaciones que establecemos y no repetimos *verbatim* lo escuchado.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Rost (2002: 66) afirma que: "Because of limited working-memory capacity, the exact verbal material that has been processed will be forgotten".

Entender, en muchas ocasiones, consiste en establecer relaciones lógicas en un mensaje escuchado. En este sentido, Buck (2001: 147) apunta que la inferencia “is at the core of language processing”. De ahí la importancia de entrenar a los estudiantes a efectuar inferencias; sin embargo, existe el problema de que en lo que respecta a la elaboración de ejercicios hay personas a las que les es muy difícil entablar inferencias, y, por el otro, “is often very difficult to say with certainty that any inference is completely wrong. After all, we are free to infer what we want” (Buck, 2001: 148).

### 1.5.3 Memoria

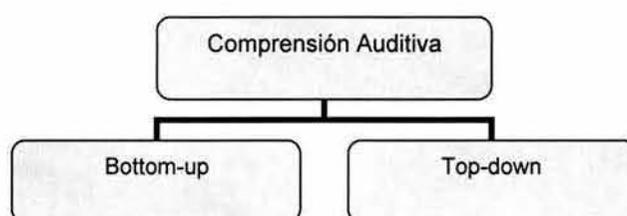
De acuerdo con Rost (2002:69), las memorias a largo y a corto plazo en términos neurológicos son “groups of neurons that fire together in the same pattern each time they are activated”. En la comprensión auditiva la memoria incide en los procesos de activación de memorias que ayudan la comprensión del mensaje, o en los de formación de nuevas memorias o renovación de las ya existentes durante la comprensión.

Se suele hacer una distinción entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La primera de ellas consta de dos fases según Tagle and Sanders (1986 citado en Buck, 2001: 26): la memoria ecoica con un proceso de duración de hasta dos segundos y la memoria de trabajo con un proceso de duración de hasta 20 segundos. La forma en la que intervienen es la siguiente: El *input* acústico pasa a la memoria ecoica, la cual captura los sonidos, después accede a la memoria de trabajo en la que el *input* se guarda unos segundos mientras la

mayoría del procesamiento se lleva a cabo; al final se guarda el mensaje en la memoria a largo plazo para una mayor duración. En la memoria a largo plazo el *input* es comparado con el conocimiento almacenado y se incorpora al ya existente o se crea uno nuevo.

## 1.6. La naturaleza de la comprensión auditiva

Se han propuesto dos modelos para explicar la comprensión auditiva. Hay quienes sostienen que el mensaje se descifra de forma lineal en una serie de etapas que van de los fonemas a los textos; para otros, el contexto de la enunciación y el conocimiento que posee el oyente sobre el tema son determinantes para interpretar los mensajes. El primero de estos modelos recibe el nombre de *bottom-up* y el segundo, *top-down* (Anderson, 1994 y Buck, 2001).



Modelos globales que explican la comprensión auditiva

(Anderson y Lynch, 1988 y Buck, 2001)

### 1.6.1 Proceso *bottom-up*

El primero de ellos, llamado por Anderson y Lynch (1988: 9) “el escucha como grabadora”, fue desarrollado durante la década de los años cuarenta y cincuenta (Flowerdew y Miller, 2005). Según este modelo el significado se construye a partir de los fonemas, las unidades más pequeñas del mensaje. Después se

identifican las palabras, las cuales forman cláusulas y oraciones. Se juntan las oraciones para crear conceptos y relaciones entre ellas. Al final se interpreta lo que el hablante quiere decir dependiendo de la situación pragmática en la que se encuentra; es decir, se parte del nivel inferior al superior. Por su naturaleza este proceso es lineal y jerárquico.

### 1.6.2 Proceso *top-down*

Por otro lado, se ha sugerido que la comprensión auditiva es un acto que de ninguna manera se lleva a cabo por etapas tan delimitadas y fijas, sino que es primordialmente un proceso *top-down* en el sentido de que "the various types of knowledge involved in understanding language are not applied in any fixed order" (Buck, 2001: 3). La complejidad de la tarea, sobre todo cuando se lleva a cabo en tiempo real y bajo la presión social, parece demostrar que ésta se lleva a cabo mediante un procesamiento interactivo (Anderson y Lynch, 1988; Buck, 2001; Lynch 2000). En este modelo el escucha construye y reconstruye de forma activa el mensaje enviado y utiliza para tal fin cualquier clave que le permita dar forma al significado enviado. Es decir, el escucha se valdrá tanto de sus conocimientos lingüísticos así como de cualquier otro medio (contexto de la enunciación, gestos, conocimiento anterior, etc.) para llenar los vacíos del mensaje que le permita construir una idea adecuada del mensaje recibido.

### 1.6.3 Proceso *bottom-up* vs. proceso *top-down*

La comprensión auditiva es un proceso que se basa en tres tipos de conocimientos: 1) conocimiento lingüístico, 2) conocimiento del mundo y 3) información contextual (Faerch y Kasper, 1986). Con el fin de dotar de significado el mensaje se puede partir, ya sea del conocimiento sintáctico o del conocimiento del mundo del receptor. Será la finalidad de la tarea la que nos llevará a trabajar de una u otra forma. En situaciones altamente previsibles, el *input* puede entenderse sin poner mucha atención al mismo; en contextos en los que no hay un esquema con el cual establecer inferencias se partirá sobre todo del conocimiento lingüístico; este es el caso cuando se escucha un mensaje ya iniciado o cuando se escuchan noticias o entrevistas para las que se carece de conocimientos anteriores.

Como regla y no como excepción se producen huecos en la información recibida que se llenan mediante la puesta en marcha de cualquiera de estos conocimientos, es decir, el significado desconocido de una palabra se puede inferir por el contexto, y en caso de no entender el tema del mensaje se apoyará más en la información lingüística para reconstruir el significado. Debido a ello, Faerch y Kasper (1986: 265) señalan: “comprehension is typically partial rather than total, understanding is being achieved when the recipient arrives at a reasonable interpretation of the speaker’s communicative intention”.

Adicionalmente Anderson y Lynch (1988: 22) proponen tres razones para considerar erróneo el procesamiento *bottom-up* como modelo para representar

la forma en la que se enfrenta la comprensión auditiva: 1) En general no hay una correspondencia uno a uno entre los segmentos de la señal pronunciada y los sonidos que percibimos; 2) Para muchos fonemas no existe una característica totalmente distintiva que los marque como totalmente diferentes a los otros fonemas. Las características de los fonemas se modifican por el contexto fónico en el que se encuentran; 3) Incluso al nivel de la palabra, en oposición al de los fonemas, cuando algunas palabras se extraen de una grabación oral y se le pide al oyente que la identifique, sólo la mitad de éstas pueden ser reconocidas.

La ventaja del modelo *top-down* por encima del modelo *bottom-up* es que propone que, con el fin de que la comprensión auditiva se lleve a cabo, se deben poner en funcionamiento de manera simultánea los diferentes tipos de conocimientos. Lo que implica que se puede partir desde la interpretación de los fonemas hasta el contexto del mensaje y uno influye al otro e interactúan, esto no en un orden jerárquico según plantea el modelo *bottom-up*, sino mediante la interacción de todos ellos (Buck, 2001: 3). Sin embargo, y es importante hacer hincapié, no se debe subestimar el proceso *bottom-up*, ya que esto provee a los alumnos de las herramientas para decodificar el discurso hablado y conocer el sistema fonológico de la lengua meta: identificar fonemas, segmentar el discurso, reconocer cómo funcionan los rasgos suprasegmentales, reconocer los distintos acentos, etcétera. Puesto que no se debe soslayar la importancia del proceso *bottom-up*, Nunan (2002) señala que un manual de comprensión auditiva necesariamente debe incluir ejercicios que entrenen al estudiante en

ambos procesos; por su parte, Field (2003), Mendelsohn (1998), Vandergrift (2004) y Wilson (2003) alertan sobre el énfasis que hacen los ejercicios de comprensión auditiva del proceso *top-down* en detrimento del *bottom-up* por lo que recomiendan una rectificación.

Para los efectos pedagógicos de la elaboración de los ejercicios propuestos, consideramos que la comprensión auditiva es un proceso dinámico y complejo en el que ambos procesos interactúan con el fin de dotar de significado al mensaje escuchado, por ello buscamos entrenar al estudiante en ambos procesos.

## Capítulo 2

### La comprensión en la primera y la segunda lengua y la adquisición de segundas lenguas

#### 2.1. La comprensión auditiva en la primera y la segunda lenguas

Existe consenso, por ejemplo en Buck (2001), Dunkel (1991), Faerch y Kaspar (1986) y Rost (2001), en señalar que la comprensión auditiva en la primera y la segunda lengua es en esencia similar, por lo que los mecanismos que vimos en el capítulo 1 para el proceso general de la comprensión auditiva también aplican en el caso de la segunda lengua. En este sentido Buck (2001: 48) apunta: "I believe that the evidence to date gives no reason to suppose that second language listening is in any fundamental way different from first-language listening", y concluye señalando: "The same processes seem to apply". Rost, por su parte, (2001: 3) comenta: "The short answer is that there are many more similarities than differences, and that these similarities need to be fully appreciated before the differences are considered". Sin embargo, en el caso de una segunda lengua hay una diferencia primordial: la proficiencia que se alcanza en ambos casos es dispar, de ahí que el alcance de las herramientas lingüísticas con las que se enfrenta la comprensión auditiva en uno y otro caso es radicalmente distinto.

En este capítulo analizaremos las condiciones que hacen posible la comprensión auditiva en la primera lengua. Nos centraremos después en los factores que la hacen distinta en una segunda lengua y los factores que

dificultan su comprensión. Por último, abordaremos la importancia de la comprensión auditiva en la adquisición de segundas lenguas.

## 2.2 La comprensión auditiva en la lengua materna

### 2.2.1 Desarrollo biológico

Cuando escuchamos en nuestra lengua materna nos centramos en el contenido, y salvo contadas excepciones, no tenemos problemas para descifrar el mensaje. Son varias las etapas de madurez del sentido del oído hasta que esto sucede. La comprensión auditiva se desarrolla previamente a la producción de sonidos. Antes de ser capaz de hablar, un niño puede discriminar los sonidos de su lengua y reconocer palabras familiares (Anderson y Lynch, 1988: 25). Los niños adquieren su lengua materna mediante la interacción entre su capacidad innata y el entorno en la etapa que va de los primeros días a los tres años de edad, lo que le permite al niño descubrir los patrones fonológicos de su lengua. La exposición “and gradual discrimination is known as gaining phonotactic knowledge of the language” (Rost, 2002: 84). Este conocimiento fonotáctico, surgido de manera natural a través de muchas horas de exposición, le capacita para distinguir lo que es permitido en su lengua de lo que no lo es, y, algo fundamental, discriminar la frontera entre las palabras para que pueda segmentarlas (Anderson y Lynch, 1988: 25 y Rost, 2002: 85). Cuando hablamos de lo que es y no es permitido, no omitimos el fenómeno del “bilingüismo simultáneo”, según el cual, “perhaps the majority of the children in the world”, son expuestos a más de una lengua (Lightbown y Espada, 1999: 3), gracias a lo

cual los niños en esta situación desarrollarían al mismo tiempo este conocimiento fonotáctico en las lenguas que están adquiriendo.<sup>1</sup>



Condiciones para el desarrollo de la comprensión auditiva  
(Según datos de Anderson y Lynch, 1988 y Rost, 2002)

En resumen los dos procesos biológicos más importantes son (Basado en Anderson y Lynch, 1988: 25 y Rost, 2002: 85):

1. el desarrollo de una “percepción categorial”, que consiste en la capacidad para discriminar y categorizar los sonidos de nuestra lengua materna; así como el desarrollo de una “percepción continua”, que es la habilidad para escuchar el habla continua como una combinación de secuencias de sonidos.
2. el desarrollo de una “constancia perceptual”, que es la habilidad para tolerar las variables individuales: acentos y voces distintas como resultado de las diferencias acústicas que acompañan los cambios en la velocidad, en la cadencia (ascendente, horizontal, descendente), en el ritmo o en las voces de los hablantes. Esto es importante porque permite diferenciar los

---

<sup>1</sup> Los niños que adquieren más de una lengua desde la infancia y al mismo tiempo son llamados “bilingües simultáneos” (*simultaneous bilinguals*), frente a los bilingües secuenciales (*sequential bilinguals*), que son aquellos que aprenden una segunda lengua después (Lightbown y Spada, 1999: 3). Cfr. Lightbown y Spada (1999: 3 y ss.) para leer acerca de las ventajas de los bilingües simultáneos.

casos en los que los sonidos implican un cambio de significado de aquellos casos en los que sólo son variaciones de un mismo sonido.

Edad	Característica
3 días	Prefieren escuchar los sonidos producidos por el habla que otro tipo de sonidos
8 semanas	Pueden distinguir las cualidades emocionales de la voz: lloran o se ponen tensos como reacción a las voces enojadas, y sonríen y se relajan con las voces amistosas
4 meses	Diferencian entre voces masculinas y femeninas
6 a 8 meses	Pueden imitar los patrones de entonación, por ejemplo, de las preguntas y las afirmaciones
9 meses	Empiezan a imitar sonidos complejos
10 meses	Imitan sílabas (fonemas combinados) del habla adulta
11 meses	Imitan inflexiones y ritmos
12 meses	Reconocen palabras familiares, como su nombre

Desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva en el primer año de vida  
(Según información de Anderson y Lynch: 1988 y Rost: 2002)

### 2.2.2 Reestructuración cognitiva

Otro proceso clave en el desarrollo del niño es el de la formación de la estructura cognitiva. Este proceso esencial lo provee de las herramientas cognitivas primordiales para experimentar la lengua en proceso de adquisición. Según Piaget hay cuatro estructuras cognitivas primarias: 1) senso-motora, 2) preoperaciones; 3) operaciones concretas y 4) operaciones formales (Rost, 2002: 89).

- 1) La inteligencia toma forma de acciones motoras; la primera de estas estructuras se desarrolla en la edad que comprende entre recién nacido y los dos años de edad.

- 2) La inteligencia en la segunda de estas estructuras es intuitiva en naturaleza; entre los tres y los siete años.
- 3) La tercera etapa es ya una inteligencia lógica, pero supeditada a referentes concretos; de los ocho a los once años.
- 4) En la fase final, el pensamiento envuelve ya abstracciones; de doce a quince años de edad.

Estos procesos se desarrollan de forma innata aunque pueden ser afectados positiva o negativamente por la educación o la experiencia (Rost, 2002: 89). La experiencia y el entorno se organizan de dos modos: asimilación y acomodación. La asimilación consiste en interpretar los eventos en términos de la estructura cognitiva existente. A través de la acomodación se transforma la estructura cognitiva según lo recibido por el ambiente.

### 2.2.3 Discurso contextualizado

El último factor que posibilita el lenguaje es el contexto en el que se enuncia. El hecho de que el lenguaje al que está expuesto el niño es sumamente contextualizado le permite desarrollar sus capacidades innatas del lenguaje. Tanto la exposición a la lengua que está adquiriendo como el discurso contextualizado que se le dirige son condiciones necesarias para que se lleve a cabo el lenguaje (Rost, 2002: 88).

### 2.3. La comprensión auditiva en la segunda lengua

### 2.3.1 Desarrollo

En la gran mayoría de los casos, aprender a escuchar en una segunda lengua sucede cuando han dejado de funcionar los mecanismos innatos que aseguran el éxito de la tarea en el caso de una primera lengua. Este conocimiento fonotáctico que, como vimos anteriormente, permitía al niño adquirir las regularidades del sistema gracias a sólo estar expuesto al entorno es inexistente en una persona que aprende una segunda lengua después de la pubertad (Pinker, 1994). En el caso de nuestra lengua materna aplicamos todos los mecanismos complejos sin ser conscientes de ello, como apunta Buck (2001: 49) "When we hear something in our first language, we just automatically understand it".

### 2.4. Factores que afectan la comprensión auditiva en la primera y la segunda lenguas

Si bien el proceso mismo de la comprensión auditiva es similar en la primera y la segunda lengua, en el caso de la primera hay sobre todo problemas de comprensión debidos al simple desinterés de la persona que escucha el mensaje; en cambio, en el caso de las personas que escuchan en una segunda lengua enfrentan problemas más serios de comprensión. Reseigh (1990: 65) apunta: "Although 'slips of the ear' occur in the native language, they are much more frequent and potentially more serious, when dealing with L2 input".

#### 2.4.1 Factores que afectan la comprensión auditiva en la primera lengua

Dunkel (1991: 438) propone dividir estos en dos grandes apartados: a) factores dentro de la cabeza y b) factores fuera de la cabeza.

- a) Los factores dentro de la cabeza. Dentro de este primer grupo se encuentran: 1) distracciones personales internas, tales como dolores de cabeza, hambre, entre otros, 2) desinterés personal en el tema del mensaje, 3) falta de atención, 4) respuestas positivas o negativas al mensaje o a la persona que emite el mensaje, 5) desviaciones (lo que es mencionado ocasiona que uno piense en cuestiones ajenas al mensaje), 6) anticipar conclusiones acerca de lo que supuestamente la persona va a decir antes de que se haya dicho, 7) reaccionar negativamente a los aspectos sociales del mensaje que la persona emite (uso de determinados giros lingüísticos o registro rechazado por el oyente), 8) reaccionar negativamente a la ideología del mensaje enviado y 9) ensayar una respuesta (pensar en lo que se va a responder en lugar de escuchar el mensaje).
- b) Los factores fuera de la cabeza: a) la velocidad en la que es presentado el material, b) la dificultad conceptual, c) la organización de la información presentada, d) ambigüedad del lenguaje, e) distracciones del entorno (teléfonos sonando, otras voces de fondo), f) gestos distractores del hablante (tartamudeos nerviosos, gestos de la cara o manos), etc.

#### 2.4.2 Factores que afectan la comprensión auditiva en la segunda lengua

La principal dificultad que encaran los estudiantes de segundas lenguas es que tienen que lidiar en tiempo real con una lengua en la que son sólo parcialmente proficientes. Esta es una verdad inobjetable a la deberán enfrentarse los estudiantes de segundas lenguas durante mucho tiempo, y en la gran mayoría de los casos será permanente.<sup>2</sup> “¿Cuándo entenderemos todo?” es una pregunta recurrente que nuestros alumnos nos formulan preocupados.

Para comprender un mensaje en la segunda lengua los estudiantes recurren a tres tipos de conocimientos: conocimiento lingüístico, conocimiento del mundo e información textual (Faerch y Kasper, 1986 y Richards, 1985: 189).

El conocimiento de la sintaxis de la lengua meta permite a los alumnos fragmentar el discurso en unidades que pueden ser procesadas. La competencia gramatical capacita a los alumnos a conocer el funcionamiento de las estructuras y la manera en la que se enlazan entre sí para poder formar discursos más amplios. Richards (1985: 190) agrega que “where segmentation is difficult, comprehension is also difficult”.

Sin embargo, acontece algo interesante para los efectos de la memoria. Ni la memoria a corto plazo ni la memoria a largo plazo guardan la forma en la

---

<sup>2</sup> Al respecto Rost (2002: 98) apunta “One of the inescapable realities of the second-language education is that there is a high degree of “failure”: most adult learners who undertake to learn a second language never reach a highly proficient stage of language use in any of the four major skill areas”.

que se pronunció el mensaje. No obstante de que la gramática es la estructura que permite dar forma a las ideas que se comunican, la memoria trabaja con el fondo y no con la forma.<sup>3</sup> Si a alguna persona, ya sea hablante nativo o no, se le pide después de escuchar un mensaje que trate de repetir *verbatim* lo que escuchó, repetirá la idea, pero reestructurará inevitablemente la gramática del mensaje recibido.<sup>4</sup> Esto desencadena consecuencias en dos direcciones en el momento de trabajar la comprensión auditiva: 1) No se debe trabajar la gramática y el significado a la vez, o bien se trabaja uno, o bien se trabaja el otro, y 2) A menor nivel de proficiencia de nuestros alumnos es mejor trabajar la comprensión auditiva únicamente en el aspecto del significado de los mensajes (Nunan, 1999).

#### 2.4.3 Las habilidades y sub-habilidades de la comprensión auditiva

Los investigadores han observado a los estudiantes con el fin de analizar los mecanismos que ponen en funcionamiento a pesar de que cuentan con una gramática incompleta. A partir de ahí han elaborado distintas taxonomías que pretenden explicar los procesos que son importantes durante la comprensión auditiva.

---

<sup>3</sup> El que la memoria trabaje con el contenido y no con la forma es una prueba de que el pensamiento no está constreñido por el lenguaje según Pinker en su libro reciente *The Blank Slate* (2002). Este autor señala: "Many experiments on human memory have confirmed that what we remember over the long term is the content, not the wording, of stories and conversations. Cognitive scientists model this "semantic memory" as a web of logical propositions, images, motor programs, strings of sounds, and other data structures connected to one another in the brain" (p. 210).

<sup>4</sup> Al respecto Rost (2002: 66) señala: "Because of limited working-memory capacity the exact verbal material that has been processed will be forgotten. All that may be available to the listener are a few lexical items, related to concepts in long term memory".

Diversos investigadores proponen distintas taxonomías para dar cuenta de los procesos que subyacen la comprensión auditiva. Anderson (1988), Buck (2001), Mendelsohn (1994), Richards (1990) y Rost (2002), por señalar algunos, presentan distintas listas. La finalidad de estas listas de habilidades es la de servir como marco de referencia para los profesores o como guía para la elaboración de programas, materiales o exámenes. Nos permiten conocer lo que los especialistas consideran relevante en la comprensión auditiva. Como apunta Rost (2002), toda elaboración de taxonomías parte del supuesto de que “(1) subskills can indeed be practiced and tested in isolation in a sensible way; and (2) that when the learner improves measurably on a subskill, his or her performance on a holistic skill will improve also.” Sin embargo, es pertinente tener en cuenta la recomendación hecha por Buck (2001), quien señala que “there is no evidence to suggest that any of these taxonomies constitute a complete unified description of the listening process”.

Rost (2002: 120-1) recomienda que las mejores taxonomías para enseñar como para evaluar son aquéllas que “posit progressive, rather than fixed criteria”. La ventaja de una taxonomía, más adelante señala, es que “[it] suggests progressive grading materials and tasks, provides a framework for feedback to learners and points out areas in which they need additional exposure and practice”.

La taxonomía propuesta por *Buck et al.* (citado en Buck: 2001: 58) sigue este criterio. Encontraron 14 habilidades que consideran importantes:

- The ability to process faster input
- The ability to process lower-frequency vocabulary

- The ability to process text with higher vocabulary density
- The ability to process more complex structures
- The ability to process longer segments
- The ability to process text with higher information density
- The ability to scan short segments to determine listening purpose
- The ability to synthesise scattered information
- The ability to use redundant information
- The ability to use word-matching strategies
- The ability to resist superficial word associations
- The ability to recall (arbitrary) names
- The ability to make text-based inferences
- The ability to use background knowledge to make inferences

Otras taxonomías incluyen aspectos como:

- comprender el significado directo de las palabras
- distinguir entre la información importante y distinguir los detalles
- determinar la actitud o intención de un hablante hacia el tema que explica
- hacer inferencias y deducciones de lo escuchado
- relacionar los mensajes con los contextos sociales y situacionales en los que se producen
- deducir el significado de vocabulario no común según el contexto
- comprender los factores que ayudan a la comprensión del significado
- entender las características fonológicas
- entender las nociones gramaticales como comparación, causa, resultado
- entender los marcadores del discurso

Todas las taxonomías parecen demostrar el aspecto complejo de la comprensión auditiva, cuyas distintas habilidades pueden ser examinadas desde variadas perspectivas. Podemos ver que necesitamos considerar tanto “the ability to extract the basic linguistic information, and the ability to interpret that in terms of some broader context” (Buck: 2001: 59).

## 2.5. La comprensión auditiva y adquisición de segundas lenguas

Un aspecto paradójico de la comprensión auditiva es que a pesar del poco interés que suele otorgársele dentro del salón de clases, ésta es fundamental en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Para aprender una lengua se necesita (1) de alguien que quiera aprenderla y esté lo suficientemente motivado, (2) hablantes de la lengua que lo provean de muestras de la lengua meta y (3) de un contexto que ponga en contacto al aprendiz con la lengua con la frecuencia necesaria como para que se lleve a cabo el aprendizaje (Rost, 2002: 91). La comprensión auditiva juega un papel fundamental en la segunda y la tercera de estas condicionantes; es por ello que dos procesos se traslapan en el caso de la comprensión auditiva: aprender a escuchar en la L2 y aprender la L2 a través de la comprensión auditiva (Rost, 2002: 91).

Los hablantes de la lengua meta le proveen de muestras (*input*) al aprendiz. Este *input* lingüístico cumple un doble propósito, por lo que según Smith (1986: 243) tiene una pertinencia dual (*dual relevance*). Por un lado, en cierto momento el propósito principal del estudiante con respecto a ese *input* que recibe es obtener de él significado que le permita participar exitosamente en un intercambio de mensajes. En esta situación, sólo los aspectos que le son pertinentes en esa tarea serán atendidos: “the learner will interpret for meaning” (Smith, 1986: 243). Por otro lado, hay otras ocasiones en las que el *input* recibido es importante para el estado actual del desarrollo de la lengua del estudiante. Este *input* podrá ayudar a que el aprendiz lleve a cabo una reflexión

o comprobación de alguna hipótesis acerca de la lengua meta: “the language acquisition device will interpret for acquisition” (Smith, 1986: 243).<sup>5</sup> Veamos cuáles son las propiedades del *input* en los procesos de aprendizaje de una L1 y una L2.

### 2.5.1 El *Input* y la adquisición de la lengua materna

Se ha visto que el *input* que recibe un recién nacido y que dispara el desarrollo de su lengua materna es distinto al que se usa para hablar con una persona que ya habla la lengua materna. Trabajos que estudiaban la adquisición de la lengua materna en los años sesenta y setenta dieron cuenta de que el habla dirigido a los recién nacidos, llamado *child directed speech* (“habla dirigido a los niños”), es generalmente una muestra simplificada de la lengua meta. Las interacciones que se llevan a cabo entre un adulto y un bebé no son las mismas que se llevan a cabo entre dos hablantes adultos de la lengua o incluso entre un adulto y un niño que ya habla la lengua materna. Un aspecto importante del “habla dirigido a los niños” es que habitualmente los adultos parafrasean o reformulan las expresiones que los niños producen. Se ha visto que esto sirve para que los mecanismos internos del niño comparen el estadio actual de su lengua con una estructura completa (Van Patten, 2002: 28).

### 2.5.2 El *Input* y la adquisición de una segunda lengua

---

<sup>5</sup> En el mismo sentido habrá *input* que es irrelevante, sea porque el aprendiz es incapaz de analizarlo sintácticamente aunque pueda interpretarlo (mediante el resto del mensaje así como de la información no lingüística), sea porque ese *input* ya pertenezca a la competencia del aprendiz (Smith, 1986: 243).

Así como se mostró que los niños recibían una muestra simplificada de la lengua meta, algunos lingüistas señalaron que los aprendices de una segunda lengua estaban expuestos comúnmente a una muestra simplificada, a la que denominaron *foreigner talk* (“habla a extranjeros”). Se descubrió que este tipo de habla presenta modificaciones en la fonología, la morfología y la semántica (Gass, 2003: 230):

Fonología	Morfología	Semántica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- habla más lenta (incluso en ocasiones se habla con un volumen más alto)</li> <li>- articulación más cuidada</li> <li>- más pausas en el discurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deliberadamente oraciones bien formadas, construcciones menos complejas (p. ej., dos oraciones en lugar de una oración con una cláusula subordinada)</li> <li>- menos elipsis,</li> <li>- más preguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mayor redundancia en la información,</li> <li>- mayor uso de palabras de contenido,</li> <li>- menos expresiones idiomáticas,</li> <li>- más referencias concretas,</li> <li>- vocabulario más común.</li> </ul>

Cuadro: Reformulaciones del discurso oral presentado a hablantes no nativos (HsNN) según Gass (2003: 230)

### 2.5.3 La propuesta del *input* comprensible de Krashen

Se ha buscado la manera de determinar la cantidad y la calidad de *input* que es necesario para adquirir una segunda lengua. Una de las primeras propuestas teóricas que estableció una relación entre los ajustes del *input* y la comprensión del mensaje fue la que formuló Stephen Krashen (1977 y 1982).<sup>6</sup>

Según la Hipótesis del *Input*, la exposición del *input* comprensible es una condición necesaria e imprescindible para adquirir una segunda lengua. El desarrollo en el aprendizaje se lleva a cabo para pasar del nivel *i* –el nivel

<sup>6</sup> Para un panorama más detallado de los modelos teóricos que enfatizan como clave el papel de la comprensión auditiva consúltese Long (citado en Dunkel, 1991: 435). Entre ellos podemos mencionar: “The information process model” de McLaughlin, Rossman, and McLeod (1983), “The monitor model” de Krashen (1977), “The intake model” de Chaudron (1985) y “The interaction model” de Hatch (1983).

actual– al  $i + 1$  –un nivel ligeramente superior–. La comprensión del *input* es necesaria para que éste se convierta en *intake* (la parte del *input* que es asimilado y que se usa para disparar el desarrollo posterior).<sup>7</sup>

#### 2.5.4 El papel del *input* comprensible en la actualidad

Si bien se ha hecho una serie de críticas que cuestionan el planteamiento teórico de la propuesta original de Krashen, se han reformulado algunos de sus conceptos para explicar la manera en la que los aprendices procesan el *input*. Van Patten (1996) es uno de los investigadores que ha incorporado algunos de los conceptos propuestos por Krashen a un modelo que da cuenta del procesamiento sintáctico del *input*. Según la propuesta del “Modelo de procesamiento del *Input*”, el aprendiz debe ser capaz de entender la mayor parte del mensaje con el fin de que la adquisición se lleve a cabo. Sin embargo, no todo el *input* es procesado; la parte de éste a la que el aprendiz realmente presta atención y analiza en la memoria a largo plazo se llama *intake*. Cuando interactúan un hablante no nativo y uno nativo, en muchas ocasiones el hablante nativo modifica su habla de acuerdo a sus creencias acerca de lo que es una muestra simplificada; sin embargo, el hablante no nativo en muchas ocasiones es responsable del *input* al negociar la cantidad y la calidad de las muestras que recibe para hacerlas comprensibles según su nivel de proficiencia.

---

<sup>7</sup> Una propuesta teórica que parece estar superada en la teoría de la adquisición de segundas. Rost (2002: 94) por su parte señala una serie de trabajos que demuestran que la comprensión es una condición obviamente imprescindible pero no única para que se lleve a cabo un desarrollo en la interlengua de los aprendices. En uno de ellos se demuestra que “many students achieve French listening comprehension scores at near-native speaker levels, but ‘fossilise’ in productive control of French grammar and lexis”.

El procesamiento del *input* en el modelo de Van Patten se lleva a cabo según los principios siguientes:

P1 Los aprendices procesan el *input* a nivel de significado antes de que lo procesen a nivel de la forma.

P1(a) Los aprendices procesan las palabras de contenido en el *input* antes de que analicen cualquier cosa más.

P1(b) Los aprendices prefieren procesar los elementos léxicos antes que los elementos gramaticales (por ejemplo, las marcas morfológicas).

P1(c) Los aprendices prefieren procesar la morfología de "mayor significado" antes que la morfología con "menor o ningún significado".

P2 Para que los aprendices procesen una forma que carece de significado, deben ser capaces de procesar la información o el contenido comunicativo a ningún (o a poco) costo para la atención.

## Conclusión

La comprensión auditiva es de suma importancia en el desarrollo del interlenguaje. Una buena parte del *input* que se recibe consiste en textos orales que deben ser procesados; sin embargo, estos textos no sólo son estructuras en contexto, sino también mensajes que conllevan un significado. Como se mencionó anteriormente dos procesos se traslapan en la comprensión auditiva: desarrollar el aprendizaje de la lengua y aprender a escuchar y descifrar los contenidos que envuelven estos mensajes.

Como varios investigadores han señalado, y al igual que cualquier maestro con experiencia sabe, no es posible atender un mensaje en ambos niveles al mismo tiempo, sobre todo entre más bajo sea el nivel de proficiencia que el estudiante tenga en la lengua meta. De tal fin, se propone que cuando se quiere atender un mensaje desde el punto de vista de la gramática sólo una parte de este *input*, el llamado *intake* podrá repercutir en el desarrollo del interlenguaje. Según la propuesta de Van Patten (1996, 2004), el procesamiento se lleva a cabo según unos principios que establecen una jerarquía para el procesamiento: se procesa primero el significado, después las palabras de contenido, los elementos léxicos antes que los gramaticales y la morfología de mayor significado antes que la de menor o ningún significado.

## Capítulo 3

### Las estrategias de aprendizaje y la comprensión auditiva

#### 3.1. Las estrategias y la enseñanza de la comprensión auditiva

El sitio de la comprensión auditiva dentro del currículum de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras ha variado según los métodos de enseñanza. Mendelsohn (1998: 81) resume de la siguiente manera el papel de la comprensión auditiva en los últimos cincuenta años de enseñanza de segundas lenguas:

“There has been a shift from teaching in the Audio-Lingual period (“They’ll pick up by osmosis”) to haphazard listening to texts (many being readings of written language) followed by comprehension questions, to a “strategy-based approach” in which students are taught strategies –that is, they are taught how to listen”.

En la actualidad se plantea que una de las maneras más eficientes de abordar la comprensión auditiva es mediante la enseñanza explícita de las estrategias.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Si bien hay una relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje, no hay que confundirlos. Los estilos son “cognitive, affective, and physiological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to learning environment” (Reid 1995: 6). Se consideran relativamente estables y por lo tanto no pueden enseñarse ni aprenderse; las estrategias, por su parte, como veremos en este capítulo, son herramientas que pueden aprenderse, lo que implica una modificación del comportamiento que los alumnos llevan a cabo cuando enfrentan un aprendizaje. Se plantea que los estilos de aprendizaje comúnmente ayudan a darle forma a las estrategias empleadas por los estudiantes. Ejemplos de estilos de aprendizaje son visual, auditivo, táctil (es decir, aprender mejor vía los ojos, el oído, las manos, el movimiento); extrovertido e introvertido (aprender en grupo frente hacerlo en solitario); analítico y global (centrarse en los pequeños detalles y reglas específicas frente a enfrentarse en el todo antes que en las partes); convergente y divergente (estudiantes que creen que hay una respuesta “correcta” o una manera “correcta” de hacer las cosas frente a estudiantes que son creativos en su forma de pensar y enfrentan su aprendizaje de una manera abierta); concreto y abstracto (estudiantes a quienes les gusta tener ejemplos y conceptualizar su aprendizaje en términos de su propio aprendizaje frente a estudiantes a quienes les gusta generalizar y confiar en desarrollar principios globales para su aprendizaje); entre otros (Flowerdew y Miller, 2005: 63).

### 3.2. La enseñanza de las estrategias

Las estrategias son uno de los aspectos cognitivos que más influyen en el aprendizaje de una segunda lengua. Determinar cuáles son éstas y cuáles se llevan a cabo específicamente en las distintas cuatro habilidades: lectura, escritura, producción oral y comprensión auditiva es un área de investigación que ha prosperado apresuradamente. Algunas de las técnicas usadas para determinar las estrategias de los estudiantes de comprensión auditiva incluyen entrevistas formales o informales, discusiones en grupo, diarios, encuestas cerradas o abiertas o procedimientos de pensamiento en voz alta (*think-aloud procedures*) (Flowerdew y Miller, 2005).<sup>2</sup> Un problema para determinar las estrategias es que puesto que son internas y no pueden ser observadas, los investigadores se basan en la voluntad y la habilidad de los estudiantes para describir sus comportamientos (Oxford, 2002).

El concepto de “estrategias de aprendizaje” en la enseñanza de segundas lenguas se aplica para referirse a los procesos, generalmente conscientes, que los estudiantes de segundas lenguas ponen en funcionamiento en el momento de estudiar una segunda lengua (Mendelsohn, 1995). Para Oxford (1990: 8) las estrategias de aprendizaje son “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self directed, more effective, and more transferable to new situations”.

---

<sup>2</sup> En los procedimientos de pensamiento en voz alta (*think-aloud procedures*) se requiere que los alumnos describan sus estrategias en voz alta mientras las usan.

Las estrategias son herramientas imprescindibles en todo aprendizaje, e independientemente del nivel o del grado de proficiencia de los alumnos, todos siguen una serie de pasos para resolver el problema. De ahí que el propósito de incorporar las estrategias de aprendizaje a los programas de segundas lenguas, se debe al interés de “to focus the learner’s attention on particular cognitive plans they can employ to help them overcome obstacles in language use or language learning” (Rost, 2002: 111).

### 3.2.1 “Los buenos estudiantes” y las estrategias de aprendizaje

La enseñanza de las estrategias parte del supuesto de que se pueden enseñar las “estrategias exitosas”, con el fin de que los alumnos modifiquen las estrategias deficientes por aquéllas que no lo son. Las “estrategias exitosas” se obtienen mediante investigaciones que recaban y agrupan aquellos procesos efectuados por los estudiantes que muestran un desempeño destacado en comparación con otros estudiantes (Dunkel, 1991; O’Malley *et al.*, 1989; Schmidt-Rinehart, 1994). Al capacitar en el uso de estrategias se contribuye a que los alumnos enfrenten con eficiencia las tareas según el propósito y el contexto de las mismas, y se hagan, por tanto, más responsables de su propio proceso de aprendizaje de una segunda lengua al lograr su autonomía (Mendelsohn, 1994; O’Malley *et al.*, 1989; Rost, 2002). Por todo ello, las estrategias de aprendizaje encajan muy bien con la perspectiva de la comprensión auditiva como un proceso activo según vimos en el capítulo 1.

### 3.2.2 Los estudiantes “menos exitosos” y las estrategias de aprendizaje

Si los investigadores se muestran interesados en estudiar aquellos estudiantes que obtienen un mejor desempeño, también se interesan por observar qué sucede con aquellos estudiantes “menos exitosos”. Nykos (1987 citado en Oxford, 2002) señala que estos estudiantes no están conscientes de las estrategias deficientes que usan, tales como traducción, memorización o repetición; mientras que otros investigadores señalan que estos alumnos en ocasiones son conscientes de las estrategias que aplican e incluso en varios casos usan las mismas estrategias que los “estudiantes exitosos”, pero de manera imprudente. En el caso específico de la comprensión auditiva, Chamot (1985: 13) en un principio pensaba que los alumnos “menos exitosos” no usaban estrategia alguna, sin embargo descubrió que no es que no usen estrategias, sino que usan estrategias igualmente deficientes, al contrario de lo que hacen los alumnos exitosos, quienes seleccionan la estrategia adecuada a la fase de procesamiento O'Malley, Chamot y Kupper (1989).

Los estudiantes “menos exitosos”, principalmente los principiantes e intermedios, confían demasiado ya sea en el proceso *top-down* o *bottom-up* y no comprueban uno con el otro. En ocasiones tienen una idea preestablecida acerca de lo que escucharán y son incapaces de confrontar su idea con lo que escuchan y detectar la información contradictoria (Vandergrift, 1998 citado en Peterson, 2001: 91).

### 3.2.3 Diferencias entre los estudiantes “menos exitosos” y los “más exitosos” en la comprensión auditiva

En un estudio O'Malley, Chamot y Kupper (1989) encontraron que los escuchas “efectivos” y “los menos efectivos” difieren en tres aspectos del procesamiento de la cadena fónica: procesamiento perceptual, análisis (*parsing*) y utilización.

1. *Procesamiento perceptual*: Los escuchas efectivos están conscientes de cuándo dejaron de atender y por lo tanto tratan de dirigir de nuevo su atención. Los menos efectivos se ven obstaculizados por la duración del mensaje y el número de palabras desconocidas que encuentran. Cuando dejan de prestar atención por esas razones, no pueden o hacen poco para dirigir de nuevo su atención.
2. *Análisis*: Los escuchas efectivos generalmente prestan atención a fragmentos más amplios del mensaje con el fin de entender las ideas y sólo prestan atención a las palabras individuales cuando hay un problema en la comprensión. Usan asimismo las claves que les pueden dar las pausas y la entonación. Los menos efectivos usan una estrategia *bottom-up* y tratan de entender todas y cada una de las palabras del mensaje.
3. *Utilización*: Los escuchas efectivos hacen uso de su conocimiento del mundo, conocimiento personal y el auto cuestionamiento con el fin de atender el mensaje. Mientras que los escuchas efectivos se involucran activamente en el mensaje que escuchan, los menos efectivos adoptan una actitud pasiva.

### 3.3. Las estrategias en el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera

Como un esfuerzo por ordenar diversos trabajos que han estudiado las estrategias de aprendizaje desde distintas perspectivas, se ha propuesto una taxonomía que clasifica a las estrategias de aprendizaje en cuatro categorías: a) estrategias metacognitivas, b) estrategias cognitivas, c) estrategias sociales y d) estrategias afectivas (Chamot: 1985: 15; Lynch, 2000: 43; Oxford, 1990).<sup>3</sup>

- a) Estrategias *metacognitivas*: Son aquellas estrategias que planean, regulan, evalúan y administran todo el proceso. Por ejemplo, los estudiantes podrán desarrollar un plan para monitorear su progreso en el aprendizaje al comparar su nivel de proficiencia con las metas planteadas en el currículum. En el caso específico de la comprensión auditiva, los alumnos tratarán de entender los puntos principales del mensaje; comprobar si se está entendiendo el mensaje y, en caso contrario, adoptar alguna otra estrategia.
  
- b) Estrategias *cognitivas*: Son estrategias relacionadas con analizar, razonar, transferir información, tomar notas y resumir la información. Por ejemplo, los estudiantes podrán usar estrategias para mejorar su memoria con el fin de recordar

---

<sup>3</sup> Rost (2002: 154) apunta que la barrera entre los distintos tipos de estrategias no es siempre clara.

vocabulario nuevo. En el caso específico de la comprensión auditiva tratarán de inferir el significado de una palabra desconocida, tratarán de dotar de significado los huecos en el mensaje, pondrán en funcionamiento los esquemas necesarios o el conocimiento de antecedente según lo que se ha entendido del mensaje.

- c) Estrategias *afectivas*: Las estrategias afectivas son las que sirven para regular las emociones, las actitudes y la motivación; mientras que las sociales son las relacionadas con las acciones que toman los estudiantes para interactuar con los usuarios de las lenguas. Por ejemplo, un estudiante decide leer un libro simplificado de acuerdo a su nivel con el fin de desarrollar actitudes positivas hacia la lectura. En el caso de la comprensión auditiva, un alumno de nivel principiante se da cuenta de que entiende algunas palabras relacionadas con los saludos cuando oye a dos personas hablar en la calle, con lo que desarrolla actitudes que lo motivan a seguir estudiando.
  
- d) Estrategias *sociales*: Son las relacionadas con las acciones que toman los estudiantes para interactuar con los usuarios de las lenguas, cooperar con otros estudiantes u obtener ayuda. Por ejemplo, un estudiante busca deliberadamente oportunidades

para practicar la lengua meta. En el caso de la comprensión auditiva, un alumno que está hablando con unos nativohablantes pedirá aclaraciones para comprobar lo que ha entendido del mensaje.

#### 3.4. Las estrategias de comprensión auditiva

Son varios los investigadores que han visto la conveniencia de enseñar las estrategias en los cursos de comprensión auditiva (Brindley, 1998; Chamot, 1995; Field, 2002; Mendelsohn, 1994, 1998; Nunan, 2002; Rost, 2002; Schmidt-Rinehart, 1994), por lo que al implementarlas se ha modificado la manera de trabajar la comprensión auditiva en los salones de segundas lenguas, pues en lugar de únicamente evaluarla, se ha pasado a realmente enseñarla (O'Malley *et al.*, 1989).

Anteriormente la metodología aplicada en la comprensión auditiva durante el auge del enfoque Audiolingual consistía en ejercicios que respondían los alumnos y que posteriormente se evaluaban sin ofrecer instrucción alguna, lo que resultaba en que los alumnos nunca sabían la manera en la podrían mejorar su comprensión auditiva pues no aprendían cómo afrontarla. Ésta había sido precisamente una de las críticas más consistentes dirigidas hacia esta manera de trabajar la comprensión auditiva.

Mientras se enseñan de manera atenta las otras tres habilidades, la comprensión auditiva era –y en varios casos lo es aún en la actualidad– sólo objeto de evaluación. O'Malley *et al.* (1989: 435) en el artículo, "Listening comprehension strategies in SLA", en el que analizan las estrategias que los alumnos ponen en funcionamiento cuando enfrentan la comprensión auditiva concluyen que: "What these findings imply is that instructional approaches which rely exclusively upon teacher input or other teaching techniques for their effectiveness are failing to draw upon what the students can contribute to the learning process". Más adelante señalan: "There is ample evidence that less effective students can learn to use learning strategies and apply them. To fail to draw upon the students as a resource in instruction is to diminish the chances of students' success and exclude them from opportunities to gain independent control over the learning process". Incluso dentro de los enfoques comunicativos, Faerch y Kasper (1986) establecen la imposibilidad teórica y práctica de predecir todos los contextos comunicativos en que los estudiantes harán uso de la L2, por lo que promueven la enseñanza de las estrategias como la herramienta que permite enfrentar la comprensión auditiva. Mendelsohn (1995) señala que "listening needs to begin as a conscious process, and, consequently we need to bring the process of listening to a conscious level".

Los dos procedimientos usados para recabar las estrategias que los alumnos utilizan en la comprensión auditiva son principalmente protocolos de pensamiento en voz alta ("*think-aloud protocols*") y recordar ("*recalling*"). En el

primero de ellos se les pide a los alumnos que hablen acerca de lo que piensan mientras abordan la tarea de escuchar; en el segundo, que parafraseen lo que escucharon (Long, 1989).

Las estrategias de comprensión auditiva son definidas por *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Nos referiremos a él como el *Marco de Referencia Europeo*) (Consejo de Europa, 2001) como:

un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

### 3.5. Clasificación de las estrategias de comprensión auditiva

Algunos autores han planteado distintas taxonomías de las estrategias de comprensión auditiva. A continuación revisaremos las propuestas de O'Malley *et al.* (1989), Rost (2002) y el *Marco de Referencia Europeo* para posteriormente revisar las semejanzas existentes entre ellas y proponer las estrategias que implementaremos en las unidades a desarrollar.

#### 3.5.1 Rost (2002)

Para Rost (2002: 155), quien se basa en trabajos de él mismo y de Vandergrift (1996, 1998, 1999), las estrategias que se han asociado con éxito en la comprensión auditiva son predicción de la información o formación de ideas

anteriores a lo que se va a escuchar, hacer inferencias sobre información incompleta basadas en conocimientos previos, monitorear el proceso de la comprensión auditiva y el éxito relativo de la tarea, intención de clarificar áreas de confusión y responder a lo que uno ha respondido.

1. Predecir: Predecir información o ideas con anterioridad a la comprensión auditiva.
2. Inferir: Esbozar inferencias sobre la información incompleta o inadecuada.
3. Monitorear: Monitorear la propia actuación, incluyendo la evaluación de áreas de incertidumbre.
4. Clarificar: Formular preguntas de clarificación acerca de información que hace falta para tener una interpretación completa.
5. Responder: Proveer una respuesta personal y relevante a la información presentada.
6. Evaluar: Revisar qué tan bien se ha entendido, y si algún problema planteado ha sido resuelto.

Estrategias de comprensión auditiva usadas por los  
estudiantes exitosos, según Rost (2002)  
(Fuente: Tabla tomada de Rost, 2002: 155)

### 3.5.2 O'Malley *et al.* (1989)

En el trabajo llamado "Listening comprehension strategies in Second Language Acquisition" los autores, basados en protocolos de pensamiento en voz alta proponen que los estudiantes exitosos ponen en funcionamiento las estrategias de: automonitoreo, elaboración e inferencia.

Los escuchas hábiles ponen atención a fragmentos grandes del discurso a los que dotan de significado –proceso *top-down*– en lugar de escuchar palabra por palabra –proceso *top-down* –. Como apuntan estos autores, los estudiantes exitosos usan tanto estrategias *top-down* como *bottom-up*, mientras que los estudiantes que enfrentan mayores problemas "became embedded in

determining the meanings of individual words”, esto es en procesos eminentemente *bottom-up*.

1. Automonitoreo.
2. Elaboración.
3. Inferencia.

Estrategias de comprensión auditiva usadas por los estudiantes exitosos,  
según O'Malley *et al.* (1989)  
(Fuente: Tabla elaborada según O'Malley *et al.* (1989))

Señalan que los estudiantes hábiles hacen uso de su conocimiento anterior (*background knowledge*) de tres maneras: conocimiento del mundo, conocimiento personal y auto cuestionamiento acerca del material que están escuchando.

### 3.5.3 Marco Común de Referencia Europeo

Empieza exponiendo que las estrategias de comprensión “suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran esquemas apropiados.” Una vez que se han establecido los esquemas necesarios, se formulan una serie de expectativas acerca de lo que va a ocurrir (Encuadre). Se utilizan las claves lingüísticas y no lingüísticas y las expectativas para dotar de significado lo que se escucha para entender las intenciones que subyacen en el discurso. Se llenan los vacíos existentes con el fin de llegar a una propuesta de significado (Inferencia). La viabilidad de la propuesta se pone a prueba al cotejarla con los elementos textuales y contextuales disponibles (Comprobación de hipótesis). En caso de encontrar desajustes entre la propuesta planteada y lo que se escucha,

se vuelve a la fase de encuadre para llegar a una propuesta satisfactoria (Revisión de hipótesis).

1. Encuadre
2. Inferencia
3. Comprobación de hipótesis
4. Revisión de hipótesis

Estrategias de comprensión auditiva, según el *Marco de Referencia Europeo*  
(Fuente: Tabla elaborada según el MRE (Consejo de Europa, 2001))

Como se puede ver en los tres modelos presentados, independientemente de las distintas nomenclaturas, en todos los casos encontramos estrategias de predicción, inferencia, monitoreo y comprobación de hipótesis. Por lo tanto, las unidades tendrán como eje primordial el capacitar a los estudiantes en el uso de estas estrategias.

### 3.6. Las estrategias y el material propuesto

Algunos investigadores plantean que para entrenar al estudiante en el uso de las estrategias se pueden hacer guiones con el fin de ejercitar determinada estrategia (Mendelsonh, 1994); sin embargo, como nosotros trabajaremos con muestras reales de habla tomadas del radio entrenaremos las cuatro habilidades predicción, inferencia, monitoreo y comprobación de hipótesis, según tareas que puedan ser llevadas a cabo dependiendo de las características propias de las muestras. Es decir, al preparar las actividades se tomó en cuenta las habilidades que pueden ser desarrolladas a través de las muestras seleccionadas. Algunas

de ellas se prestan, por ejemplo, para hacer un resumen de las ideas principales pues son textos que presentan puntos de vista. Estos textos son más favorables para trabajar la comprensión auditiva global. Otras muestras presentan información más detallada, lo que permite trabajar la información específica. Como se verá en el capítulo cinco, las tareas pedagógicas propuestas son ejercicios y actividades que permiten a los estudiantes llevar a cabo las tareas propuestas. Los ejercicios en todos los casos están diseñados a través de los formatos establecidos en las fases de los ejercicios de la comprensión auditiva: antes de escuchar, durante la escucha y después de escuchar.

Como acabo de mencionar, independientemente de que no todos los ocho ejercicios trabajan las mismas estrategias, hay una serie de once actividades que trabajamos en los ejercicios: predicción, vocabulario, comprensión global, comprensión de ideas principales, comprensión de detalles, inferencia, discurso oral, pragmática, ejercicios de seguimiento, pronunciación e inferencia del significado de palabras. Cada una de estas actividades práctica distinta estrategia y en ocasiones distintas estrategias. A continuación presentamos las estrategias que entrenan las actividades que diseñamos, para ello utilizamos como base las taxonomías de Oxford (1990: 317-320) y Vandergrift (1997: 392-394). Ésta última además nos sirvió como muestra para mostrar cómo serán implementadas las actividades en el salón de clase. Se hacen las modificaciones necesarias.

<b><i>Estrategias metacognitivas</i></b>		
<b>Planeación</b>	<b>Actividad del alumno</b>	<b>Actividad del profesor</b>
- Organización avanzada	Decidir cuáles son los	Señalar el tema a escuchar

- Predicción	objetivos para escuchar una tarea.	y la importancia del mismo.
- Comprensión global - Ideas principales - Dirigir la atención	Dirigir su atención a los puntos importantes para obtener una idea general del mensaje.	Centrar la atención de los alumnos a determinadas ideas.
- Comprensión de detalles	Dirigir su atención a los detalles.	Antes de escuchar la muestra por segunda vez, cambiar el propósito hacia los detalles.
- Ejercicios antes de escuchar - Auto administración	Dirigir su propia motivación para la tarea de comprensión auditiva.	Antes de escuchar la grabación, el profesor y los alumnos repasan las preguntas que encuadran la actividad.
- Monitorear	Repasarla entendido, ya sea en parejas o en grupos.	Antes de volver a escuchar la grabación, agrupar a los alumnos para que revisen lo que escucharon.
<b>Estrategias cognitivas</b>		
<b>Planeación</b>	<b>Actividad del alumno</b>	<b>Actividad del profesor</b>
- Vocabulario - Inferencias lingüísticas	Determinar el significado del vocabulario difícil.	Antes de una tarea de comprensión auditiva, repasar y comprobar los ejercicios de vocabulario.
- Discurso oral	Adivinar a través del tono de voz.	Centrar la atención no en qué se dice sino en cómo se dice.
- Pragmática - Inferencia paralingüística	Fijar la atención en los elementos paralingüísticos.	Señalar la importancia de los elementos paralingüísticos.
<b>Elaboración</b>	<b>Actividad del alumno</b>	<b>Actividad del profesor</b>
- Predicción - Experiencia personal	Utilizar su conocimiento anterior y su experiencia para comprender.	Comentar las experiencias personales de los alumnos que se relacionan con el ejercicio.
- Predicción - Conocimiento del mundo	Utilizar su conocimiento del mundo para comprender.	Activar los esquemas de los alumnos que ayudan a enfrentar el ejercicio.
- Predicción - Elaboración de preguntas	Preguntar a sus compañeros acerca de lo que saben y lo que no saben acerca del tema.	Establecer una lluvia de ideas ya sea antes, durante o después del ejercicio para preguntarles a los alumnos acerca de lo que saben acerca del tema.
- Comprensión global - Ideas principales - Resumir	Responder las respuestas de comprensión global y de ideas principales para tener un resumen de la muestra presentada.	Revisar los ejercicios que resumen la muestra presentada.

- Comprensión global - Ideas principales - Detalles - Tomar notas	Tomar notas conforme escuchan la muestra	Revisar las notas que toman los alumnos conforme escuchan.
<b>Estrategias socio-afectivas</b>		
<b>Estrategia</b>	<b>Actividad del alumno</b>	<b>Actividad del profesor</b>
- Preguntar para clarificación	Hacer preguntas para clarificar lo comprendido.	Invitar a los alumnos a preguntar con el fin de que clarifiquen su comprensión.
- Cooperación	Trabajar juntos para comparar la comprensión.	Seguir los ejercicios que piden a los alumnos trabajar en grupo.
- Automotivación	Desarrollar una actitud positiva hacia la tarea.	Motivar a los alumnos a realizar la tarea.

## Conclusión

Como se puede ver en los tres modelos presentados, independientemente de las distintas nomenclaturas, en todos los casos encontramos estrategias de predicción, inferencia, monitoreo, comprobación de hipótesis. Por lo tanto, las unidades tendrán como eje primordial el capacitar a los estudiantes en el uso de estas estrategias.

Como conclusión podemos decir que la incorporación de la enseñanza de las estrategias busca conseguir la autonomía del alumno al transferir una mayor responsabilidad del aprendizaje a éste. Puesto que ningún material puede predecir todas las situaciones que los alumnos enfrentarán en la vida real, se les prepara para que encarar independiente las contextos de comprensión auditiva que encuentren conforme enfrentan nuevos escenarios. El material que proponemos está diseñado para practicar habilidades y estrategias que pueden ser transferidas a otros contextos. La enseñanza de las estrategias de

comprensión auditiva permite al estudiante a enfrentar las situaciones reales con mayor confianza. La autonomía conseguida es la meta de cualquier curso de lengua.

## Capítulo 4

### La lengua española

#### 4.1. Presentación

En la actualidad el español es una lengua hablada por casi trescientos cincuenta millones de hablantes (Ver cuadro).<sup>1</sup> Es la lengua oficial de veinte países distribuidos en los cinco continentes, la mayoría de los cuales se encuentra en América en territorios colindantes, lo que la convierte en una lengua “geográficamente compacta y una de las áreas lingüísticas más extensas del mundo” (Moreno y Otero, 1998).<sup>2</sup> Los países con mayor densidad de hablantes son México, España, Colombia, Argentina, Venezuela y, sorprendentemente, Estados Unidos.<sup>3</sup> El español, como cualquier otro idioma expandido geográficamente, está sujeto a variaciones regionales y dialectales; sin embargo, a pesar de las diferencias existentes, principalmente a nivel lexical,<sup>4</sup> es una

---

<sup>1</sup> 328, 020,000 en 1998 según estimaciones de Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero (1998) en “Demografía de la lengua española”. Obviamente seis años después la cifra es mayor.

<sup>2</sup> La lista completa de los países en los que el español es idioma oficial es la siguiente: México, España, Colombia, Argentina, Venezuela, Perú, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala, República Dominicana, Bolivia, El Salvador, Honduras, Paraguay, Uruguay, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y Guinea Ecuatorial.

<sup>3</sup> En Estados Unidos el español no es naturalmente idioma oficial. Se menciona este país en el cuadro y el número de hablantes para mostrar la importancia del español dentro de ese país. Para conocer acerca del presente de esta lengua en ese país, así como de estudios prospectivos, se puede consultar la página de internet del Instituto Cervantes “El español en Estados Unidos. Índice de recursos” ([http://cvc.cervantes.es/obref/espanol\\_eeuu/](http://cvc.cervantes.es/obref/espanol_eeuu/)) que recoge una variedad amplia de investigaciones sobre el tema. Se recomiendan particularmente los artículos de Carmen Silva-Corvalán (2000) “La situación del español en Estados Unidos” y Amparo Morales (1999) “Tendencias de la lengua española en Estados Unidos”.

<sup>4</sup> Lo cual precisamente es un problema para el caso de la enseñanza de español como lengua extranjera. Cuando se enseña español como L2 no hay problema, ya que se les expone a la variedad del país; sin embargo, como LE se presenta el problema de seleccionar qué vocablo ofrecer. Valgan algunos ejemplos como muestras: *mejillas* o *cachetes*, *acera* o *banqueta*, *piscina* o *alberca*, *fiambres* o *carnes frías*, etcétera.

lengua relativamente homogénea, por lo que los distintos dialectos suelen ser ampliamente inteligibles entre sí para los nativohablantes (Ávila, 2001 y 2002).<sup>5</sup>

	<i><b>Hablantes de español</b></i>	<i><b>Población total</b></i>	<i><b>Hablantes esp. % pobl.</b></i>
México	91,270,000	92,711,000	98.4%
España	38,930,000	39,270,000	99.1%
Colombia	35,300,000	35,652,000	99%
Argentina	34,895,000	34,995,000	99.7%
Venezuela	21,610,000	22,311,000	96.9%
Estados Unidos	19,970,000	248,709,000	12.45%
Perú	19,110,000	23,947,000	79.8%
Chile	12,940,000	14,375,000	90%
Cuba	11,117,000	11,117,000	100%
Ecuador	10,880,000	11,698,000	93%
República Dominicana	7,350,000	7,502,000	98%
Guatemala	7,070,000	10,928,000	64.7%
Bolivia	6,660,000	7,593,000	87.7%
Honduras	5,564,000	5,666,000	98.2%
El Salvador	5,897,000	5,897,000	100%
Nicaragua	4,112,000	4,272,000	96.3%
*Puerto Rico (Es territorio)	3,699,000	3,766,000	98.2%
Costa Rica	3,315,000	3,400,000	97.5%
Uruguay	3,090,000	3,140,000	98.4%
Paraguay	2,736,000	4,964,000	55.1%
Panamá	2,069,000	2,674,000	77.4%
Guinea Ecuatorial	406,000	406,000	100%
<b>TOTAL</b>	<b>328,020,000</b>	<b>346,284,000</b>	

Tabla: Países y territorios con mayor densidad de hispanohablantes sea o no lengua oficial el español, por orden decreciente de hablantes de español (Fuente: Elaborado con datos de Moreno y Otero, 1998)

<sup>5</sup> Es objeto de debate entre los investigadores la "compatibilidad léxica" entre las distintas normas dialectales nacionales. Para algunos, la compatibilidad léxica entre ellas en lo que respecta al "léxico disponible" es mínima y varía del 15 al 25%. Otros estudios arrojan datos mucho más optimistas. Se analizó la compatibilidad del léxico usada por las normas cultas de la ciudad de México y Madrid y se halló que hay una coincidencia del 95%; incluso la norma popular presenta una afinidad del 93% (estudios de Juan López Chávez y Raúl Ávila, respectivamente, citados en Lope, 2001).

Ávila (2001) señala en sus conclusiones del artículo "Los medios de comunicación masiva y el español internacional" que "la lengua española tiene vocación de unidad".

## 4.2. Una característica particular del español

El español es una lengua que presenta una particularidad interesante para el caso de la enseñanza como L2 o LE: cuenta con múltiples centros de prestigio, es decir, es pluricéntrico. El inglés y el francés, por ejemplo, independientemente de sus diversas variedades dialectales innegables, cuentan con dos de ellos que son las que se enseñan como LE o L2: el inglés británico y el americano, y el francés parisino y el canadiense, respectivamente.<sup>6</sup> ¿Qué dialectos del español son más prestigiosos a nivel internacional? ¿Se puede hablar de una variedad del español americano frente a una peninsular? En ese supuesto, por razones históricas se optaría por el dialecto castellano para la variedad peninsular, pero en el caso del dialecto americano, ¿cuál es la variedad más prestigiosa? ¿Qué rasgos se incluirían en esa supuesta norma americana? Con esto quiero señalar que a diferencia del inglés o francés, ninguna de las variedades del español goza ni del prestigio ni de la aceptación del inglés británico o americano, o del francés parisino y canadiense en lo que respecta a su enseñanza como lengua extranjera.<sup>7</sup> Es importante mencionar que sobre todo nos referimos a los acuerdos socio-económicos que se llevan a cabo en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, según los cuales se seleccionan algunas

---

<sup>6</sup> Con esto no queremos negar el hecho de que existan distintas variedades del inglés ni tampoco intentamos descalificar éstas (la variedad de inglés de la India o el australiano, por ejemplo). Nuestro propósito es sólo señalar el hecho de que para el caso del español que se enseña fuera de los países nativos no hay ningún acuerdo ya sea implícito o explícito que dote a un(os pocos) dialecto(s) de alguna suerte de prestigio como el que existe para el caso del inglés y del francés.

<sup>7</sup> Por ejemplo, en el caso de la enseñanza del árabe como lengua extranjera, a pesar de la existencia de distintas variedades dialectales, se enseña el árabe clásico (ejemplo ofrecido por Marilyn Buck).

variedades dialectales para presentarse en los materiales. En ningún momento establecemos juicios valorativos acerca de las distintas variedades existentes en las lenguas.

Hace tiempo se consideraba por razones históricas claramente comprensibles al español castellano como el español más prestigioso y el que se debía enseñar en las clases de L2 y LE; sin embargo, en la actualidad, distintas razones, que van desde las demográficas y culturales hasta las relacionadas con la metodología de segundas lenguas, influyeron para que otras variedades dialectales se consideraran válidas de ser enseñadas.

Si presentamos sólo una variedad dialectal, ya sea la norma alteña o bajeña, el dialecto castellano o cualquiera otra variedad nacional, nos enfrentamos al problema de que nuestros alumnos posiblemente no podrán entender a un hablante nativo o un programa de radio o televisión que presenta una serie de rasgos fonéticos a los que nunca se le expuso. Dependiendo de su nivel de competencia quizá podrá entender a una persona que aspira las eses o lateraliza el fonema /r/, sin embargo, si existen ejercicios que presentan todos estos rasgos como parte de actividades de comprensión auditiva, le estaremos dando herramientas que aumentan su dominio de la lengua meta. Creemos que la enseñanza de textos reales de comprensión auditiva que cuentan con las características dialectales usadas de forma natural por los hablantes nativos ayuda a que los alumnos puedan enfrentar con mayor eficiencia la lengua que

aprenden. Es importante mencionar que nuestra intención no es formar dialectólogos ni lingüistas, sino solamente ensanchar el conocimiento de la lengua que el estudiante aprende.

Si el alumno piensa residir en la zona geográfica en la que aprende la lengua meta, le será suficiente con un conocimiento exhaustivo de determinada variedad dialectal; por el contrario, si la estudia como lengua extranjera, lo mejor será que conozca en la medida de lo posible los rasgos más notorios de las distintas variedades dialectales que conforman la lengua que aprende.

#### 4.3. Dialectos

La dialectología es la rama de la lingüística que estudia las distintas variedades de un idioma, a las que se llama dialectos. Las variedades dialectales suelen dividirse por clase social, y así tenemos sociolectos; por grupos étnicos: etnolectos; por variaciones geográficas: geolectos y personales: idiolectos (Akmajian, 2000). Los sociolectos son las variedades y modos de hablar propios de determinado estrato social; por ejemplo, se sabe que la pertenencia a determinada clase social repercute en el modo de hablar, por lo que las personas de un mismo grupo social comparten una serie de rasgos léxicos, de entonación o, incluso, de realizaciones gramaticales.

Otra variable de particular interés para el tema que nos ocupa es la geográfica. Las personas, independientemente de su pertenencia o no determinado estrato social, suelen compartir cierto código en común con otras personas que viven en una misma área geográfica. Estas zonas geográficas no suelen coincidir con las fronteras políticas. Así, tenemos que a pesar de que se puede hablar del español mexicano, argentino o colombiano, hay una serie de fenómenos lingüísticos que son compartidos por un grupo de personas que pertenecen a diferentes nacionalidades.<sup>8</sup> Se puede mencionar, por ejemplo, que el español americano se suele dividir en el de las zonas altas y el de las zonas bajas, la primera de las cuales abarca a México, Colombia, Perú, Bolivia, entre otros, y la segunda a Cuba, las costas de Colombia y Argentina entre otros más (Teschner, 2000 y Moreno, 2001).

#### 4.3.1 Las variedades dialectales más prestigiosas

Como dijimos anteriormente, el español es una lengua pluricéntrica, por lo que es difícil establecer qué variedad de esta lengua es más conveniente enseñar fuera de los países nativos. Tradicionalmente se había considerado el español castellano como el prototipo del "español ejemplar", pero en la actualidad no puede soslayarse la importancia del español de las principales capitales de la América de habla hispana por su importancia como centros de difusión cultural y de difusión radiotelevisiva. Entre los dialectos más prestigiosos además del de

---

<sup>8</sup> Lipski (1996: 17) señala al respecto: "La mayor parte de las zonas dialectales rebasa los límites nacionales, y las únicas variables que muestran una estrecha correlación con esas fronteras son elementos de vocabulario relacionados íntimamente con las idiosincrasias de las culturas nacionales".

Madrid, se encuentran el de la ciudad de México, el de Buenos Aires, el de Bogotá, igualmente, se puede nombrar, en segundo plano, el de las ciudades de Caracas, La Habana, Santiago de Chile, Santo Domingo y San Juan de Puerto Rico. Por otro lado, y como un fenómeno inédito en la historia de la lengua española, no puede eludirse la importancia de ciudades estadounidenses como Miami, Los Ángeles, Nueva York o Atlanta<sup>9</sup> en la creación y difusión de productos culturales en español de consumo no sólo por la población hispana residente en Estados Unidos sino en toda Latinoamérica, mismos que influyen en el habla de toda la región (Ávila, 2001 y 2002; Morales, 2001 y Gómez, 2002).

#### 4.3.2 En busca de la norma hispánica

Sin embargo, a pesar del interés, por ejemplo, entre otras personas, de estudiantes de español como lengua extranjera, de traductores, de correctores por conocer normas panhispánicas que recojan las variedades preferidas, éstas no están definidas de manera formal, aunque algo se ha avanzado en este sentido.<sup>10</sup> Por ejemplo, Ávila (2002) estudia la lengua que manejan los medios de comunicación masiva en lo que respecta al léxico y la pronunciación y encuentra que en el primer caso los medios latinoamericanos manejan sobre todo una variedad que él llama alfa en la que se sesea y no se aspira las /s/ en

---

<sup>9</sup> Se incluye Atlanta porque en esta ciudad se encuentra asentadas las oficinas generales de la CNN, la cual incluye un canal de noticias en español que se transmite a toda América Latina.

<sup>10</sup> Tomás Segovia, traductor y poeta, señala que las variantes del español son un reto para los traductores: "Siento envidia por los traductores del francés. Si tienen que decir *merde*, saben perfectamente que esa es la palabra que tienen que escribir, en cambio, el español cuenta con equivalentes varios que puede traducirse de muchas maneras, según se hable en Buenos Aires, Barcelona, México o San Francisco, que está lleno de mexicanos y latinoamericanos" (*Gaceta de la UNAM*, 10 de noviembre de 2005).

posición implosiva. En el aspecto del léxico, los ismos (mexicanismos, españolismos, argentinismos, barbarismos, etc.) y las voces marcadas ocupan un porcentaje insignificante de los vocablos que se escuchan en los noticieros. Precisamente son los medios masivos de comunicación en español con presencia a nivel internacional los más interesados en la utilización de una norma como una forma de exportar sus productos a un número mayor de consumidores (Ávila, 2001). Sin embargo, es importante resaltar que los intereses que buscan una mayor convergencia lingüística no son únicamente económicos. A fin de cuentas una mayor inteligibilidad entre los hispanohablantes favorece a la lengua española pues le da mayor presencia internacional en un momento histórico como el actual en el que hay una competencia entre las lenguas para ocupar espacios más amplios y evitar de este modo que el inglés sea la única lengua a nivel internacional.

Puede decirse, *grosso modo*, que los distintos países hispanoamericanos estiman como preferibles las variedades que corresponden a las más prestigiosas dentro de su comunidad, que se trata casi sin excepción de las de las capitales de su propio país.<sup>11</sup> En un nivel más vasto, siempre existe discusión entre los hispanohablantes acerca de cuál es el dialecto “más conveniente” de enseñar, por ejemplo, en una clase de español como lengua extranjera.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Lipski (1996: 157) señala que en los distintos países latinoamericanos “suele prevalecer el nacionalismo sobre los rasgos regionales” cuando éstos se solapan con el estándar de prestigio de los países vecinos. Apunta como ejemplo que un mexicano de la costa de Tabasco o Veracruz señalará como norma de prestigio el español de la ciudad de México a pesar de que puede presentar más similitudes con un caribeño que con un mexicano del interior.

<sup>12</sup> Los primeros intentos por recoger una norma panhispánica a nivel del léxico, es decir una muestra del “español estándar”, estaban encaminados a salvaguardar la unidad del español de

Un esfuerzo serio por conocer y clasificar las distintas normas cultas de los distintos países hispánicos fue el programa de corte academicista hispánico que se inició en la primera mitad de la década de los años sesenta coordinado por Juan Manuel Lope Blanch. Este proyecto todavía en marcha denominado «Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Hispanoamérica» pretende determinar los hechos lingüísticos de cada norma geográfica de cada dialecto culto con el fin de precisar desde el punto de vista lingüístico qué separa y qué une a los países hispanohablantes. Todo ello con el fin último de establecer una norma panhispánica ideal que reúna y compendie los hechos lingüísticos propios y comunes de las normas cultas nacionales (Lope, 2001).

La idea de recoger la norma culta parte del hecho de que para los investigadores del proyecto es “la que rige prioritariamente la vida de las lenguas de cultura”; por otro lado, ellos consideran que la lengua culta es la que más contribuye a “mantener la unidad fundamental, básica, de la lengua, gracias a su proximidad con otras normas cultas de dialectos geográficamente distintos. En no pocos casos hay menos diferencias entre dos normas cultas de países

---

la fragmentación que se creía podría ocasionar la incorporación de extranjerismos. Con la creación del libro de estilo *Manual del español urgente*, por parte de la agencia española EFE de noticias en 1964, se buscaba unificar criterios para la incorporación de vocablos extranjeros recientemente acuñados que se incorporaban al español a través del ámbito informativo. En la actualidad las grandes compañías de medios de comunicación de lengua española interesadas en vender sus productos en todos los países de lengua española son las más empeñadas en presentar una “muestra estándar” del español debido a que no quieren usar un vocablo que pueda provocar rechazo en norma alguna así como para no tener que traducir el mismo producto más de una vez (Gómez, 2002).

diferentes, que entre las normas culta y popular de una misma ciudad” (Lope, 2001). Para agrupar esa norma se recolectaron y se transcribieron una serie de entrevistas con hablantes que reunían una serie de características que los identificaba como integrantes de esa norma en los distintos países.<sup>13</sup> En un primer momento se determinó recoger muestras de las ciudades de Barcelona, Bogotá, Buenos Aires, La Habana, Lima, Madrid, Ciudad de México, Montevideo y Santiago de Chile. Posteriormente se incorporaron las ciudades de Caracas, Sevilla, San Juan, Quito, San José, Panamá, La Paz, Santo Domingo y La Laguna/ Santa Cruz (Lope, 2001).

Superpuesta a los sentimientos nacionalistas existe la idea de que “las mejores” variedades son aquéllas que presentan una correspondencia mayor entre la pronunciación y la escritura (Teschner, 2000: 186). Entre los rasgos que suelen estar más marcados por los hablantes son los de la aspiración de las /s/ al final de sílaba, el no mantenimiento de la oposición entre /r/ y /r/ en posición final de sílaba y el de la no pronunciación de la /d/ intervocálica (Lipski, 1996; Teschner, 2000 y Barrutia y Schwegler, 1994; Moreno, 2001). En cuanto a la norma del español que los autores de los libros de texto suelen incluir en los materiales que elaboran se trata de un “dialecto neutro” que, en general, suele ser sintético y carente de varios de los rasgos que acabamos de mencionar.<sup>14</sup> Lo

---

<sup>13</sup> Entre los requisitos que los informantes deberían cumplir era: 1) Haber nacido o ser residente de la ciudad objeto de estudio desde los cinco años; 2) Haber vivido en ella al menos durante las cuatro partes de su vida; 3) Ser hijo de hispanohablantes, preferentemente nacidos en la misma ciudad; 4) Haber recibido su instrucción primaria y superior en la misma ciudad (Lope, 2001).

<sup>14</sup> En los que respecta a los medios de comunicación masivos, en Argentina en 1986 se aprobó una ley que buscaba un español neutro. Según esta ley “Se entenderá por idioma castellano neutro al hablar puro, fonética, sintáctica y semánticamente, conocido y aceptado por todo el

cual si bien no es necesariamente negativo si está bien planeado, repetimos, lo de este aspecto es que, los hablantes en la calle utilizan rasgos que difieren se estas normas estándar.

#### 4.4. Dialectos identificados del español

En términos generales se proponen tres zonas dialectales (Lipski, 1996; Teschner, 2000 y Barrutia y Schwegler, 1994; Moreno, 2001):<sup>15</sup> 1) la castellana, que se limita a la zona central de España; 2) la alteña, que corresponde a las tierras altas de América, y la 3) la bajeña, que corresponde a las zonas costeras de América, además de la zona de Andalucía y las Islas Canarias. Asimismo hay zonas de transición que comparten características de las zonas dialectales adyacentes, como Centroamérica, la zona sur de México, Extremadura (suroeste de España), Aragón (entre Castilla y Andalucía) y Murcia (el sureste de España).

##### 4.4.1 La zona castellana

La parte castellana comprende la zona de Castilla-León, Madrid, Castilla-La Mancha, Santander, la Rioja y parte de Navarra, Extremadura, Aragón y Murcia.

El dialecto castellano ha sido el de prestigio en las zonas de Andalucía y las

---

público hispanohablante, libre de modismos y expresiones idiomáticas de sectores (Petrella, 1998 citado en Ávila, 2001). Este investigador señala que en caso de aplicarse podría tener efectos negativos en las obras de ficción; en cambio, podría tener aspectos positivos en programas documentales o informativos.

<sup>15</sup> Se han propuesto clasificaciones por países, según el sustrato indígena de la región, la geografía, la influencia del clima, los rasgos fonéticos, las variables morfológicas y fonológicas, el léxico, la cronología de los asentamientos, los estratos sociales. Para conocer los detalles de cada una de ellas, se puede consultar Lipski (1996) y Moreno (2001).

Islas Canarias y en las otras zonas bilingües de España, como Galicia (en donde se habla gallego), Asturias (en donde se habla en algunas zonas el bable, o sea, el asturiano-leonés), el País Vasco (en donde se habla el euskera), Cataluña (en donde se habla el catalán), Valencia (el valenciano), Alicante y las islas Baleares (en donde habla una variedad del catalán) (Teschner, 2000, 186-7).

Las características del geolecto castellano son la pronunciación particular de la velar fricativa sorda /x/, que se pronuncia en la zona postvelar y con un rasgo fuertemente fricativo, la distinción entre la alveolar sorda /s/ y la interdental fricativa sorda /θ/, la apicalización de la alveolar sorda y la distinción entre la palatal lateral sonora /ʎ/ y la palatal fricativa sonora /y/ (Barrutia y Schwegler, 1994; Lipski, 1996, Moreno, 2001 y Teschner, 2000).

#### 4.4.2 La zona alteña

Esta variedad dialectal corresponde a las tierras "altas" de la América hispánica, esto es, las que se encuentran a cierta altura sobre el nivel del mar: casi todo el territorio de México (a excepción de algunas zonas costeras que se verán más adelante), Guatemala, la altiplanicie de Colombia, los altos occidentales de Venezuela y la gran mayoría de los países de andinos (Ecuador, Perú, Bolivia y la zona montañosa de Argentina) (Barrutia y Schwegler, 1994 y Teschner, 2000).

Para algunos investigadores, el origen del dialecto alteño corresponde al primer dialecto andaluz que presentaba para la época en que fue traído a

América algunas características que lo distinguía del dialecto central peninsular. Se trataba del dialecto del español de los primeros colonizadores españoles, muchos de los cuales eran oriundos de Andalucía a finales del siglo XV (Teschner, 2000: 188).<sup>16</sup> En cambio, según otros estudiosos, para el origen del dialecto alteño la influencia castellana es de mayor importancia, ya que las zonas alteñas, que correspondían a las capitales de los grandes virreinos –la ciudad de México y Lima– y que por lo tanto albergaban los gobiernos regionales, mantenían un contacto mayor con la capital española, Madrid, enclavada en la región de Castilla (Moreno, 2001). Por último, para otros, el origen de este dialecto no se remonta ni a la región de Andalucía ni a la de Castilla, sino que para ellos lo que distingue al dialecto alteño es la ausencia de una única influencia regional básica (Izzo, 1984, citado en Lipski, 1996: 63).<sup>17</sup>

Las características del español alteño, compartidas con el bajeño, son el seseo, es decir, la no distinción entre la alveolar fricativa sorda /s/ y la interdental fricativa sorda /θ/, la ausencia de la distinción entre la palatal lateral sonora /ʎ/ y la fricativa palatal sonora /y/; como rasgos propios se encuentra cierta tendencia, sobre todo en el Valle de México, a la pérdida o debilitamiento vocálico en posición postónica cerrada. En general existe también un consonantismo fuerte en el que las consonantes en posición final de sílaba o palabra se conservan (Lipski, 1996; Moreno, 2001 y Teschner, 2000).

---

<sup>16</sup> Para leer un resumen acerca del interesante debate acerca del origen andaluz del español americano se puede consultar Moreno (2001: 28-64).

<sup>17</sup> Otros investigadores como Canfield (1978, citado en Moreno, 2001: 190) prefieren hablar de fenómenos de evolución temprana y evolución tardía. En general, el de las zonas alteñas corresponderían al primero, mientras que a los del segundo, el de las zonas bajeñas.

#### 4.4.3 La zona bajeña

Comprende a la mayoría de las zonas cerca al mar, en particular al Atlántico (Andalucía y las islas Canarias) y al Caribe y los países de habla española del Caribe (Cuba, Puerto Rico, República Dominicana). Las zonas costeñas de América del Sur (tres cuartas partes de Venezuela, Chile, el Río de la Plata-Buenos Aires y sus pampas, el Uruguay, el Paraguay, la costa ecuatoriana y las costas colombianas y una buena parte de los estados de Veracruz y Tabasco, en México.

La zona bajeña representa el andaluz más evolucionado, la segunda fase llevada al extremo. Comparte con el español alteño la no distinción entre la alveolar fricativa sorda /s/ y la interdental fricativa sorda /θ/, la ausencia de la distinción entre la palatal lateral sonora /ʎ/ y la fricativa palatal sonora /y/; entre los rasgos propios se encuentran un consonantismo débil, lo que para el caso de la /s/ implica la aspiración y eventual pérdida, la velarización de la alveolar nasal sorda /n/, la lambdaización de la alveolar líquida vibrante /r/ (como en *alte*, en lugar de *arte*) o el rotacismo de la alveolar lateral sorda /l/ (como en *pier*, en lugar de *piel*), la fricativización de la velar /r/, la globalización de la velar fricativa sorda /x/ y la yodización, geminación o pérdida de consonantes en posición final de sílaba.<sup>18</sup> Al contrario del dialecto alteño, el bajeño se caracteriza por un

---

<sup>18</sup> La yodización se trata de un proceso estigmatizado por medio del cual se cambia a *yod* cualquier consonante en posición débil, por ejemplo, [aséptar] se transforma en [aseítar]; [facturár] se transforma en [faiturár]. Por su parte, la geminación, al igual que la variación anterior, consiste en un fenómeno marcado socialmente por medio del cual se pierde una consonante a la vez que se reemplaza por el sonido de la consonante siguiente, por ejemplo, [espéro] pasa a ser [eppéro]; [aseptar] pasa a ser [aséttar].

consonantismo débil en el que muchos sonidos consonánticos se cambian o se pierden por completo en posición final de sílaba o palabra (Lipski, 1996, Moreno, 2001 y Teschner, 2000).

De las tres divisiones dialectales presentadas: el castellano, el alteño y el bajeño, los que tiene mayor número de hablantes son el alteño y el bajeño. Sin embargo, éste último está más fragmentado en divisiones subdialectales. Por ejemplo, aunque la variedad chilena, argentina o cubana aspiran la /s/ en posición final de sílaba, presentan amplias diferencias entre sí.

#### 4.4.4 Ocurrencia de los rasgos presentados

La manifestación fonética de algunos de los rasgos aquí presentados está condicionada por una serie de factores, varios de los cuales son sumamente complejos. Algunos de ellos no representan la norma culta de sus respectivos países, por lo que puede tratarse de rasgos que son preferidos en unos contextos pero no en otros o incluso de variaciones que son estigmatizadas socialmente (Moreno, 2001). En general, los procesos variables suelen encontrarse principalmente en situaciones informales en los que el habla es rápida y natural; en las formales, en las que el habla es más controlada, las variantes se acercarán más a las de las normas cultas o académicas. Además de la distinción situación formal o informal, una variable de gran importancia es la de sociolecto. Las clases populares, más que las clases medias o altas, son las que suelen producir en público más consistentemente los rasgos estudiados.

Lipski (1996: 166), por ejemplo, menciona que tanto un profesional culto como un campesino pueden aspirar la /s/ en posición final de sílaba o palabra; sin embargo, éste último “aplicará la regla más frecuentemente y en una gama de contextos más amplia que el primero”.

Barrutia y Schwegler (1994: 214) advierten que es importante tener en cuenta dos aspectos importantes: 1) es falso que los hablantes que usan ciertas variables estigmatizadas o que se apartan de la norma no sepan dominar el registro culto de sus respectivas comunidades; 2) algunos de estos procesos se aplican de manera no categórica, lo que implica que un mismo hablante en un mismo contexto de enunciación puede variar en una misma oración la aplicación del proceso. Así algún hablante caribeño en la oración: “¿Desde hace cuántos años estudias?” puede aspirar todas las alveolares fricativas sordas /s/ en posición final de sílaba o aspirar algunas y retener otras en idéntico contexto fónico.

#### 4.5.0 El voseo

Aunque hemos tratado las variedades dialectales a partir de las distinciones fonológicas, queremos abordar una particularidad gramatical que por su extensión y uso en el español americano, así como por su poca atención en los materiales de español como L2 y LE, consideramos debe ser incorporado en un manual como el que se presenta: el voseo.

El voseo constituye un rasgo típico del español americano, pues a diferencia de otras peculiaridades compartidas por las variantes canarias o andaluzas, éste es inexistente en variante alguna del español de España. Bustos (1995 citado por Moreno, 2001: 226) señala que en realidad el voseo es “el único fenómeno estrictamente americano”.<sup>19</sup>

El sistema pronominal de segunda persona en español está sujeto a una gran variación regional. Por un lado se encuentra una forma plural de segunda persona, *vosotros*, que se halla inexistente en el español andaluz, canario y americano, y por el otro, hay una forma singular de segunda persona existente sólo en América, *vos*, que alterna con la forma *tú* (Fontanella, 1999). El voseo se trata del uso del pronombre *vos* y sus desinencias correspondientes como pronombre de segunda persona singular (Ver cuadro).<sup>20</sup>

Presente indicativo	vos cantás	Tenés	Vivís
Imperativo	Cantá	Tené	viví

Tabla: Desinencias correspondientes a la segunda persona *vos*  
(Fuente: Elaborado con datos de Fontanella, 1999)<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Fontanella (1999: 1401) señala que el voseo constituye “el rasgo más característico en el nivel morfosintáctico del español de América”.

<sup>20</sup> En el siglo XVI en español los pronombres *tú* y *vos* se empleaban de la siguiente manera: el pronombre *vos* se usaba para el plural formal e informal y además para el singular en situaciones de formalidad. El pronombre *tú* se usaba exclusivamente para el singular no formal. Puesto que el pronombre *vos* se utilizaba en tantos contextos igualó su valor a *tú*, por lo que se crearon las formas *vuestra merced* y *vuestras mercedes* que posteriormente evolucionaron a *usted* y *ustedes* (Moreno: 2001: 225).

<sup>21</sup> Estas son las desinencias más usadas para el pronombre *vos*; sin embargo, hay otras desinencias menos usadas que para el caso del presente son: *cantaís*, *teneís*, *vivís* (Fontanella, 1999 y Moreno, 2001).

A pesar de la creencia de que el voseo constituye un fenómeno propio de la Argentina –junto a la particular pronunciación rehilada de la /y/–, en realidad se encuentra extendido por toda América. Según Moreno (2001: 229), quien recoge datos de varios investigadores, existe voseo –ordenado según la vitalidad del fenómeno–: 1) muy generalizado en Argentina, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Venezuela (zonas), Colombia (zonas), Ecuador (zonas), Bolivia, Paraguay, Uruguay; 2) algo generalizado: Panamá (zonas), Chiapas (México), Colombia (zonas), Chile (zonas) y Uruguay (zonas), y 3) menos generalizado: Tabasco (México), centro de Panamá, oeste de Venezuela, centro de Colombia, sur de Ecuador, noroeste y sur de Perú, centro de Chile.

Otra variable importante a considerar con respecto al voseo es la de las connotaciones sociales que su uso puede tener entre los hablantes. Es un hecho que sólo en Argentina y, en menor medida, en Uruguay se utiliza el pronombre *vos* en contextos formales (Fontanella, 1999: 1406).<sup>22</sup> En los demás países, si bien se emplea extensamente, suele estar estigmatizado socialmente. Lo cual implica que en muchas ocasiones la gente niegue que lo usa cuando en realidad ocurra lo contrario. Repasemos algunos casos: en Chile, a pesar de que se maneja ampliamente, las clases medias y altas eluden utilizarlo, ya que es

---

<sup>22</sup> Fontanella (1999: 1406) señala que la generalización en el uso de *tú* en el habla bonaerense es muy reciente, pues se llevó a cabo a partir de la década de los años sesenta del siglo pasado. Antes de esa fecha se prefería el *tú* sobre el *vos* en los contextos formales; en cambio, en la actualidad es la única forma pronominal de segunda persona usada y desplazó totalmente al *tú*. Incluso en los ámbitos “formales” se usa *vos*, tal como pueden ser los casos del registro usado en los actos oficiales de la más alta jerarquía o de la publicidad dirigida a los estratos altos.

considerado “vulgar y rústico”; de ahí que se quedara relegado en el habla de las clases populares (Moreno, 2001: 232).<sup>23</sup> En Centroamérica sucede una situación similar. Aunque está muy extendido, las clases altas evitan usarlo, al menos en público, puesto que está catalogado como vulgar y demuestra una “educación deficiente” (Lipski, 1996: 160).<sup>24</sup> En Venezuela y Colombia su uso es regional y está identificado con los estratos más bajos de esas regiones. Las clases altas y los hablantes cultos de esas regiones suelen albergar sentimientos negativos hacia su uso (Lipski, 1996: 161).

#### 4.5.1 Razón del surgimiento de los rasgos que caracterizan los dialectos del español

La mayoría de los fenómenos de los distintos dialectos, y todos los de los del dialecto bajeño, que son los que más se han apartado entre lo ortográfico y lo fonético, se explican porque los hablantes que los producen tratan de acercarse a la estructura silábica preferida del español: CV- CV (Teschner, 2000). Esta estructura silábica es la que predomina en el español: casa , queso, sílaba, silla, etcétera. Por ello, los hablantes establecen un cambio analógico aun cuando las normas prescriptivas de la lengua no lo permitan, es decir, “un cambio para regularizar por analogía la estructura de la lengua” (Teschner, 2000: 190). En la

---

<sup>23</sup> En Chile la escuela ha luchado por erradicar el uso de vos. El famoso gramático chileno, Andrés Bello, albergó siempre sentimientos negativos hacia esa forma (Moreno, 2001: 232 y Lipski, 1996: 161).

<sup>24</sup> En el área de Centroamérica, a pesar del uso extendido del voseo es visto con desprecio. En cambio, en Nicaragua, la revolución sandinista adoptó el vos en sus consignas, correspondencia oficial y comunicados en general a la población. Los manuales de alfabetización utilizados en la intensa campaña de alfabetización que se llevó a cabo después de su triunfo empleaban el vos. Aunque los sandinistas ya no están en el poder, la sociedad nicaragüense mantiene una actitud menos negativa hacia el uso de vos (Lipski: 1996: 160).

aspiración de la /s/ en posición final de sílaba se pasa de tener una sílaba cerrada a tener una sílaba debilitada que puede llegar a ser una sílaba abierta si se elimina totalmente la consonante: mosca [mós-ka] (CVC-CV) → [moh-ka] → (CVc-CV: con una c minúscula que representa una consonante debilitada) y que puede llegar a ser [mó:-ka] → CV-CV.

Otros cambios se aproximan a la sílaba abierta señalada arriba sin llegar a ella. Por ejemplo, en el caso de la lambdaización, que consiste en la pronunciación de la /r/ como /l/, se trata del cambio de una consonante que requiere un esfuerzo articulatorio mayor, la /r/, por otra que requiere de menor esfuerzo como la /l/. Una palabra como carta evoluciona de [kár-ta] → [kál-ta] cambio que acarrea debilitamiento, pero no pérdida de la consonante. Sin embargo puede perderse, si se llevan a cabo los pasos posibles: [kár-ta] → [kál-ta] → [kái-ta] → [kát-ta].

Los cambios se experimentan más en las posiciones finales de sílaba o de palabra porque son posiciones débiles. Al contrario, las posiciones de principio de sílaba o palabra, llamada posición fuerte, rara vez se prestan a cambios debido a que el hablante pone más atención a la articulación de los sonidos que se encuentran en ella (Lipski, 1996; Teschner, 2000 y Barrutia y Schwegler, 1994; Moreno, 2001).<sup>25</sup>

Algunos de los procesos que se producen en posiciones débiles son:

---

<sup>25</sup> Ejemplos propios elaborados a partir de los autores Lipski, 1996; Teschner, 2000 y Barrutia y Schwegler, 1994; Moreno, 2001.

Norma:	Diferencia dialectal
1. Simplificación de grupos consonánticos	
kons- ti- tu- si- ón	[kos-ti- tu- si- ón]
ins-ti- tú- to	[is- ti- tú- to]
2. Aspiración de /s/	
es- kue- la	[eh- kué- la]
lós- ní – ños- bué- nos	[lóh- ní- ñoh- bué- noh]
3. Velarización de /n/ → /ŋ/	
pán	[pán]
a- vi- ón	[a- vi- óŋ]
pán- i- vi- no	[pá ŋ- i- ví- ŋo]
4. Lamdaización de /r/ → [l]	
ár-te	[ál- te]
par-tír	[pal- tíl]
5. Rotacismo de // → [r]	
cál- vo	[car- vo]
ol- vi- dar	[or- vi- dar]
6. Yodización, geminación o eliminación, intercambio de consonantes y aspiración en posición débil.	
Yotización	
cap- tar	[cai- tar]
es- pal- da	[es- pai- da]
Geminación	
trez- de- dos	[tred-de-dos]
Eliminación de consonantes	
es- pa- ñol	[eh-pá-ñol] [e- pá- ñol]
Las- plú- mas	[lah-plú-mah] [la:- plú- ma:]

Por otro lado, es necesario mencionar que hay una sola pérdida que no se produce en la posición débil ni tampoco trata de aproximarse a la estructura silábica preferida en el español (Teschner, 2000: 192). Se trata del debilitamiento o pérdida de las oclusivas /b/, /d/ o /g/ cuando se encuentran en posición intervocálica, y por lo tanto son pronunciadas como fricativas y no como

oclusivas. Aunque es importante mencionar que por mucho el debilitamiento o pérdida más común es la de la /d/, sobre todo cuando se trata de los participios pasados de la primera conjugación: cantado, cansado, enojado, etcétera. El debilitamiento puede ocasionar la pérdida completa de la consonante: [kan-tá-*do*] → [kan- tá-o]; [kan-sá-*do*] → [kan-sá-o]; [e-no-xá-*do*] → [e-no-xá-o] (Teschner, 2000: 193).

Para el caso de las muestras de unidades que presentamos seleccionamos textos del español puertorriqueño y del argentino como una muestra de distintas variedades del español que conforman nuestra lengua española. El propósito de la selección es presentar dos variedades que se

El español de Puerto Rico es una muestra del español de la zona baja. Las características que comporte es la aspiración o elisión de la /s/ y suele caracterizarse particularmente porque lateraliza las /r/, por lo que se pronuncian como //r/. La /d/ intervocálica es débil y suele desaparecer, principalmente en la desinencia verbal *-ado* (Lipski, 1994; Moreno, 2001 y Teschner, 2000).

El español de la Argentina es también una muestra del español de la zona baja. Algunas de las características fonológicas más prominentes de esta variedad son las siguientes: la /s/ en posición final de sílaba se debilita o se elimina totalmente; la /n/ final de palabra es alveolar; y, sobre todo, la peculiar pronunciación rehilada de la /y/ que es el rasgo más característico de esta

variedad. Dentro de las características morfológicas –y ésta fue una razón para escoger esta variedad– se encuentra el empleo en todos los estratos sociales del pronombre *vos* en lugar del pronombre *tú* (Lipski, 1994; Moreno, 2001 y Teschner, 2000).

## Capítulo 5

### 5.1. Teoría Presentación de los ejercicios

Uno de los aspectos en la enseñanza de L2 y LE que se ha consolidado a partir del método comunicativo es el de la conciencia de que la lengua es un hecho social. En este sentido, ante una ausencia de normas panhispánicas que recojan las variantes preferidas, lo más conveniente en el caso de la comprensión auditiva es enseñar los aspectos más recurrentes que conforman las distintas variedades dialectales de esta lengua tan extendida geográficamente. A fin de cuenta, como vimos en el capítulo precedente, fenómenos como la aspiración de la /s/ o el uso de “vos” como pronombre de segunda persona están difundidos por toda Hispanoamérica (Moreno, 1988). Conocer las características más significativas de los distintos dialectos no es sino ensanchar el conocimiento de la lengua meta.<sup>1</sup>

#### 5.1.1.1 Antecedentes

La comprensión auditiva y la didáctica de ésta han sufrido diversos cambios resultado de los desarrollos en la antropología, la educación, la lingüística o la sociología (Rost, 2001: 7). En los principios de la enseñanza de segundas lenguas se le daba preponderancia a la lengua escrita, por lo que aprender una lengua era ser capaz de traducir de forma escrita la lengua meta. A partir de la

---

<sup>1</sup> De los materiales editados de enseñanza de español como L2 o LE, sólo conocemos un material que trata de manera explícita algunos aspectos de las diferencias dialectales. Se trata del libro de reciente aparición *Impresiones* (2005) de Salaberry, Barrette, Elliott y Fernández García.

Entre los temas que se tratan se encuentran una introducción a lo que consiste en sí las variedades dialectales en los idiomas, el espanglish y el español, el uso de vosotros y vos, el ceceo, diferencias de vocabulario en la ropa y cuestiones gramaticales, tales como los distintos valores del presente de indicativo de acuerdo a las distintas variedades.

década de los años treinta y cuarenta, el método audiolingual, que le daba ya prioridad a la forma oral sobre la escrita, otorgó un gran impulso a la comprensión auditiva y al laboratorio de lenguas. Según este enfoque, la didáctica de una segunda lengua consistía sobre todo en ejercicios repetitivos (*drills*) de índole oral y auditivo que se llevaban a cabo en el laboratorio de idiomas. La teoría del aprendizaje que subyacía este método era la del conductismo, para el que el aprendizaje consistía en una formación de hábitos nuevos. La lengua era un sistema unificado y la prioridad era dominar las estructuras, por lo que el aspecto del significado se excluía (Nunan, 1999). En el caso particular de la comprensión auditiva, era a través de ejercicios auditivos como se podrían cambiar los hábitos auditivos del aprendiz (Rost, 2001: 8).

En contraste con este enfoque, surgió la teoría generativa, que esboza una visión innatista del desarrollo de la lengua. Ideada para explicar la adquisición de la lengua materna y no la de una segunda lengua –proceso que se da en muchos casos después de la pubertad– influyó considerablemente en el campo de la didáctica de las segundas lenguas porque ponía en tela de juicio la propuesta según la cual el uso de una lengua era la simple conjunción entre un estímulo y una respuesta. El planteamiento de Chomsky estima que el lenguaje es una actividad creativa y no mecánica. A partir de la década de los setenta, se considera a la lengua como un sistema de expresión de significados, en lugar de un sistema de reglas abstractas (Nunan, 1999). Un avance específico en el área de la enseñanza de segundas lenguas es la propuesta de

Hymes, para quien lo sustancial no es sólo la estructura de la lengua, sino también el dominio de la utilización de la lengua según el contexto en el que se enuncia (Rost, 2002). El concepto de competencia comunicativa de Hymes es la base del método comunicativo de enseñanza de lenguas, que aunque no tiene la misma influencia que en los años ochenta, sigue siendo el paradigma dominante en la enseñanza de segundas lenguas, incluso en esta época postmétodos (Brown, 2002).

#### 5.1.1.2 La comprensión auditiva en la actualidad

La investigación de los procesos que implican la comprensión auditiva es en buena parte responsable de que se hayan buscado métodos de enseñanza adecuados a la naturaleza de la tarea. El giro más sobresaliente implicó pasar de la evaluación a la enseñanza, esto es, de centrarse sólo en el producto a considerar prioritariamente el proceso.

Sin embargo, es común, incluso hoy en día, encontrar profesores que piensan que la comprensión auditiva no necesita enseñarse, ya que dan por sentado que se desarrollará sola.<sup>2</sup> Tal marginación de los programas y salones de segundas lenguas resulta sorprendente si consideramos que, según Celce-Murcia (1995) y Oxford (1993), del total del uso que una persona hace de la lengua meta, casi la mitad de ese tiempo lo dedica a comprender mensajes, y el resto se reparte, en orden descendente, en la práctica del habla, la lectura y la

---

<sup>2</sup> Anteriormente se consideraba –y desgraciadamente algunos maestros aún lo consideran– que había dos tipos de habilidades: las productivas y las receptivas o pasivas. Las primeras corresponden al habla y la escritura; las segundas, a la comprensión auditiva y la lectura.

escritura. Como se puede ver en el cuadro, se pasa cinco veces más tiempo escuchando que escribiendo; casi tres veces más escuchando que leyendo; y un cincuenta por ciento más escuchando que hablando (Ver cuadro).

45% comprensión auditiva 30% habla 16% lectura 9% escritura.
---

Porcentaje del uso de la lengua meta según Celce-Murcia (1995) y Oxford (1993)

Otra razón a considerar para subsanar esta falta de atención hacia la comprensión auditiva es el cambio que se ha dado en las sociedades contemporáneas de lo escrito a lo audiovisual como forma preferida de transmisión de cultura y entretenimiento. En lugar de leer, cada vez más personas eligen ver y escuchar.

Por todo lo mencionado anteriormente, se hace necesario la elaboración de materiales de comprensión auditiva que a partir de propuestas novedosas y centradas en el alumno, enseñen a los estudiantes esta habilidad.

#### 5.1.2.0 Materiales

##### 5.1.2.1 Selección de las muestras adecuadas para un material de comprensión auditiva para niveles intermedios

Aunque los estudiantes de nivel intermedio han internalizado bastante bien el sistema fonológico de la lengua meta, pueden tener problemas con las reglas que gobiernan el habla rápida: reducciones, sinalefas, elipsis. Puesto que

cuentan con un conocimiento lingüístico mayor, son capaces de entender más allá de las palabras y las pequeñas frases, asimismo su memoria consigue retener textos auditivos más largos y complejos (Celce-Murcia, 2001: 95). Según las escalas de proficiencia en comprensión auditiva del Center for Applied Linguistics (CALL), un nivel listening 3 es capaz de entender sin dificultad todas las formas del habla estándar concernientes a un campo profesional especial, pero no entiende a un nativo hablante si habla demasiado rápido, usa habla coloquial o dialectos (Listening scales, CALL, 1999). Asimismo es capaz de entender las ideas principales y algunas ideas secundarias (ACTFL, Proficiency Guidelines 1988). Para fomentar su desarrollo se recomienda que se les exponga a textos reales con formas reducidas, las características del habla rápida, dialectos y una variedad de voces diferentes. (Celce-Murcia, 2001).

Este material pretende vincular las recomendaciones teóricas con las propuestas pedagógicas más recientes en la comprensión auditiva con el fin de cubrir las necesidades específicas de los alumnos intermedios de español como L2 y LE. Es por ello que el componente más importante de nuestro material de comprensión auditiva son las muestras con las que se planea trabajar.

#### 5.1.2.2 Criterios para la selección de las muestras

La selección de las muestras que proponemos giró en torno a cuatro requisitos: textos orales culturalmente atractivos, auténticos, que contengan diálogos y que incluyeran los rasgos de los dialectos que se pretendía mostrar.

#### 5.1.2.2.1 Textos orales culturalmente interesantes

Los materiales deben intentar atraer la curiosidad, el interés y la atención de los estudiantes. Una de las formas de conseguir esto, según Tomlinson (1998: 7), es a través de la novedad, la variedad, la presentación y un contenido atractivos.

Los temas de las muestras que se seleccionaron buscan enseñar aspectos de la cultura propios de los países hispanoamericanos a la par de que se escogieron algunos temas que son universales, para los cuales los alumnos tienen los marcos conceptuales para enfrentarlos. Entre los temas seleccionados se encuentran un congreso de música salsa, el papel de la mujer en la cultura rastafari, la situación de los güiros en Puerto Rico, así como una entrevista a una activista social, la vida privada de un par de artistas y un debate acerca del tabaquismo y la situación particular del cigarro en Latinoamérica.

Una de las expresiones musicales más peculiares de Latinoamérica es la música salsa, por medio de las grabaciones los alumnos podrán conocer acerca de una entrega de premios de este tipo de música, posteriormente escucharán el estado de uno de los instrumentos imprescindibles en este tipo de música: el güiro. En Puerto Rico, donde se considera que este instrumento es un producto representativo de la isla, el güiro hecho a mano como artesanía enfrenta la competencia de los productos importados de plástico hechos en China. Algunos alumnos conocen la música *reggae*, aprenderán acerca de este movimiento en la isla de Puerto Rico. Conocerán la vida íntima de dos artistas argentinos y las

opiniones de una activista social en ese país. Por último, escucharán un debate entre un representante de las tabacaleras y un doctor que dirige una organización de lucha contra el tabaco, así como la opinión de algunos latinoamericanos acerca de este tema.

#### 5.1.2.2.2 Muestras auténticas

##### 5.1.2.2.2.1 Definición de muestra auténtica

Existe controversia acerca de lo que es una muestra real. Las definiciones van de laxas a restringidas, pero en general concuerdan en que para que una muestra real sea considerada como tal debe ser elaborada por y para nativo hablantes en una situación que busca completar una función comunicativa. Como definición de muestra auténtica tomamos dos propuestas convergentes. Para Rodgers y Medley (1988: 468) muestra auténtica es aquella que “reflect a naturalness of form, and appropriateness of cultural and situational context that would be found in the language as used by native speakers”. En el mismo sentido, según Weijenberg (citado en Dunkel, 1995: 98) una muestra auténtica es aquella que:

is generated by a situation in which native speakers are conversing with native speakers for the purpose of accomplishing a task requiring verbal communication. Naturally, native speakers would be the only acceptable speakers, and in such conversations, the speakers do not concentrate on the language form *per se*, but use it only as a means of reaching a goal. Any monitoring of form is the result of their consciousness of the situation and of other speakers, rather than of the purposes of tape recording or teaching language”.

##### 5.1.2.2.2.2 Uso de las muestras auténticas

Desde el momento en que se planeó el material, nos propusimos que se trabajaría únicamente con muestras auténticas de lengua por ser un aspecto crucial en el que fallan los materiales o los ejercicios de comprensión auditiva en español. A pesar de que los investigadores desde hace algunos años han señalado la importancia de trabajar con muestras reales, casi ningún material didáctico de comprensión auditiva en español lo lleva a cabo (Dunkel, 1991,1995; Field, 2002; Lam, 2002; Nunan, 2002; Peterson, 2001; Rogers y Medley, 1988, Rost, 2001, 2002; Ur, 1984).

Schmidt-Rinehart (1994: 185) reporta que los alumnos mismos señalan la dificultad que para ellos implica la transición de entender el habla del profesor a entender el habla natural, de ahí que proponga que "In order to prepare students for communication as it exists in the real world, it is necessary for teachers to expose them to natural native-like speech". Por su parte, Dunkel (1995), Field (2002) y Rost (2001 y 2002) apuntan la necesidad de exponer al estudiante a muestras reales como un requisito para entrenarlo a enfrentar situaciones de comprensión auditiva del mundo real.<sup>3</sup>

En la misma línea Crawford (2002) señala dentro una serie de ocho supuestos sobre el lenguaje y el aprendizaje que deben incluir los materiales

---

<sup>3</sup> Hay una controversia con respecto a si es recomendable modificar las muestras con el fin de graduarlas para los distintos niveles. Por un lado, hay quienes plantean que se pueden hacer modificaciones a los materiales auténticos para hacerlos más accesibles (Anderson y Lynch, 1998; Rost, 2002); por el contrario, hay quienes que, como Field (2002: 244), plantean que con el fin de trabajar siempre con materiales reales, "instead of simplifying the language of the text, simplify the task that is demanded to the student".

didácticos efectivos, el que la lengua usada en ellos debe ser realista y auténtica. Los textos didácticos, por tanto, deben ser auténticos “in the sense that the language is not artificially constrained, and is, at the same time, amenable to exploitation for language teaching purposes” (Crawford, 2002: 85).

Por último, Chastain (1988, citado en Dunkel 1995) apunta que los materiales auténticos tienen dos finalidades comunicativas:

First, the materials have a definite communicative purpose. The speaker is trying to inform, convince, or instruct the listener. His focus is normally on the objective he has in mind rather than the language he is using to accomplish that purpose. Second, the content is important for its own sake (...) He is not talking to demonstrate the use of commands or direct object pronouns. He is not using certain vocabulary items to learn them for a vocabulary quiz later in the week.

#### 5.1.2.2.3 Importancia de las muestras reales

La necesidad de contar con muestras reales se justifica también por el desfase existente entre las características de los textos auditivos reales y los textos utilizados en el salón de clase. Pese a que algunos de los textos auditivos reales son redactados, como puede ser el caso de la lectura de noticias, la mayoría de las muestras auditivas consiste en textos que son enunciados sin ninguna preparación anterior por parte de la persona que los enuncia. Este tipo de textos, llamado “discurso no planeado” (Ochs, 1986 citado en Rost, 2002), constituye la esencia de los textos a los que se enfrentarán los alumnos en la lengua meta. La importancia de incluirlos en un material de comprensión auditiva reside en que siguen distintas reglas de realización (Véase cuadro abajo). Las diferencias

entre el habla informal espontánea y las grabaciones ofrecidas a los estudiantes son considerables como puede observarse en la tabla. Se decidió que las muestras no fueran editadas de manera alguna para que los alumnos se entrenaran con el tipo de textos que encuentran en la vida real.

<b><i>Habla informal espontánea</i></b>	<b><i>Grabaciones para estudiantes</i></b>
-Variaciones en la velocidad del discurso; en muchas ocasiones rápido.	- Ritmo lento con pequeña variación.
- Entonación natural.	- Patrones de entonación exagerados.
- Las caract. naturales del discurso conectado.	- Pronunciación articulada cuidadosamente.
- Variedad de acentos.	- Pretendida norma neutra.
- Ninguna estructura gramatical natural al tema.	- Estructuras regularmente repetidas.
- Habla coloquial.	- Lenguaje con mayor nivel de formalidad.
- Oraciones incompletas.	- Oraciones completas.
- Oraciones no siempre gramaticalmente correctas.	- Oraciones gramaticalmente correctas.
- Los hablantes se interrumpen o hablan al mismo tiempo.	- Los hablantes toman los turnos cuidadosamente.
- Los hablantes usan elipsis (omiten partes de la oración).	- Elipsis poco frecuente (oraciones usualmente completas).
- Referencia exofórica.	- Referencia anafórica o catafórica pero dentro del mismo mensaje.
- Ruido de fondo presente.	- Ruido de fondo ausente.

Cuadro elaborado a partir de Hedge (2000) y Rost (2002)

### 5.1.2.2.3 Diálogos

En general las muestras que se les presentan a los alumnos en los materiales suelen ser grabaciones hechas *ex profeso*, por lo que, como comentamos anteriormente, suelen ser textos no reales, en los que abundan los monólogos o los diálogos semiauténticos. En muchas ocasiones los textos son redactados primero y leídos posteriormente en voz alta con la finalidad de presentar cierto

vocabulario o estructura gramatical. Las muestras reales del radio son, en cambio, una excelente oportunidad para ofrecer diálogos reales a los alumnos.

#### 5.1.2.2.4 Dialectos

Los estudiantes se dan cuenta de que el español que escuchan en las cintas que utilizan en sus clases poco se parece al español que escuchan en la calle. Sean cuales sean las razones para estudiar español de nuestros hablantes, lo más probable es que interactuarán con hablantes de distintas variedades dialectales. Un material de comprensión auditiva que no esté ligado a ninguna norma dialectal es una oportunidad inigualable para que los estudiantes obtengan muestras reales de los distintos dialectos que conforman el español en el mundo real.

Sobre la conveniencia de incluir muestras reales, Peterson (2001: 95) señala que en el nivel intermedio se les debe proveer a los estudiantes de muestras reales que contengan “fast speech features, false starts, hesitations, errors, some *nonstandard dialects*, and a variety of different voices” (subrayado mío).

La forma más viable para nosotros de conseguir muestras reales de los lugares mencionados fue a través de las estaciones de radio que pueden escucharse en internet. Sin embargo, contrario a lo que esperábamos, vimos que algunos locutores, sobre todo los de los programas informativos o de temas

formales, utilizaban un habla estándar y no presentaban los rasgos que identifican esas zonas dialectales.<sup>4</sup> Por ello, decidimos obtener las muestras preferentemente de programas informales que incluyeran teléfono abierto, entrevistas u opiniones de personas que no son locutores profesionales.

### 5.1.3. Obtención de las muestras

Para grabar las muestras se tuvo que adquirir el programa *All recorder* que permite guardar en el disco duro de la computadora el audio que se escucha en tiempo real en internet. Posteriormente se hizo una selección de muestras mediante las estaciones de radio de Argentina y Puerto Rico que pueden ser escuchadas por este medio. Al final se reunieron ocho muestras, con una duración que va de los ocho a los quince minutos, con las que se realizaron igual número de ejercicios de comprensión auditiva como un ejemplo de dos unidades propuestas para la elaboración de un material de comprensión auditiva. Se escogieron cuatro muestras de Puerto Rico, tres de Argentina y una de la BBC de Reino Unido que presenta hablantes de Argentina y Chile, principalmente.

#### 5.1.3.1 Ficha técnica de las muestras

Puerto Rico

Ejercicio 1: "Congreso Mundial de la Salsa", proveniente de la estación de radio de la Universidad de Puerto Rico. Duración: 3' 17". *Radio Universidad* 89.7 FM.

WRTU. San Juan, Puerto Rico. <[www.radiouniversidad.org](http://www.radiouniversidad.org)>.

---

<sup>4</sup> Lipski (1994: 162) señala la importancia de estudiar la lengua de las estaciones de radio en Latinoamérica porque es un buen indicador de las actitudes lingüísticas y del uso real de la lengua en esa determinada zona.

Ejercicio 2: "La mujer rastafari", proveniente de la estación de radio de la Universidad de Puerto Rico. Duración: 3' 27". *Radio Universidad* 89.7 FM. WRTU. San Juan, Puerto Rico. <[www.radiouniversidad.org](http://www.radiouniversidad.org)>.

Ejercicio 3: "Los güiros", proveniente del programa "El Bayú" de la estación *Salsoul* de San Juan, Puerto Rico. Duración: 7' 42". 98.5 FM. <[www.salsoul.com](http://www.salsoul.com)> <[www.elbayu.com](http://www.elbayu.com)>.

Ejercicio 4: "Los güiros" (Continuación), proveniente del programa "El Bayú" de la estación *Salsoul* de San Juan, Puerto Rico. Duración: 13' 46". 98.5 FM. <[www.salsoul.com](http://www.salsoul.com)> <[www.elbayu.com](http://www.elbayu.com)>.

## Argentina

Ejercicio 5: "Entrevista a Silvio Soldán", proveniente de la estación de radio *La Red* de Buenos Aires, Argentina. Duración: 13' 41". 910 AM. <[www.uolsinectis.com.ar/lared/index.htm](http://www.uolsinectis.com.ar/lared/index.htm)>.

Ejercicio 6: "Entrevista a Nina Peloso", proveniente de la estación de radio *La Red* de Buenos Aires, Argentina. Duración: 6' 40". 910 AM. Programa Mirtha en la Red. <[www.uolsinectis.com.ar/lared/index.htm](http://www.uolsinectis.com.ar/lared/index.htm)>.

Ejercicio 7: "Entrevista a Moria", proveniente de la Estación de radio *La Red* de Buenos Aires, Argentina. Duración: 8' 27" 910 AM. <[www.uolsinectis.com.ar/lared/index.htm](http://www.uolsinectis.com.ar/lared/index.htm)>.

Ejercicio 8: "Debate sobre el cigarro", de la serie "Fumando espero" proveniente de la estación de la BBC de Londres, Inglaterra. Duración: 13' 18". <[news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/](http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/)>

## 5.II. Diseño de materiales

Como se mencionó anteriormente, el manual propuesto consiste en un material multimedia de comprensión auditiva para niveles intermedios y avanzados de español como LE o L2 que incorporará distintas variedades dialectales del español. Se busca que éste pueda ser usado de manera independiente de cualquier libro de texto en particular, aunque tomará en cuenta, naturalmente, los contenidos de los materiales más usados para enseñar español LE.<sup>5</sup> Con este material los alumnos conocerán los rasgos fonéticos de las distintas variedades dialectales del español, mientras realizan actividades que entrenan cuidadosamente en los procesos *top-down* y *bottom-up*.

El material consistirá en un libro de texto y un *cd-rom* con ejercicios agrupados alrededor de unidades temáticas. Un cd contendrá todo el material de texto escrito y las grabaciones, así como todas las grabaciones (audio y/o video). En esta tesis se hará referencia de manera convencional a “libro” y “grabaciones” o “cd” para evitar especificaciones que serían, al fin y al cabo, decisiones de una editorial. A pesar de que la organización de los ejercicios varía dependiendo de las características explotables en las muestras, todos los ejercicios propuestos incluyen actividades que entrenan en los procesos *top-down* y *bottom-up*. Dentro del primer proceso, se presentan ejercicios de comprensión global, idea general, inferencia a nivel de ideas; mientras que en el

---

<sup>5</sup> Entre los materiales que se revisaron se encuentran la serie *Pido la palabra*, publicado por el CEPE de la UNAM; *Horizontes*, de Gilman, Levy-Konesky y Dagget; *El próximo paso*, de Barbara Mujica; *Avanzando*, de de la Vega y Salazar; *Fuentes*, de Rusch Domínguez y Caycedo Garner; *Dos Mundos*, de Terrel, Andrade, Érase y Muñoz.

segundo, se trabajan actividades propias del discurso oral, acentos, pragmática e inferencia del significado de palabras.

#### 5.II.1. Marcos teóricos

Investigadores como Richards (1985 y 1990b), Dunkel (1991), Nunan (1999, 2002), Field (2002), Hedge (2000) y Lam (2002) ofrecen propuestas de marcos teóricos que deben considerar los ejercicios de comprensión auditiva. Estos investigadores sugieren que los ejercicios de comprensión auditiva deben tomar en cuenta los propósitos de la comprensión auditiva en su dimensión interactiva y transaccional, así como los procesos *bottom-up* y *top-down*.

##### 5.II.1.1 Interactivo y transaccional

El propósito en su dimensión interactiva y transaccional se refiere a la razón por la cual se lleva a cabo la comprensión auditiva. Los usos interactivos de la lengua “are those in which the primary purposes for communication are social”, mientras que los transaccionales “are those in which language is being used primarily for communicating information” (Richards, 1990b: 54-55). En los procesos interactivos se intenta crear relaciones armoniosas entre los participantes más que comunicar información. Son los diálogos usados para iniciar una conversación con una persona en los que se tocan, por lo tanto, los temas que no presentan “peligro”. Los transaccionales, por su parte, están orientados en el mensaje más que en el escucha. En estos, la exacta y coherente enunciación y comprensión del mensaje es lo más importante.

### 5.II.1.2 *Top-down* y *bottom-up*

Los procesos *top-down* y *bottom-up* fueron tratados con amplitud en el capítulo 1 por lo que no los mencionaremos aquí.

Richards (1990b: 58-59) plantea un cuadrante que sirve como marco para comparar las distintas demandas de los ejercicios de comprensión auditiva. Ejemplos de cada una de las actividades serían los siguientes: Para el cuadrante número uno que trata de las actividades *bottom-up* en una situación interaccional, un ejemplo sería alguien que escucha un mal chiste contado por otra persona en una reunión y en lugar de seguir el chiste está esperando identificar el momento en el cual debe reírse.



Cuadrante de las actividades de comprensión auditiva (Richards, 1990b)

En el cuadrante número dos de actividades interaccionales y en un proceso *top-down* puede ser al entrar a una fiesta o ir a la casa de alguien en el momento en el que se intercambian saludos y expresiones de afecto. En el cuadrante número tres se puede encontrar una situación en la que un estudiante de manejo recibe su primera instrucción y por lo tanto escucha atentamente el

mensaje. Por último, un ejemplo de actividad número cuatro sería la de un pasajero en un avión que escucha las medidas de seguridad antes de despegar.

#### 5.II.2. Características generales que subyacen los ejercicios propuestos en este material

Los ejercicios reflejan los diferentes procesos (*bottom-up*, *top-down*) y propósitos (interaccional y transaccional) de la comprensión auditiva según las características propias de las muestras. Debido a que no se quería modificar éstas, se tomó la decisión de elaborar los ejercicios a partir de las características explotables de las mismas.<sup>6</sup> Se entrena en la comprensión global o inferencia, pero también –y aquí creemos que reside la originalidad de estos ejercicios– en la identificación de las variedades dialectales, la segmentación de la cadena hablada y las particularidades del discurso oral.

Los ejercicios pretenden en todos los casos enseñar al estudiante a enfrentar la comprensión auditiva, puesto que una de las deficiencias más destacables de los materiales es que la evalúan más que la enseñan. En muy pocas ocasiones, si no es que nunca, el profesor comenta con sus alumnos acerca de las expectativas que ellos tienen frente a las situaciones de comprensión auditiva, ni tampoco mencionan las estrategias que pueden utilizar para compensar los huecos en la comprensión. Hay que mencionar que para la

---

<sup>6</sup> Con el fin de entrenar algo que les interesa, en general los materiales modifican las muestras o elaboran textos *ex profeso*.

mayoría de los estudiantes de una segunda lengua pasará mucho tiempo –y buena parte de ellos no lo conseguirá nunca– antes de que puedan entender todas y cada una de las palabras que se enuncian en el discurso.<sup>7</sup> Centrarse sólo en la respuesta correcta cuando el estudiante maneja de forma incompleta la lengua meta crea un nivel alto de ansiedad y afecta la concentración (Arnoldo, 2000 citado en Vandergrift, 2004: 10). El producto de la comprensión auditiva, en realidad, nada dice al profesor o al alumno acerca de la manera en la que se llegó a la respuesta correcta. Field (2002: 246) dice al respecto: “We focus on the product of listening when we should be interested in the *process* –what is going on the heads of our learners.” Por esta razón la literatura reciente plantea que se debe concienciar a los alumnos acerca de la comprensión auditiva y los mecanismos que la subyacen (Field, 2002; Lam, 2002; Mendelsohn, 1995 y 1998; Nunan, 1999 y 2002 Vandergrift, 2004).

Las estrategias así como la práctica de las diversas demandas para afrontar la comprensión auditiva son propuestas que han mostrado su eficiencia en la enseñanza de la comprensión auditiva (Mendelsohn 1998; Vandergrift, 2004). Se busca entrenar con igual énfasis en ambos procesos puesto que algunos investigadores últimamente han señalado que se ha favorecido la enseñanza de los procesos *top-down* en detrimento de los *bottom-up* (Field, 2002; Rost, 2002).

---

<sup>7</sup> Al respecto Rost (2002: 98) señala: “one of the inescapable realities of second-language education is that there is a high degree of ‘failure’: most adult learners who undertake to learn second language never reach a highly proficient stage of language use in any of the four major skill areas”.

### 5.II.3. Modelo pedagógico de los ejercicios de comprensión auditiva

Tomamos como modelo pedagógico para la elaboración de los ejercicios la propuesta de Flowerdew y Miller (2005). Ésta incluye actividades que trabajan ambos procesos (*top-down* y *bottom-up*), así como las siguientes dimensiones de la comprensión auditiva:

Individualizada	Afectiva
Intercultural	Estratégica
Social	Intertextual
Contextualizada	Crítica

Nos parece adecuado este modelo pedagógico porque considera la necesidad de que los ejercicios trabajen a la par ambos procesos (*top-down* y *bottom-up*), y, con respecto a las dimensiones de la comprensión auditiva, dejan margen a que el diseñador de materiales las trabaje libremente según las características de las muestras, las necesidades de los alumnos o las intenciones del profesor. Esto es, en un ejercicio de comprensión auditiva aparecerán una o más de estas dimensiones de acuerdo a las decisiones que se tomen sobre la importancia o no de incluirlas. Sobre esto último señalan los autores:

We stress that each of these dimensions should not be applied equally in every listening course or lesson, but rather that there is potential for a consideration of each of the dimensions on the part of teachers or course developers (Flowerdew y Miller, 1995: 86).

A continuación explicamos las dimensiones propuestas por estos autores:

### 5.II.3.1 Variación individual

Consiste en tomar en cuenta las necesidades particulares de los alumnos.

### 5.II.3.2 Dimensión intercultural

Culturas distintas son proclives a crear esquemas mentales distintos. Puesto que al partir de diversas expectativas se puede arribar también a diversas interpretaciones de un mensaje dado, los materiales deben considerar el papel que la cultura tiene en la comprensión auditiva.

### 5.II.3.3 Dimensión social

Los materiales de comprensión auditiva en muchas ocasiones no incluyen diálogos sino monólogos. Contrario a esto, la realidad es que una buena parte de las situaciones de comprensión auditiva ocurre en forma de diálogos. Escuchar un diálogo y participar en él no es sólo un proceso perceptual, sino que en realidad los participantes recrean la naturaleza del mensaje según sus propias expectativas.

### 5.II.3.4 Dimensión contextualizada

Es importante contextualizar las muestras o ejercicios que se presentan a los alumnos. Siempre que escuchamos algo lo relacionamos con textos anteriores que hemos escuchado. Si se falla en ello, se hace la comprensión auditiva mucho más difícil de lo que es en la vida real.

#### 5.II.3.5 Dimensión afectiva

Estos autores toman la propuesta de Mathewson (1985) acerca de los cuatro factores que pueden llevar a las personas a escuchar: actitud, motivación, afecto y sentimientos.

#### 5.II.3.6 Dimensión estratégica

Se debe incluir ejercicios que de manera explícita enseñen a los alumnos acerca de las estrategias que pueden llevar a cabo cuando escuchan un mensaje auditivo.

#### 5.II.3.7 Dimensión intertextual

A partir del trabajo del M. Bakhtin se ha puesto mayor atención a la naturaleza intertextual del lenguaje: cualquier mensaje es capaz de reflejar las experiencias lingüísticas del hablante y el escucha. En ocasiones, los mensajes son frases hechas que se enuncian en otros contextos de los que surgieron en realidad; por ejemplo, las campañas publicitarias manejan frases que son usadas por ciertas comunidades lingüísticas, pero se les da un giro distinto con el fin de dotarlas de un significado nuevo. Entender estos mensajes requiere de contar con un nivel de proficiencia más alto que el nivel básico, así como tener una familiaridad alta con la cultura de la lengua meta.

#### 5.II.3.8 Dimensión crítica

Los textos son producidos por personas que reflejan a través de ellos sus ideas como individuos y como miembros de cierto grupo social. La dimensión crítica busca que los alumnos aprendan a analizar “entre líneas” los textos auditivos, tal como se realiza con los textos escritos.

### 5.III. Implementación de los ejercicios

#### 5.III.1. Diagrama general de los ejercicios propuestos para trabajar la comprensión auditiva

##### III.1.1 Ejercicios antes de la comprensión auditiva

- motivar a los alumnos a escuchar la muestra oral
- Predecir
- activar el vocabulario

##### 5.III.1.2 Ejercicios durante la comprensión auditiva

- Comprensión auditiva completa con actividades que trabajan los procesos *top-down*
- Comprensión global e ideas principales
- Comprensión auditiva completa con actividades que trabajan los procesos *bottom-up*
- Comprensión de detalles e inferencias

##### 5.III. 1.3 Después de la comprensión auditiva

- Examinar el lenguaje funcional utilizado
- Particularidades del discurso oral y segmentación
- Ejercicios que trabajan los dialectos

- Ejercicios de pragmática
- Inferir el significado del vocabulario

### 5.III.2. Fundamentación teórica de las actividades implementadas

#### 5.III.2.1 Antes de la comprensión auditiva

A continuación abordo la fundamentación teórica de las diversas actividades y explico las decisiones teóricas que se hubo de tomar.

La primera fase de los ejercicios de comprensión auditiva abarca una serie de actividades que los alumnos deben resolver antes de escuchar la grabación. Esta primera fase de ejercicios resulta de gran importancia para contextualizar al alumno al texto auditivo que va a escuchar. Con este fin se le provee la información que necesita para apreciar la escena y las relaciones que se establecen entre los participantes. Estos ejercicios se tornan esenciales cuando se trabajan muestras reales (Hedge, 2000).<sup>8</sup> Underwood (1989, citado en Rost, 2002: 142) apunta que

it is unfair to plunge students straight into the listening text [...] as this makes it extremely difficult for them to use natural listening skills (which we all use in our native language) of matching what they hear with what they expect to hear and using their previous knowledge to make sense of it. So before listening students should be 'tuned in' so that they know what to expect, both in general and specific tasks".<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Hedge (2000: 249) propone: "This [la actividad previa a la comprensión auditiva] becomes particularly important with authentic recordings".

<sup>9</sup> El tema del conocimiento anterior (*background knowledge*) y sus efectos en la comprensión auditiva ha sido uno de los temas que más se han investigado de los múltiples aspectos que consiste la comprensión auditiva. De los múltiples trabajos que podemos citar se encuentran Berne (1995), Long (1989; 1990), Schmidt-Rinehart (1994).

Las actividades de antes de la comprensión buscan contextualizar los textos a través de:

- a) activar los esquemas mentales necesarios a partir del conocimiento anterior de los alumnos
- b) activar el vocabulario que necesitarán
- c) motivar a los alumnos a escuchar la muestra oral

Como quedó establecido en el capítulo uno, los esquemas mentales nos permiten enfrentar los textos auditivos. Dado que escuchar es enlazar lo escuchado con nuestro conocimiento anterior para dotar de significado el mensaje, las actividades para activar los esquemas mentales necesarios se tornan imprescindibles. Los primeros trabajos que investigaban los efectos de la teoría del esquema en la comprensión auditiva ya planteaban la importancia de las actividades previas por esto (Berne, 1995; Long, 1989, 1990; Mendelsohn, 1998; Schmidt-Rinehart, 1994).<sup>10</sup>

En cuanto a las actividades que pueden ser llevadas a cabo para este propósito se mencionan predecir el contenido a partir del título de la grabación,

---

<sup>10</sup> Al respecto, Long (1990: 73) concluía "The data presented here show the importance of schemata in comprehension of L2 passages". Schmidt-Rinehart (1994: 185), por su parte, planteaba que "It seems, therefore, that educators who advocate the use of advanced organizers and other types of pre-listening exercises that activate appropriate background knowledge are making suggestions that are congruent with research results [...] Taking time to assess the conceptual base the listeners bring to the text will enable teachers to go beyond dealing with the linguistic information in order to help students understand and make connections to their previous knowledge in order to build a mental framework which to link the new information might facilitate comprehension".

hablar sobre alguna ilustración que se relacione con el tema de la grabación, discutir el tema, responder una serie de preguntas acerca del mismo y ejercicios que trabajen con el vocabulario que se piensa resultará desconocido para el alumno (Dunkel, 1995; Flowerdew y Miller, 2005; Hedge, 2000).

La influencia del vocabulario para la comprensión del texto auditivo ha sido una de las actividades que más han sido estudiadas. Anteriormente se proponía trabajar exhaustivamente el vocabulario, debido a que se pensaba que el vocabulario desconocido era el principal obstáculo para la comprensión auditiva (Kelly citado por Berne, 1995: 318). Sin embargo se ha visto que, por un lado, el uso de una lista amplia de vocabulario como actividad previa a la comprensión auditiva es poco productiva, ya que en lugar de facilitar distrae a los alumnos (Berne 1995);<sup>11</sup> y por el otro, se plantea que en la vida real cuando escuchamos no se nos explica anticipadamente el vocabulario desconocido. En la actualidad se plantea que lo más conveniente es trabajar sólo aquellas palabras que se considere que realmente impidan la comprensión del texto auditivo. De esta manera se enseña al estudiante a enfrentar situaciones en las que el texto auditivo a escuchar no es familiar (Field 2002).

---

<sup>11</sup> Berne (1995) en una investigación dedicada a ver si el tipo de actividad previa podría influir en la comprensión auditiva comparó dos tipos de actividades de esta índole: a) revisar las preguntas y ensayar posibles respuestas de las preguntas con las que se evaluaría la comprensión auditiva; b) una actividad de vocabulario. Los resultados de la investigación arrojaron que las actividades del primer tipo cumplían mejor con el objetivo, puesto que este tipo actividad "allows the learners to see what information they will be responsible for, which then allows to focus their attention on the appropriate portions of the pasaje"; y, por el contrario, "studying a vocabulary list prior to listening may not be a particularly effective means of improving listening comprehension performance" (p. 326).

### 5.III.2.2 Ejercicios durante la comprensión auditiva

#### Veces que se toca la grabación

No existe consenso entre los especialistas en cuanto al número de veces que se debe presentar la grabación a los alumnos para que resuelvan los ejercicios. Hay quienes sostienen que es preferible tocar la cinta más de una sola ocasión, mientras que hay otros que proponen que es mejor hacerlo sólo una vez. En realidad, existen buenos argumentos en uno y otro sentido.

Los que se inclinan por el primer argumento, consideran que si bien hay una serie de textos que no escuchamos otra vez en la vida real, tales como textos del radio, televisión o anuncios, cuando conversamos con alguien la repetición y el parafraseo son componentes esenciales de la negociación de significado. Volver a escuchar la cinta se mueve en esta dirección (Berne, 1995). Escuchar en un segundo idioma requiere llevar a cabo un proceso de ajuste al idioma no materno por lo que recomiendan tocar la muestra dos veces o más si se considera necesario. Asimismo aconsejan empezar con una exposición completa del material para que el alumno compare las expectativas creadas en los ejercicios de contextualización con lo que realmente ofrece el material (Field, 2002; Nunan, 2002).

Los que apoyan el segundo planteamiento opinan que tocar la muestra más de una vez resulta de poca utilidad, ya que en la vida real los textos auditivos los escuchamos una sola vez. Hacerlo de otra forma no entrena al

estudiante a extraer información de un texto auditivo que escucharán en una sola ocasión ni a hacer inferencias con el fin de llenar los huecos en la información recibida (Ur, 1997; Buck, 2001).<sup>12</sup>

La opción que se tomó con respecto a las veces que se presentará la muestra es que se tocará la cinta preferentemente en una sola ocasión para cada serie de ejercicios, buscando que cada nueva exposición tenga un propósito distinto: comprensión global e ideas principales, detalles e inferencia, particularidades del discurso oral, etc. Existe la posibilidad de que los ejercicios que desarrollan la habilidad de comprensión auditiva intensa se puedan tocar más de una vez, ya que requieren de una atención mayor y se centran en aspectos discretos de la lengua. Es importante señalar que en realidad quien decidirá las veces que se tocará la muestra es el profesor mismo en el momento de implementar los ejercicios enfrente de un grupo determinado de alumnos con ciertas características particulares. Sin embargo, como lo menciona Flowerdew y Miller (2005), los profesores deben tener en cuenta que algunos alumnos pueden hacerse dependientes de tocar la cinta varias veces antes de que consideren que están de acuerdo con su nivel de comprensión de la muestra, ya sea en el nivel de comprensión general o específica.

---

<sup>12</sup> Buck (2001: 172) se inclina por tocar la muestra un sola vez cuando sea posible; sin embargo está consciente de que hay situaciones auténticas en las que sólo escuchamos la muestra oral sólo una vez y no hay manera de escucharla de nuevo, mientras que hay otras en las que podemos tocar la muestra auditiva otra vez para comprobar lo que escuchamos, como por ejemplo, grabaciones de mensajes, ya sean de teléfonos o de otro tipo.

Otro aspecto importante es si deben presentarse las preguntas antes o después de escuchar el material. La mayoría de los investigadores consideran que es más conveniente y justo para el alumno permitir ver las preguntas antes de escuchar, puesto que se va a comprobar la comprensión con mayor exigencia que la que se lleva a cabo en la lengua materna. De esta manera se le presenta al alumno la oportunidad de saber con anticipación sobre qué temas se le cuestionará. Esto está íntimamente relacionado con las actividades previas a la comprensión auditiva. Por otro lado, una ventaja considerable al ver la tarea antes de responder es que permite al alumno realizar la tarea encomendada según va escuchando sin necesidad de que se espere hasta al final de la misma. Hacerlo en este sentido implica introducir un factor externo: la memoria.

En este apartado se incluyen las actividades de:

- a) Comprensión auditiva completa con actividades que trabajan los procesos *top-down*
- b) Comprensión global e ideas principales
- c) Comprensión auditiva completa con actividades que trabajan los procesos *bottom-up*
- d) Comprensión de detalles e inferencias

#### 5.III.2.3 Actividades posteriores a la comprensión auditiva

Son varias las actividades que se recomiendan para esta última fase de los ejercicios, pero en general se plantea que las actividades se relacionen con los

aspectos propios del proceso *bottom-up* (Hedge, 2000). Este tipo de actividades son de singular importancia sobre todo de cara a una serie de críticas que se han hecho recientemente que apuntan que la manera de enfocar pedagógicamente la comprensión auditiva ha soslayado la importancia del proceso *bottom-up* en favor del *top-down* (Field, 2002; Lynch, 1998; Nunan, 2002; Vandergrift, 2004; Wilson, 2003). Lynch (1998: 12) apunta que "There is some evidence that pedagogic materials for L2 listening have over-emphasized schema-based strategies; a number of authors have argued for the benefits of more intensive work at the *bottom*". El proceso *bottom-up* es central porque ayuda a remediar aquellas ocasiones en las que existe divergencia entre lo que nuestro esquema mental espera encontrar y lo que realmente se es enunciado. En estas ocasiones, si se basa nuestra comprensión auditiva únicamente en lo que el proceso *top-down* dicta, se pueden hacer una serie de conclusiones o inferencias que en realidad no escuchamos. Long (1990) encontró que a partir de que los alumnos establecían cierto esquema mental, "ajustaban" lo escuchado al esquema, de ahí que contestaran como afirmativos una serie de enunciados que no fueron expresados.<sup>13</sup>

Debido a lo anterior trabajar los elementos propios del discurso resulta una excelente oportunidad para entrenar al alumno en ambos procesos. Por ello en esta última parte de ejercicios posteriores a la comprensión auditiva es en donde incorporamos aquellas actividades que, por las razones mencionadas

---

<sup>13</sup> Long (1990: 73): "It is clear that schemata can hurt, as well as help, SFL comprehension".

anteriormente, nos interesa proponer: exponer a los alumnos a los acentos y a los conocimientos de las características de ellos, segmentación de la cadena hablada, palabras usadas para ordenar el mensaje, inferencia del significado de ciertas palabras, etc.

Las actividades implementadas para después de la comprensión auditiva son las siguientes:

- a) Particularidades del discurso oral y segmentación
- b) Ejercicios que trabajan los dialectos
- c) Ejercicios de pragmática
- d) Inferir el significado del vocabulario

### 5.III.3. Manera en la que se implementarán las actividades

En este apartado se explican las series de actividades que se proponen para que los alumnos practiquen las habilidades de la comprensión auditiva y se sugieren maneras de implementarlas en el salón de clase.

#### 5.III.3.1 Ejercicios antes de la comprensión auditiva

- motivar a los alumnos a escuchar la muestra oral
- Predecir

En este ejercicio hay dos series de actividades que encauzan la formación de los esquemas mentales necesarios para enfrentar la muestra. Se les pide a los alumnos que lean el título para que predigan el contenido de lo que escucharán y además se les ofrece una serie de preguntas cuya intención es estimular a que

de manera personal se acerquen al tema que van a escuchar. La primera actividad se recomienda que sea completada de forma grupal según las ideas ofrecidas por algunos de los alumnos. Las ideas propuestas pueden ser anotadas para posteriormente verificarse una vez completada la muestra. La segunda de las actividades es completada de forma individual o en equipos e intenta que los estudiantes sumen sus ideas personales y conocimiento acerca del tema a escuchar.

- activar el vocabulario

En esta sección se presenta el vocabulario que se considera desconocido por los estudiantes y que resulta crucial para entender la muestra. Después de una cuidadosa selección de las muestras, se seleccionó en cada una de ellas el vocabulario que se incorporaría a los ejercicios. Buscando ser congruente con las nuevas propuestas académicas que recomiendan trabajar con el vocabulario estrictamente necesario, se decidió que algunos de los ejercicios no contarán con esta sección si no se encontrara vocabulario para ser incorporado. Hay tres tipos de ejercicios que presentan el vocabulario. La palabra a trabajar se presenta contextualizada en una oración y se debe seleccionar la definición adecuada, se agrupa el vocabulario en universos léxicos y se relacionan las palabras con unas definiciones dadas.

### 5.III.3.2 Ejercicios durante la comprensión auditiva

- Comprensión auditiva completa con actividades que trabajan los procesos *top-down*
- Comprensión global e ideas principales

Primera vez que se presenta la muestra. Hay una pregunta de comprensión global que busca que los alumnos se formen una idea general de la muestra. Además hay una serie de preguntas de comprensión de ideas principales, éstas consisten en ideas claves o preguntas para guiar a los alumnos en este proceso. Los alumnos deben escribir oraciones completas para responder estos ejercicios. Se podrá comparar las respuestas con los compañeros para contrastar las respuestas.

- Comprensión auditiva completa con actividades que trabajan los procesos *bottom-up*
- Comprensión de detalles e inferencias

Segunda vez que se escucha la muestra. El propósito de esta sección es enfocar a los alumnos en los detalles de la grabación. Los alumnos deben leer las preguntas antes de escuchar la grabación. Contestan las preguntas de falso o verdadero, de opción múltiple o una escala de valores y después en parejas o equipos revisan las respuestas. Posteriormente el profesor revisa las respuestas de manera grupal.

Ejercicio de inferencia. Este ejercicio es muy importante ya que busca que los alumnos aprendan a sacar conclusiones a partir de las actitudes, los sentimientos o los puntos de vista de los participantes. Puesto que las

inferencias son subjetivas, no nos interesa que los alumnos arriben necesariamente a la misma conclusión sino que se mantengan dentro de un espacio posible de conclusión. Lo valioso del ejercicio es que aprenden a escuchar de manera crítica para que puedan tener un visión más completa de lo que escuchan.

### 5.III.3.3 Después de la comprensión auditiva

Examinar el lenguaje funcional utilizado

- Particularidades del discurso oral y segmentación
- Ejercicios que trabajan los dialectos
- Ejercicios de pragmática
- Inferir el significado del vocabulario

Tercera vez que se escucha la grabación. En esta sección generalmente no se toca la grabación completa sino que se trabaja con ciertos fragmentos seleccionados. En esta última sección, que enfoca a los estudiantes en las particularidades del discurso oral, se busca practicar las habilidades útiles para descifrar la cadena hablada. Se les presenta y se les explica cómo funcionan las unidades de entonación, la sinalefa, las diferencias entre un discurso redactado y uno oral, las frases usadas para llenar los espacios mientras se elabora un discurso en tiempo real, las frases hechas, los rasgos más prominentes de los distintos dialectos del español de Puerto Rico (lateralización de la /r/ y la aspiración de la /s/) y Argentina (vos y la particular pronunciación la /y/).

Por último dos ejercicios, "La entrevista a Noria" y la entrevista a "Silvio Soldán", tienen una actividad de inferencia del significado de palabras. Primero los alumnos leen las palabras cuyo significado deben inferir; posteriormente escuchan el fragmento de la grabación sin transcripción; finalmente anotan el significado que infirieron. Lo más conveniente es que los alumnos tengan el control del fragmento y pueden volverlo a escuchar. Revisan las respuestas en parejas o directamente de con todo el grupo, según el profesor los considere necesario.

#### 5.IV. Descripción de dos lecciones

Nivel: Intermedio

##### *Lección 1*

"La mujer: figura importante en el rastafari"

Esta muestra consiste en la entrevista a un organizador de una conferencia sobre la cultura rastafari en Puerto Rico. La muestra resulta interesante porque el entrevistado presenta consistentemente los rasgos del español boricua, mientras que la locutora se cuida de utilizar un español estándar; sin embargo, en un par de ocasiones cuando muestra un habla más rápida y descuidada comete los rasgos fonéticos que pretende evitar.

I. Actividad antes de escuchar: Hay una pregunta inicial que llama la atención del título con el fin de que los alumnos reflexionen acerca de lo que van a escuchar. Asimismo hay dos preguntas de preparación, cuya intención es estimular a que los estudiantes de forma personal acerca del tema que van a escuchar.

Obviamente, ambos ejercicios pretenden crear un esquema que prepare a los alumnos a la grabación.

*Actividad Predicción*

Dimensión: Individualización/ Intercultural

Objetivo de las habilidades de aprendizaje:

Estrategias Metacognitivas: Organización avanzada, Autoadministración y

Comprobación del monitoreo

Estrategias cognitivas: Elaboración personal

*Actividad Vocabulario*

Estrategias cognitivas: Inferencia lingüística

II. Para escuchar. Primera vez que se escucha. Hay una pregunta de comprensión global que para que ser contestada los alumnos deben previamente contar con una idea general de lo que escucharon. Además hay cinco frases para las que los alumnos deben escribir una idea completa según lo que escucharon. Estas cinco oraciones que los alumnos escriban serán un resumen de la grabación.

*Actividad Comprensión global y comprensión de ideas principales*

Dimensión: Social, Aspectos estratégicos, factores afectivos

Estrategias metacognitivas: Atención dirigida

III. Segunda vez que se escucha. Los alumnos califican como falsos o verdaderos una serie de seis *ítems* que enfocan la atención en detalles de la muestra. Por último, de una serie de acciones dadas, deben seleccionar aquella que sea la correcta según un ejercicio de inferencia. Este ejercicio es muy importante, ya que busca que los alumnos aprendan a sacar conclusiones a partir de lo que no es dicho de manera explícita por los participantes.

Actividad: Escuchar los detalles

Dimensión: Social, Aspectos estratégicos, factores afectivos

Estrategias metacognitivas: Atención selectiva

Actividad: Inferencia

Dimensión: Social, Aspectos estratégicos, factores afectivos

Estrategias cognitivas: Inferencia extralingüística

IV. Tercera vez que escuchan la grabación. Las particularidades del discurso oral. Esta sección se enfoca en los elementos discretos del discurso. Hay un primer ejercicio que consiste en presentarles un fragmento de la grabación y busca que los alumnos identifiquen las diferencias entre el discurso oral y el discurso redactado leído en voz alta. Después se busca que los alumnos en parejas hagan sus propios discursos orales a partir de la transcripción de un fragmento de la grabación que consiste en un discurso redactado.

Posteriormente escucharán los discursos orales de los demás compañeros.

*Actividad: Discurso oral*

Dimensión: Social, Aspectos estratégicos, factores afectivos

Estrategias metacognitivas: Atención selectiva

V. El rincón de la pronunciación. En esta sección se les presenta a los alumnos las características fonéticas del español puertorriqueño: la aspiración de la /s/ y la lateralización de la /r/ y los contextos que hacen posible su aparición. La diferencia entre la locutora y el entrevistado sirve para que los alumnos conozcan las actitudes lingüísticas de los miembros de la comunidad.

Es recomendable que esta última sección la realicen los alumnos de forma individual y de ser posible en un laboratorio que les permita tener control de la grabación. Después de un tiempo que el profesor considere necesario, se podrá poner a trabajar en parejas para comparar respuestas y después revisar de forma grupal.

*Actividad: Pronunciación*

Dimensión: Social, Aspectos estratégicos, crítica, factores afectivos

Estrategias cognitivas: Atención selectiva

*Lección 2*

“Fumando espero. Una serie de la BBC de Londres. Debate acerca del cigarro”.

I. Actividad antes de escuchar. Predicción. Se les presenta una pregunta para que los alumnos a partir del título del ejercicio reflexionen acerca de lo que van a escuchar. Después hay tres preguntas para que en parejas preparen a los alumnos a la grabación a partir de su experiencia personal. Posteriormente hay dos preguntas para que sean contestadas de forma individual y se les ofrece un espacio para que las escriban. Este ejercicio busca entrenar a los alumnos a hacer predicciones acerca de lo que van a escuchar. En este caso se les pide que escriban cuáles son las razones por las que fuma o no fuma la gente. Asimismo se les encarga de que una vez que hayan escuchado la grabación comparen sus respuestas con lo que dicen los participantes de la grabación.

#### *Actividad Predicción*

Dimensión: Individualización/ Intercultural

Objetivo de las habilidades de aprendizaje:

Estrategias Metacognitivas: Organización avanzada, Autoadministración y

Comprobación del monitoreo

Estrategias cognitivas: Elaboración personal

II. Vocabulario. Como es una grabación que trata algunos términos técnicos, se les presenta a los alumnos este vocabulario. Se les pide que lo agrupen en universos léxicos según tres grupos: órganos o partes del cuerpo, sustancias tóxicas del tabaco y enfermedades relacionadas con el tabaquismo. Hay otro vocabulario que corresponde a una serie de organismos internaciones. En este caso deben relacionar las siglas y el nombre de la organización con la descripción de las funciones que la organización realiza. Por último hay tres palabras que deben relacionar con sus definiciones.

#### *Actividad Vocabulario*

Estrategias cognitivas: Inferencia lingüística

III. Para escuchar. Primera vez que escuchan la grabación. Se les presenta una pregunta de comprensión global que para ser contestada debe de contarse con

una idea global del mensaje de la muestra. Posteriormente en un cuadro se les enfoca sobre las ideas principales de la grabación. Los alumnos deben completar el cuadro según las ideas expresadas por el vocero de las industrias tabacaleras y el dirigente de una organización de lucha contra el tabaco. De esta manera pueden ver cómo a partir de distintos intereses hacia un mismo tema se puede arribar a conclusiones distintas acerca del mismo. Entre los *ítems* mencionados se encuentran: ¿por qué las personas deben dejar de fumar?, ¿por qué es legal fumar?, ¿cuál es el papel de la publicidad?, etc.

*Actividad Comprensión global y comprensión de ideas principales*

Dimensión: Social, Aspectos estratégicos, factores afectivos

Estrategias metacognitivas: Atención dirigida

IV. Segunda vez que escuchan la grabación. Los alumnos vuelven a escuchar completa la grabación con el fin de enfocarse en los detalles de la misma. Este acercamiento a la grabación corresponde más al proceso *bottom-up*. Se les presenta siete *ítems* de opción múltiple. Por último, sin escuchar de preferencia la grabación de una vez más, los alumnos deben contestar una serie de preguntas de inferencia.

*Actividad: Escuchar los detalles*

Dimensión: Social, Aspectos estratégicos, factores afectivos

Estrategias metacognitivas: Atención selectiva

*Actividad: Inferencia*

Dimensión: Social, Aspectos estratégicos, factores afectivos

Estrategias cognitivas: Inferencia extralingüística

V. Las particularidades del discurso oral. En esta sección se le hace consciente al alumno acerca de cómo el discurso oral está formado por unidades de entonación y cómo se unen las palabras dentro de las mismas. Para tal fin se le presenta un fragmento de la grabación y se le ofrece la transcripción de lo que escucha con unas rayas que marcan los límites de las unidades de entonación.

Posteriormente a una transcripción de la grabación los alumnos deben colocar estas rayas donde creen se encuentran los límites de las unidades de entonación. Para realizar estos ejercicios los alumnos pueden repetir las muestras tantas veces como consideren necesario. Algunos laboratorios de lengua permiten que los alumnos trabajen de forma individual los fragmentos.

Un segundo tipo de ejercicio consiste en identificar las frases para llenar los espacios y las frases hechas que son privativas del discurso oral no planificado. Por último hay un ejercicio que busca identificar las expresiones usadas para dar puntos de vista.

*Actividad: Discurso oral*

Dimensión: Social, Aspectos estratégicos, factores afectivos

Estrategias metacognitivas: Atención selectiva

Estrategias cognitivas: Inferencia de voces

VI. Ejercicio de pragmática. Esta actividad busca que los alumnos sean conscientes de las situaciones en la que los pronombres personales son elididos o usados por hablantes nativos. Algunos profesores comentan a sus alumnos que en español no se usan los pronombres personales, pero no les mencionan a los factores que pueden guiar su aparición. En este caso se les pregunta a los alumnos que después de escuchar un fragmento seleccionado de la grabación expliquen por qué usan los hablantes los pronombres personales. Después comparan su respuesta con la de sus compañeros y el profesor revisa las respuestas frente al grupo.

*Actividad: Uso de pronombres*

Dimensión: Social, Aspectos estratégicos, factores afectivos

Estrategias metacognitivas: Atención selectiva

Estrategias cognitivas: Inferencia de voces

VII. Debate. Actividad de seguimiento. Después de escuchar la grabación, se les pide a los alumnos que lleven a cabo un juego de roles en el que se debate el papel del tabaquismo en la sociedad. Se les ofrecen ciertos personajes y se les

explica sus funciones. Los alumnos deben seleccionar un personaje y representar sus intereses. Los personajes son el conductor del programa, un representante de las tabacaleras, un publicista encargado de la campaña de una de las compañías más importantes a nivel internacional, un doctor encargado de una organización que lucha contra el tabaco y por último la secretaria de salud de un país.

*Actividad: Debate*

Dimensión: Social, crítica, factores afectivos, intertextual

Estrategias metacognitivas: Organización avanzada, auto administración.

Estrategias cognitivas: Elaboración personal, elaboración del mundo

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como se mencionó en los capítulos iniciales, la comprensión auditiva ha sido tradicionalmente desatendida de las clases de segundas lenguas. Las habilidades de habla, lectura y redacción ocupan la mayor parte de la atención de los profesores y diseñadores de programas de español como lengua extranjera y segunda lengua a pesar de varios estudios que demuestran la destacada importancia de la comprensión auditiva cuando se hace uso de lengua meta en situaciones reales. El propósito de este trabajo consistió precisamente en subsanar este olvido y colocar la comprensión auditiva en el lugar central que debe ocupar en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

Como señalé durante el desarrollo de la tesis, los ejercicios propuestos parten de que los procesos: *top-down* y *bottom-up* son igualmente esenciales. Puesto que cada uno de ellos tiene un ámbito específico de acción resulta de suma importancia entrenar al alumno a que entienda la naturaleza de ambos procesos y la manera en la que le puede ayudar uno u otro a interpretar correctamente el mensaje.

Los ejercicios se estructuraron a partir de las tres fases propuestas tradicionalmente para la presentación de los ejercicios de comprensión auditiva: ejercicios de preaudición, durante la audición y postaudición. La incorporación de muestras reales permite mostrar a los alumnos las características particulares de los textos orales: sinalefas, elisiones, falsos comienzos, así como de algunos de los principales rasgos de los distintos acentos del español: aspiración de /s/, lateralización de /r/ por /l/, uso de vos, etcétera. Temas todos ellos que son desatendidos consistentemente de los manuales de comprensión auditiva, de ahí que consideremos particularmente estos ejercicios como unas de las mayores aportaciones del trabajo presentado. Parafraseando a Mendelsohn, quien considera que la comprensión auditiva tal y como es abordada en las

clases se cree que será “aprendida por ósmosis”, tal parece que se cree que las características de los textos orales serán “aprendidos por ósmosis” también.

Pensamos que dentro de las propuestas quedan cinco líneas de estudio:

- 1) Uso de los materiales en otros ámbitos como puede ser el de los heritage speakers. Aunque estos materiales están diseñados para estudiantes de español como lengua extranjera o segunda lengua, resulta conveniente observar cómo los ejercicios ayudan a ampliar la proficiencia de estos alumnos;
- 2) conocer hasta que niveles más bajos se puede trabajar con el material. Los alumnos necesitan tarde o temprano ser expuestos a muestras reales, de ahí que resulte pertinente conocer si es posible trabajar este material con niveles intermedios bajos, por ejemplo;
- 3) que se relaciona con lo anterior. Puesto que resulta de suma importancia el que los alumnos de niveles básicos se vean expuestos a muestras reales lo más temprano posible, se torna ineludible diseñar ejercicios de comprensión auditiva con muestras reales para niveles básicos de la lengua;
- 4) la producción y publicación de los materiales; y
- 5) la realización de un estudio de investigación acerca de si aquellos alumnos que son expuestos a estos materiales desarrollan una mayor habilidad auditiva que aquéllos que carecen de esta exposición. El primer conjunto serviría como grupo experimental y el segundo como grupo de control.

Los ejercicios han sido trabajados con varios grupos de español como lengua extranjera de nivel intermedio en la Escuela Permanente de Extensión de la UNAM en San Antonio, Texas. Los niveles con los que se han trabajado son cuatro, cinco y seis de esa institución, la cual cuenta con ocho niveles. Los ejercicios han sido recibidos con entusiasmo por los alumnos pues les han resultado novedosos, sobre todo en lo que corresponde a cómo usar los marcos conceptuales necesarios para anticipar el mensaje, comprender cómo se unen las palabras en español, entender distintos dialectos y comprender cómo funcionan los textos auditivos orales.

Por último quiero mencionar que se han presentado los ejercicios a un grupo de maestros a través de un taller que se ofreció en el *XII Encuentro de profesores de español a no hispanohablantes*, que se llevó a cabo en San Antonio, Texas el 25 de septiembre de 2004 con buena aceptación por parte de los profesores asistentes. Por otro lado, se hará otra presentación dentro del Central States Conference que se llevará a cabo en marzo de 2006 en la ciudad de Chicago, Illinois.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Akmajian, A. *et al.* (2000) *Linguistics. An introduction to Language and Communication*, Cambridge, MIT Press.
- Anderson, Anne y Tony Lynch (1988), *Listening*, Oxford, OUP.
- Ávila, Raúl (2001), "Los medios de comunicación masiva y el español internacional", *El Congreso de Valladolid*, <[http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/avila\\_r.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/avila_r.htm) > (15 de octubre de 2005).
- Ávila, Raúl (2002), "La lengua española en el espacio internacional", *Congrès internacional sur les langues néo-latines dans la communication spécialisée*, <[http://www.unilat.org/dtil/cong\\_com\\_esp/communications\\_fr/avila.htm](http://www.unilat.org/dtil/cong_com_esp/communications_fr/avila.htm)> (15 de octubre de 2005)
- Barrutia, Richard y A. Schwegler (1994), *Fonética y Fonología Españolas*, Estados Unidos, John Wiley y Sons Inc.
- Berne, Jane E. (1995), "How Does Varying Pre-Listening Activities Affect Second Language Listening Comprehension?", *Hispania*, 78, 316-329.
- Brindley, Geoff (1998), "Assessing Listening Abilities", *Annual Review of Applied Linguistics*, pp. 171- 191.
- Brown, Douglas H. (2002) "English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment", en: Richards, Jack C. y Willy A. Renandya (comps.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, CUP, pp. 9-18.
- Brown, Gillian (1995), "Dimensions on Difficulty in Listening Comprehension", en: Mendelsohn, David y Joan Rubin, *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San Diego, Dominic Press, pp. 59-73.
- Brown, Douglas H. (2002) "English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment", en: Richards, Jack C. y Willy A. Renandya (comps.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, CUP, pp. 9-18.

- Buck, Gary (1995), "How to Become a Good Listening Teacher", en: Mendelsohn, David y Joan Rubin, *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San Diego, Dominic Press, pp. 113-129.
- Buck, Gary (2001), *Assessing Listening*, Cambridge, CUP.
- Brindley, Geoff (1998), "Assessing Listening Abilities", *Annual Review of Applied Linguistics*, pp. 171- 191.
- Brown, Douglas H. (2002) "English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment", en: Richards, Jack C. y Willy A. Renandya (comps.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, CUP, pp. 9-18.
- Crawford, Jane (2002) "The role of materials in the Language Classroom: Finding the Balance", en: Richards, Jack C. y Willy A. Renandya (comps.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, CUP, pp. 80-91.
- Departamento de política lingüística de Estrasburgo (Consejo de Europa) (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Centro Virtual Cervantes <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>> (1 dic. 2003).
- Dunkel, Patricia (1991), "Listening in the Native and Second/ Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice", *Tesol Quaterly*, vol. 25, 3, pp. 431- 457.
- Dunkel, Patricia (1995), "Authentic Second/ Foreign Language Listening Texts: Issues of Definition, Operationalization, and Application" en: Patricia Byrd (ed.), *Material Writer's Guide*, Boston, Heinle and Heinle.
- Faerch, Claus, y Gabrielle Kasper (1986), "The Role of Comprehension in Second-Language Learning", *Applied Linguistics*, 7, 3, pp. 257-274.
- Flowerdew, John y Lindsay Miller (2005), *Second Language Listening. Theory and Practice*, Cambridge, CUP.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1999), "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico" en: *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Espasa-Calpe.

- Field, John (2002), "The Changing Face of Listening", en Richards, Jack C. y Willy A. Renandya (comps.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, CUP, pp. 242-247.
- Field, John (2003), "Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening", *ELT Journal*, 57, 4, pp. 325- 333.
- Gilbert, Judy (1995), "Pronunciation Practice as Aid to Listening Comprehension", en: Mendelsohn, David y Joan Rubin, *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San Diego, Dominie Press, pp. 97-112.
- Gozalo Gómez, Paula (2000), "El papel de la comprensión auditiva en la enseñanza aprendizaje de E/LE", *Frecuencia-L*, pp. 9-11.
- Gómez Font, Alberto (2002) "El «español internacional» y la prensa hispana en Estados Unidos: La posible y necesaria unidad del español en los medios estadounidenses" en: *Actas del congreso: El español en los medios de comunicación de EE. UU. ¿Cultura de emigración o cultura étnica?* Centro Virtual Cervantes.  
<[http://cvc.cervantes.es/obref/espanol\\_eeuu/comunicacion/agomez.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/espanol_eeuu/comunicacion/agomez.htm)> (1 dic. 2003).
- Hedge, Tricia (2000) "Listening" en: Hedger, Tricia, *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford, OUP, pp. 227-258.
- Lam, Wendy Y. K. (2002) "Raising Students' Awareness of the Features of the Real World", en: Richards, Jack C. y Willy A. Renandya (comps.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, CUP, pp. 248-254.
- Lapesa, Rafael (1986), *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- Lipski, John M. (1994), *El español de América*, Madrid, Cátedra.
- Long, Donna Reseigh (1989), "Second Language Listening Comprehension: A Schema-Theoretic Perspective", *The Modern Language Journal*, vol. I, pp. 32-40.
- Long, Donna Reseigh (1990), "What you don't know can't help you. An Exploratory Study of Background Knowledge and Second Language Listening Comprehension", *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 65-80.

- Lope Blanch, Juan Manuel (2001) "La norma lingüística hispánica", en: *Actas del Congreso de Valladolid*. Centro Virtual Cervantes.  
 <[http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/lope\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm)>
- López García, Ángel (2002), *Comprensión oral del español*, Madrid, Arco/libros.
- Lynch, Tony (2000) "Listening: Questions of level", *The Handbook of Applied Linguistics*, Londres, Basil-Blackwell.
- Mendelsohn, David J. (1994) *Learning to listen*, San Diego, Dominie Press.
- Mendelsohn, David (1995), "Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson", en: Mendelsohn, David y Joan Rubin (1995), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San Diego, Dominie Press, pp. 132-150.
- Mendelsohn, David J. (1998) "Teaching listening", *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 81-101.
- Mendelsohn, David y Joan Rubin (1995), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San Diego, Dominie Press.
- Morales, Amparo (1999) "Tendencias de la lengua española en Estados Unidos", en: *Anuario del español 1999*. Centro Virtual Cervantes  
 <[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_99/morales/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_99/morales/)> (1 dic. 2003)
- Morales, Amparo (2001) "El español en Estados Unidos: Medios de comunicación y publicaciones", en: *Anuario del español 2001*. Centro Virtual Cervantes  
 <[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_01/morales/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_01/morales/)> (1 dic. 2003)
- Moreno, Francisco y Jaime Otero (1998) "Demografía de la lengua española", en *Anuario del español 1998*. Centro Virtual Cervantes.  
 <[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_98/moreno/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_98/moreno/)> (1 dic. 2003)
- Moreno de Alba, José G. (2001), *El español en América*, México, FCE.
- Morley, Joan (2001) "Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices", en: Celce-Murcia, Marianne (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle and Heinle, pp. 69-85.
- Nunan, David and L. Miller (edits.), (1995) *New Ways in Teaching Listening*, Washington D.C., Tesol.

- Nunan, David, (1999) "Listening", capítulo 7, en: *Second Language Teaching and Learning*, Canadá, Heinle and Heinle.
- Nunan, David (2002) "Listening in Language Learning", en: Richards, Jack C. y Willy A. Renandya (comps.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, CUP, pp. 238-241.
- Nunan, David (2002), *Learner Strategy Training in the Classroom: An Action Research Study*, en: Richards, Jack C. y Willy A. Renandya (comps.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, CUP, pp. 133-143.
- Oxford, Rebecca L. (1990), *Language Learning Strategies. What every teacher should know*, Boston, Heinle and Heinle.
- Oxford, Rebecca L. (2002), *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*, en: Richards, Jack C. y Willy A. Renandya (comps.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge, CUP, pp. 124-132.
- O'Malley, J. Michael, Anna Uhl Chamot y Lisa Küpper (1989), "Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition", *Applied Linguistics*, pp. 418-437.
- Peterson, Pat Wilcox (2001) "Skills and Strategies for Proficient Listening", en: Celce-Murcia, Marianne (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle and Heinle, pp. 87-100.
- Pinker, Steven (1994) *The Language Instinct: How the Mind Creates the Language*, Nueva York, Morrow.
- Pinilla, Gómez, Raquel (1999), "La competencia estratégica en las destrezas de los estudiantes de ELE: La estrategia de inferencia en los procesos de comprensión auditiva (I)", *Cuadernos Cervantes*, 24, Año V, pp. 36-41.
- Quilis, Antonio y Joseph A. Fernández (1997), *Curso de Fonética y Fonología Españolas*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Reid, Joy M. (1995), *Learning Styles in the ESL/ EFL Classroom*, Boston, Heinle and Heinle.

- Richards, Jack C. (1985), "Listening comprehension: approach, design, and procedure", *The Context of Language Teaching*, Cambridge, CUP, pp. 189-207.
- Richards, Jack C. (1990a), "Curriculum development in second language teaching", *The Language Matrix*, Cambridge, CUP, pp. 1-35.
- Richards, Jack C. (1990b), "Designing instructional materials for teaching listening comprehension", *The Language Matrix*, Cambridge, CUP, pp. 50-66.
- Rogers, C. y Medley, F. (1988), "Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom", *Foreign Language Annals*, 21, pp. 467-478.
- Rost, Michael (1994), *Introducing listening*, Londres, Penguin.
- Rost, Michael (ed.) (2001), *Impact Listening 1, 2 y 3*, Hong Kong, Longman.
- Rost, Michael (2002), *Teaching and Researching Listening*, Malasia, Longman.
- Rubin, Joan (1995), "A Review of Second Language Listening Comprehension Research", *The Modern Language Journal*, 78, II, pp. 199-221.
- Rubin, Joan (1995), "The contribution of Video to the Development of Competence in Listening", en: Mendelsohn, David y Joan Rubin, *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San Diego, Dominie Press, pp. 151-165.
- Schmidt-Rinehart, Barbara C. (1994), "The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension", *The Modern Language Journal*, 78, vol. 2, pp. 179-189.
- Silva-Corvalán, Carmen (2000) "La situación del español en Estados Unidos", en Anuario del español 2000. Centro Virtual Cervantes.  
<[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_00/silva/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/silva/)> (1 dic. 2003)
- Smith, Michael Sharwood (1986), "Comprehension versus Acquisition: Two Ways of Processing Input", *Applied Linguistics*, 7, 3, 233-256.
- Teschner, Richard (2000) *Camino oral. Fonética, fonología y práctica de los sonidos del español*, Boston: McGrawHill.
- Tomlinson, Brian (1998), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge, CUP.

- Thompson, Irene (1995), "Assessment of Second/Foreign Language Listening Comprehension", en: Mendelsohn, David y Joan Rubin, *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San Diego, Dominic Press, pp. 31-58.
- Uhl Chamot, Anna (1995), "Learning Strategies and Listening Comprehension", en: Mendelsohn, David y Joan Rubin, *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San Diego, Dominic Press, pp. 13-30.
- Ur, Penny (1984), *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge, CUP.
- Ur, Penny (1997), "Teaching listening", en: *A course in language teaching. Practice and theory*, Cambridge, CUP, pp 105-119.
- VanPatten, Bill (1996), *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Norwood, NJ, Ablex.
- VanPatten, Bill (2002), *Making the communicative teaching happen*, McGrawHill
- VanPatten, Hill (ed.) (2004), "Input processing in Second Language Acquisition", en: *Processing Instruction Theory Research and Commentary*, New Jersey, LEA.
- Vaquero de Ramírez, María (1995), *El español de América (Pronunciación)*, Madrid, Arco/ Libros.
- Vandergrift, Larry (1997), "The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening, *Modern Language Journal*, 81, vol. 4, pp. 494-505.
- Vandergrift, Larry (2004), "Listening to learn or learning to listen?", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Wilson, Magnus (2003), "Discovery listening –improving perceptual processing", *ELT Journal* 57, 4, pp. 335-343.

# ANEXO 1

Tablas generales de los ejercicios de comprensión auditiva incluidos en el material y el tipo de ejercicios que cada uno de ellos comprende

Nombre del ejercicio	Tipo de ejercicio	Predicc.	Vocab.	Comp. Global	Ideas princip.	Detalles	Infer.	Disc. oral	Pragm.	Ej. Segment.	Pronunc.	Inf. de palabras
Congreso Mundial de la salsa		X		X	X	X						
La mujer en el restafari		X		X	X	X		X	X		X	
Güiro 1		X	X	X	X	X		X			X	
Güiro 2		X		X				X				

*1. Actividades de las muestras de Puerto Rico*

Nombre del ejercicio	Tipo de ejercicio	Predicc.	Vocab.	Comp. Global	Ideas princip.	Detalles	Infer.	Disc. oral	Pragm.	Ej. Segment.	Pronunc.	Inf. de palabras
Debate del cigarro		X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Moria		X	X	X	X	X	X		X		X	X
Nina Peloso		X	X	X	X	X		X				
Silvio Soldán		X	X	X	X	X	X	X				X

*2. Actividades de las muestras de Argentina*

# ANEXO 2

Los ocho ejercicios que comprende el material

# “Congreso Mundial de la Salsa”

## I. Antes de escuchar. Predicción

- Según el título, ¿qué puedes predecir acerca del contenido del material que escucharás?

---

---

---

- En parejas o equipos, platica acerca de las siguientes preguntas.

1. ¿Conoces el estilo musical llamado salsa? ¿Qué otros estilos musicales conoces?

2. ¿Qué es un Congreso? ¿En qué consiste? ¿Has asistido a uno?

## II. Para escuchar

### A. Comprensión global

Escucha la grabación y encuentra la respuesta de la siguiente pregunta.

¿Qué premios se entregan durante el Congreso Mundial de la salsa?

### B. Comprensión para entender las ideas principales

1. ¿De qué se trata el Congreso Mundial de la salsa?

2. ¿Cuál es el papel de Puerto Rico en la salsa?

3. ¿La salsa es conocida en otras partes del mundo? Justifica tu respuesta según lo que escuchaste.

4. ¿A quién está dedicada esta edición del Congreso Mundial de la Salsa?

5. ¿Qué actividades se llevan a cabo en el Congreso Mundial de la Salsa?

### **C. Vuelve a escuchar para detectar los detalles**

En el siguiente texto se encuentra la transcripción de lo que acabas de oír, sin embargo hay palabras que son incorrectas. Táchalas y coloca la respuesta correcta. En el fragmento que se encuentra en *itálicas* no hay nada que corregir.

“Transcripción”

El Congreso Mundial de la Salsa reúne a 200 visitantes de distintas partes del mundo y sobre 2,000 participantes que compiten y exponen sus nuevas coreografías y tendencias de baile.

Puerto Rico es la sede del encuentro que se realiza en el hotel Hilton.

El Congreso Mundial de la Salsa premia a los cantantes que participan en las categorías infantil, juvenil y adultos con premios que ascienden a 40,000 dólares, además, de la participación de bailarines reconocidos que laboran en los musicales de Broadway.

Otro componente del evento es el ofrecimiento de cursos sobre las tendencias de baile más populares dictadas por reconocidos coreógrafos como Stacy López, Tito Orto, entre otros.

El organizador del evento, Lisandro Delicado, destacó la importancia de la internacionalización de este género y el papel protagónico de Puerto Rico en la difusión de estos ritmos.

"En el mundo exterior no se conoce la salsa. Yo le puedo decir que en Europa entera en este momento hay una fiebre de lo que ellos llaman la salsa portorricana, que es la salsa al estilo de Puerto Rico porque había una influencia bien grande de Colombia con el son, pero como que no evolucionó. Sin embargo, nuestro baile, la salsa, sí evolucionó y obviamente con sus bases principales que yo las identifico que fueron Nueva York, Venezuela y Puerto Rico, de ahí se creó ese personaje, ese carácter, ese ente que hoy llamamos, la salsa".

*La séptima edición del Congreso Mundial de la Salsa es dedicado a la memoria del bailarín, Manuel Matos Chévere, conocido como Papito Jala Jala, por su aportación a la difusión de la salsa en Italia y otros países de Europa.*

*"Este año tenemos varios reconocimientos. Uno de ellos, el más importante para mí es el reconocer a Papito Jala Jala, que hasta el día de hoy no había sido reconocido, que es el primer bailarín que lleva el baile de salsa puertorriqueña a Europa".*

*Papito es una estrella en Europa y sin embargo en Puerto Rico no sabíamos. Algunas personas sí lo conocen, de los relacionados con el baile. No sabíamos lo que era Papito".*

*Australia, Taipei, Japón, Noruega, Canadá, EEUU, Alemania, Argentina y el Reino Unido, son algunos de los 40 países que participan del Congreso.*

*Durante el evento se entregará el galardón, Andy Awards, que exalta el trabajo de bailarines, investigadores, promotores y exponentes de la salsa por su contribución a la expansión del género en distintas partes del mundo. Gilberto Santa Rosa, los bailarines Pedro Martínez, Saladeen Almin y Makomo Kihira, son algunos de los galardonados.*

*La Sonora Ponceña, Raphy Levitt y la Selecta, la orquesta de Bobby Valentín, Roberto Rohena y Tommy Olivencia, entre otros, tendrán a cargo la parte artística del evento.*

El Congreso Mundial de la Salsa inició el pasado 2 de julio y finaliza el próximo 2 de agosto. Para información adicional puede comunicarse al 787-264-6001 o puede visitar la página web [www.salsacongress.com](http://www.salsacongress.com).

# “La Mujer: figura importante en el Rastafari”

## I. Antes de escuchar. Predicción

- Según el título, ¿qué puedes predecir acerca del contenido del material que escucharás?
  
- En parejas o equipos, platica acerca de las siguientes preguntas.
  1. ¿Cuál es el papel de las mujeres en tu país? ¿Ha cambiado con el tiempo o ha sido el mismo?
  2. ¿Qué sabes acerca del papel de las mujeres en diferentes culturas?

## II. Para escuchar

### A. Comprensión global

- Escucha la grabación y encuentra la respuesta de la siguiente pregunta. Platica con un compañero o equipo.

¿Cuál es la situación del movimiento rastafari en Puerto Rico?

### B. Comprensión para entender las ideas principales

Escucha la grabación y presenta un resumen de las ideas principales tratadas en la grabación. Escribe una oración completa relacionada con la palabra o frase que se da. Las oraciones que escribas serán un resumen de la grabación.

1. Igualdad y justicia

---

2. Movimiento rastafari en Puerto Rico

---

3. Casa cultural

---

4. Pastor Marcus Garvey

---

## 5. Conferencia rastafari.

---

### **C. Vuelve a escuchar para detectar los detalles. Lee las preguntas antes de escuchar.**

Según sea el caso clasifica como Falso (F) o Verdadero (V) las siguientes oraciones.

1. \_\_\_\_\_ La situación de la mujer en la cultura rastafari es el *único* tema que se va a tratar.
2. \_\_\_\_\_ La conferencia se celebra del 28 al 30 de agosto.
3. \_\_\_\_\_ Coronaron al rey al mismo tiempo que la reina.
4. \_\_\_\_\_ El movimiento rastafari comenzó con el pastor filipino Marcus Garvey.
5. \_\_\_\_\_ La coronación se realizó en 1913.
6. \_\_\_\_\_ Una profecía que el pastor solía repetir es que nacería un rey negro que liberaría a la raza negra.

### **D. Inferencia**

1. Se puede inferir por lo que escuchaste que las personas que no conocen la cultura rastafari piensan que el papel de la mujer...
  - a) está subordinado al del hombre.
  - b) es más importante que el del hombre.
  - c) ocupa una posición de igualdad con respecto al hombre.
2. El organizador del evento comenta el caso de la boda del rey Ras Safari como un ejemplo de:
  - a) que el papel de la mujer en la cultura rastafari es de igualdad.
  - b) cómo se organizan las bodas tradicionalmente en la cultura rastafari.
  - c) cómo se deben casar las personas seguidoras de la cultura rastafari.
3. Se puede inferir que el organizador:
  - a) se opone a que vayan extranjeros a Puerto Rico a enseñar la cultura rastafari.
  - b) cree necesario la presencia de extranjeros para difundir la cultura rastafari.
  - c) se muestra escéptico de que los extranjeros ayuden a difundir la cultura rastafari.

### III. Las particularidades del discurso oral

Dos personas participan en la grabación. ¿Qué diferencias encuentras en el discurso de ambas personas? Escucha detenidamente este fragmento de la grabación y contesta.

Anota tu respuesta aquí.

---

---

---

La voz femenina, la reportera, lee un discurso que es redactado; en cambio la voz masculina, el organizador del evento, enuncia un discurso oral que no está redactado.

¿Cómo te das cuenta de esto?

---

---

1. Enseguida se te presenta una transcripción del programa que acabas de escuchar. Es un fragmento que fue redactado y posteriormente leído. En el espacio que se te proporciona, en parejas hagan las modificaciones necesarias para que el texto redactado parezca un discurso oral. Utilicen las características que reconocieron como parte del discurso oral. De ser posible graben los dos fragmentos para que escuchen las diferencias. Posteriormente escuchen las grabaciones de las otras parejas.

*Ras Tafari Makonnen fue coronado como emperador de Etiopía en 1930 bajo el nombre de Halié Selassié. Los seguidores de Garvey aseguraron que su profecía fue cumplida e iniciaron la religión denominada rastafari.*

*La Conferencia Rastafari, que se realiza por tercer año consecutivo en el Recinto de Río Piedras, será el 28 de agosto en el anfiteatro número 2 de la Facultad de Estudios Generales, y el 31 de agosto en el área de los Guanacastes del Jardín Botánico.*

*Para hoy en las noticias informó... Zuleika Andujar Martínez*

---

Escribe tu texto oral en este espacio:

---

---

---

---

---

---

#### **IV. El rincón de la pronunciación**

##### Ejercicio 1.

Algunas de las características más importantes del español de las Antillas es la pronunciación particular de las erres y las eses. Escucha esta parte de la entrevista las veces que sean necesarias y compara lo que escuchas con la transcripción escrita que se te ofrece. Recuerda, pon atención a las erres y eses.

“Queremos aclarar el sentido de que ... pues no... la mujer va a la par con el hombre, porque pues se trata de igualdad y justicia para todos. estamos hablando del hombre y la mujer igualdad y justicia. No uno más adelante que otro. Entonces un perfecto ejemplo es Rastafari que en el momento en el que lo coronaron en 1930 en Etiopía pues... coronaron a la reina conjunto con el rey en una ceremonia poco común porque por lo general históricamente al rey se... lo coronan en un día y a la reina la coronan en otro”.

¿Qué es lo que detectas?

---

---

---

##### Ejercicio 2

Escucharás los siguientes fragmentos de la grabación. Marca aquellas palabras o letras que presenten las características fonéticas que identificaste.

Otro de los objetivos de la actividad es difundir los principios filosóficos del movimiento religioso, por medio de la conexión entre la cultura rastafari y nuestro legado africano.

"Bueno, el movimiento en Puerto Rico está, está, es como un bebé todavía realmente por eso es que estamos haciendo un llamado a

nuestros hermanos mayores a nivel mundial para que, para que pues vengan a establecer ciertas cosas que necesitamos establecer como aprender mucho más de lo que es la filosofía rastafari, que pues, que pues tendrá sus aspectos teológicos, pero es, es más, más vida, es más un estilo de vida, un estado de conciencia".

Los organizadores del evento realizan esfuerzos para la creación de una Casa Cultural, donde se ofrezcan talleres sobre la enseñanza rastafari. "A raíz de la primera conferencia pues nos hemos estado reuniendo más aquellos hermanos puertorriqueños que, pues que sienten que deben aplicar este tipo de conciencia a su vida diaria y a raíz de eso pues... hemos tenido la visión, la visión colectiva de establecer una casa cultural en la cual podamos hacer talleres de arte, podamos dar charlas eh... de historia africana, de... pues de Rastafari, y otras cosas, podamos ofrecer talleres de agricultura".

## “La situación de los güiros en Puerto Rico”

### I. Antes de escuchar.

#### A) Predicción

El güiro es un instrumento ampliamente utilizado en todas las variantes de la música tropical. Escucha este fragmento para que reconozcas el sonido que produce.

- Según el título, ¿qué puedes predecir acerca del contenido del material que escucharás?
- En parejas o equipos, platica acerca de las siguientes preguntas.
  1. ¿Hay algún instrumento que sea original de tu región o país?
  2. ¿Crees que las artesanías deben ser protegidas o deben ser tratadas como cualquier otro producto hecho en serie?

#### B) Vocabulario

1. Mi amigo *boricua* (1) raspa el *puyero* (2) al ritmo de la música.
2. Los *vagones* (3) del tren transportan los güiros que se van a exportar.

- \_\_\_\_\_ a. Carros del ferrocarril.
- \_\_\_\_\_ b. Objeto que se utiliza para producir sonidos del güiro.
- \_\_\_\_\_ c. Persona o cosa originaria de Puerto Rico.

### II. Para escuchar

#### A. Comprensión global

- Escucha la grabación y encuentra la respuesta de la siguiente pregunta. Platica con un compañero o equipo.

¿Cómo se siente Jaime Díaz, el fabricante de güiros, por la situación en la que se encuentra?

## **B. Comprensión para entender las ideas principales**

1. El señor que habla se queja de:
  - a) la importación de güiros chinos que son más baratos que los naturales.
  - b) los jóvenes no utilizan los güiros tan comúnmente como antes.
  - c) la gente ya no los compra.
  
2. ¿Qué le pasó a la producción de güiros?
  - a) se quedó sin vender.
  - b) la exportaron a otros países.
  - c) tuvieron que venderla a precios más baratos.
  
3. Qué le propone el locutor al fabricante de güiros
  - a) hablar con los gobiernos para que le entreguen güiros originales a los visitantes extranjeros.
  - b) entregar él personalmente un güiro para que después le compren más.
  - c) buscar un socio que le ayude a venderlos.
  
4. ¿Qué va a suceder con la compañía?
  - a) La compañía va a cerrar.
  - b) La van a vender.
  - c) Va a conseguir un socio capitalista.

## **C. Vuelve a escuchar para detectar los detalles. Lee las preguntas antes de escuchar.**

1. ¿Cuánto cuestan los güiros chinos?
  - a) 13 dólares.
  - b) 10 dólares.
  - c) 3 dólares.
  
2. ¿Cuánto cuestan los güiros puertorriqueños?
  - a) 5 dólares.
  - b) 3 dólares.
  - c) 15 dólares.
  
3. ¿Cuántos vagones salieron de China con güiros?
  - a) 50 vagones.
  - b) 5 vagones.
  - c) 15 vagones.

4. ¿Cuántos güiros fabrica el señor Encarnación Domínguez en Puerto Rico?

- a) Más de 100, 000 mil.
- b) Más de 10, 000 mil.
- c) Más de 1, 000 mil.

5. ¿Cuál es la respuesta que han recibido por parte del gobierno?

- a) Ninguna.
- b) En un mes le van a contestar.
- c) Van a revisar el caso.

6. ¿Qué les indican los asesores?

- a) Que no se puede hacer nada.
- b) Que demanden al gobierno.
- c) Que esperen más tiempo.

7. ¿Desde cuándo envió su carta?

- a) Desde octubre.
- b) Desde septiembre.
- c) Desde noviembre.

8. ¿Cuál es el teléfono al que le pueden hablar?

- a) 7367192
- b) 7766192
- c) 7366192

#### **D. Inferencia**

En parejas o en equipo comenta con tu compañero las siguientes preguntas.

1. ¿Qué decisión crees que va a tomar el fabricante de güiros?

---

---

---

2. Si alguien le pregunta al fabricante de güiros su opinión acerca de los productos importados, ¿qué crees que respondería?

---

---

---

3. ¿Qué crees que piensa el fabricante de güiros acerca de los políticos?

---

---

---

4. ¿Crees que los puntos de vista de los locutores y los del fabricante de güiros son los mismos?

---

---

---

**III. El rincón de la pronunciación**

Escucha los siguientes fragmentos de la grabación y anota aquellas palabras que escuches pronunciadas con las características propias del español de Puerto Rico según aprendiste en los ejercicios anteriores.

---

---

---

---

# **“La situación de los güiros en Puerto Rico Llamadas de los radioescuchas El güiro segunda parte”**

## **(Continuación)**

### **I. Antes de escuchar. Predicción**

- Según el título, ¿qué puedes predecir acerca del contenido del material que escucharás?
  
- En parejas o equipos, platica acerca de las siguientes preguntas.
  1. ¿Qué soluciones creen que los radioescuchas le ofrecerán al fabricante de güiros?
  
  2. Escriban dos de estas propuestas y compárenlas con las que ofrecen en realidad los radioescuchas.
    1. \_\_\_\_\_
    2. \_\_\_\_\_

### **II. Para escuchar**

A continuación escucharás lo que piensa un grupo de personas acerca de la situación del fabricante de güiros. Las personas hablan a la estación de radio.

#### **A. Comprensión global**

- Escucha la grabación y encuentra la respuesta de la siguiente pregunta. Platica con un compañero o equipo.

¿Cuál es la solución por la que se inclinan los locutores?

#### **B. Comprensión para entender las ideas principales**

- Escucha la primera parte de la grabación. Ésta ha sido dividida en ocho partes. Escucharás un sonido al final de cada sección.

1. Comentario del locutor

¿Qué es lo que recomienda?

- a) Que baje el precio de los güiros para que puedan comprarlo.
- b) Que suba el precio de los güiros en vez de bajarlo.
- c) Que busque vender los güiros en otras partes.

2. La primera llamada propone que:
  - a) el fabricante debe buscar otras maneras de vender los güiros en Puerto Rico.
  - b) el fabricante debe exportar los güiros.
  - c) el gobierno debe ayudar a vender los güiros.
  
3. El locutor se muestra con la idea anterior...
  - a) De acuerdo.
  - b) En desacuerdo.
  - c) Indiferente.
  
4. Esta llamada propone que el artesano...
  - a) fabrique un güiro barato y un güiro caro.
  - b) debe tener sólo güiros caros.
  - c) debe tener sólo güiros baratos.
  
5. Esta llamada piensa que los güiros nativos no se venden debido a que...
  - a) faltan más puntos de venta
  - b) hay muchos
  - c) son muy caros
  
6. ¿Por qué no se puede competir con los güiros chinos?
  - a) porque no se pueden fabricar tan baratos como los chinos.
  - b) porque los güiros chinos son de mejor calidad.
  - c) porque en Puerto Rico no hay suficientes materiales para fabricar más güiros.
  
7. La persona de esta llamada cree que los precios de los güiros...
  - a) son adecuados.
  - b) son muy caros.
  - c) son un poco caros.
  
8. Otra solución es...
  - a) ponerle un sello para certificarlo como producto hecho en Puerto Rico.
  - b) prohibir la entrada de los productos que compiten con los productos puertorriqueños.
  - c) buscar la manera de prohibir la fabricación de los productos típicos puertorriqueños en el extranjero.

- Escucha la segunda parte de la grabación y contesta las siguientes preguntas.

1. Según los comentaristas, ¿cuál es la función de los dominicanos en la economía de Puerto Rico?

- a) Realizar los trabajos que los puertorriqueños no quieren hacer.
- b) Ocupar los trabajos que les corresponden a los jóvenes puertorriqueños.
- c) Invertir en la creación de empresas y ayudar a la creación de empleos.

2. ¿Cuál es el propósito de mencionar la situación de las personas que buscan ayuda del gobierno con el tema central del programa?

- a) Es un ejemplo de que las personas deben buscar la manera de solucionar los problemas sin la ayuda del gobierno.
- b) Es un ejemplo de que los gobiernos que no cuentan con programas sociales de ayuda fomentan la emigración de sus habitantes.
- c) Es un ejemplo de un buen programa de asistencia social del gobierno.

### C. Inferencia

Marca la respuesta que mejor refleje la declaración que se te presenta. Éstas corresponden únicamente a la segunda parte de la grabación. Trata de contestar sin volver a escuchar la grabación.

1. En general podemos decir que los locutores piensan que el gobierno debe solucionar la mayoría de los problemas de las personas.

A favor ----- Indiferente ----- En contra

2. Los locutores creen que las personas deben buscar solucionar los problemas por su cuenta antes de buscar ayuda del gobierno.

A favor ----- Indiferente ----- En contra

3. El gobierno debe buscar la manera de proteger los productos típicos puertorriqueños.

A favor ----- Indiferente ----- En contra

### III. Las particularidades del discurso oral

Como te habrás dado cuenta, una de las dificultades de escuchar un texto auditivo es que las palabras no presentan espacios entre ellas.

En un escrito entre palabra y palabra hay un blanco, pero cuando hablamos no hacemos ninguna pausa entre palabra y palabra. Debido a que el discurso oral es pronunciado en pequeños fragmentos de pocos segundos, llamados unidades de entonación, se producen los siguientes fenómenos fonológicos:

- 1) Se pronuncian en una sola sílaba vocales contiguas.
- 2) Se pronuncian como una sola sílaba las palabras que terminan en una consonante y aquellas palabras que inician con vocal.

### Ejercicio 1

En el siguiente fragmento de la grabación escucharás lo que acabamos de mencionar. Lee la transcripción conforme vayas escuchando.

*Transcripción:*

*Locutor 1: De... del público que ha comprado el güiro plástico*

*Locutor 2: Sí*

*Locutor 1: Y nos diga cuál es la diferencia con el güiro plástico. Para a partir de ahí verdad, verdad. Una... una caja de cristal con el güiro adentro.*

*Locutor 2: O por qué han comprado el güiro plástico en vez del güiro nativo.*

*Locutor 1: Eh..., eh... pero una caja de cristal con el güiro adentro.*

*Entonces, es una... una... una cosita que pone... que rompe el cristal en caso de emergencia un bajón de grasa.*

*Locutor 2: Saca el güiro. Toca el güiro.*

*Locutor 1 ¿Qué sé yo? Tú sabes alguna cosa así, tú sabes..., pero tú sabes que la gente compra o lo bien barato o lo clásico, lo caro. Pues entonces que convierta el güiro en una... una como especie a punto de extinguirse. ¿Entiendes? O sea, que lo caro. Que lo convierta en un producto caro. Para que tú veas que la gente lo compra también. Porque dicen espérate... voy a tener el ... el comprar el chino para matarlo en las parrandas y el clásico lo voy a poner encima de la coqueta. O lo voy a poner en una..., tú sabes, en un sitio, tú sabes, en un sitio para que todo el mundo lo vea.*

### Ejercicio 2

En el siguiente ejercicio escucharás un fragmento de la grabación. En la transcripción que se te presenta una con una línea las vocales que son pronunciadas juntas así como aquellos finales de palabras que se unen a la palabra que le sigue.

*Locutor 1: Bueno, ya escucharon, a ustedes a la gente opinando y de verdad que poquito a poco hemos perdido terreno. No nos hemos dado cuenta porque se ha hecho poquito a poco, pero si usted viene a*

*mirar, póngase a mirar diez años atrás las cosas que se hacían aquí y lo que ha venido de afuera a invadir y acabar con industria de aquí nativa.*

*Locutor 2: Hay que retomar nuestras... nuestras cosas, nuestro... lo que a nosotros nos hace... bueno*

*Locutor 2: Pues sí Ponchi, pero lo que pasa es que mientras, estemos pensando en que ay yo no voy a hacer **ná** porque, mira, me a mí llegan los cuponcitos, me llega el cheque del gobierno federal, mira, **si pa' que** yo voy a trabajar, si yo no trabajo me dan casa. Me dan para el chavito para comer. Me sobran para cigarrillos. Mientras tengamos esa mentalidad de vago, que somos número uno, en esa mentalidad de vago, de no **hacer ná**. De no, no lo hago hoy, y lo hago mañana y mañana dicen lo mismo. Hasta que, tú sabes, no sintamos orgullo por nuestra raza, por nuestro trabajo,*

*Locutor 1: por las cosas que logramos.*

3. Vuelve a escuchar el fragmento de la grabación que corresponde al locutor 2. Escucha con atención las partes en itálicas. ¿Qué es lo que pasa?

---

---

---

¿Conoces otras palabras en español que sufren el mismo proceso?  
Comenta con un compañero y anoten sus ejemplos.

---

---

---

## **Fumando espero. Una serie de la BBC de Londres Debate acerca del cigarro**

### **I. Antes de escuchar.**

#### **A) Predicción**

- Según el título, ¿qué puedes predecir acerca del contenido del material que escucharás? Apunta tus ideas muy escuetamente. Compáralas después.

---

---

---

- En parejas o equipos, platica acerca de las siguientes preguntas.

1. ¿Fumas? ¿Por qué sí o por qué no?
2. ¿Qué opinas de las personas que fuman?
3. ¿En tu país se permite la publicidad del tabaco?
4. ¿Se permite fumar en lugares públicos?

- Según tú, ¿cuáles son las razones por las que fuma o no fuma la gente?

Anota lo que piensas.

Razones por las que fuma la gente.

---

---

Razones por las que no fuma la gente.

---

---

Cuando termines de escuchar la grabación, compara tus razones con las presentadas por las personas que hablan.

Razones por las que fuma la gente.

---

---

Razones por las que no fuma la gente.

---

---

## B) Vocabulario

1. Agrupa el siguiente vocabulario en los apartados correspondientes.

enfisema	monóxido de carbono
pulmón	nicotina
alquitrán	riñón
boca	cáncer
laringe	

Órganos o partes del cuerpo

Sustancias tóxicas del tabaco

---

---

---

---

---

---

---

Enfermedades

---

---

2. Relaciona las definiciones con los organismos presentados.

- a) Banco Mundial
- b) Organización Mundial de Salud (OMS)
- c) Liga Argentina de la lucha contra el cáncer (LALCEC)

\_\_\_\_\_ Organización que combate el cáncer en Argentina

\_\_\_\_\_ Organización que presta dinero a los países en desarrollo y supervisa las políticas económicas de esos países.

\_\_\_\_\_ Organismo dependiente de la ONU que se dedica a monitorear lo relacionado con la salud pública en el mundo.

3. Relaciona las palabras con las definiciones dadas.

- a) metabolizar
- b) liviandad
- c) contundente

\_\_\_\_\_ ligero; se usa con el significado de poco preciso.

\_\_\_\_\_ brutal, terminante.

\_\_\_\_\_ procesar los alimentos en sustancias útiles para el cuerpo.

## II. Para escuchar

Oírás a dos personas discutir acerca del tabaco. La primera, Eugenio Renquifo, es representante de la British American Tabaco. La segunda, Leonardo Daino, es un profesor de salud pública de una universidad en Argentina y dirigente de una organización de lucha contra el tabaco.

### A. Comprensión global

- Escucha la grabación y encuentra la respuesta a la siguiente pregunta. Platica con un compañero o equipo.

Según el doctor, ¿cuál es la relación entre el modelo económico y la legalización del tabaco?

### B. Comprensión para entender las ideas principales

Completa el siguiente cuadro. Escribe qué dicen los participantes acerca de los siguientes temas y qué comentan acerca de ellos.

	Vocero	Doctor
Postura de las empresas tabacaleras		
¿Por qué las personas deben dejar de fumar?		
¿Por qué fuma la gente?		
¿Por qué es legal fumar?		
¿Por qué los fumadores deben confiar en las tabacaleras?		

¿Por qué es negativo el tabaco desde el punto de vista económico?		
¿Cuál es el papel de la publicidad?		

**C. Vuelve a escuchar para detectar los detalles. Lee las preguntas antes de escuchar.**

- ¿Cuántas personas mueren cada año por el tabaco?
  - 155 mil
  - 160 mil
  - 15 mil
  - 150 mil
  
- ¿Cuántas personas morirán anualmente de aquí al año 2020?
  - 40 mil
  - 400 mil
  - 44 mil
  - 440 mil
  
- Marca aquellos integrantes involucrados en la polémica acerca del tabaco que se mencionan.
 

a) los fumadores	d) las empresas multinacionales
b) los fumadores pasivos	e) los agricultores
c) los familiares de fumadores	f) el gobierno
  
- ¿Según el vocero de las empresas tabacaleras cuántas personas fumadoras hay en el mundo?
  - 1,200 millones
  - 120 millones
  - 1,000 millones
  - 100 millones
  
- Marca aquellas razones por las que no es confiable el informe del Banco Mundial según el vocero de las tabacaleras. Dos respuestas.
  - No presenta datos de grandes países como China o India.
  - Los datos no aplican a América Latina.
  - Hay más fumadores en América Latina.
  - Los datos no son confiables.
  
- Según el doctor, ¿por qué no aparecen ancianos en los anuncios de cigarrillos?
  - Porque casi no hay ancianos que fuman.
  - Porque la gente no se identifica con los ancianos.
  - Porque se busca que los jóvenes empiecen a fumar.

d) Porque los cigarros son un producto de jóvenes.

7. Marca aquello que **no** consigue la publicidad según el vocero de las tabacaleras. Dos respuestas.

a) Que la gente compre determinada marca de cigarros.

b) Que la gente fume más.

c) Cambiar las percepciones acerca de los fumadores.

d) Que los niños empiecen a fumar.

**D. Inferencia. Trata de contestar las siguientes preguntas sin volver a escuchar.**

Según lo que escuchaste, encuentra una respuesta a las siguientes interrogantes. Intercambia puntos de vista con un compañero.

1. ¿Por qué el vocero menciona que el hábito de fumar es una costumbre que se inició en América Latina?

---

---

2. ¿Cuál es el propósito del vocero al aceptar que el tabaco hace daño?

---

---

3. ¿Por qué crees que el vocero de las tabacaleras se muestra tan abierto al diálogo?

---

---

**III. Las particularidades del discurso oral**

1. Uno de los problemas que enfrentamos cuando escuchamos un mensaje es que las fronteras de las palabras no están presentes en el discurso oral. Escuchamos un fluido de palabras enlazadas en el que nos es difícil reconocer las palabras aisladas. El discurso oral es enunciado en grupos de una o varias palabras juntas llamados unidades de entonación. El nombre indica que las unidades están agrupadas alrededor de un foco de atención según las intenciones del hablante.

Los elementos de estas unidades de entonación están unidos como si fueran una sola palabra, por lo que las fronteras silábicas no coinciden con las fronteras de las palabras cuando aparecen solas. A continuación se te presenta una transcripción de la primera parte de la

grabación. Agrupa las palabras en unidades de entonación como se te indica en el ejemplo:

Ejemplo: *Según las estadísticas de la Organización Mundial de la Salud / unas 150 mil personas mueren cada año en América Latina / a causa del consumo del tabaco/ La OMS advierte que esa cifra podría alcanzar los 400 mil muertes al año / de aquí al 2020./*

Ejercicio 1.

Escucharás un fragmento de la grabación. Conforme vayas escuchando, agrupa el discurso en unidades de entonación según se te presentó en el ejemplo.

Transcripción

*Creo que lo mejor que hace la persona es dejar de fumar ya porque se sabe que el cigarro daña la salud, porque yo lo dejé como yo, lo han dejado muchas personas.*

*El cigarrillo yo creo que estoy segura que como toda droga sirve para eso para... para tapar para no ver. Adicción quiere decir justamente lo que no se dice. Adicto es el que no habla.*

*Tomo café, fumo tabaco y tomo ron.*

*Y las mujeres a mi edad, no me preocupan tanto.*

*A mí no me gusta el olor del cigarro, ni en el carro, ni en mi casa. Ni sentirme el pelo con olor; es decir, no lo soporto, pero el que lo quiera hacer, que lo haga. Ese es su problema muy particular.*

*¿Te preocupan las advertencias que se hacen acerca del consumo del tabaco? No... no... no*

2. Al escuchar la grabación del debate pudiste escuchar una serie de características propias del discurso oral. Unas de ellas son las expresiones usadas para llenar los espacios y las frases hechas que se usan varias veces en los mensajes orales. Ejemplos de los primeros son expresiones como: "ah", "mm"; de los segundos, frases como "¿no?", "¿no crees?", etc.

Ejercicio 2.

Escucha el siguiente fragmento de la grabación y pon atención al discurso de Eugenio Renquifo, representante de las tabacaleras, y señala aquellas expresiones y frases que usa.

Expresiones para llenar los espacios

---

---

Frases hechas

---

---

¿Crees que tienen un propósito o que sólo se realizan porque sí?  
Comenta tu respuesta en el equipo.

---

---

---

3. En un debate como el que acabamos de escuchar las personas que hablan utilizan una serie de expresiones para dar sus puntos de vista.

Ejercicio 3.

Escucha el siguiente fragmento de la grabación.

*Sr. Eugenio Renquifo: Bueno, yo creo que tienen que confiar en las tabacaleras porque es una industria en el caso de la British American Tabaco que tiene ya más cien años de vida en el mundo en los distintos continentes y...*

Otras expresiones que nos pueden servir para el mismo propósito son:

Yo considero...

Yo opino...

Según yo...

Con un compañero anoten otras expresiones que ustedes conozcan:

---

---

---

#### **IV. Ejercicio de pragmática**

Se te ha comentado que en español no es necesario decir los pronombres personales (yo, tú, el, ella, etc.), ya que están implícitos en el verbo. Revisa de nuevo la transcripción del ejercicio IV. 1. y subraya los pronombres personales que aparecen. ¿Por qué crees que el hablante los usa? Comenta tu respuesta con tu compañero.

---

---

#### **V. Ejercicio de seguimiento**

##### **Debate**

A continuación tus compañeros y tú realizarán un debate acerca del papel del tabaco en la sociedad. Enseguida se te presentan los personajes que intervienen en el panel de discusión:

Juan Perisinotto: Conductor del programa de radio "Encuentros". El tema del día es el efecto del tabaco en la sociedad.

Andrea Toussaint: Representante de las tabacaleras del país.

Javier Sánchez: Publicista encargado de la campaña de las principales tabacaleras del país.

Eugenio Santana: Médico y dirigente de una organización local de lucha contra el cáncer de pulmón. Quiere que se prohíban los comerciales de tabaco en los medios de comunicación.

Cecilia Ibáñez: Secretaria de Salud del país.

## La entrevista a Silvio Soldán. Un artista argentino

### I. Antes de escuchar.

#### A) Predicción

- Según el título, ¿qué puedes predecir acerca del contenido del material que escucharás?
- En parejas o equipos, platica acerca de las siguientes preguntas.
  1. ¿Crees que las personas públicas (artistas, políticos, deportistas) deben hablar de su vida privada en los medios de comunicación?
  2. ¿Te gusta conocer la vida de tus artistas? ¿Por qué?
  3. ¿Qué busca la gente en las revistas o programas de espectáculos?

#### B) Vocabulario

1. La policía atrapó al *delincuente* cuando trataba de tomar un avión para escapar.
2. El *delito* que cometió fue el de ejercer la medicina de forma ilegal.
3. Sus amigos y él están acusados de *asociación ilícita*.
4. Fue acusado de *ejercicio ilegal de la medicina* y recibió una sentencia de tres años en la cárcel.
5. Después de una larga amistad, el único sentimiento que existía entre ellos era de *rencor*.
6. El juez le impuso una *fianza* muy alta por lo que tuvo que pedir dinero prestado.
7. Las enfermeras generalmente tienen un *guardapolvo* blanco.

\_\_\_\_\_ a) Suma de dinero que impone el juez como depósito para que un acusado pueda seguir un juicio en libertad con el fin de asegurarse de que no huya.

\_\_\_\_\_ b) Acción que se castiga por las leyes de un país.

\_\_\_\_\_ c) Persona que ha realizado una acción contraria a la ley.

\_\_\_\_\_ d) Tener un sentimiento de odio o molestia hacia una persona.

\_\_\_\_\_ e) Acto ilegal que consiste en trabajar como doctor cuando no se han realizado los estudios necesarios para ello ni se cuenta con un documento oficial que respalde esta profesión.

\_\_\_\_\_ f) Ropa de uso exterior que se ponen las personas que trabajan en laboratorios, hospitales, etc. para proteger la ropa.

\_\_\_\_\_ g) Cargo penal que se le sigue a una persona que se une a un grupo de personas para realizar actividades que son contrarias a las leyes de un país.

## **II. Para escuchar**

Escucharás la entrevista a un artista argentino. La entrevista es realizada por dos reporteros de espectáculos.

### **A. Comprensión global**

- Escucha la grabación y encuentra la respuesta de la siguiente pregunta. Platica con un compañero o equipo.

¿Cuál es la relación actual entre Giselle Rimoro y Silvio Soldán?

### **B. Comprensión para entender las ideas principales**

1. ¿Quién es Giselle?

- a) la madre de sus hijos.
- b) la ex esposa.
- c) la ex pareja sentimental.
- d) la madre.

2. ¿Por qué publicó Silvio Soldán las cartas que Giselle le escribió?

- a) Para demostrar que Giselle es una delincuente.
- b) Porque la revista le ofreció dinero para publicar las cartas.
- c) Para demostrar que él no es un delincuente.
- d) Para demostrar que su madre es inocente.

3. ¿Por qué no quiere casarse Silvio Soldán?

- a) Porque no le interesa.
- b) Porque su mamá no quiere que se case.
- c) Porque no puede casarse.
- d) Porque sus amigos le aconsejan que no se case.

4. Otras personas piensan que Silvio Soldán no se casa porque...

- a) la mamá se lo impide.
- b) los hijos se lo impiden.
- c) no puede casarse porque no está divorciado.
- d) los amigos le aconsejan no hacerlo.

5. ¿Por qué no quiere sentarse a platicar con Giselle?

- a) Porque ni ella ni él quieren hacerlo.
- b) Porque el juez se lo prohibió.
- c) Porque sus amigos le dicen que es mejor no hacerlo.

d) Porque él piensa que Giselle solo va a decir mentiras y hablar con odio.

6. ¿Por qué no quiere debatir en un programa de radio o televisión?

- a) Porque el juez se lo tiene prohibido.
- b) Porque no le interesa debatir más que en los juzgados.
- c) Porque es mejor para Giselle.
- d) Porque no tiene pruebas que presentar en contra de Giselle.

7. ¿Silvio Soldán cree que Giselle le perjudicó la carrera?

- a) Sin lugar a dudas.
- b) Sólo su carrera pero no la vida.
- c) Un poco.
- d) Sólo al principio.

**C. Vuelve a escuchar para detectar los detalles. Lee las preguntas antes de escuchar.**

1. ¿Celebró su cumpleaños Silvio Soldán?

- a) Generalmente lo celebra, pero en esta ocasión no lo hizo.
- b) Estuvo muy ocupado.
- c) Hace mucho tiempo que no celebra su cumpleaños.
- d) Nunca los ha celebrado.

2. ¿Con quién comió por su cumpleaños?

- a) La mamá y sus primos.
- b) Un grupo de amigos.
- c) La mamá, un par de primos y sus hijos.
- d) La mamá y sus hijos

3. ¿Por qué Silvio Soldán le quitó la fianza a Giselle?

- a) Porque no le tiene confianza.
- b) Porque su abogado le recomendó que hiciera eso.
- c) Porque su mamá lo aconsejó.
- d) Porque necesitaba el dinero.

4. ¿Según él por qué las mujeres terminan odiándolo?

- a) No entiende.
- b) Porque él les propone matrimonio y ellas no se quieren casar con él.
- c) Porque no se llevan bien con la mamá de Silvio.
- d) Porque él no se quiere casar.

5. ¿Los locutores están en desacuerdo o de acuerdo con que la mamá aparezca en la revista?

- a) Acuerdo.
- b) En desacuerdo.

6. ¿Cuál es el nombre de la nota que apareció en la revista Gente?

- a) Estas mujeres dañaron a mi hijo William.
- b) Estas mujeres le hicieron muy mal a mi hijo William.
- c) Estas mujeres le hicieron muy bien a mi hijo William.
- d) Estas mujeres han sido las mejores amigas de mi hijo William.

#### **D. Inferencia**

Contesta las siguientes preguntas y compara tus respuestas con tu compañero.

1. ¿De qué tipo de engaño habla Silvio Roldán cuando dice que Giselle lo engañó?

---

---

2. ¿Por lo que escuchaste en qué tipo de problema legal se encuentra involucrada Giselle?

---

---

3. ¿Cómo han terminado las relaciones de Silvio Soldán?

---

---

4. ¿Por qué los locutores quieren que Giselle y Silvio hablen en el programa?

---

---

5. ¿Qué crees que piensa Silvio Roldán acerca de los reporteros?

---

---

6. ¿Qué tipo de revista crees que es la revista *Gente*?

---

---

7. ¿Qué le preguntarías a Silvio Soldán?

Imagina que tú eres uno de los periodistas que entrevista a Silvio Soldán ¿Qué le preguntarías? Escribe dos preguntas.

---

---

### **E. Inferir el significado de algunas palabras**

Cuando escuchas hablar a alguien es común que te encuentres con palabras desconocidas. Una forma de resolver esto es tratar de inferir el significado de acuerdo al contexto en el que fueron enunciadas. Este ejercicio tiene la finalidad de que entrenes tu capacidad de descubrir el significado de las palabras en contexto.

Enseguida se te presentan dos palabras. Escucha el fragmento en el que aparecen y trata de inferir el significado de ellas.

1. mameró

---

2. piola

---

### **III. Las particularidades del discurso oral**

Como viste en el ejercicio anterior los textos orales son enunciados en unidades de entonación, los cuales están unidos como si fueran una sola palabra. Ahora aprenderás cómo se unen las palabras en el interior de estas unidades de entonación. Esto te ayudará a comprender los mensajes orales, ya que conocerás los patrones que siguen las palabras juntas en español.

#### Ejercicio 1

Para que veas cómo las palabras se unen en las unidades de entonación es importante escribir la unidad de entonación junta como si fuera una sola palabra tal y como la oyes.

Enseguida se te presenta una transcripción de la grabación que acabas de escuchar. Cada unidad de entonación está escrita como si fuera una sola palabra y está dividida en sílabas tal y como se pronuncian. Como puedes ver en las palabras en negrillas las divisiones de las sílabas no coinciden con las divisiones de las palabras. Es decir, la sílaba final se une con la sílaba inicial de la palabra.

Por-que-pre-fie-ro-que-se-me/ con-si-de-re-lo-que-soy / Un-ver-da-de-**roes**-tú-pi-do/

U-**nhom**-bre-que-**fueen**-ga-ña-do-por-su-mu-je-**r**/

Por-**queeu-*nna***-de-las-car-tas-que-se-pu-bli-**cóe-nel**-día-**dehoy**-cla-ra-men-**tee**-lla-re-co-no-ce-que-**meen**-ga-ña-ba/

Escucha la grabación y compara lo que escuchas con la transcripción que se te ofrece. Revisa las palabras en negrillas cuidadosamente y trata de explicar cuándo sucede esto.

---

---

---

## Ejercicio 2

Enseguida se te presenta la transcripción del fragmento que continúa la grabación. Se te presentan las palabras separadas para que sea más fácil leerlo. Une con un círculo las sílabas que se unen y suenan juntas cuando se pronuncian oralmente. Posteriormente escucha el fragmento de la grabación para que lo compares con tus resultados.

Prefiero que me considere un estúpido y no un delincuente/

Yo no soy un delincuente/ Entonces/ preferí el escarnio /

de que digan pero qué pedazo de estúpido / Y no que digan este tipo

es un delincuente/ Yo no soy un delincuente/ Jamás he cometido

ningún tipo de delito/ y /

pensé mucho en entregar... antes de entregar esa carta/

Pero muchísimo/ pero lo hice por ese solo motivo/ Digo no/ prefiero

que me tomen por estúpido que lo soy/ que lo fui/ y lo reconozco /

Y no por un delincuente como me quiere hacer aparecer Giselle/ Cosa

que todavía no entiendo/ porque a Giselle la he amado hasta las

lágrimas /

la he amado desesperadamente/

## La entrevista a Moria. Una artista Argentina

### I. Antes de escuchar.

#### A) Predicción

- Según el título, ¿qué puedes predecir acerca del contenido del material que escucharás?
- En parejas o equipos, platica acerca de las siguientes preguntas.
  1. ¿Te gustaría ser famoso(a)?
  2. ¿Crees que la vida de las personas famosas es mejor que la de las personas que no lo son?
  3. ¿Quién es tu artista favorito?
  4. ¿Generalmente qué le preguntan los periodistas a los artistas?
  5. ¿Cuál es tu opinión acerca de las cirugías plásticas?

#### B) Vocabulario

1. Mi hija va a dejar de asistir a la escuela, pero dice que *va a dar libre* (1). No piensa dejar de estudiar.
2. Como ayer fui al gimnasio, tengo *adoloridas* (2) las piernas.
3. Ahora estoy *abocada* (3) a mi trabajo en cuerpo y alma.
  - a) \_\_\_\_\_ Realizar alguna actividad con dedicación.
  - b) \_\_\_\_\_ Sensación de dolor en una parte del cuerpo.
  - c) \_\_\_\_\_ Cursar estudios sin asistir a la escuela y presentando sólo los exámenes.

### II. Para escuchar

Escucharás la entrevista a una artista argentina, Moria. La entrevista es realizada por dos reporteros de espectáculos.

#### A. Comprensión global

- Escucha la grabación y encuentra la respuesta de la siguiente pregunta. Platica con un compañero o equipo.

¿Cuál es la razón por la que Moria se somete a una cirugía?

## **B. Comprensión para entender las ideas principales**

1. ¿Cómo se encuentra Moria después de la operación?

---

2. Según ella, ¿duele la operación?

---

3. ¿Cuál es el trabajo más importante de Moria en este momento?

---

4. ¿Por qué la muchacha dejó de asistir a la escuela y empezó a estudiar la escuela libre?

---

5. ¿Por qué Moria dejó estudiar de esta manera a su hija?

---

6. ¿Qué quiere hacer Moria con la ropa que tiene en casa?

a) Venderla

c) Hacer su línea de ropa

b) Regalarla

d) No sabe qué hacer con ella.

## **C. Vuelve a escuchar para detectar los detalles. Lee las preguntas antes de escuchar.**

1. Las molestias de la operación no son como...

a) ir de shopping

c) ir al mecánico

b) cocinar

d) ir de copas

2. ¿Con qué compara las molestias de la operación?

a) Son como ir de *shopping*

c) Son como hacer el quehacer de la casa

b) Son como ir al gimnasio

d) Son como levantarse temprano

3. ¿Cuándo va a tener la reunión con su manager?

a) Cuando regrese del Mar de la Plata

c) Cuando su manager pueda

b) Cuando se recupere de la operación

d) Actualmente no tiene manager

4. La hija está viviendo

a) con su novio

c) sola

b) con sus amigas

d) con su madre

5. La artista controla a su hija  
a) poco c) totalmente  
b) nada

6. En dónde se hizo la operación  
a) cara y cuerpo c) sólo cuerpo  
b) sólo cara

#### **D. Inferencia**

1. Podemos inferir que tuvo...  
a) una cirugía plástica c) una visita al dentista  
b) una cirugía del corazón d) una cirugía en los ojos

2. ¿La madre confía en la hija? Justifica tu respuesta

---

3. La opinión de la madre en caso de que la hija quiera vivir con su novio sería de...  
a) aceptación c) rechazo  
b) molestia d) indiferencia

Justifica tu respuesta

---

4. Podemos inferir que la hija...  
a) es sólo estudiante c) está casada  
b) es sólo actriz d) es estudiante y actriz

5. Por lo que escuchaste, ¿cómo crees que es la personalidad de Noria?

---

#### **E. Inferir el significado de algunas palabras**

Cuando escuchas hablar a alguien es común que te encuentres con palabras desconocidas. Una forma de resolver esto es tratando de inferir el significado de acuerdo al contexto en el que fueron enunciadas. Este ejercicio tiene la finalidad de que entrenes tu capacidad de descubrir el significado de las palabras en contexto.

Enseguida se te presentan dos palabras. Escucha el fragmento en el que aparecen y trata de inferir el significado de ellas.

1. hematoma

---

## 2. pavada

---

### III. El rincón de la pronunciación

El español de Argentina se distingue del español estándar de los demás países en el empleo de *vos* como pronombre de segunda persona en lugar de *tú*. Si bien *vos* se usa en otros dialectos, en Argentina *vos* ha remplazado al pronombre *tú* de la norma de prestigio, por lo que *vos* se usa por todas las clases sociales en todos los contextos. El pronombre *vos* se usa con unas terminaciones verbales que son distintas a la de *tú*. Aunque suelen existir diferencias en las terminaciones, se suelen emplear las siguientes terminaciones

	-AR	-ER	-IR
Vos	-ás	-és	-ís
Tú	-as	-es	-is

Ejercicio 1. Escucha el siguiente fragmento de la grabación. Escribe el verbo que sigue a los pronombres personales **vos**.

---

---

Ejercicio 2. Haz la transcripción de los cuatro fragmentos.

Fragmento 1:

---

---

Fragmento 2:

---

---

Fragmento 3:

---

---

Fragmento 4:

---

---

Ejercicio 3. En el siguiente ejercicio sustituye los verbos que corresponden a la conjugación *vos* por los que corresponden a la conjugación *tú*.

---

---

## **La entrevista a Nina Peloso. Una activista argentina**

### **I. Antes de escuchar. Predicción**

- Según el título, ¿qué puedes predecir acerca del contenido del material que escucharás?
  
- En parejas o equipos, platica acerca de las siguientes preguntas.
  1. ¿Sabes que es un activista?
  2. ¿Te interesa participar en política?
  3. ¿Hay manifestaciones políticas en tu país?
  4. ¿Has participado en una?

### **II. Para escuchar**

Escucharás la entrevista a Nina Peloso realizada por una periodista. Nina Peloso es una activista social en Argentina.

#### **A. Comprensión global**

- Escucha la grabación y encuentra la respuesta de la siguiente pregunta. Platica con un compañero o equipo.

¿Qué piensa Nina Peloso acerca del pago de la deuda externa argentina?

#### **B. Comprensión para entender las ideas principales**

1. ¿Cómo es la vida en el barrio en dónde vive?

---

---

2. ¿Por qué lucha ella?

---

---

3. ¿Nina Peloso cree que está ayudando a cambiar la situación social en la Argentina?

---

---

4. Según ella, ¿cuál es la diferencia entre Evita (Eva Perón) y ella?

---

---

**C. Vuelve a escuchar para detectar los detalles. Lee las preguntas antes de escuchar.**

1. ¿Quién vive en su casa?

- a) Ella y sus hijos
- b) Ella, sus hijos y su madre
- c) Ella, sus hijos y su esposo.
- d) Sólo ella

2. ¿Cuántos años tienen sus hijos y de qué sexo son?

- a) 12 años, la niña y 14, el niño
- b) 12 años, el niño y 14, la niña
- c) 12 y 14 años y ambos son hombres
- d) 12 y 14 años y ambos son mujeres

3. ¿En dónde viven?

- a) En la Villa de Buenos Aires
- b) Afuera de Buenos Aires
- c) En un villa cerca de Buenos Aires
- d) En Villaventura en el Gran Buenos Aires

4. ¿Con qué personaje político se identifica?

- a) Con el esposo de Evita Perón
- b) Con ninguno
- c) Con Eva Perón
- d) Con la hermana de Eva Perón

5. ¿Qué tipo de gobierno le gustaría instalar en Argentina?

- a) el capitalismo
- b) el socialismo
- c) el comunismo
- d) el anarquismo

### III. Las particularidades del discurso oral

1. ¿Las personas que hablan utilizan una manera formal o informal de dirigirse entre ellas? Escucha la grabación de nuevo y da dos ejemplos que escuches.

---

---

2. ¿Te acuerdas del pronombre informal que utilizaron en el ejercicio anterior?

---

---

3. En el siguiente cuadro se encuentran resumidos los usos de los pronombres personales en Argentina. Da un ejemplo de pronombre personal *vos* y *usted* según lo que aprendiste. Observa el ejemplo en plural que se te da.

<i>Singular</i>		
<i>Prom. Personal</i>	<i>Vos</i>	<i>Usted</i>
<i>Ejemplo</i>		

<i>Plural</i>	
<i>Prom. Personal</i>	<i>Ustedes</i>
<i>Ejemplo</i>	Ustedes deben leer el periódico más seguido.

## Orden de las pistas

### Ejercicios de comprensión auditiva

#### DISCO 1

- Pista 1: Congreso mundial de la salsa. II. Para escuchar
- Pista 2: La mujer figura importante en el rastafari. II. Para escuchar
- Pista 3: La mujer figura importante en el rastafari. III. Las particularidades del discurso oral
- Pista 4: La mujer figura importante en el rastafari. IV. El rincón de la pronunciación. Ejercicio 1
- Pista 5: La mujer figura importante en el rastafari. IV. El rincón de la pronunciación. Ejercicio 2
- Pista 6: La situación de los güiros en Pto. Rico. I. Antes de escuchar. Sonido del güiro. II. Para escuchar
- Pista 7: La situación de los güiros en Pto Rico. II. Para escuchar.
- Pista 8: La situación de los güiros en Pto. Rico. III. El rincón de la pronunciación.
- Pista 9: La situación de los güiros en Pto. Rico. Segunda parte. II. Para escuchar. Primera Parte.
- Pista 10: La situación de los güiros en Pto. Rico. Segunda Parte. II. Para escuchar. Segunda Parte.
- Pista 11: La situación de los güiros en Pto. Rico. Segunda Parte. III. Las particularidades del discurso oral. Ejercicio 1
- Pista 12: La situación de los güiros en Pto. Rico. Segunda Parte. III. Las particularidades del discurso oral. Ejercicio 2
- Pista 13: Fumando espero. II. Para escuchar.
- Pista 14: Fumando espero. III: La particularidades del discurso oral. Ejercicio 1
- Pista 15: Fumando espero. III: La particularidades del discurso oral. Ejercicio 2
- Pista 16: Fumando espero. III: La particularidades del discurso oral. Ejercicio 3
- ...
- Pista 17 La entrevista a Silvio Soldán. II. Para escuchar
- Pista 18 La entrevista a Silvio Soldán. E. Inferir el significado de algunas palabras. Mamero
- Pista 19 La entrevista a Silvio Soldán. E. Inferir el significado de algunas palabras. Piola
- Pista 20 La entrevista a Silvio Soldán. III. Las particularidades del discurso oral. Ejercicio 1

- Pista 21 La entrevista a Silvio Soldán. III. Las particularidades del discurso oral. Ejercicio 2
- Pista 22 La entrevista a Moria. II: Para escuchar
- Pista 23 La entrevista a Moria. E. Inferir el significado de algunas palabras. Hematoma
- Pista 24 La entrevista a Moria. E. Inferir el significado de algunas palabras. Pavada
- Pista 9: La entrevista a Moria. III. El rincón de la pronunciación. Ejercicio 1
- Pista 26 La entrevista a Nina Peloso. II: Para escuchar.