

03070



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
Y CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**UNA PROPUESTA DE COMPRENSIÓN ORAL
PARA APRENDIENTES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A :

SOLEDAD CECILIA RAFAELA GONZALEZ AÑORVE

MEXICO, D. F.

1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi madre

A mis hijos: Justo, Javier, Laura
y Leticia

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi gratitud a la maestra Marisela Colín, gufa generosa e invaluable en la realización de esta tesis.

A la maestra Marianne Akerberg, mi entusiasta asesora durante los estudios de la maestría y la elaboración de este trabajo.

A las maestras miembros del comité dictaminador, con mi agradecimiento y admiración por su profesionalismo.

A todos mis profesores de la maestría por la entrega a su labor docente.

A mi amiga y compañera, Laura García Landa, por haber compartido conocimientos, preocupaciones y alegrías.

A Guillermina García y Andrea Molina, por el gran apoyo que siempre nos han brindado.

I N D I C E

	Página
LISTA DE CUADROS	viii
LISTA DE FIGURAS	viii
SINOPSIS	ix
INTRODUCCION	1
1. Planteamiento del problema	1
2. Justificación	2
3. Estructura de la tesis	4
CAPITULO 1. LA COMPRESION ORAL Y EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO	6
1.1 Caracterización de la comprensión oral	6
1.2 Los enfoques en el estudio de la comprensión oral	8
1.3 La comprensión oral y la Pragmática	14
1.3.1 Las prácticas orales	14
1.4 La Teoría de Procesamiento de Información	16
CAPITULO 2. ELEMENTOS DE LA COMPRESION ORAL: UNA PROPUESTA INTEGRADA	20
2.1 La propuesta de comprensión oral	20
2.1.1 Primer plano. La propuesta pedagógica	24
2.1.1.1 La comprensión oral: un enfoque procesal	24
2.1.1.1.1 El papel del input en la comprensión oral	25
2.1.1.1.2 Las hipótesis sobre el proceso de comprensión	27
2.1.1.1.3 El input y su relación con el aprendizaje	30

2.1.1.2	Las características de la comprensión oral	31
2.1.1.2.1	Características del texto	32
2.1.1.2.2	Características del interlocutor	36
2.1.1.2.3	Características de la tarea	37
2.1.2	Segundo plano. Patrones de interacción: El Contexto	38
2.1.2.1	Aspecto referencial de la comprensión oral	39
2.1.2.2	El aspecto interactivo	41
2.1.2.3	El contexto formal de aprendizaje	43
2.1.3	Tercer plano. El proceso de comprensión oral	46
2.1.3.1	El procesamiento de información	46
2.1.3.1.1	Procesamiento top down: Los esquemas	46
2.1.3.1.2	Procesamiento bottom up	50
2.1.3.1.3	Procesamiento interactivo	51
2.1.3.1.4	Características del proceso	52
CAPITULO 3.	APLICACION DE LA PROPUESTA EN EL DISEÑO DE UN CURSO	56
3.1	Consideraciones preliminares	56
3.1.1	La evaluación del curso Comprensión Auditiva V	57
3.1.1.1	El material	58
3.1.1.1.1	Descripción física	58
3.1.1.1.2	Objetivo	58
3.1.1.1.3	Fundamentación teórica	58
3.1.1.1.4	Diseño y contenido	58
3.1.1.1.5	Los textos orales	59
3.1.1.2	Fases de la evaluación	59
3.1.1.2.1	Perfil del alumno	60

3.1.1.2.2	Perfil del profesor	61
3.1.1.2.3	Metodología	61
3.1.1.3	Análisis de resultados	62
3.1.1.3.1	El cuestionario de los alumnos	62
3.1.1.3.1.1	Interpretación cuantitativa	62
3.1.1.3.1.2	Interpretación cualitativa	68
3.1.1.3.2	El cuestionario de las profesoras	69
3.1.1.3.2.1	Interpretación cuantitativa	69
3.1.1.3.2.2	Interpretación cualitativa	75
3.1.1.3.3	La observación de las clases	76
3.1.1.3.4	Las entrevistas	78
3.1.1.3.4.1	Los alumnos	78
3.1.1.3.4.2	Las profesoras	78
3.2	Modelo didáctico para la enseñanza de la comprensión oral	80
3.2.1	El modelo de enseñanza de lengua extranjera	81
3.2.1.1	Enfoque	83
3.2.1.2	Diseño de cursos	83
3.2.1.3	Producción de materiales	84
3.2.1.4	Metodología	84
3.2.1.5	Evaluación	84
3.2.2	Etapas de elaboración	85
3.2.2.1	Criterios y progresión	85
3.2.2.2	Actividades y tareas	86
3.2.2.3	Estructuración de las unidades	86
3.2.2.3.1	Tema y tópico	87
3.2.2.3.2	Recortes comunicativos	87
3.2.2.3.3	Tipo de discurso	87

General. Una propuesta...	vii	
3.2.2.3.4	Léxico	88
3.2.2.3.5	Actividades	88
3.2.2.3.6	Evaluación	89
3.2.3	Experimentación del modelo didáctico	89
3.2.4	Desarrollo de una unidad modelo	94
3.2.4.1	Estructura de la unidad	98
3.2.4.2	Selección de materiales	98
CAPITULO 4. CONCLUSIONES		110
ANEXOS		
Anexo 1.	Cuestionario	113
Anexo 2.	Los zapotecos	115
Anexo 3.	En plena fuga (fragmento)	117
Anexo 4.	No oyes ladrar los perros (fragmento)	119
BIBLIOGRAFIA		121

CUADROS

Página

Cuadro 1.	Serie de resultados de evaluación (alumnos)	64
Cuadro 2.	Serie de resultados de evaluación (profesoras)	70

FIGURAS

Figura 1.	Propuesta del proceso de comprensión oral en el aprendiz de lengua extranjera	23
Figura 2.	Modelo didáctico para la enseñanza de la comprensión oral	82
Figura 3.	Esquema general de curso de comprensión oral. Nivel avanzado	97

SINOPSIS

Esta investigación tiene como finalidad elaborar una propuesta para la enseñanza/aprendizaje de la comprensión oral en lengua extranjera (en español). La propuesta teórica se aplica en un modelo didáctico para la enseñanza de la comprensión oral. El modelo se plantea para un curso avanzado que se delinea en esta tesis. Es un estudio realizado dentro de la Lingüística Aplicada que consta de dos etapas: una discusión teórica en la que se fundamenta la propuesta de comprensión oral y una etapa práctica en donde se diseña el modelo didáctico. Esta segunda fase se realiza a partir de la aplicación de la propuesta y de la evaluación de un curso de comprensión auditiva a través de cuestionarios, observaciones de clases y entrevistas que brindan datos importantes para implantar la propuesta y detectar los intereses y necesidades de alumnos y profesores en la institución en que se va a aplicar.

La relevancia de la comprensión oral en la adquisición de una segunda lengua se ha visto resaltada en las últimas décadas debido al enfoque comunicativo y a la conceptualización de este proceso como una actividad compleja y activa. Por esto, la investigación pretende apoyar la labor del docente clarificando el papel de la comprensión oral y su relevancia en el contexto formal de aprendizaje. Para lograr este objetivo, se hace un análisis de las aportaciones de diversos estudios en este campo.

La propuesta de comprensión oral integra elementos de la psicología cognoscitiva, que propone al cerebro humano como un procesador de información. El procesamiento se considera en la activación de esquemas de conocimiento y en la realización de procesos enfocados a decodificar la forma y el significado. Del campo de la interacción se toma el elemento contexto que se observa desde los estudios iniciales hasta investigaciones recientes que contemplan lengua y contexto como fenómenos que se realizan interactivamente y se influyen mutuamente.

El modelo didáctico que presentamos retoma la propuesta teórica describiendo los pasos necesarios para el diseño del curso de comprensión oral. En el esquema del sílabo, se esbozan los contenidos y propuestas didácticas para la situación de enseñanza/aprendizaje desarrollándose para esto una unidad modelo.

Como conclusión a esta investigación, se hacen algunas sugerencias para la aplicación de la propuesta de comprensión oral ya sea en el diseño de cursos, en los materiales que se utilizan actualmente en el Centro de Enseñanza para Extranjeros o en la impartición de cursos de comprensión oral en el área de formación de profesores de español como segunda lengua.

INTRODUCCION

1. Planteamiento del problema

El objetivo de la presente investigación es, en primer lugar, responder preguntas provenientes de mi práctica como profesora de español y como diseñadora de cursos de comprensión oral de español para extranjeros. Se trata de preguntas relativas a la naturaleza y el papel de la comprensión oral y su relación con el proceso de aprendizaje. Me interesa conocer cuáles son los procesos de la comprensión oral que favorecen el desarrollo de esta habilidad en la enseñanza de una segunda lengua. Otras interrogantes se relacionan con el tipo de ejercicios que promueven estos procesos e investigar cómo lograr que el alumno desarrolle su capacidad de comprensión oral mediante ejercicios que le permiten conocer manifestaciones de la cultura mexicana.

Se trata entonces, de llevar esta discusión teórica al planteamiento de una propuesta de comprensión oral implementada en un modelo didáctico que se desarrolla en esta tesis y que podrá aplicarse posteriormente en los cursos de comprensión oral como lengua extranjera. Con este fin, se evaluará el curso existente y se propondrá un esquema general para un nuevo curso del que se desarrollará una unidad modelo.

Los textos orales que se proponen para aplicar la propuesta se relacionan con la cultura mexicana por varias razones. La principal es que el aprendiente que estudia en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) está en un contexto de

inmersión y por esto se considera importante que se familiarice con diferentes manifestaciones de la cultura del país. Por otra parte, en la experiencia que he tenido al impartir este tipo de cursos en nivel avanzado durante casi ocho años, he podido constatar el interés del alumnado por conocer más sobre el país, sus costumbres, tradiciones y otras manifestaciones culturales. En la enseñanza de la comprensión oral, una de las limitantes ha sido el contenido de las grabaciones que se utilizan ya que generalmente son aburridas y faltas de significado para el estudiante. Esto no sucede cuando se le presentan temas que llaman su atención.

La comprensión oral es considerada como una habilidad básica para el aprendizaje de lenguas (Machado 1990). Algunos estudios sobre percepción refuerzan esta idea ya que sabemos que en una interacción la percepción de los interlocutores tiene un papel central y se establece a partir de la producción fonológica y de aspectos no verbales. Es decir, el interlocutor observa en primer término, variables como ritmo o acentuación (Colin 1992).

2. Justificación

Sabemos que el impulso que esta habilidad recibe en los últimos años se debe a su conceptualización como una actividad compleja y activa. Ya autores como Widdowson (1978) hablan de habilidades complejas en las que diferentes procesos están sucediendo al mismo tiempo. Una de estas habilidades es la comprensión oral en la que se da un proceso de comprensión y se establece una actuación a partir del texto oral hacia uno escrito u oral. Widdowson señala que las cuatro habilidades, comprensión

auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita, son tan sólo un recorte metodológico, ya que existe una presencia de dos o más habilidades en la comprensión realizada por el sujeto.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, esta habilidad se ha tratado con cierta superficialidad probablemente porque se la ha considerado como una habilidad pasiva, en la creencia de que la sola exposición del aprendiz a la lengua hablada sería una forma adecuada de enseñanza. Machado (1990) señala que, a pesar del enfoque comunicativo, no se provoca la concientización del papel significativo de la comprensión oral.

Por otra parte, encontramos un vacío en el área de diseño de cursos específicos para la enseñanza de la comprensión oral del español. El curso Comprensión Auditiva V, diseñado por la autora de esta tesis y que se usa actualmente en las clases de comprensión auditiva para estudiantes avanzados que aprenden español como segunda lengua en el CEPE, se basa en el modelo de Richards (1983). El curso cuenta con una fundamentación teórica relacionada con manejo de *esquemas* y procesamiento, pero presenta ciertas deficiencias relacionadas con el diseño propiamente dicho. Sin embargo, a pesar de las deficiencias, hemos observado que existen indicios que hablan de que se promueve el aprendizaje del alumno y que éste avanza en su comprensión. No obstante, no sabemos cómo se promueve el aprendizaje ni los factores que intervienen en los resultados observados.

La comprensión oral aparece en los libros didácticos utilizados en la institución como una habilidad diluida que apoya

el desarrollo de otras habilidades. Sin embargo, existen evidencias que hablan de su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Dado que hablamos de una actividad compleja, optamos por utilizar el término comprensión oral y no comprensión auditiva, ya que el primero nos permite situarnos dentro de líneas de investigación que consideran no sólo el papel activo del oyente sino otras variables como las relaciones sociales que éste establece en un contexto formal de aprendizaje y que lo favorecen en el proceso de comprensión. A partir de aquí, el término comprensión oral lo denominaremos C.O.

Partiendo de la base de que la C.O es una actividad compleja, nos interesa averiguar qué tipo de propuesta podría justificar lo que hemos observado en nuestra experiencia como maestra de cursos de comprensión auditiva, cómo se produce la respuesta observada en el alumno y qué tipos de materiales pueden apoyar el aprendizaje de la lengua meta.

3. Estructura de la tesis

La tesis está estructurada de la siguiente forma: una sinopsis, la introducción y cuatro capítulos, el último de los cuales contiene las conclusiones de la investigación.

El marco teórico abarca los dos primeros capítulos. En el primero, se hace una caracterización de la comprensión oral y una revisión de literatura especializada que muestra el papel activo del oyente en la reconstrucción del mensaje escuchado. El segundo capítulo plantea la propuesta teórica de comprensión oral como una propuesta integrada que surge de la revisión y análisis de

estudios realizados desde diferentes perspectivas. Se comentan, además, investigaciones relacionadas con los elementos que la integran: contexto, *esquemas de conocimiento* y procesamiento.

En el tercer capítulo, se reportan los resultados de la evaluación que se realizó al curso Comprensión Auditiva V y se establece su relación con la propuesta al mismo tiempo que se esboza un nuevo curso basado en un modelo didáctico para la comprensión oral en el cual se aplica la propuesta.

El cuarto capítulo expone las conclusiones de la investigación. Finalmente, se presentan los anexos y la bibliografía. En los primeros se encuentran las transcripciones de los textos orales relacionados con esta tesis.

CAPITULO 1. LA COMPRESION ORAL Y EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Este capítulo tiene como finalidad caracterizar la C.O. y hacer una revisión de los estudios llevados a cabo en este campo durante los últimos años. Las investigaciones se han realizado partiendo del estudio de las unidades lingüísticas mínimas como el fonema, a unidades mayores como la oración, el texto y la interacción. La mayor parte de los estudios se han centrado en estos tres últimos aspectos. A raíz de este cambio, vemos que el oyente toma parte en un proceso activo al intentar reconstruir el texto oral.

Los estudios sobre la naturaleza del proceso de comprensión oral han desembocado en teorías sobre el papel del conocimiento previo, las estrategias de aprendizaje, la importancia del contexto y el papel del input en la comprensión.

La investigación pragmática se ha enfocado a la comprensión oral analizando interacciones entre aprendientes y nativo hablantes, brindando información relacionada con aspectos culturales tales como los "rituales" que se presentan en las conversaciones cotidianas del nativo-hablante, patrones de interacción, marcas discursivas, etc.

Considerando la relevancia para este trabajo de las aportaciones de la Teoría de Procesamiento de Información, hacemos una breve revisión de sus nociones básicas en relación con el aprendizaje de una segunda lengua.

1.1 Caracterización de la comprensión oral

Como hemos señalado en las primeras páginas, desde hace unas

dos décadas, la C.O. ha avanzado en la enseñanza de lenguas desde un lugar de habilidad descuidada hacia un status de importancia básica. Esto ha propiciado investigaciones en diversas ciencias que han conducido a teorías que consideran el rol activo del oyente y el papel del conocimiento previo en el proceso de comprensión.

Gordon Wells (1976), (apud Garrod 1986), considera la relación entre interacción verbal y conocimiento del mundo y sugiere que se debería aprovechar toda la información disponible proporcionada por el contexto proponiendo actividades con un propósito para el oyente. De esta manera, se acepta que el oyente hace contribuciones cognoscitivas al proceso de comprensión, las cuales implican motivación, relación social entre el que envía la señal y el oyente, información disponible de la situación y sobre todo, experiencia pasada relevante que puede traerse a la tarea de comprensión.

Anderson y Lynch (1988) hablan de una habilidad activa en la que el oyente usa simultáneamente información proveniente de fuentes diversas y logra que los datos recibidos interactúen y produzcan una palabra o frase. El oyente escucha lo que espera escuchar y reconstruye activamente sonidos y sintaxis de una expresión de acuerdo con sus expectativas (Rubin 1994).

A pesar de las diferentes denominaciones utilizadas, vemos que la C.O. no es definida únicamente como una habilidad compleja. Tampoco considera en exclusiva el papel activo del oyente. Observamos también que el proceso psicolingüístico se vincula al valor social presente en la enseñanza/aprendizaje

promovida en el contexto formal del salón de clase (Kramach 1993).

Las aportaciones anteriores nos permiten caracterizar la comprensión oral como una habilidad compleja en la que el oyente tiene un papel activo y en donde el proceso psicolingüístico del individuo se ve influenciado por las dinámicas sociales que se producen en el salón de clase. Es esta caracterización de la comprensión oral a la que aludiremos a lo largo de este trabajo.

Por esto, como ya se señaló, creemos necesaria una revisión de las aportaciones realizadas desde estas dos tradiciones de investigación, la psicolingüística y la social, que integra aspectos del contexto. Aun cuando reconocemos que la mayor parte de la literatura especializada a la que haremos referencia en esta investigación se centra en el aspecto psicolingüístico de la comprensión, es importante rescatar los trabajos enfocados a lo social.

El objetivo será estudiar el peso dado a los diferentes elementos de la C.O. y además, hacer una revisión del tipo de evidencias que han aportado los trabajos de investigación en los años recientes.

1.2 Los enfoques en el estudio de la C.O.

En la literatura especializada sobre C.O. y en la literatura sobre enseñanza de lenguas, encontramos una diversificación del objeto de estudio. Dirven (1984) señala que el término "listening comprehension" es un producto de la metodología de enseñanza y que en los últimos veinte años se observa un cambio importante en su estudio. Es en los años 70 cuando recibe mayor

atención. A partir de esta época, han surgido diferentes paradigmas, modelos, teorías, métodos, clasificaciones de la C.O. y tipos de procesos de comprensión.

Es aquí, como ya lo habíamos observado, donde podemos ver un cambio en el énfasis de bloques mínimos de la lengua hacia el funcionamiento de la misma en la comunicación real. También se nota un cambio en la investigación en percepción del habla, a la que ahora se considera como otro de los muchos *inputs* en el proceso de la comprensión. El enfoque comunicativo provoca un cambio de perspectiva en la enseñanza de lengua extranjera (LE) a partir de un nuevo paradigma. La concepción de la lengua y de la enseñanza/aprendizaje ganan una dimensión dinámica en contraposición al paradigma anterior de bases positivistas que postula una concepción de la lengua que presenta la lengua meta como una entidad estática y la enseñanza/aprendizaje con una concepción mecanicista y conductista. En esta nueva perspectiva se considera que en el acto de comunicación, el oyente toma parte en un proceso activo de reconstrucción de sentido del mensaje contenido en el discurso hablado. Postovsky (1970,1974), (apud Dirven & Oakeshott 1985), es el iniciador de esta línea de investigación que origina el *Listening-First Approach*. Esta nueva dirección en la investigación coloca a la C.O. como una habilidad primaria en la enseñanza de LE.

A partir de los años 80, la investigación en psicolingüística, semántica, pragmática, análisis del discurso y ciencia cognoscitiva, ha aportado los subsidios teóricos para comprender la naturaleza del proceso de C.O. en L2. Richards

(1983) señala que en la comprensión auditiva existen tres niveles relacionados de procesamiento del discurso: identificación proposicional, interpretación de la fuerza ilocutionaria y activación del conocimiento del mundo. En su estudio comenta que las proposiciones son las unidades básicas de significado involucradas en la comprensión y que para identificarlas, el oyente hace uso de dos conocimientos, el conocimiento de la sintaxis de la lengua meta y el conocimiento del mundo. Las investigaciones realizadas se relacionan con procesos de comprensión en L1 (lengua materna) y estos conocimientos se utilizan, mediante los ajustes necesarios, en la comprensión de L2.

Rivers (1986) argumenta a favor de una perspectiva que integre la comprensión y la producción oral en la enseñanza de LE, dado que tal integración ocurre en situaciones reales de comunicación. A su vez, Long (1987) aboga por un reconocimiento de la C.O. ya que la verdadera comunicación ocurre cuando ambos aspectos, comprensión y producción, están presentes.

En el terreno de la psicología cognoscitiva y de la inteligencia artificial, los científicos desarrollan, junto con los lingüistas, teorías de comprensión en L1 basadas en la habilidad del oyente para usar su conocimiento del mundo al procesar el *input* lingüístico. El conocimiento del mundo brinda al oyente posibilidades de hacer inferencias y de crear expectativas con relación al texto oral o escrito. Los estudios en esta área se concretan en la teoría de esquemas (Rumelhart 1984) y en la teoría de *scripts* (Schank & Abelson 1977;

Cavalcanti 1989), las cuales describen el papel del conocimiento previo en la comprensión. Los psicólogos cognoscitivos son los que han investigado la forma en que este conocimiento se representa en la memoria y la manera cómo se recupera de ella en situaciones nuevas.

Este tema se tratará con amplitud en el segundo capítulo ya que la activación de esquemas en el aprendiente es un factor que se considera para la propuesta de C.O. de esta tesis.

La investigación cognoscitiva reciente sobre los procesos de comprensión se ha enfocado también a aspectos relacionados con la sintaxis, el input y el habla del profesor.

Se considera que el conocimiento de la sintaxis de la lengua meta es un elemento importante para alcanzar la proficiencia en la comprensión oral porque facilita el proceso de comprensión. Este conocimiento sintáctico permite, a la vez, reconocer las relaciones entre las palabras que se escuchan y hace posible retener los enunciados en la memoria durante el tiempo necesario para comprenderlos. Sharwood-Smith (1986), señala el importante papel de la sintaxis en relación con la memoria para la comprensión. Sobre este tema, Richards (1983) afirma que el oyente usa su conocimiento de la sintaxis de la lengua meta para identificar proposiciones y que esto le permite segmentar el discurso en constituyentes.

Asimismo, en estas investigaciones la noción de "contexto" dentro de la comprensión se constituye en un factor relevante que se trata en estudios sobre el proceso de comprensión (Garrod 1986; Faerch & Kasper 1986; B.Yule 1986; Brown 1986). El tema

del "contexto", elemento importante de nuestra propuesta de C.O., se observará en el segundo capítulo desde diferentes perspectivas, en los estudios de Garrod (1986), Brown (1986) y Kramsch (1993).

En cuanto al papel del *input* en la comprensión oral, son varios los autores que mencionan su importancia en estudios en L1 y L2, constituyéndose así en un aspecto destacado en la investigación en comprensión de lengua oral (Machado 1990).

La "Hipótesis del *input*" de Krashen (1981) intenta explicar el proceso de adquisición de lenguas enfatizando la relevancia de la comprensión oral en el aprendizaje y adquisición de una L2.

Rubin (1994) reporta los resultados más importantes en las investigaciones llevadas a cabo en C.O. con énfasis en los factores que la afectan aclarando que, a pesar de la importancia del tema, las investigaciones se han limitado a unas cuantas áreas y pocos estudios se han sujetado a controles adecuados por lo que es difícil comparar resultados. Sin embargo, acepta que existe cierto núcleo de investigación en C.O. que forma un diálogo en desarrollo acerca de la forma en que los estudiantes interactúan con el *input* oral. Las preguntas que intenta responder en su artículo se relacionan con temas como el apoyo del aprendiente en factores *bottom-up* (término que significa construir la oración en la mente, parte por parte, poniendo los sonidos en palabras, las palabras en frases y las frases en oraciones completas), *top down* (significa empezar por la oración completa y deshacerla en trozos cada vez más pequeños) y *paralelo* (combinación de los dos anteriores), así como el tipo de

interacción que afecta la C.O. y las estrategias que usa el oyente para mejorar la comprensión.

Para este trabajo, usaré indistintamente los términos procesamiento interactivo y procesamiento paralelo, aun cuando reconozco que existe cierta diferencia en el concepto. El término interactivo (Wilcox 1991) se aplica al observar al sujeto y los procesos de comprensión que se producen en él. El término paralelo (Rubin 1994) describe los procesos en sí mismos observando el tiempo de ocurrencia.

Vinculado al tema de las estrategias del aprendiente, Rubin reporta resultados en relación con dos tipos de estrategias: cognoscitivas y metacognoscitivas. Las primeras implican solución de problemas de aprendizaje y consideran cómo almacenar y recuperar información. Las segundas involucran planeación, monitoreo y evaluación de la comprensión. En adición a las estrategias metacognoscitivas, el oyente utiliza conocimiento metacognoscitivo sobre sí mismo y sobre cómo escuchar mejor (conocimiento personal), sobre el grado de dificultad del texto, sobre qué tanto escuchar de él, etc. (conocimiento de la tarea), y sobre estrategias y su relación con textos y tareas (conocimiento estratégico). Los estudios sobre negociación del input comprensible abren el camino a diferentes investigaciones que intentan aclarar el papel de las combinaciones de modificaciones tanto en la interacción cooperativa como en el monólogo del hablante.

En las páginas anteriores, hemos presentado una panorámica de los diferentes enfoques en la investigación de la C.O. En el

siguiente punto, queremos observar un estudio del campo de la Pragmática que consideramos relevante para este trabajo por la relación que tiene con la enseñanza en un contexto de inmersión.

1.3 La comprensión oral y la Pragmática

La lengua es, a la vez, un hecho sociocultural y cognoscitivo en donde lo social y lo individual van juntos. Es por esto que, comentaremos algunos datos que brinda el estudio de Hall (1993) quien, desde un enfoque pragmático, analiza el problema que representan para el oyente de una segunda lengua las conversaciones cotidianas entre nativo-hablantes.

1.3.1 Las prácticas orales

Hall considera la naturaleza sociocultural de la interacción cara a cara y dentro de ella, el papel de las *prácticas orales* en la vida diaria desde una perspectiva que tiene implicaciones para el aprendizaje de una L2. En su artículo, define las *prácticas orales* como "momentos influenciados por la cultura durante la interacción cara a cara, por medio de los cuales un grupo de personas logran juntas crear, recrear y mantener o modificar su historia colectiva o vida diaria" (1993:146).

El autor retoma a Hymes (1974) y establece que las *prácticas orales* son similares a los eventos de habla porque ambos se refieren a momentos de interacción cara a cara, limitados temporal y espacialmente y marcados por un grupo de recursos lingüísticos y paralingüísticos, el conocimiento de los cuales es compartido y usado por los participantes de un grupo para enmarcar su propia participación. Esta investigación está

vinculada al proceso de adquisición de lengua, ya que se propone que la habilidad para participar como un miembro competente en las prácticas de grupo se adquiere mediante la experiencia y las repeticiones con los miembros competentes del grupo. Esta corriente de investigación difiere de los estudios en adquisición de L2 basados en la Psicolingüística porque toma en cuenta el hecho de que la lengua es un acto tanto sociocultural como cognoscitivo. En esta línea, Vygotsky (1978), (apud Mall 1991), observa que el desarrollo de la cognición individual está ligado a la participación del individuo en la actividad social convencionalizada y que este proceso se continúa a través de la vida.

De esta forma, la adquisición de la lengua puede verse como parte del proceso de aprender a participar en actividades socioculturales importantes, tanto escritas como orales. La naturaleza convencionalizada de estas actividades proporciona al nuevo miembro caminos predecibles para usar e interpretar los recursos disponibles.

La propuesta de Mall presenta dos oportunidades para quien aprende otra lengua. La primera es que puede ayudar al aprendiente a conocer la forma en que los miembros de un grupo usan determinados recursos al comunicarse. La segunda, y tal vez más importante, la identificación y el análisis de recursos puede proporcionar al oyente de L2 los medios para entrar en prácticas socioculturales importantes del grupo cuya lengua se aprende y así facilitar el subsecuente desarrollo de las competencias sociocultural y lingüística necesarias para participar como

miembro del grupo.

Consideramos que estas reflexiones son significativas para nuestra investigación porque valoran una de las áreas que ofrece un mayor grado de problemas al oyente de L2. Se trata de las conversaciones familiares o de amigos, en las que se utilizan expresiones coloquiales o se usan determinados "rituales" para comunicarse. Creemos importante que el profesor de L2, al elaborar actividades de comprensión oral, tome en cuenta estos conceptos ya que le ofrecen la oportunidad de hacer conocer al aprendiente algunos de los recursos interactivos de los nativo-hablantes.

En nuestro interés por conocer el proceso de C.O. en el aprendiente de lengua extranjera, es igualmente importante observar las aportaciones que en este terreno ha proporcionado la Teoría de Procesamiento de Información, porque son un antecedente para la propuesta que realizamos y presentaremos en el segundo capítulo.

1.4 La Teoría de Procesamiento de Información

Vemos, así, que en el área de investigación en adquisición de segunda lengua, se ha intentado indagar en los últimos años acerca de los aspectos psicolingüísticos de procesamiento de *input* y *output*.

La Teoría de Procesamiento de Información se ha adaptado del campo de la psicología cognoscitiva y la investigación en L2 se relaciona con temas como la manera en que el aprendiente procesa el *input*, qué parte de ese *input* se transforma en *intake*, cuáles son los procesos implicados, qué estrategias usan los alumnos

para decodificar y almacenar información lingüística, el papel de la atención y del esfuerzo en el procesamiento y otros temas relacionados (Mc Laughlin 1978, 1987; Mc Laughlin, Rossman & McLeod 1983; Van Patten 1985).

La idea de que los humanos son procesadores de capacidad limitada es un tema de la psicología cognoscitiva contemporánea. McLaughlin, Rossman & McLeod (1983) señalan que las limitaciones que existen en la forma en que los individuos procesan la información pueden describirse a lo largo de dos dimensiones. La primera se relaciona con el centro de la atención: debido a la capacidad limitada de la mente humana para procesar información, los humanos centran selectivamente su atención cuando procesan el input que llega. La segunda dimensión se relaciona con la habilidad en el procesamiento de información. En este sentido, se ha señalado que el éxito del oyente al tratar con un determinado input, depende de las características de este último y de la habilidad de procesamiento de información del destinatario. Desde esta perspectiva, el hecho de que el aprendiente no internalice todo el input que comprende, se explica por las limitaciones de procesamiento del individuo.

La noción de esfuerzo se relaciona con el concepto de atención. El sistema de procesamiento de información requiere del esfuerzo a fin de atender y centrarse en el input. Si la tarea que el aprendiente está realizando es sencilla, se requiere poco esfuerzo, pero, a medida que ésta se hace más compleja, requerirá de un mayor esfuerzo. Por lo tanto, la cantidad de energía de procesamiento consumida depende de la naturaleza de la tarea.

Shiffrin & Schneider (1977), (apud Mc Laughlin 1987) en su discusión sobre el procesamiento de información humana, consideran la memoria como una gran conexión de nodos (grupos de elementos de información) que llegan a asociarse a través del aprendizaje. Así, existen dos formas en la que los nodos se activan: la primera, mediante el procesamiento automático que implica la activación de ciertos nodos en la memoria cada vez que el input apropiado se presenta. El procesamiento automático tiene pocas o nulas demandas en la atención, es inconsciente y puede ocurrir lo mismo que otros procesos.

La segunda forma de activación de los nodos se realiza mediante el procesamiento controlado, que es una activación temporal de nodos en una secuencia. Los procesos controlados son de capacidad limitada y requieren más tiempo para su activación ya que están bajo control de atención y como tales, están sujetos a interferencia de cualquiera otra tarea que demande atención.

En esta concepción del procesamiento de información, el aprendizaje implica la transferencia de información a la memoria de largo plazo y está regulada por procesos controlados. Así, el desarrollo de un proceso cognoscitivo complejo, como el aprendizaje de una lengua, implica construir un grupo de procedimientos automáticos para que los procesos controlados queden libres para nuevas tareas. Considerando que los aprendientes humanos son limitados en sus habilidades de procesamiento de información, solamente se puede proporcionar mucha atención a los varios componentes de las tareas complejas

durante poco tiempo. Cuando un componente de una tarea dada se automatiza la atención puede dedicarse a otros componentes de dicha tarea (Cadierno 1992).

En esta misma dirección, McLaughlin (1987) señala que el aprendiente necesita organizar y estructurar la información que ha sido adquirida. De esta forma, las representaciones cognitivas internalizadas cambian y se estructuran cuando ocurre más aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje implica tanto el desarrollo de la automaticidad mediante la práctica, como una constante modificación de las estructuras presentes en los aprendientes.

Como podemos observar, el interés de las investigaciones en el área de la C.O. se ha enfocado a diversos aspectos de los cuales nos interesan las aportaciones sobre conocimiento previo y contexto, el valor del input en la comprensión y en el proceso de adquisición/aprendizaje, y el procesamiento enfocándolo, sobre todo, a la propuesta de actividades.

CAPITULO 2. ELEMENTOS DE LA COMPRENSION ORAL: UNA PROPUESTA INTEGRADA

En este capítulo presento mi propuesta teórica de comprensión oral construida desde dos diferentes perspectivas: el proceso individual y los elementos sociales.

Como señalo en la introducción de esta investigación, este trabajo parte de una preocupación de tipo teórico y otra de tipo práctico. La primera tiene su fuente en la teoría que sobre la C.O. se ha producido, y la segunda, en mi práctica como profesora de español para extranjeros. Esta propuesta surge entonces de mis reflexiones sobre la teoría y recupera la información proporcionada por la evaluación realizada al material de Comprensión Auditiva.

Planteo una propuesta integrada porque la mayoría de los autores en este campo ha enfocado el proceso de C.O. en sí mismo o en aspectos específicos de la comprensión. Pretendo situar este proceso, no sólo como un proceso activo a nivel del individuo, sino considerando también otras variables que lo afectan.

Así, la Figura 1 de la página 23, se formula para un contexto formal de aprendizaje examinando en el proceso de C.O. otros factores, tales como la interacción que se promueve en el salón de clase entre el profesor y los alumnos y el manejo de elementos contextuales que apoyan al oyente.

2.1 La propuesta de comprensión oral

La reflexión presentada (mostrada en la Figura 1), se implementa en tres planos. En el primero, se sitúa la propuesta

pedagógica vinculada a las actividades del profesor que actúa y promueve diferentes tareas para que el alumno llegue a la comprensión. Para la realización de este apartado, hemos considerado básicamente las aportaciones de Faerch y Kasper (1986) y Rubin (1994).

En un segundo plano, encontramos los patrones de interacción que se generan a la par del primero a partir de la propuesta pedagógica y plantean la dinámica del salón de clase. Los patrones de interacción son la parte observable de lo anterior ya que el profesor promueve y pregunta y el alumno "participa" y responde.

El salón de clase y el contexto son las condiciones materiales y el ambiente en el que se va a realizar la tarea. El papel del alumno es importante para participar en la creación del contexto a través de las interacciones en español y de su participación (verbal o no verbal) en las diversas situaciones que promueve el profesor. Los autores en que nos hemos apoyado en este punto son Garrod (1986), Brown (1986) y Kramsch (1993).

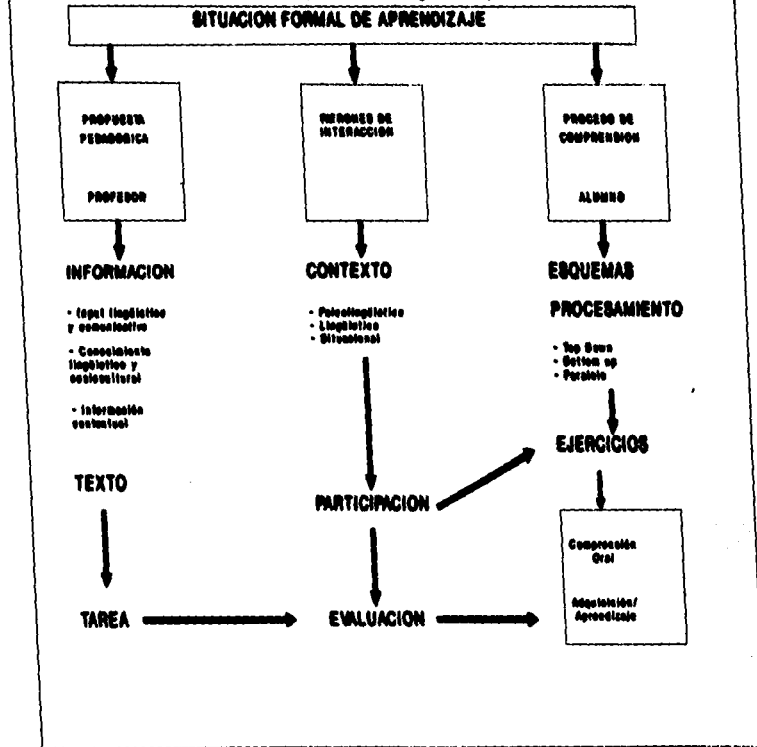
En un tercer plano, encontramos el proceso de comprensión que se genera en el oyente al participar en actividades que promueven el uso del conocimiento previo y de diferentes procesamientos. Las aportaciones para esta parte del trabajo se han tomado de Rubin (1994), Rumelhart (1984), Tannen (1979) y Wilcox (1991).

La activación de esquemas de conocimiento, el contexto y el procesamiento, aunados a la interacción y a la contextualización del mensaje, son los elementos que conjugados llevan al alumno a

la comprensión oral y de ahí, muy probablemente al aprendizaje.

En la figura No.1 *Propuesta del proceso de comprensión oral en el aprendiente de lengua extranjera* pueden observarse gráficamente los elementos que intervienen en la realización del proceso de comprensión oral, así como la manera como se interrelacionan.

FIGURA 1: Propuesta del proceso de comprensión oral en el aprendizaje de lengua extranjera



Castellano: Una propuesta...

En las páginas siguientes, analizaremos los aspectos teóricos que conforman los diferentes planos de la propuesta de C.O. Presentamos los conceptos a partir de los cuales he caracterizado los elementos de la propuesta y que contribuyen a la definición de los mismos.

2.1.1 Primer plano. La propuesta pedagógica

Comentaremos, en primer término, los estudios realizados por Faerch y Kasper (1986) y Rubin (1994) cuyas aportaciones fueron consideradas relevantes para construir nuestra propuesta.

Los autores abordan el tema de la C.O. desde dos perspectivas que se complementan. Faerch y Kasper presentan el proceso de C.O. visto en la adquisición, observan y definen los elementos psicolingüísticos que apoyan su desarrollo y hacen una propuesta teórica.

Rubin, por su parte, describe los factores que pueden afectar el proceso de comprensión: texto, interlocutor, oyente, tarea y proceso. No se trata únicamente de elementos presentes en el individuo sino de variables de tipo social, de contexto, que ocurran alrededor del proceso de C.O. El autor hace un balance de investigaciones relacionadas con las características del proceso.

En ambas investigaciones encontramos dos momentos de la C.O.: uno que mira hacia el individuo y define este proceso y otro que mira alrededor del individuo y habla de las variables que lo afectan.

2.1.1.1. La comprensión oral: un enfoque procesal

Hasta aquí, podemos percibir a las investigaciones de Rubin

y de Faerch y Kasper, como estados de conocimiento del área de C.O. que reportan estudios recientes. Es a partir de nuestra lectura, que pretendemos articular las reflexiones resultantes a través de una propuesta integrada (Figura 1) cuyo elemento de cohesión es ver a la C.O. en el contexto de la enseñanza formal y seleccionar aquellos aspectos sobre los que se puede actuar a través de un modelo didáctico que será presentado en el capítulo tres. Veamos, pues, los aspectos más relevantes de sus trabajos.

2.1.1.1.1 El papel del input en la comprensión oral

Para los fines de esta investigación, nos interesan las declaraciones de Faerch y Kasper (1986) relacionadas con el input al que se expone al aprendiente de L2, así como las hipótesis que exponen sobre comprensión de L2.

Nuestra atención se centra en la primera hipótesis sobre los tipos de información: 1) input lingüístico y comunicativo, 2) el conocimiento lingüístico y sociocultural, 3) la información contextual (contemplados en la L 1), ya que las otras hipótesis están redondeando diferentes aspectos de la primera, y al mismo tiempo, no se puede entender ésta sin observar las reflexiones presentes en las hipótesis restantes.

Como ya señalamos, la "Hipótesis del input" de Krashen concede un papel crucial a la comprensión. De hecho, el input comprensible se caracteriza como la única "variable causativa" en la adquisición de L2. Se asume que el proceso de aprendizaje se activa cuando hay un vacío entre una forma o estructura en el input y el nivel de competencia del aprendiente. Krashen se refiere a este input como "i+1" que llega a ser "candidato para

adquisición" y que sobrevivirá si aparece en el *input* otra vez con una frecuencia mínima.

La noción de "*input* comprensible" ha generado una amplia investigación, por lo que muchos estudios intentan identificar las cualidades que hacen "comprensible" el *input* para un grupo dado de aprendientes de L2, pero pocos consideran los procesos de comprensión como tales (Faerch y Kasper 1986).

Entre los investigadores que conceden un papel relevante al *input* en la adquisición de L2, destaca Long (1981), quien sugiere una distinción entre los estudios que se centran en modificaciones de rasgos lingüísticos en el *input* dirigido al aprendiente sin considerar el papel de este último (*input* modificado), y los estudios que se centran en modificaciones en la estructura interaccional (interacción modificada).

En la diversidad de estudios realizados sobre *input*, resalta la idea de que la comprensibilidad se da mejor a través de la interacción modificada que a través del *input* modificado. Sin embargo, no todos los investigadores concuerdan con esta valoración, como en el caso de Aston (1986), (apud Faerch y Kasper 1986), quien critica los estudios de interacción modificada, y argumenta que es totalmente injustificada la suposición de que un mayor grado de negociación sea positivo para la adquisición de una lengua. Afirma que, la suposición de que el *input* negociado (y comprensible) sea usado por el aprendiente como *intake* para aprendizaje, queda como una afirmación injustificada imposible de sostenerse mediante los datos conversacionales en los que se basan los estudios.

Ante esta divergencia de opiniones, Faerch y Kasper aceptan que el mérito de los estudios sobre *input* e interacción modificados, es doble ya que aportan información sobre aspectos lingüísticos y de discurso de comunicación no-nativa, y señalan áreas que podrían tener un potencial de aprendizaje, aunque todavía está pendiente establecer con claridad qué es lo que se toma y se retiene en el sistema de interlengua del aprendiente.

2.1.1.1.2 Las hipótesis sobre el proceso de comprensión

Faerch y Kasper presentan en su estudio las hipótesis que se aceptan en modelos sobre comprensión de L1 y aclaran que con ajustes mínimos, estas hipótesis pueden transferirse a la comprensión en L2. Las hipótesis son las siguientes:

a. Los procesos de comprensión dependen de tres tipos de información: 1) *input* lingüístico y comunicativo, 2) el conocimiento lingüístico y sociocultural, 3) la información contextual que deriva del contexto situacional y del contexto lingüístico. La comprensión se da cuando el *input* y el conocimiento se igualan uno con el otro.

En relación con este punto, creemos pertinente comentar que tanto esta hipótesis como las siguientes, se retoman en diferentes lugares dentro de nuestra propuesta con el objetivo de llevarla a un nivel de uso o aplicación que será seguido en el nivel didáctico presentado en este mismo trabajo.

b. El proceso de igualación puede iniciarse en el *input* o en el conocimiento del destinatario. En el primer caso, la información extraída del *input* se integra con sistemas de conocimiento más

complejos (a través del procesamiento *bottom-up*, es decir, centrado en la forma). En el segundo caso, el posible significado se predice sobre la base de experiencia previa, se interpreta el *input* con base en tales expectativas (a través del conocimiento o procesamiento *top-down*, centrado en el significado). En ambos casos, la información contextual se utiliza para apoyar el proceso de comprensión.

c. Diferentes tareas de comprensión favorecen una u otra de las dos direcciones de procesamiento (centrada en la forma o en el significado). Sin embargo, aún en contextos donde se prefiere una dirección de procesamiento, la otra también opera. Las diversas fuentes de información interactúan y los resultados de una operación están disponibles como *input* para otros tipos de procesamiento (Flores d'Arcais y Schreuder 1983), (*apud* Faerch y Kasper 1986).

Los ejercicios que sugerimos para nuestra propuesta de C.O. implican el uso de elementos contextuales y de procesamiento *top down*, *bottom up* y *paralelo*. Por esto consideramos que apoyan necesariamente al oyente de L2 en el proceso de igualación.

d. Como una regla más que como una excepción, en la comprensión humana no existe una perfecta igualación entre el conocimiento y el *input* ya que regularmente, y por diferentes causas, ocurren vacíos en cualquier fuente de información.

e. A fin de conectar los vacíos en el conocimiento o el *input*, el destinatario activa los procedimientos de inferencia (suposiciones hechas sobre la base de cualquier información

disponible). Así, la referencia pronominal en el discurso puede establecerse mediante la información contextual y el conocimiento lingüístico.

f. Aunque desde el punto de vista de la información disponible, el *input* y el conocimiento podrían perfectamente igualarse uno con el otro, no es esto lo que sucede en la comprensión normal. Debido a la capacidad de almacenamiento altamente limitada de la memoria de corto plazo, se toman ejemplos del *input* disponible y después se procesan. Los criterios que usa el procesador central para seleccionar el *input*, incluyen procesamiento *bottom-up* de los elementos que sobresalen o resaltan en el *input* y, en el procesamiento *top-down*, las expectativas del destinatario que busca en el *input* elementos para igualarlo.

g. Brown y Yule (1983), (apud Faerch y Kasper 1986), señalan que, tanto la existencia de vacíos en el *input* y en el conocimiento como la operación selectiva del procesador central, dan cuenta del hecho de que la comprensión es más parcial que total y se alcanza cuando el destinatario llega a una "interpretación razonable" de la intención comunicativa del hablante o del escritor.

Como podemos observar, estas siete hipótesis han sido importantes al proponer la Figura 1, ya que los elementos que en ella aparecen, consideran los procesos de comprensión que se activan en el aprendiente a partir de un determinado *input* que se le presenta, retomando o activando al mismo tiempo el conocimiento previo del oyente y utilizando el apoyo de elementos

contextuales. El procesamiento *top down*, *bottom up* y paralelo, está presente en los ejercicios que se plantean para comprender el texto oral.

2.1.1.1.3 El input y su relación con el aprendizaje

Para finalizar la observación sobre las declaraciones que nos interesan en el estudio de Faerch y Kasper, queremos considerar las afirmaciones relacionadas con el input que promueve el aprendizaje en una segunda lengua. Estas afirmaciones construyen la teoría para los elementos sobre tipo de información en la Figura 1.

Los autores declaran que los problemas que experimenta el oyente de L2 en la comprensión pueden relacionarse con vacíos en el input que llega o con vacíos en el sistema de interlengua y pueden dar por resultado varios tipos de "negociación de significado" a nivel de interacción. Para que el vacío pueda apoyar el aprendizaje, tiene que ser percibido por el individuo como un vacío en el conocimiento. Los vacíos en el input no son responsabilidad del aprendiente sino de factores externos (como cuando el interlocutor pronuncia de manera deficiente o no habla claramente y el oyente no comprende el mensaje). Por este motivo, los problemas del oyente que pueden favorecer en mayor grado el aprendizaje, son causados por vacíos en la estructura de su conocimiento lingüístico y no por vacíos en los datos que llegan, pero es importante que el oyente asuma la responsabilidad del vacío para que resulte beneficiado.

Esta situación proporciona las pre-condiciones para que se dé el aprendizaje, ya sea por activación de procesos de

inferencia del aprendiente o porque se establece una interacción de forma y significado del material desconocido de la L2. Sin embargo, el hecho de que el aprendizaje se dé o no, dependerá también de otros factores de tipo afectivo, de memoria y comunicativos.

2.1.1.2 Las características de la C.O.

Como se señaló al iniciar este capítulo, consideramos importante también el artículo de Rubin (1994), ya que al aportar un balance de las investigaciones realizadas en el campo de la comprensión oral nos permite tener una visión global sobre el proceso de C.O. que se describe en la figura No.1. Los autores que mencionaremos al hablar de las características de la C.O., son citados por Rubin.

A partir de aquí, integramos el elemento texto de nuestra propuesta y la construcción teórica del elemento tarea.

El proceso de comprensión oral del oyente de L2 puede verse afectado por factores diversos. Rubin describe estudios realizados en comprensión auditiva en L2 acerca de estas variables que juegan un papel relevante durante la comprensión del oyente. Consideraremos enseguida sus aportaciones sobre texto, interlocutor y tarea, ya que, aunque reconocemos que el oyente juega un papel relevante en los tres planos de nuestra propuesta, por razones de claridad, integraremos las características del oyente al hablar sobre el proceso de comprensión.

El texto oral que se presenta al oyente tiene un papel relevante en nuestra propuesta, ya que a partir de este

elemento y de las características que presente, se promoverán y dirigirán las actividades a fin de apoyar la comprensión oral del oyente. Por esto, consideramos importantes las declaraciones de Rubin sobre este factor.

2.1.1.2.1. Características del texto

Al estudiar las variables temporales acústicas, se señalan como relevantes para la investigación en L2 y en la metodología de enseñanza de lengua inglesa, la velocidad del habla, fenómenos de pausa y titubeos (Griffiths, 1991).

En cuanto a la velocidad del habla, de la investigación se desprende que no todas las lenguas tienen la misma velocidad y que las velocidades definidas en estudios de inglés no pueden aplicarse exactamente a los de otras lenguas. Se hace notar que la velocidad normal varía entre los tipos de textos y que el grado de lo considerado normal puede diferir de una a otra lengua.

2.1.1.2.1.1 Titubeo y fenómenos de pausa

La mayoría de los investigadores en esta área argumentan que el fenómeno del titubeo es benéfico para la C.O. Voss (1979) es el único que no lo considera así, pero sólo él utilizó habla espontánea ya que en los otros estudios se usaron textos escritos que fueron leídos en voz alta.

En otra investigación, Jacobs et al (1988) reporta que las pausas se relacionan en forma significativa con la comprensión cuando se trata de estudiantes de nivel avanzado, pero no sucede lo mismo en el caso de los principiantes.

2.1.1.2.1.2 Percepción de modelos de acento y ritmo

Vanderplank (1988) declara que los modelos de ritmo y acento constituyen un factor importante al determinar el grado de dificultad. Señala diferencias en este campo en la habilidad de NNS y NNs al percibir el acento.

Dada la contribución de los estudios en acento y ritmo al determinar el significado en lengua inglesa así como el hecho de que estos factores difieren esencialmente de lengua a lengua, se piensa que ésta podría ser una área crítica para futuras investigaciones.

Como podemos observar en los reportes citados, en esta área no se comentan investigaciones en la enseñanza del español, sin embargo, algunas de las declaraciones anteriores son importantes para el profesor de español como L2 por la información que le brindan sobre los problemas o las facilidades que puede encontrar el oyente en los textos orales en relación con estas variables.

2.1.1.2.1.3 Modificaciones morfológicas y sintácticas

Los reportes que se mencionan enseguida, consideran el papel de las modificaciones sintácticas y morfológicas para hacer más comprensible el input.

Chaudron (1983) encontró que la redundancia en la repetición de un nombre es de más ayuda para reconocer y recordar información que cualquier otro de los mecanismos probados.

En otro estudio, Cervantes y Gainer (1992), al comparar la relativa efectividad de las simplificaciones sintácticas con repeticiones, explican que no existe una diferencia importante entre los resultados de grupos que escuchan una versión

sintácticamente simplificada y una versión compleja con repetición.

Chiang y Dunkel (1992), encontraron que los estudiantes de nivel alto e intermedio se benefician con las modificaciones al habla en tanto que los de nivel bajo no lo hacen, pero es difícil verificar la comparabilidad de los resultados obtenidos ya que no se ha establecido el punto de comparación para el nivel de proficiencia.

Podemos advertir de lo anterior que los resultados obtenidos en las investigaciones sintácticas no son homogéneos. Observamos que, si la redundancia puede ser beneficiosa para distinguir una información, las simplificaciones sintácticas parecen no alterar la manera en que el oyente capta el mensaje. En este segundo caso, tal vez se obtendrían resultados diferentes al tratar con grupos de nivel principiante ya que, aparentemente, la simplificación sintáctica es de gran ayuda para este tipo de oyente.

En cuanto a estudios relacionados con el orden de palabras, Glisan (1985) reporta los resultados de su trabajo con alumnos ingleses avanzados en el estudio de español. Encontró una jerarquía de dificultad de comprensión asociada con el orden de palabras. Esta es: 1) sujeto-verbo-objeto, 2) verbo-sujeto-objeto y 3) objeto-verbo-sujeto. También señala un efecto importante para la posición de la oración clave en el texto ya que los resultados promedio de comprensión fueron más bajos para oraciones iniciales que para oraciones centrales y finales.

En relación con los marcadores de discurso, Chaudron y

Richards (1986) consideran dos clases de señales en un discurso: los macromarcadores (que señalan la macroestructura del texto mediante la aclaración de la información más relevante y la secuencia o importancia de esa información, ejemplo: frases como "en consecuencia", "por otra parte", "finalmente", etc.), y los micromarcadores (que indican lazos entre oraciones dentro del discurso, ejemplo: "y", "pero", etc.)

Los investigadores reportan un resultado consistente: los macromarcadores que señalan transiciones importantes y énfasis en el discurso, ayudan más que los micromarcadores a recordar la información.

2.1.1.2.1.4 Tipo de texto

El tipo de texto es otro factor que afecta la comprensión. Se da por hecho que el texto escrito es sintácticamente más complejo, menos redundante y usa menos pausas que los textos hablados, por lo que puede ser más difícil de comprender. En cuanto al texto conversacional, se considera que es menos complejo sintácticamente, más redundante y con más pausas, por lo que puede ser más manejable para el oyente.

Shohamy & Inbar (1991) realizaron un estudio que considera el grado de comprensibilidad de tres tipos de textos: noticias, discurso y un diálogo con interacción constante. Los tres textos tenían un alto grado de dificultad: las noticias, como el más difícil seguidas por una conferencia y, finalmente, el diálogo con un menor grado de dificultad.

Se encontró evidencia de que los textos narrativos son más sencillos para escuchar y recordar que los expositivos. Además,

se señala que los eventos que se describen en orden cronológico son más fáciles de recordar que los eventos narrativos que presentan secuencias interrumpidas.

Berne (1992) reporta que aunque el tipo de texto no es un factor importante al examinar ideas principales, sí lo es en la comprensión de detalles.

En nuestra experiencia docente impartiendo cursos de comprensión auditiva, hemos tenido oportunidad de proporcionar al alumno diferentes textos: entrevistas, noticias, conferencias, diálogos y aceptamos que las características del texto escrito pueden hacerlo más difícil para el oyente extranjero. Sin embargo, a pesar de las cualidades propias del texto conversacional, que aparentemente facilitan la comprensión, el oyente se enfrenta con el problema de comprender expresiones coloquiales y modismos, lo que dificulta sobremanera el éxito para captar el mensaje. En este caso es importante poner al alumno en antecedentes sobre estas expresiones.

Por otra parte, concordamos con Berne en que es más sencillo para el oyente de L2 localizar las ideas principales que los detalles, sin importar el tipo de texto de que se trate.

2.1.1.2.2 Características del interlocutor

Markham (1988) considera tendencias de sexo y pericia del hablante en pruebas de memoria y concluye que las tendencias del género son un factor importante que ejerce una influencia en el recuerdo que tienen los sujetos sobre los textos orales escuchados. En pruebas de memoria aplicadas a grupos de estudiantes de nivel intermedio y avanzado, ambos grupos

recordaron más sobre los hablantes de sexo masculino que sobre los de sexo femenino. Sin embargo, este factor puede resultar más real para algunas culturas que para otras dependiendo de las divisiones relacionadas con el sexo propias de cada comunidad.

2.1.1.2.3 Características de la tarea

Aunque no se ha realizado una investigación exhaustiva sobre los diferentes tipos de tareas, Lynch (1988) sugiere que hacer que los estudiantes trabajen en grupo durante la comprensión, puede llevar a mayor negociación y de este modo a mayor clarificación del texto. En este aspecto, queremos señalar que el trabajo en grupo ha permitido a nuestros estudiantes obtener mejores resultados cuando escuchan un texto. Consideramos que es posible que esto se deba a que el alumno que comenta sus respuestas con el compañero, siente mayor seguridad ante el maestro y el grupo ya que recibe apoyo si no tiene la respuesta adecuada. A la larga, la confianza adquirida durante las discusiones, le permite vencer el temor ante el texto oral con lo que consigue mejores resultados en las tareas cuando escucha individualmente.

2.1.1.2.3.1 Tipo de tarea

Existen pocos estudios en L2 que comparen tipos de tareas. Brown et al (1985) consideran formas para valorar la relativa dificultad de una tarea para oyentes nativos de inglés. Se encontró que los títulos informativos facilitaban la comprensión si la atención de los oyentes se enfocaba hacia ellos.

Adelante, al hablar sobre el contexto, comentaremos el

estudio de Brown (1986), quien aclara que existen tres diferentes componentes en la tarea: la especificación de la tarea, la propia tarea y el texto. Cada uno de ellos puede ocasionar dificultades al oyente, por lo que es importante que el profesor tenga presentes estos factores antes de concluir que el alumno realizó incorrectamente una tarea.

Shohamy & Inbar (1991) examinan cómo influye el tipo de pregunta en el éxito de las tareas realizadas al escuchar. Reportan que los sujetos obtenían mayor éxito en preguntas referentes a claves locales del texto que en las relacionadas con claves globales. Aparentemente es más difícil generalizar, inferir y sintetizar que buscar información específica. También encontraron que la mayoría de los estudiantes que respondieron bien a preguntas globales pudieron hacer lo mismo con las locales, pero no al revés. En nuestra experiencia, hemos observado que regularmente, nuestros alumnos parecen más capaces de generalizar que de contestar preguntas sobre información específica.

2.1.2 Segundo plano. Patrones de interacción: el contexto

El segundo plano que consideramos en nuestra propuesta se relaciona con el contexto. Como podemos observar en la figura 1, el contexto se considera en sus aspectos lingüístico, psicolingüístico y situacional. Queremos referirnos en primer término al estudio de Garrod (1986), en el que el autor investiga sobre la comprensión auditiva y su relación con el contexto enfocando el proceso psicolingüístico del individuo. A partir de este estudio, tratamos de presentar una perspectiva más amplia

del papel del contexto en la comprensión observando a Brown (1986), quien analiza el contexto enfocado al aspecto interactivo centrado en la tarea.

Comentaremos también la aportación de Kramsch (1993) dado que la autora estudia el contexto en una situación formal de aprendizaje. Consideramos que los tres puntos de vista pueden proporcionarnos una visión del contexto que nos permita comprender con mayor claridad la forma en que el aprendiente utiliza este elemento dentro del proceso de comprensión oral.

2.1.2.1 Aspecto referencial de la comprensión oral

Desde una perspectiva psicolingüística, Garrod (1986) investiga el aspecto referencial de la C.O. y considera el contexto extra-lingüístico de la expresión en todas las etapas de la comprensión. Es decir, Garrod subraya el hecho de que existe un vínculo referencial importante entre la expresión y su contexto inmediato de discurso. Encontramos en su estudio que el oyente necesariamente incorpora conocimiento del contexto ya que se acepta que no existe una interpretación que se realice sin relación con este elemento.

La idea de que las expresiones se comprenden sin conexión con el contexto tiene una larga tradición en el estudio de la lengua. Sin embargo, las investigaciones psicológicas recientes en la comprensión sugieren que comprender una oración implica siempre interpretarla con respecto a algún contexto, aún si éste debe ser proporcionado por el lector o el oyente.

Al analizar el contexto en función del individuo, Garrod hace referencia a tres puntos: estudios de memoria de discurso

para obtener conclusiones sobre las palabras clave que quedan en la memoria durante la comprensión; la interpretación del oyente en diferentes condiciones contextuales y la toma de decisiones que hace el oyente momento a momento durante la comprensión. Los experimentos comentados sugieren que lo que se retiene en la memoria está más relacionado con el significado referencial de las expresiones que con su significado literal. Es decir, que el oyente recuerda lo que escuchó asociado con un contexto extralingüístico y no asociado básicamente con el significado literal de la expresión. El autor señala que los resultados de varios estudios de memoria de discurso no concuerdan en general con la idea de que la comprensión procede estableciendo primero un significado libre de contexto y hasta entonces recupera la interpretación contextualizada.

Por otra parte, al hablar sobre la comprensión y el establecimiento de lazos referenciales que se da en ella, Garrod cita el experimento de Haviland y Clark (1974) en donde se obtuvieron resultados que reflejan la operación de un proceso de inferencia textual especial orientado a establecer lazos referenciales entre lo que se está interpretando y lo que ha llegado antes.

Parece que el lector, en un momento dado, construye representaciones mentales que incluyen un dominio entero de entidades que no están introducidas explícitamente en el texto, las que son directamente accesibles como antecedentes para subsiguientes expresiones referenciales.

Estos experimentos refuerzan la idea de que las

representaciones mentales de las expresiones van más allá de lo que se expresa literalmente. Es decir, en la comprensión no sólo interviene lo que se dice sino lo que se dice "acerca de". Los estudios en esta área aclaran también la forma en que el procesamiento de la lengua parece dirigirse a establecer el significado referencial.

El tercer punto que comenta Garrod en relación con la comprensión oral del oyente es la toma de decisiones momento a momento durante la comprensión. Los experimentos en esta área sugieren que la referencia de la expresión se establece al momento en que se escucha la expresión, por lo que es difícil conciliar esto con la idea de que la interpretación libre de contexto precede a la interpretación con respecto al contexto referencial. En otras palabras, cuando el oyente encuentra una expresión relevante, la relaciona inmediatamente con un referente que le permite comprenderla.

Reconocemos que el oyente de L2 se apoya en elementos contextuales durante la comprensión, pero queremos analizar un enfoque que amplía esta visión del contexto.

2.1.2.2 El aspecto interactivo

El estudio de Brown (1986) sobre el contexto se basa en datos conversacionales en los que los estudiantes intercambian información en grupos de dos.

Para los fines de esta tesis, el trabajo es visto en función de los datos relevantes que brinda acerca de las tareas que se proponen y los problemas que éstas pueden originar. Esto nos hace pensar en que el profesor de lenguas debe observar cuál de los

diferentes componentes de la tarea representa un obstáculo en el aprendizaje del alumno. Las observaciones de Brown sobre el papel del oyente y el grado de cooperación que se puede esperar de él en un momento dado pueden orientar el trabajo del profesor de L2, ya que nos hacen reflexionar en que el alumno no siempre estará dispuesto a cooperar en la realización de las tareas propuestas. Los motivos pueden ser muy variados y dependerán de factores como distracciones, cansancio, la atención del alumno enfocada a un punto que se escuchó al principio descuidando la información siguiente, etc.

Al analizar la interacción de texto, tarea y oyente, la autora reporta que, a pesar de que en el experimento se presentan al oyente situaciones bien definidas y delimitadas, existen problemas durante la comprensión. Estos retos llevan al oyente a participar activamente en la búsqueda de posibles soluciones. Es importante considerar esta situación ya que se repite cuando el alumno se enfrenta a interacciones cotidianas en las que el mensaje no está perfectamente construido y en las que usa determinadas estrategias que le permiten obtener una interpretación coherente del mensaje.

Es necesario diferenciar entre el contexto externo y el contexto interno del discurso. El contexto externo (hablante, oyente, lugar, tiempo, género, etc.) permitirá al oyente limitar sus expectativas en términos muy generales, tales como lo que sería apropiado decir a un oyente particular en una ocasión particular. El contexto interno del discurso debe al menos incluir lo que el hablante asume que es conocimiento previo común

sobre el contenido, lo que lo capacita, por ejemplo, para seleccionar expresiones referenciales apropiadas a la ocasión y así también incluirá lo que se ha establecido como información y convenciones compartidas durante el discurso. Es este último contexto del discurso el que los oyentes menos hábiles parecen no explotar tanto como debieran. Este último punto se comentará de nuevo al hablar sobre el conocimiento previo o esquemas.

Consideramos que el estudio de Brown complementa, en parte, el punto de vista de Garrod (1986) porque, como vimos, se centra en el aspecto interactivo y analiza el contexto desde otra perspectiva. Al mismo tiempo, brinda información relevante sobre diversos factores que afectan la comprensión del individuo como el texto, la tarea y el propio oyente. Creemos importante observar las aportaciones de Kramsch (1993) que pensamos amplían aún más la visión del contexto al relacionarlo con el salón de clase.

2.1.2.3 El contexto formal de aprendizaje

La noción de contexto en Kramsch es de tipo relacional. La autora analiza cinco dimensiones del contexto: lingüística, situacional, interaccional, cultural e intertextual, y en cada una de ellas el contexto se forma a partir de individuos que dialogan entre sí a través de diferentes roles. Considerando que en nuestra propuesta, el contexto tiene un papel relevante en sus dimensiones lingüística y situacional, queremos rescatar algunas de estas ideas.

2.1.2.3.1 La dimensión lingüística

La coherencia del texto se establece a partir de la relación

que se da entre una forma lingüística y los elementos que la preceden y la siguen. En esta selección influye también el contexto interno de la expresión, el cual, según ya comentamos, se refiere a los intereses, suposiciones e hipótesis del hablante y el oyente. Este contexto interno asegura que el discurso se perciba como coherente y tenga sentido para los participantes. Recordemos que Brown (1986) comenta que el contexto interno deberá incluir lo que el hablante asume que es conocimiento previo común sobre el contenido, y las convenciones compartidas durante el discurso por ambos interlocutores.

2.1.2.3.2 La dimensión situacional o contexto externo del discurso

Mientras que Brown se limita a señalar que el contexto externo del discurso permitirá al oyente limitar sus expectativas en términos muy generales para ocasiones particulares, Kramsch analiza el contexto externo siguiendo a Hymes (1974), quien lo describe a través de los elementos que integran el evento de habla. La autora define cada uno de los elementos con referencia al salón de clase analizando la forma en que el profesor y el alumno conforman el contexto de aprendizaje. Esto la lleva a observar el género de habla en que se comprometen los participantes, las normas de interacción e interpretación que se espera que observen, el código y registro apropiados a la situación, la clave que se comparte, el tipo y nivel de secuencia de actos al que creen que deberían prestar atención, los propósitos que atribuyen al intercambio, el papel que consideran que deberían jugar como participantes y finalmente, el significado que atribuyen al lugar o escenario. Es indudable que

estos factores pueden contribuir al éxito o fracaso de la comunicación que se pretende establecer en un contexto formal de aprendizaje.

Al hablar de los factores de lugar y participantes, Kramsch comenta las diferentes formas de "habla" que se presentan en el salón de clases entre hablantes y oyentes. Estas formas son propias de una situación de aprendizaje formal y están relacionadas con el papel que adopta el participante en un momento dado.

Observamos así, que la relación social entre profesor y alumno cambia en el aula de acuerdo con el nivel de proficiencia del estudiante. Mientras que los estudiantes de niveles avanzados pueden informar o comentar al profesor sobre un texto dado, los principiantes, debido a su limitado conocimiento de la lengua, se limitan a monitorear su aprendizaje, ya que no cuentan con recursos lingüísticos suficientes para establecer una relación social con el profesor. De esta forma, el texto permite o no, establecer un vínculo social entre profesor y alumno.

El contexto externo del discurso tiene un papel relevante dentro de la comprensión oral. Cada uno de los diferentes factores que integran el evento de habla forma parte del contexto al que debe orientarse el aprendiente cuando intenta decodificar el mensaje que escucha. Es por esto que en nuestra propuesta consideramos este elemento.

Los estudios analizados nos han permitido ver el contexto desde diferentes ángulos tratando de identificar los elementos contextuales que favorecen la comprensión y "participación" del

alumno de L2 para plantear en el capítulo tres actividades que le permitan remitirse a ellos.

2.1.3 Tercer plano. El proceso de comprensión oral

Las características del oyente parecen tener un impacto considerable en la comprensión oral. En las investigaciones realizadas en esta área, resaltan los estudios sobre el nivel de proficiencia de la lengua, la memoria y el conocimiento del mundo.

Antes de comentar los resultados de estudios realizados en esta última área, revisaremos los conceptos de procesamiento *top down* y su relación con el conocimiento del mundo o *esquemas*, procesamiento *bottom up* y procesamiento *interactivo* o *paralelo*, los cuales forman parte de los elementos que integran la propuesta de C.O. que planteamos en la figura No.1.

2.1.3.1 El procesamiento de información

Las teorías cognoscitivas consideran la comprensión de la lengua como un proceso activo y constructivo que se aplica por igual a la comprensión auditiva o a la comprensión de lectura. El proceso de comprensión avanza a través de diferentes etapas y en cada una de ellas se realizan procesos complejos que ayudan al individuo a detectar o inferir significados y a relacionar la información con el conocimiento que ya posee.

2.1.3.1.1 Procesamiento *top down*: Los esquemas

Los psicólogos de la educación han descubierto que el aprendizaje verbal procede más fácilmente cuando la información puede cortarse en trozos dentro de modelos significativos y luego

relacionarse con estructuras de significado que existen en la mente. También se ha descubierto que a medida que el aprendiz adquiere mayor proficiencia, es capaz de reestructurar los datos lingüísticos que llegan en un modelo mayor y comprender el modelo como un todo. Existen varios términos con los que se alude a las estructuras de significado en la mente. Minsky (1975) las llama *marcos*, Schank (1977), *scripts* y, como ya señalamos, Rumelhart (1984), las denomina *esquemas*.

Una de las estrategias que posibilita al alumno para comprender el *input*, es la activación del conocimiento del mundo o *esquemas*. Rumelhart (1984) y Tannen (1979) presentan un enfoque diferente sobre un mismo tema.

La teoría de los *esquemas*, en la visión de Rumelhart, trata sobre la forma en que se representa el conocimiento y cómo esa representación facilita el uso de determinado saber. De acuerdo con la teoría, todo conocimiento está organizado en unidades llamadas *esquemas* y en éstas se encuentra tanto el conocimiento como la manera en que debe usarse. Las unidades categorizan y ordenan la información a fin de que ésta pueda interpretarse y utilizarse. Rumelhart define el *esquema* como "una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria" (1984:34) La teoría propone un modelo cognoscitivo que permite al lector y al oyente hacer hipótesis, inferencias y aceptar o rechazar información durante el procesamiento del discurso.

Por su parte, Tannen (1979), habla de *marcos* (*frames*) y desde una perspectiva sociolingüística utiliza la descripción

"estructuras de expectación" para caracterizar la influencia que ejercen en el pensamiento. Tannen contempla al individuo como un experimentado veterano de percepción que ha almacenado su experiencia previa como una masa organizada y que ve eventos y objetos en el mundo en relación a otros y en relación a su experiencia previa. Esta experiencia puede tomar la forma de expectativas sobre el mundo.

Como hemos visto, al hablar de los *esquemas* Rumelhart alude a la manera en que el conocimiento se almacena en la memoria, mientras que para Tannen, el individuo organiza el conocimiento del mundo y lo usa para predecir interpretaciones y relaciones que tienen que ver con nueva información, eventos y experiencias. Sin embargo, al hablar de *esquemas* de conocimiento, es importante considerar que uno de los problemas del oyente no-nativo estriba en que no comparte la memoria y el conocimiento de la comunidad del nativo, ni las metáforas y categorías que este último utiliza para representar su experiencia, por lo que en un momento dado va a encontrarse con limitaciones en su conocimiento previo.

Un gran número de investigadores ha hecho aportaciones sobre el concepto de *esquemas*, lo que manifiesta el interés por aclarar el papel que juega el conocimiento previo en la comprensión. Nosotros queremos señalar que durante varios años hemos usado el recurso de activación de *esquemas* en el alumno antes de que escuche el texto oral. Hemos confirmado en la práctica que esta activación ha sido un elemento que ha facilitado la comprensión oral en segunda lengua por lo que retomamos este elemento en

nuestra propuesta.

Comentaremos enseguida algunos resultados de las investigaciones sobre conocimiento previo citadas por Rubin.

Long (1990) investigó si los estudiantes de español como LE podían comprender mejor un texto oral cuando poseían esquemas relevantes sobre el tema señalado. Para medir la comprensión se utilizó un protocolo de recuerdo y una prueba de reconocimiento que consistía en declaraciones parafraseadas en inglés acerca de los textos. De acuerdo con los resultados, el conocimiento del mundo sí puede relacionarse con la C.O. Posteriormente, Long encontró que los esquemas pueden tener efectos negativos en la C.O. ya que el alumno puede generalizar un esquema dado que en un grupo de datos concreto lo lleve a una comprensión incongruente. En este aspecto, O'Malley et al (1989) hablan de resultados similares sobre el conocimiento previo.

Si bien existen estudios que indican que el conocimiento previo mejora la C.O., Chiang y Dunkel (1992) reportan que las medidas de este conocimiento pueden variar y por lo tanto, confundir las conclusiones.

Hemos observado resultados de investigaciones sobre el conocimiento previo o esquemas en el oyente. Respecto al papel de este último, queremos señalar que Brown (1986), en su artículo sobre el contexto se refiere a las intenciones que puede tener el oyente cuando escucha un texto oral y al grado de cooperación que puede prestar ante el mensaje, concluyendo que si el oyente asume una actitud cooperativa, al enfrentarse a problemas de comprensión será capaz de reconocerlos y eliminar los obstáculos

que le impidan captar el mensaje.

Esto nos lleva a pensar en que, aunque el oyente posea información previa sobre un tema específico, las intenciones que tiene en determinado momento pueden interferir con la comprensión.

2.1.3.1.2 Procesamiento bottom-up

El aprendizaje de la lengua depende del movimiento de procesamiento controlado a automático. En el primer capítulo, al hablar sobre la Teoría de Procesamiento de Información, se comentó la capacidad limitada del ser humano para procesar información, limitación que puede superarse avanzando de procesamientos controlados a otros automatizados.

Dentro de la investigación sobre adquisición de L2, el debate sobre el papel del procesamiento controlado y el procesamiento automático ha sido un tema que ha dado lugar a grandes controversias. Por una parte, Krashen (1981) sostiene que el material que ha sido aprendido conscientemente mediante la atención a la forma, no podrá transferirse a la competencia adquirida del aprendiente. Long (1983) señala que existe evidencia de que centrarse en la forma y la atención consciente a la precisión puede tener efectos positivos en el uso productivo de la lengua del aprendiente. Ante este panorama, Wilcox (1991) enfatiza que las teorías actuales apoyan la inclusión de actividades que centran la atención del aprendiente en la forma y lo llevan a la automatización en las habilidades de decodificación.

Por nuestra parte, hemos constatado la eficacia de los

ejercicios que se enfocan a la forma, por ejemplo, el dictado. En este caso, el alumno avanzado tiene la oportunidad de monitorear las dificultades que le plantean determinados vocablos y el profesor, de pensar en soluciones.

2.1.3.1.3 Procesamiento interactivo

En este apartado queremos resaltar la importancia del procesamiento interactivo en la C.O. del oyente de L2, tema tratado por Wilcox (1991), quien enfatiza la naturaleza interactiva del proceso de C.O. y aboga porque se proporcione al alumno una amplia variedad de experiencias en esta área.

Las actividades dirigidas a promover el procesamiento *bottom up*, se asocian al enfoque audiolingual, en el que la comprensión auditiva se centraba en la forma y se usaba como preparación para ejercicios. En los enfoques comunicativos recientes, el énfasis estaba en la comprensión del significado, el uso del conocimiento del mundo y el procesamiento *top down*, dejando de lado enfatizar el procesamiento *bottom up*. Actualmente, se habla de volver a una síntesis de ambos procesamientos.

En esta misma línea, Nunan (1992), declara que el significado no reside exclusivamente en las palabras de la grabadora que escucha el aprendiz o en las palabras del texto que lee, sino también en la cabeza del oyente o del lector de un texto.

Anderson y Lynch (1988) concuerdan con la idea de un oyente activo que construye una interpretación del mensaje utilizando tanto el procesamiento *bottom-up* como el *top-down*.

De los estudios se desprende la importancia de estos

procesamientos así como la necesidad de considerar un procesamiento interactivo en la enseñanza de la comprensión oral.

En el apartado siguiente y hablando del tema de las características del proceso, (Rubin 1994), presentamos algunos resultados de investigaciones sobre procesamiento.

2.1.3.1.4 Características del proceso

Rubin engloba bajo este título los resultados de investigaciones sobre procesamiento y estrategias de comprensión auditiva. Señala que el proceso de comprensión auditiva es más difícil de investigar que los cuatro factores discutidos anteriormente (texto, interlocutor, tarea y oyente) porque el proceso de comprensión oral consiste en operaciones o conductas internas y no es fácil medirlo directamente.

Nos interesan especialmente los estudios en esta área porque nuestra propuesta considera los diferentes procesamientos en el alumno y propone tareas que tienen como fin promoverlos. Por otra parte, en nuestra experiencia al impartir cursos de comprensión auditiva, hemos observado que parece que el alumno se apoya en ambas formas de procesamiento cuando intenta descifrar el mensaje que escucha.

Van Patten (1989) considera cómo el procesamiento *top-down* y *bottom-up* se relaciona con el nivel de proficiencia. Presenta diferentes tareas que implican escuchar poniendo atención al contenido; al contenido y un morfema final de palabra; al contenido y un morfema separado y al contenido y una palabra clave. El estudio muestra un efecto importante de la interacción entre nivel de proficiencia y tarea. Van Patten descubrió que,

hacer una tarea que requiere poner atención a la forma, interfiere en la comprensión del contenido. Esto sugiere que cuando el alumno tiene dificultades, se centra primeramente en el significado.

En una investigación con estudiantes de inglés, Wolff (1987) descubrió que mientras que los alumnos parecían manejar armoniosamente procesos *top-down* y *bottom-up* en un texto fácil, utilizaban mayor número de estrategias *top-down* para los textos con mayor grado de dificultad.

En contraste con los resultados señalados arriba, Conrad (1981, 1985) muestra que a medida que el oyente de L2 disminuye en proficiencia, se apoya más en la sintaxis que en señales semánticas contextuales.

Bacon (1992) trata de verificar si el oyente procesa el significado antes que la forma y sus conclusiones son similares a las de Conrad. Reporta que los aprendientes de español en nivel principiantes, usan más estrategias *top-down* con los pasajes que conocen mejor que con los menos conocidos. Sugiere que los oyentes emplean las estrategias *bottom-up* cuando el input es más difícil.

O'Malley et al (1989) comenta que el oyente eficaz parece escuchar trozos mayores cambiando su atención a las palabras individuales solamente cuando existe un corte en la comprensión. En algún nivel, hay una fina interacción entre el procesamiento *top-down* y el *bottom-up*.

A pesar de los contrastes entre estas conclusiones, los estudios muestran la complejidad del procesamiento de C.O. y la

dificultad para observarlo ya que la mayoría de las medidas son indirectas. Se nota claramente que muchos factores influyen en el cómo y cuándo el oyente usa e integra información sintáctica, fonológica, lexical, pragmática y de discurso.

Es importante para esta investigación comparar con nuestra experiencia los autores que acabamos de ver. Hemos notado que en el caso de alumnos avanzados de español, es beneficioso inducir en primer término el uso de estrategias que lo llevan hacia procesamiento *top-down*. Esto le permite hacer predicciones y recordar situaciones y léxico para posteriormente realizar una escucha más fina en la que con menor esfuerzo pueda obtener información específica por procesamiento *bottom-up*. Sin embargo, cuando se ha establecido en el salón de clase un ambiente que proporciona confianza al alumno, puede iniciarse la sesión con el análisis de detalles y llegar después a la determinación de ideas principales del texto oral.

En otros aspectos de la comprensión como por ejemplo, las tareas, hemos confirmado que el trabajo en grupo, al implicar negociación de significado, ayuda al estudiante a desarrollar la comprensión oral. En relación con las características del oyente, hemos corroborado el papel positivo de las actividades que propician activación de *esquemas* de conocimiento. Por lo que se refiere al procesamiento, las investigaciones en este campo nos afirman en la idea de incluir ejercicios que promuevan procesamiento *top down*, *bottom up* e interactivo en nuestra propuesta de C.O., como observamos en la Figura 1. De ahí que la idea de una propuesta integrada establezca vínculos entre lo que

es el proceso individual y lo que es el proceso social, los cuales pueden ser traducidos en una propuesta didáctica para el profesor.

En las líneas anteriores, nuestro objetivo ha sido comprender el proceso de comprensión oral en un contexto formal de aprendizaje. Retomando la Figura 1, hemos asignado espacios a los diferentes factores que intervienen en el proceso de la C.O. en el aprendiente de lengua extranjera, de tal manera que dentro de la conceptualización descrita anteriormente puedan ser manejados algunos elementos que intervienen en este proceso para articular una propuesta que pueda llevar al aprendiente de una lengua extranjera a lograr una comprensión exitosa.

En el siguiente capítulo presentamos la evaluación del material Comprensión Auditiva con un análisis de los intereses y necesidades detectados para llegar al modelo didáctico en el que pueda ser aplicada esta conceptualización teórica de la comprensión oral.

CAPITULO 3. APLICACION DE LA PROPUESTA EN EL DISEÑO DE UN CURSO

En la realización de esta etapa, creemos importante presentar los resultados de la evaluación llevada a cabo al material Comprensión Auditiva V, que como se señaló en un principio, es el curso que se imparte actualmente en la institución. Esta evaluación es importante porque refleja las necesidades e intereses del alumnado y de los profesores, al mismo tiempo que nos permite identificar los elementos del material que apoyan la adquisición/aprendizaje del aprendiente.

A partir de los datos que aportan la investigación del marco teórico, la propuesta de C.O. y la evaluación realizada al material Comprensión Auditiva, elaboramos el modelo didáctico para aplicar la propuesta en un curso de comprensión oral que pueda atender las necesidades actuales de la institución y que, considerando la etapa de planeación de nuevos materiales que se presenta en este momento, sea desarrollado posteriormente.

3.1 Consideraciones preliminares

La idea de desarrollar un curso de comprensión oral en el que se aplique nuestra propuesta surge al observar que la comprensión oral no se ha trabajado quizás en forma adecuada en los materiales que se utilizan actualmente en la institución. Tal vez esto se deba a que no se ha valorado suficientemente el papel relevante que juega en la enseñanza de lenguas. Como ejemplo tenemos que el curso de comprensión auditiva se imparte en el último nivel de enseñanza.

Como ya se señaló, actualmente las autoridades del CEPE planean un cambio que podría llevar a considerar la impartición de cursos que contemplen la enseñanza de la comprensión oral en los diferentes niveles de enseñanza.

Por lo anterior y como primera etapa dentro de la planeación del curso de comprensión oral, realizamos una evaluación al material de Comprensión Auditiva V. Esta evaluación cumple con dos importantes objetivos:

El primero es analizar el papel del libro didáctico dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno para posteriormente identificar cuáles elementos presentes explícita e implícitamente en él colaboran al aprendizaje y la adquisición del español en el salón de clase. Intentamos rescatar estos elementos para considerarlos en la nueva propuesta de C.O. al mismo tiempo que tomaremos en cuenta los problemas y deficiencias para subsanarlas al proponer un nuevo curso.

El segundo consiste en detectar las necesidades e intereses de los alumnos para considerarlos al plantear el nuevo curso de comprensión oral.

3.1.1 La evaluación del curso Comprensión Auditiva V

La enseñanza del español se realiza en la institución a lo largo de cinco niveles. Cada nivel consta de dos cursos, uno de español en el que se manejan las cuatro habilidades, y el otro se relaciona con una de las habilidades en especial: producción oral, comprensión de lectura, producción escrita, y comprensión auditiva. El cuarto nivel se apoya con un curso de gramática. Como se señaló anteriormente, el curso de comprensión auditiva se

imparte en el último nivel. Los cursos de español tienen una duración de dos horas diarias mientras que los cursos de apoyo se imparten durante una hora.

3.1.1.1 El material

3.1.1.1.1 Descripción física

El libro didáctico que usa el alumno se presenta en fotocopias. Las grabaciones están tomadas de Radio Unam, Radio Educación y otras se realizaron en la institución. Todas están en una serie de tres cassettes, únicamente para uso del maestro.

3.1.1.1.2 Objetivo

El material está elaborado para estudiantes extranjeros ya familiarizados con la lengua española pero que todavía presentan marcadas deficiencias. Tiene como objetivo proporcionar al alumno diversas estrategias de comprensión oral como obtener información global, información específica y conocer el uso de los marcadores proposicionales como: "por consiguiente", "finalmente", etc. Se intenta que el aprendiz logre llegar a una competencia comunicativa que le permita relacionarse adecuadamente en una sociedad hispanohablante.

3.1.1.1.3 Fundamentación teórica

El material se basa en Richards (1983) al promover la activación de *esquemas* de conocimiento y el uso de *scripts* culturales. La metodología se desprende del enfoque comunicativo.

3.1.1.1.4 Diseño y contenido

El material está diseñado para emplearse en cursos

intensivos de 30 horas clase con sesiones diarias de 50 minutos durante seis semanas. Consta de seis unidades temáticas relacionadas con la cultura mexicana (la literatura, el habla, las tradiciones, leyendas y la música) y en ellas se promueven actividades que llevan al alumno a activar esquemas, buscar información mediante procesamiento *top down* y *bottom up*. También se presentan ejercicios para que el estudiante utilice marcadores proposicionales, (a continuación, finalmente, etc.) y observe el papel de éstos dentro del texto.

3.1.1.1.5 Los textos orales

Los textos orales en el material evaluado, se tomaron de programas radiofónicos, canciones, entrevistas, fragmentos de obras de teatro y conferencias que presentan textos leídos. Estas últimas predominan en un 70% del material. Como material de apoyo, se ofrecen al estudiante cuatro cintas de video relacionadas con las diferentes unidades. Los ejercicios permiten al alumno participar en dinámicas de grupo que promueven discusión, formulación de diálogos, dramatización y uso de frases hechas y expresiones coloquiales.

Las grabaciones tienen una duración que va de tres a siete minutos cada una. Cuando el texto oral es mayor de cuatro minutos, se divide en dos partes con diferentes ejercicios para cada sección. El alumno debe escuchar por lo menos dos veces cada texto.

3.1.1.2 Fases de la evaluación

A continuación presentamos los puntos referidos al perfil,

del alumno, perfil del profesor y a la metodología en que se basó la evaluación.

3.1.1.2.1 Perfil del alumno

Los alumnos que contestaron el cuestionario fueron 49 y pertenecen a los cuatro grupos de los cursos de comprensión auditiva que se impartieron en la institución durante la primavera de 1996.

Las edades de los sujetos varían entre 18 y 45 años predominando los jóvenes de 20 a 25 años. Los países de procedencia y sus lenguas son muy diversos: Estados Unidos, Japón, Corea, Bélgica, Nigeria, Italia, Francia, Suiza, Haití, Alemania, Inglaterra, Corea y China. Un gran porcentaje de la población escolar está formada por japoneses, coreanos y estadounidenses.

Dado el nivel de estudios en que se encuentran, los estudiantes han tenido la oportunidad de practicar la narración, la descripción, el diálogo y de manejar un vocabulario amplio. Sus conocimientos sobre gramática son ya avanzados, pero en esta etapa se refuerza el estudio de estructuras gramaticales complejas.

La mayoría estudia español con fines académicos, profesionales o por razones familiares (el caso de extranjeros casados con mexicanas o mexicanos), aunque es frecuente el caso, entre estudiantes asiáticos sobre todo, de individuos que únicamente tienen oportunidad de hablar español en la institución. Esto sucede especialmente cuando se trata de amas de casa que por razones de cultura, permanecen aisladas.

El curso se imparte, como ya se señaló, en el nivel avanzado de español, lo que implica que los alumnos han estudiado español de uno a cinco años. Todos los alumnos entrevistados han tomado de dos a cinco cursos en el CEPE.

3.1.1.2.2 Perfil del profesor

El cuestionario se aplicó a las cuatro profesoras que imparten este curso en la institución. Todas ellas son egresadas de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas de la UNAM y han tomado cursos sobre la enseñanza del español a extranjeros. Todas las profesoras tienen experiencia en la enseñanza del español tanto a estudiantes mexicanos como a estudiantes extranjeros y ellas han laborado entre uno y ocho años en la institución. Por coincidencia, tres de las cuatro profesoras impartían este curso por primera vez, variable que fue imposible descartar por tratarse de la totalidad de maestros que imparten esta materia.

3.1.1.2.3 Metodología

Las categorías que se consideraron para la evaluación del Libro Didáctico son las siguientes: objetivo, contenido, motivación y aprendizaje.

3.1.1.2.3.1 Técnicas

Para la obtención de datos se realizaron diferentes actividades. Como primer paso, se aplicaron dos diferentes cuestionarios. En el primero, se solicitaba al alumno información de tipo personal (Anexo 1). Antes de observar las clases se aplicó otro instrumento solicitando información, tanto a las

profesoras que imparten esta materia como a los alumnos. El cuestionario de las profesoras contiene 15 preguntas con tres opciones, y cinco preguntas abiertas. El cuestionario de los alumnos tiene 13 preguntas con tres opciones y una pregunta abierta. Estos instrumentos se presentan en el apartado de análisis de resultados.

Una semana después de aplicar los cuestionarios, observamos una sesión de trabajo de cada una de las profesoras tomando nota de las actividades que realizaba y al mismo tiempo grabando en audio la clase.

Inmediatamente después de la observación de la clase, se realizaron entrevistas voluntarias con 16 alumnos que representan el 32% del total de la población. Los alumnos pertenecen a cada uno de los diferentes grupos. También se entrevistó a cada una de las profesoras que imparten el curso y se grabaron las entrevistas en audio.

3.1.1.3 Análisis de resultados

3.1.1.3.1 El cuestionario de los alumnos

Para analizar los resultados de la evaluación se presentará en primer lugar una interpretación cuantitativa que refleja los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a los alumnos. Enseguida se hará una interpretación cualitativa.

3.1.1.3.1.1 Interpretación cuantitativa

A continuación se especifican las preguntas y las opciones del cuestionario, así como los porcentajes registrados al aplicarlo a la población de 49 alumnos. En los cuadros de

resultados se observa que, en general, existe cierto balance en las respuestas a las opciones SI y A VECES y poco énfasis en la segunda opción.

Cuadro 1. Serie de resultados de evaluación (Alumnos)

Pregunta 1. ¿Está definido con claridad el propósito de las actividades del material de Comprensión Auditiva ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	24	48.9
NO	3	6.1
A VECES	22	44.8

Pregunta 2. ¿Los ejercicios reafirman efectivamente el propósito de las actividades?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	23	46.9
NO	1	2.0
A VECES	25	51.0

Pregunta 3. ¿Las instrucciones de las actividades son claras ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	30	61.2
NO	10	20.4
A VECES	9	18.3

Pregunta 4. ¿ Es interesante el material ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	36	48.9
NO	4	8.1
A VECES	21	42.8

Pregunta 5. ¿ Las actividades son significativas ? ¿ Presentan un reto ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	18	36.7
NO	4	8.1
A VECES	27	55.1

Pregunta 6. ¿ Existen dificultades que distraigan su atención ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	12	24.4
NO	9	18.3
A VECES	28	57.1

Pregunta 7. ¿ El material es variado ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	32	65.3
NO	6	12.2
A VECES	11	22.4

Pregunta 8. ¿ El material es atractivo ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	18	36.7
NO	7	14.2
A VECES	26	49.1

Pregunta 9. ¿ Lo animan las actividades a involucrarse en el proceso de aprendizaje ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	19	38.7
NO	5	10.2
A VECES	25	51.0

Pregunta 10 ¿ Disfruta la preparación de las actividades?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	12	24.4
NO	10	20.4
A VECES	27	55.1

Pregunta 11 ¿ Lo ayuda el material a aprender español ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	30	61.2
NO	4	8.1
A VECES	15	30.6

Pregunta 12 ¿ Como considera la duración de las grabaciones ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
CORTA	1	2.3
LARGA	17	34.6
ADICUADA	31	63.2

Pregunta 13 ¿ Realiza usted actividades de preparación antes de escuchar las grabaciones ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	7	14.2
NO	11	22.4
A VECES	31	63.2

Pregunta 14 ¿ Que temas y actividades considera más interesantes ?

Es una pregunta abierta, por lo que las respuestas se incluirán en los comentarios cualitativos.

3.1.1.3.1.2 Interpretación cualitativa

Esta interpretación se realizará considerando las categorías propuestas al inicio de la evaluación.

Por lo que se refiere al objetivo del material (preguntas 1 y 2), en términos generales señalan que está definido claramente.

Las preguntas relacionadas con la categoría de contenido (3,4,7,8,11) incluyen también información sobre temas y materiales. La mayoría de los sujetos respondió favorablemente y una parte mínima se expresó en forma negativa.

En las preguntas sobre motivación (4,5,7,8,9,10,14) se muestra una tendencia a contestar "a veces" y en segundo lugar, afirmativamente. En comparación, es pequeño el grupo de respuestas negativas.

Las preguntas relacionadas con aprendizaje (5,6,9,10,12,13) se contestaron positivamente en un 80% de los casos y el resto, excepto uno, opinó negativamente.

Al comparar estos resultados con las entrevistas que se realizaron a 16 alumnos que representan el 32% de la población, se puede observar que el cuestionario muestra una tendencia a responder en forma positiva y a optar por la opción "a veces", mientras que los alumnos entrevistados se mostraron sumamente interesados en el material y sus temas. Asimismo, comentaron que estaban satisfechos por la mejoría experimentada en su comprensión oral. Esto se comentará ampliamente más adelante al hablar de las entrevistas.

Consideramos que existen dos factores que podrían influenciar estos resultados. Por una parte, cuando se entrevista

al estudiante, puede cohibirse o tratar de ser amable y no hablar completamente con la verdad. Por otra parte, creemos importante considerar la dinámica de clases que plantea cada profesora y la forma en que se maneja el libro didáctico. Como se señala en el punto sobre observación en el salón de clases, el sistema de enseñanza propuesto por las maestras puede conducir o bien a una clase agradable, en la que el alumno participa activamente, o por el contrario, llevar al alumno a una clase tediosa que no le presenta ningún reto. Nos inclinamos por considerar este segundo punto como influencia negativa en los resultados observados.

3.1.1.3.2 El cuestionario de las profesoras

3.1.1.3.2.1 Interpretación cuantitativa

A continuación se detallan las preguntas del cuestionario aplicado a las profesoras y los porcentajes obtenidos.

Las preguntas 16, 17, 18, 19 y 20 son preguntas abiertas por lo que se resumirán en la interpretación cualitativa que se hará adelante.

Cuadro 2. Serie de resultados de evaluación (Profesoras)

Pregunta 1. ¿Está definido con claridad el propósito de las actividades del material de Comprensión Auditiva ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	4	100
NO	0	0
A VECES	0	0

Pregunta 2. ¿Los ejercicios reafirman efectivamente el propósito de las actividades?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	4	100
NO	0	0
A VECES	0	0

Pregunta 3. ¿Las instrucciones de las actividades son claras ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	3	75.0
NO	0	0
A VECES	1	25.0

Pregunta 4. ¿ Es interesante el material para el alumno ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	4	100
NO	0	0
A VECES	0	0

Pregunta 5. ¿ Las actividades son significativas ? ¿ Presentan un reto ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	4	100
NO	0	0
A VECES	0	0

Pregunta 6. ¿ Existen dificultades que distraigan al alumno ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	0	0
NO	3	75.0
A VECES	1	25.0

Pregunta 7. ¿ El material es variado ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	4	100
NO	0	0
A VECES	0	0

Pregunta 8. ¿ El material es atractivo ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	4	100
NO	0	0
A VECES	0	0

Pregunta 9. ¿ Animan las actividades al alumno para involucrarse en el proceso de aprendizaje ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	4	100
NO	0	0
A VECES	0	0

Pregunta 10. ¿ Disfrutan los alumnos la preparación de las actividades ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	3	75.0
NO	0	0
A VECES	1	25.0

Pregunta 11. ¿Cuál es la reacción del alumno ante el material ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
Positiva	4	100
Negativa	0	0
Indiferente	0	0

Pregunta 12 ¿ Se involucra el estudiante en las actividades grupales ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	4	100
NO	0	0
A VECES	0	0

Pregunta 13 ¿ Considera usted adecuado el nivel lingüístico del material ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	4	100
NO	0	0
A VECES	0	0

Pregunta 14 ¿ Existe un equilibrio entre preguntas abiertas y cerradas ?

Opciones	Población	
	Cantidad	%
SI	0	0
NO	1	25
A VECES	3	75

Pregunta 15 ¿ Emplea usted una actividad previa a la escucha de la grabación para introducir el tema ?

Población		
Opciones	Cantidad	%
SI	2	50
NO	0	0
A VECES	2	50

Las siguientes preguntas son abiertas por lo que se resumirán en la interpretación cualitativa:

Pregunta 16 ¿ Qué tipo de actividades emplea ?

Pregunta 17 Elabore una lista de las cualidades y debilidades del material

Pregunta 18 ¿ Qué cambios haría al material ? Describalos

Pregunta 19 ¿ Qué temas y actividades considera más interesantes ?

Pregunta 20 : Señale las actividades del material didáctico que apoyan más eficazmente su clase.

3.1.1.3.2.2 Interpretación cualitativa

En relación con las preguntas sobre los objetivos del curso (1 y 2), todas las profesoras estuvieron de acuerdo en que el objetivo de actividades y ejercicios del material está definido con claridad.

Las respuestas a las preguntas sobre el contenido (3,4,5,7,8) fueron también positivas casi en un 100% Resalta el interés de las maestras por los temas culturales en unidades como Oaxaca y Literatura.

Las preguntas sobre motivación (4,7,8,9,10,11,12,15,16,19,20) reflejan el papel positivo de las actividades previas a la escucha del texto oral. Las respuestas fueron positivas casi en un 100% y las profesoras señalaron que los temas son muy interesantes para el alumno y que resulta atractivo que cada tema se presente en bloque ya que esto permite una mayor profundización en los diversos aspectos culturales.

Las respuestas a las preguntas sobre aprendizaje (5,6,9,10, 11,12,13,14,17,19,20) se contestaron positivamente casi en un 100% .

En cuanto a las preguntas abiertas (16, 17, 18, 19 y 20), las profesoras señalan que se emplean actividades enfocadas a activar el conocimiento previo del estudiante y que los temas se introducen haciendo referencia a la cultura mexicana y contrastándola con la de los alumnos. Entre los rasgos positivos del material se señala el hecho de que sea cultural ya que interesa mucho a los alumnos. Entre las debilidades se menciona que faltan textos orales con lengua coloquial y respecto a

aspectos técnicos, la mala organización de los textos en los cassetes. Como actividades que apoyan la buena marcha de la clase, se señalan los ejercicios y el trabajo en grupo.

Es importante comparar los comentarios escritos de las profesoras con la observación que se hizo en el salón de clase ya que las declaraciones no siempre concuerdan con los hechos. En el aula se pudo observar que no siempre se llevaron a cabo los pasos necesarios para apoyar al alumno ante el texto oral.

Consideramos que existe en las profesoras entusiasmo y deseos de realizar bien su trabajo pero falta una preparación previa que les permita conocer y comprender las diferentes formas de manejar el libro didáctico a fin de lograr que el alumno desarrolle su capacidad de escucha.

3.1.1.3.3 La observación de las clases

Durante el curso, asistí como observadora a una de las clases de cada profesora. Con ligeras variantes, las profesoras 1 y 2 utilizan las transcripciones de los textos orales como ejercicios de comprensión de lectura y no de C.O. Los alumnos leen en clase, o en casa como tarea, cada texto que escucharán posteriormente. Se revisa el vocabulario y se comenta entre todos la lectura. Finalmente se escucha la grabación una vez mientras cada alumno la lee en su libro. Después se organizan equipos para responder las preguntas de los ejercicios.

En el caso de la profesora No. 1, ella controla los turnos, realiza actividades como leer textos, responder preguntas, corregir, añadir, etc. El alumno tiene un papel muy pasivo y se limita a leer las transcripciones y responder el ejercicio final.

Como auxiliar didáctico, la profesora usa el pizarrón.

En el caso de las profesoras No. 1 y 2 se considera que al no conocer el material ni la importancia del desarrollo de la comprensión oral en el alumno, proporcionan ejercicios de comprensión de lectura que nulifican las actividades propuestas inicialmente para comprensión oral. No se realizan ejercicios de activación de esquemas de conocimiento antes de escuchar los textos, no se siguen las indicaciones del libro didáctico ni se dan actividades posteriores a la escucha. Esto lleva al alumno a una actitud apagada, de aburrimiento. No hubo oportunidades de que intercambiaran experiencias y el ambiente de la clase estaba tenso. Las actividades del material, en estas clases, no son significativas y escuchar resulta poco motivante cuando ya el texto se leyó dos veces.

Las profesoras No. 3 y 4 revisan el vocabulario al inicio de la clase como preparación para escuchar el texto oral o presentan fotografías alusivas al tema en cuestión a fin de activar los esquemas de conocimiento del alumno y favorecer el intercambio previo de comentarios sobre el tema.

En las dos clases se utilizaron como recursos de apoyo didáctico fotografías, mapas y el pizarrón y se presentó el texto oral dos veces a fin de resolver los ejercicios. Los alumnos participaron con entusiasmo al revisar las respuestas. Mientras que la maestra aclara dudas el ambiente en clases es alegre y se nota el interés de los estudiantes por los temas y las actividades.

El grupo de la profesora No. 4 hizo aportaciones sobre el

tema antes de escuchar el texto oral. Se presentó la grabación dos veces y después los alumnos compararon sus respuestas por parejas antes de revisarlas junto con la maestra. Después de la revisión, los alumnos comentaron sobre las visitas que han realizado para conocer los diferentes murales que existen en la Ciudad Universitaria, tema de la clase. El ambiente en el salón de clases es de interés por temas y actividades propuestos.

3.1.1.3.4 Las entrevistas

3.1.1.3.4.1 Los alumnos

Se grabaron y transcribieron aproximadamente tres horas de entrevistas con los alumnos. Se les pidió su opinión acerca de los temas y ejercicios, su avance en C.O. y las sugerencias para mejorar el material. Manifestaron gran interés por los temas del libro didáctico ya que les permiten conocer la cultura mexicana. Solamente tres de los alumnos señalaron su preferencia por otro tipo de asuntos. Sin embargo, algunos se quejaron porque su clase, dijeron, no era de comprensión auditiva sino de comprensión de lectura debido a la dinámica planteada por las profesoras. La mayoría habló sobre la forma en que mejoró su comprensión para escuchar después de cinco semanas de clase, y la influencia positiva de las tareas extra clase como escuchar radio y televisión. Como sugerencias, los alumnos proponen que se proporcionen más ejercicios de vocabulario, que no se lean las transcripciones antes de resolver los ejercicios y que se presente material de conversaciones de radio y televisión.

3.1.1.3.4.2 Las profesoras

En las entrevistas a las profesoras resalta el interés que

manifiestan por los textos relacionados con la cultura. Las maestras señalaron algunos problemas que presentan los textos orales, como en el caso de las metáforas en un texto literario, y sugirieron que haya más variedad en los reactivos. Una profesora solicitó que se elabore un libro para el maestro que oriente sobre la forma de impartir el curso. Por otra parte, mencionaron que a pesar del grado de dificultad de algunos textos, al terminar el curso los estudiantes habían aumentado su comprensión auditiva.

Queremos resaltar que los resultados de la evaluación nos hacen pensar que existen elementos para considerar que sí se promueve el aprendizaje y la adquisición del español mediante el uso del libro didáctico. Esto se desprende, no sólo de los comentarios de alumnos y maestras sino también de los resultados de los cursos que hemos impartido con este material durante varios años. A pesar de que varias de las profesoras que se observaron no conocían el material y esto les causó problemas al emplearlo, las respuestas positivas tanto de alumnos como de maestras resultaron muy alentadoras.

Entre las deficiencias del material, se observa que promueve en gran parte procesamiento bottom up y en menor grado, top down a pesar de que propone la activación de conocimiento previo del alumno antes de cada ejercicio. Otros problemas detectados se relacionan con el tipo de discurso que ofrecen los textos orales, que en un 70%, son textos leídos. Esto nos lleva a considerar una mayor variedad de discurso para el diseño de un nuevo curso. A

pesar de estos problemas, creemos que la activación de esquemas y el uso de procesamiento son los elementos, que combinados con una adecuada interacción en el salón de clase, han logrado un porcentaje positivo en las respuestas a esta evaluación y en los resultados obtenidos en los años que se ha trabajado anteriormente. Por este motivo se juzga importante retomarlos en la propuesta de comprensión oral, objeto de esta investigación.

Con base en los datos proporcionados por el cuestionario y las entrevistas, podemos afirmar que el interés de los alumnos se centra, en general, en conocer diferentes aspectos de la cultura mexicana. Los estudiantes entrevistados hablaron de su preferencia por textos orales que les presenten la historia, la literatura, la religión, el papel de las celebraciones y las costumbres de México. Otro aspecto que les interesa es comprender el español que habla el hombre de la calle, escuchar conversaciones entre nativo-hablantes y noticiarios de radio o televisión. Las profesoras concordaron con estos puntos de vista.

3.2 Modelo didáctico para la enseñanza de la C.O.

Al pensar en el diseño de un curso de comprensión oral necesitamos considerar las necesidades y los intereses de la institución en la que se va a utilizar. Como se señaló al principio de este capítulo, el CEPE se encuentra actualmente en una etapa de planeación para reestructurar los cursos que se imparten en la institución. Esto nos lleva a pensar en propuestas de enseñanza que puedan retomarse en el momento en que se definan las líneas que seguirá la institución.

Creemos que éste es un momento adecuado para una propuesta

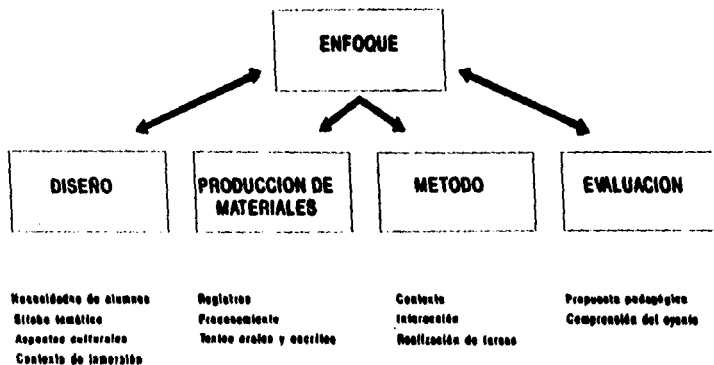
de enseñanza de C.O. que pueda aplicarse ya sea en cursos para diferentes niveles o en módulos de aprendizaje. Por esta razón proponemos las bases de los pasos que tendrán que seguirse para implementar el modelo didáctico en cualquier tipo de materiales que requiera la institución.

3.2.1 El modelo de enseñanza de lengua extranjera

Para la elaboración del modelo didáctico de enseñanza de C.O., adaptamos el modelo de representación teórica de operación global de enseñanza de lenguas de Almeida Filho (1990). El autor ofrece una macroestructura representativa de la operación de enseñanza de lengua extranjera que consta de cinco componentes: el enfoque, que se interrelaciona con el diseño de cursos, producción de materiales, metodología y evaluación. A partir de estos componentes situamos nuestra propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza de C.O.

En la Figura No. 2 podemos visualizar el modelo y sus componentes a los que nos referiremos enseguida.

FIGURA 2: Modelo didáctico para la enseñanza de la comprensión oral



3.2.1.1 Enfoque

El enfoque se refiere a los presupuestos teóricos que guían el diseño del curso o materiales. En este caso, nuestro enfoque se basa en la propuesta de C.O. que, como vimos, parte de una conceptualización del proceso de C.O. como complejo y activo, donde el oyente escucha el texto de acuerdo a sus propósitos, expectativas y conocimiento del mundo.

La propuesta plantea una dinámica que intenta llevar al alumno a la adquisición/aprendizaje mediante un planteamiento pedagógico que se realiza en base a las actividades que señala el profesor y que permiten al alumno activar esquemas de conocimiento, usar diferentes procesamientos y utilizar el apoyo de los elementos del contexto. Lo anterior se implementa a través de patrones de interacción que se dan entre alumnos y profesor mediante las actividades que este último plantea. Pensamos que, de manera implícita, el trabajo que proponemos enseguida contemplará la discusión presentada en el capítulo dos.

En relación con el alumno, queremos señalar que lo consideramos, siguiendo a Almeida (1991) como sujeto y agente en el proceso de formación a través de la lengua meta.

Por otra parte, reconocemos que la lengua no puede enseñarse desvinculada de aspectos socioculturales e históricos, lo que tiene un peso mayor cuando se trata de un alumno que se encuentra en un contexto de inmersión.

3.2.1.2 Diseño de cursos

El curso se plantea con base en las necesidades e intereses

detectadas en la evaluación que se describió anteriormente. Los contenidos se organizan en un sílabo temático que abarca temas culturales y sociales como familia, costumbres, celebraciones. Los textos orales presentan diferentes tipos de discurso: oral y escrito.

3.2.1.3 Producción de materiales

En esta fase se hará una selección de materiales que contengan no sólo aspectos lingüísticos sino culturales. Como criterios para la selección, se busca que haya variedad en las diferentes muestras de discurso. Considerando la capacidad del aprendiente avanzado, se proponen textos orales que presenten narraciones, conversaciones, entrevistas y noticiarios. Los ejercicios que se presentan a partir de los materiales seleccionados siguen la propuesta de C.O. en todos sus aspectos: interacción, procesamiento, utilización de elementos contextuales y activación de *esquemas*.

3.2.1.4 Metodología

La metodología se fundamenta en la idea de llevar al alumno a desarrollar la C.O. a través de tareas y ejercicios que le proporcionarán la oportunidad de utilizar elementos del contexto y de usar procesamiento *top down*, *bottom up* e interactivo. A través de la interacción, el profesor propone, organiza y evalúa mientras que el alumno participa y trabaja activamente para lograr la comprensión.

3.2.1.5 Evaluación

En esta fase, el profesor observará que los diferentes

niveles que integran la propuesta de C.O., se hayan manejado adecuadamente a fin de asegurar que se promueva el proceso de C.O. en el aprendiente. A través de los ejercicios que se proponen, se verificará si el alumno ha sido capaz de comprender el texto y aplicar lo que comprendió en una actividad oral o escrita.

Presentamos enseguida las diferentes etapas en que se realizará el diseño del curso.

3.2.2 Etapas de elaboración

El diseño que presentamos tiene como objetivo antes que desarrollar un curso, ilustrar la propuesta de comprensión oral a través de un modelo didáctico de enseñanza. Por este motivo, los materiales necesarios para el curso se recolectarán y experimentarán posteriormente ya que, como se señaló, consideraremos los intereses de la institución cuando los definan.

3.2.2.1 Criterios y progresión

El curso se basa en un sílabo temático con diferentes tipos de discurso. La progresión se relaciona con el grado de dificultad de los textos orales que se seleccionarán con muestras de diálogos, conferencias, noticiarios y cuentos.

En el capítulo dos, al analizar las características de la C.O. se señala, entre otros aspectos, que el tipo de texto es un factor que afecta la comprensión del oyente (Rubin 1991). Se considera que el texto escrito, por su complejidad sintáctica, redundancia menor y poco uso de pausas, puede ser más difícil de

comprender. Por otra parte, se plantea que el texto conversacional presenta las características opuestas: menor complejidad sintáctica, más pausas y más redundancia, que lo hace fácil de comprender. Es importante considerar estos criterios al plantear las tareas y ejercicios sin olvidar que en ocasiones, los textos conversacionales presentan dificultades al aprendiente por los aspectos culturales que ofrecen.

3.2.2.2 Actividades y tareas

Las tareas y actividades están marcadas por la propuesta de C.O., enfatizando el uso de contexto y de procesamiento. Las actividades corresponden a los objetivos de aprendizaje y pueden ser individuales o de grupo, como señalamos en el segundo capítulo. Sin embargo, nos parece pertinente remitirnos al término *tarea*, la que se define siguiendo a Nunan (1992), como un trabajo desarrollado en el salón de clase, que involucra al aprendiente en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua meta, mientras su atención está principalmente centrada en el significado antes que en la forma.

Las actividades y tareas se podrán vincular a las experiencias de los alumnos fuera del salón de clase, ya que consideramos importante que recuperen las experiencias obtenidas en sus ambientes. Estas vivencias tienen una marca afectiva fuerte y retomar temas y situaciones parecidas en el salón de clase puede apoyar el desarrollo del aprendizaje.

3.2.2.3 Estructuración de las unidades

Las unidades se estructurarán considerando los siguientes

puntos:

3.2.2.3.1 Tema y tópico

Los temas son de tipo social y cultural. Recordemos que los alumnos del CEPE están en un contexto de inmersión y por esto consideramos necesario presentarles muestras de habla con discurso propio del nativo hablante. Esto los ayuda a conocer problemas de tipo sociopragmático.

3.2.2.3.2 Recortes comunicativos

Como recortes comunicativos nos referimos a la selección de muestras lingüísticas en la forma de textos orales o escritos y grabados, que son expresión y parte de un todo que es la L2 y remiten a una comunidad de habla y a una situación social.

Los textos orales que se presentan tienen la idea de desarrollar la comprensión oral y al mismo tiempo, integrar la producción ya sea oral o escrita. Sobre este punto, Widdowson (1978) señala que las habilidades lingüísticas deben enseñarse relacionadas con habilidades pragmáticas. Esto se logra en la clase mediante las discusiones que se originan a partir de los ejercicios.

3.2.2.3.3 Tipo de discurso

Los textos orales seleccionados serán orales o escritos, es decir, llevan diferentes marcas. Sabemos que la lengua oral se apoya en las situaciones de habla. Como marcas que la caracterizan, presenta una fuerte fragmentación de la sintaxis, señalada por repeticiones, falsos inicios y procesamiento incompleto de la información. En el léxico hay menor variedad con

menos sílabas por palabra y los vocablos presentan una frecuencia mayor de uso. En la sintaxis hay preferencia por la coordinación, existe más uso de oraciones imperativas, interrogativas y exclamativas, el uso de la voz activa y de demostrativos y deicticos. Abundan las formas verbales del imperativo y se da una escasez de estructuras más elaboradas como las nominalizaciones y las oraciones relativas (Texeira 1989).

Por otra parte, la lengua escrita cuida la sintaxis y presenta una elaboración más compleja, con gran variedad de léxico, uso de gerundios, participios, infinitivos y voz pasiva. Esta caracterización no agota la información en el tema, pero nos permite contrastar ambas formas. Creemos que el alumno se beneficia al presentarle variedad en las formas de discurso.

3.2.2.3.4 Léxico

Aunque el objetivo primordial del curso es desarrollar la comprensión oral, consideramos importante proporcionar al alumno ejercicios de vocabulario relacionados con el texto oral que se trabaja para incrementar su conocimiento del léxico.

3.2.2.3.5 Actividades

Las actividades son realizadas por el alumno para lograr la comprensión del texto. Considerando la propuesta de C.O., tienen como objetivo activar los esquemas de conocimiento y llevar al oyente a usar diferentes procesamientos. Además, es importante apoyar al alumno con elementos contextuales como la instrucción del profesor, las aportaciones del compañero en una interacción que surge en la dinámica del salón de clase y otras situaciones

que proporciona el contexto.

3.2.2.3.6 Evaluación

Es importante considerar que el curso tendrá una duración de 30 horas y estará formado por 10 unidades, cada una de ellas de tres horas, con una sesión de trabajo por cada hora. Se propone un texto oral con su correspondiente evaluación, por día de trabajo. Por otra parte, se realizarán dos evaluaciones durante el curso: la primera, al terminar la unidad cinco y la segunda, al finalizar la unidad diez; éstas evaluaciones corresponden a los exámenes parcial y final de la institución.

3.2.3 Experimentación del modelo didáctico

La experimentación del modelo didáctico y del material se llevó a cabo en la institución durante el segundo curso intensivo de primavera de 1996.

Se utilizaron tres textos grabados, cada uno con una duración de tres minutos aproximadamente. Los textos tratan sobre literatura, historia y filosofía y están bien realizados porque la voz de los narradores es clara y la grabación también por lo que no presentan problemas de acústica.

A continuación presentamos las fichas pedagógicas correspondientes a los tres días y enseguida aparecen las observaciones sobre la experimentación del material.

Tema 1. LOS SAPOTEOS (Anexo 2)

Duración: 3.5 minutos

Objetivo:

- Comprensión global de una conferencia mediante:
 - a) activación de esquemas
 - b) contextualización
 - c) procesamiento paralelo

Descripción:

- Actividad oral/escrita (audición/escritura) con base en un documento sonoro
- Actividad individual y de grupo

Procedimientos:

- a) Discusión de los resultados de una investigación realizada por los alumnos como tarea del día anterior.
- b) Observación y comentario del grupo sobre fotografías alusivas al tema.
- c) Realización individual de ejercicio y comparación de respuestas con el compañero.
- d) Elaboración entre dos alumnos de un resumen sobre el tema escuchado.

Evaluación:

La evaluación se realiza cuando los diferentes grupos escuchan los resúmenes que leen sus compañeros.

Tema 2. EN PLENA FUGA (Anexo 3)

Duración: 3 minutos

Objetivo:

- Comprensión de un texto oral que se presenta un forma de monólogo. Se promoverán actividades que impliquen:
 - a) Uso de esquemas de conocimiento
 - b) Uso de elementos contextuales
 - c) Reconocimiento de las claves lingüísticas que señalan la organización del texto (procesamiento bottom up).

Descripción

- Actividades lectura/oral basadas en documento sonoro y su transcripción
- Actividad individual y de grupo

Procedimiento

- a) El profesor solicita opiniones de los alumnos sobre temas filosóficos.
- b) El profesor señala la importancia de las palabras clave en los textos.
- c) El alumno realiza un ejercicio individual de lectura de la transcripción del texto señalando las palabras clave.
- d) El alumno escucha el texto oral y marca las palabras que señalan su organización.

Evaluación:

La evaluación se realiza cuando el alumno compara la información de c) y d) y la contrasta con la de un compañero.

TAREA 3 No oyes ladrar los perros (Anexo 4)

Duración: 3.5 minutos

Objetivo:

- Comprensión de un texto narrativo mediante:
 - a) Activación de *esquemas* de conocimiento
 - b) contextualización
 - c) procesamiento *top down* y *bottom up*

Descripción:

- Actividad oral/ auditiva
- Actividad grupal/individual

Procedimiento:

- a) Con base en el título del texto oral, el profesor hace preguntas que llevan al alumno a realizar predicciones sobre el argumento.
- b) Los alumnos comparten experiencias sobre narraciones que conozcan del mismo autor.
- c) El profesor proporciona una hoja con expresiones coloquiales que aparecen en el texto para comentarlas.
- d) Realizan un ejercicio sobre información global del texto.
- e) Realizan un ejercicio con información selectiva.

Evaluación:

Los alumnos revisan las respuestas apoyados por el profesor.

La reacción de los alumnos ante este nuevo enfoque con ejercicios estructurados con activación de *esquemas*, y una participación más dinámica del estudiante al resolver tareas que, al promover procesamientos diversos le presentan un reto mayor, fue muy positiva. Los alumnos mostraron mucho interés, se notó mayor motivación y las clases resultaron más dinámicas. Aun cuando esta evaluación sigue siendo muy parcial, es un indicador de lo que podría esperarse de un curso.

Es importante mencionar que del material antiguo se retoman para la implementación de la propuesta de C.O. varios elementos: *esquemas* y *procesamiento bottom up*. El *procesamiento top down* únicamente se enfocaba a la activación de *esquemas* cognocitivos y ahora se plantea también en los ejercicios que resuelve el alumno.

Los ejercicios para activar el conocimiento previo son necesarios porque proporcionan al alumno la oportunidad de traer a la memoria el conocimiento que posee de situaciones, tópicos o léxico.

El *procesamiento bottom up*, enfocado a la forma de la lengua, permite recuperar información específica y apoya cuando no existe suficiente claridad en la comprensión del individuo. El *procesamiento top down*, se retoma para la propuesta ahora con mayor atención. A esto se añaden los ejercicios con *procesamiento interactivo* y el contexto, que se usaba ocasionalmente y ahora forma parte de cada sesión mediante actividades cuya finalidad es la contextualización del tema.

Considero que los elementos que se rescatan para la propuesta de C.O. son los que han permitido a los alumnos a

quienes se aplicó la serie de ejercicios descrita y a los que he tenido la oportunidad de impartir este curso durante varios años, lograr resultados que los han llevado a un avance en su aprendizaje del español. Como ejemplo, se puede citar el caso de la mayoría de alumnos asiáticos quienes, por regla general, al inicio del curso tienen grandes problemas con los textos orales, pero al terminar el curso, de acuerdo con lo que he observado durante estos ocho años, muestran una notoria mejoría en su capacidad de escucha.

3.2.4 Desarrollo de una unidad modelo

Enseguida presentamos la figura 3 Esquema general del curso de comprensión oral en el que se aplica la propuesta de comprensión oral. El curso se basa en un contenido temático cultural que aparece en la primera columna. En la segunda columna, el eje de cohesión de cada una de las unidades es el elemento discursivo. Partimos del concepto de discurso de Benveniste (1977) donde el discurso ya mencionado es la expresión de la situación de comunicación y los tipos de discurso se establecen a partir de las relaciones y oposiciones que existen entre las personas verbales y las implicaciones subyacentes a ellas.

Específicamente, recurrimos a la tipología elaborada por Serra Lourenço (1979) que, a partir de las relaciones de persona en el verbo, habla del discurso de primera persona, segunda persona y tercera persona. Lo que en la Figura 3 presentamos como tipo de discurso está pensado dentro de esta concepción. Por ejemplo, el monólogo usado en la experimentación de la propuesta,

se refiere a la primera persona donde el "yo" marca la subjetividad. La conversación muestra la subjetividad alternada donde el "yo" se instituye como persona al dirigirse a un receptor, el "tú", exterior a sí mismo, que le proporciona por contraste, la conciencia de su individualidad. En la entrevista, el "yo" marca su propia subjetividad y esta tarea es reforzada por la participación del "tú". El noticiario hace referencia al discurso de tercera persona y se vincula al discurso de la prensa, donde el locutor establece una preocupación por el relato del hecho mismo.

En la tercera columna, donde todo el material es de tipo oral, se define el tipo de texto que se trabajará en el salón de clase. Sin embargo, la fuente del texto podría ser escrita, como en el caso de cuentos o crónicas. Esto es importante porque se vincula al interés del alumno por conocer otros elementos culturales, por ejemplo, la literatura del país. Esta le ofrece un acercamiento a los niveles de la normatividad de la lengua que se expresa de manera diferente en la lengua oral. Así, el material presenta entrevistas, conversaciones y lecturas de textos escritos.

En la cuarta columna, observamos que los ejercicios se enfocan a la activación de *esquemas*, procesamiento *top down*, *bottom up* y *paralelo*.

En la columna quinta, el contexto está determinado por la interacción que se produce en el salón de clase: las instrucciones del profesor, la participación de los alumnos y todos los elementos contextuales que se aportan en la dinámica

plantada en el aula. Finalmente, en la última columna, la evaluación se propone a base de ejercicios o cuestionarios aplicados a los alumnos.

Figura 2: Esquema general de cursos de capacitación oral Nivel avanzado

Nombre Temática	Tipo de curso	Tipo de aula	Ejercicios	Materiales y Contexto	Evaluación
Familia Sociedad Culturas	Narración Póster Poesía Noticias Entrevista Monólogo	Oral Oral (tema escrito)	Activación de esquemas Bottom-Up Top-Down Pregunta	Grabación Participación Evaluación oralizada	Cuestionarios Pruebas

3.2.4.1 Estructura de la unidad

Cada unidad estará formada por tres textos correspondientes a alguno de los tipos de discurso señalados anteriormente, favoreciendo una variación en ellos que pueda ser atractiva al trabajo de clase. El tipo de discurso es un criterio para la selección de materiales y para la organización del curso, pero este aspecto no se enfatizará ante el alumno durante las actividades propuestas en el salón de clase.

3.2.4.2 Selección de materiales

La etapa de selección de materiales está planeada como una fase posterior a la realización de este trabajo por cuestiones de tiempo y limitaciones institucionales. Por este motivo, el desarrollo de los contenidos específicos del sílabo queda a nivel de esbozo, como guía para su realización posterior.

Este esquema está pensado para un nivel avanzado, pero al hacer ajustes en el tipo de texto o en el tipo de discurso, se puede plantear para otros niveles.

Derivada de este esquema, desarrollamos a continuación una unidad modelo del curso, la cual incluye tres diferentes tipos de discurso: un texto interactivo (entrevista), un texto conversacional (fragmento de conversación familiar) y un texto informativo. Queremos comentar que, por razones técnicas y de tiempo, no tuvimos oportunidad de usar en el salón de clase uno de los textos orales que se proponen.

En el segundo capítulo comentamos que el tipo de texto es una variable que afecta la comprensión del oyente. Esta idea nos

apoya para presentar textos auditivos con diferente grado de dificultad en los que consideramos como menos compleja la entrevista, seguida por el texto conversacional al que se atribuye una menor complejidad sintáctica, más pausas y más redundancia, pero que puede presentar problemas al oyente ya que en él se maneja el tema del "Noy no circula", que es propio de la cultura de la ciudad de México. En tercer término y con mayor grado de dificultad, está el fragmento de noticiario. Sabemos que por el nivel de proficiencia del alumno, estos temas le interesan especialmente porque le presentan un reto que es capaz de aceptar y superar.

Antes de escuchar una grabación es importante activar los esquemas de conocimiento del alumno por medio de ejercicios. Por ejemplo, pueden hacerse preguntas que tengan relación con el tema. También puede pedirse al alumno, el día anterior, que investigue en libros o revistas para aportar mayor información sobre el tema que escuchará. Los alumnos comparan su información en parejas, a fin de tener oportunidad de comunicarse. Estos ejercicios variarán dependiendo del contenido de la grabación.

A continuación presentamos las fichas pedagógicas correspondientes a una unidad formada por tres sesiones de trabajo. Para facilitar la comprensión, después de cada ficha aparece su correspondiente transcripción.

TEMA 1. CONVERSACION FAMILIAR

Duración: 1.5 minutos

Objetivo:

Que el alumno capte términos clave en una conversación familiar para dar definiciones de palabras. Esto se hará mediante:

- a) Activación de esquemas
- b) Contextualización
- c) Procesamiento bottom up

Descripción:

- Actividad auditiva/oral
- Actividad individual/grupal

Procedimiento:

- a) El profesor propicia comentarios entre los alumnos acerca de los problemas que ocasionan en cada país los automóviles que circulan. Intenta que se hable también de las soluciones que promueven los gobiernos en sus países de origen.
- b) Los alumnos escuchan el texto oral y toman nota de la información relacionada con determinadas palabras del texto.
- c) En parejas, los alumnos comparan y complementan sus respuestas para definir los términos señalados.
- d) El profesor presenta un vocabulario de algunos vocablos y expresiones que pueden ofrecer problemas al oyente.

Evaluación

Que el alumno capte el significado lingüístico y cultural de los términos.

CONVERSACION FAMILIAR

(Fragmento)

Antecedentes: Los familiares y amigos se encuentran en un restaurante para celebrar el día de las madres. El ambiente es relajado y todos charlan mientras esperan que lleguen más personas para ordenar la comida.

Participantes y símbolos:

M hermana

M mamá

P papá

t1 tía C

t2 tía A

t3 tía S

(INC) Incompleto

/ traslape

M (INC) No, pero hay que ponerle el catalizador

t1 ¿Y eso qué es?

M ¡Quién sabe! (risas)

t1 pero ya te lo aprendiste

H hay que ponérselo

t1 /pero ya te lo aprendiste (simultáneo)

H /tá bonita la palabrita...¿No tía? (risas)

t1 lo bueno es que se la aprendió

H vengo por un catalizador (bromista)

t1 ¡Oye... Silvia! le digo a Maja y quees el catalizador

- t3 pues quién sabe, pero hay que ponérselo (postura de chisme)
- t2 es el que...
- M /quees el catalizador?
- t2 (INC) un aditamento para que no contamines, entonces ahora ya van a quitar el no circula, pero bajo la condición de que los que no tienen catalizador se lo pongan a su carro y los que no se lo pongan van a tener que seguir dejando de circular el día que les toca...
- M ¿Pasando verificación?
- t2 pasando verificación
- M /aynonosi peroselovaponer pero...
- t2 ¡Imagínate todo lo que te ahorras!
- M /No pues sí claro
- t2 /vueltas y dinero
- M /aynosinonono
- t2 /y tranzas
- M /sí, tranzas, sí
- t2 /noombre, a mí me tocó pagar trescientos cincuenta mil pesos por un día que se pasó la verificación
- P ¡Ah, no, es así!
- t2t3 ¡sí! (a coro)
- M ...trescientos qué?
- P /ya por un día que se pase sí
- t2 sí... por un día que se me pasó la verificación...
- P fue lo que te cobraron a ti
- M nonononono ahoritate voy a decir este... porque este... o sea no ha pasado entonces este...

**TEMA 2. Entrevista LA ARQUITECTURA Y EL ARTE EN CIUDAD
UNIVERSITARIA**

Duración: 3 minutos

Objetivo:

Comprensión del contenido de una entrevista mediante:

- a) Activación de esquemas de conocimiento
- b) Contextualización
- c) Procesamiento top down

Descripción:

- Actividad auditiva/oral
- Actividad grupal/individual

Procedimiento:

- a) El profesor promueve intercambio de información entre los alumnos acerca de los murales de C. U.
- b) Los alumnos observan fotografías alusivas y comentan sobre algunos lugares de C.U.
- c) El alumno escucha las introducciones de las diferentes partes en que se divide la entrevista y hace predicciones sobre el tema. En una hoja de posibles respuestas, elige las que considera adecuadas.

Evaluación

El alumno compara sus respuestas con las de su compañero.

LA ARQUITECTURA Y EL ARTE EN CIUDAD UNIVERSITARIA

(Fragmento)

- Esperanza, buenos días.
- Buenos días, Arturo.
- Hoy quise que vinieras para hablar de un tema que tú conoces muy bien que es la ciudad universitaria, los aspectos arquitectónicos y artísticos de ciudad universitaria.
- Sí, Arturo. Con mucho gusto platicaré contigo de esto que es tan interesante para todos los estudiantes.
- En este sentido, lo primero que me parece importante que se sepa es ¿qué es la ciudad universitaria? porque vemos que es una cosa extremadamente grande para ser una universidad. ¿Qué es esto de ciudad universitaria, Esperanza?.
- Es exactamente como tú acabas de decir, demasiado grande para ser una universidad convencional. Es verdaderamente una ciudad, ciudad universitaria porque todas las actividades que se desarrollan en ella son propias de la vida universitaria académica, de investigación y de difusión también. No es únicamente un conjunto de edificios con aulas dedicadas a la enseñanza; es también un conjunto grande de institutos de investigación, bibliotecas que los apoyan, instalaciones deportivas y también edificios que contienen salas de espectáculos para distintas manifestaciones culturales.
- Además, es uno de varios campus que tiene la Universidad Nacional, pero bueno, es el más importante y es el que nos ocupa esta vez.

- ¿Cuándo se cambió para acá, para C. U. la universidad?
- En 1954 empezó a funcionar la universidad en este campus.
- Había estado, tú sabes que es la universidad más antigua de América, había estado por siglos funcionando en el centro histórico de la ciudad de México, en diferentes edificios que aún forman parte de su patrimonio, pero en un momento dado se pensó que sería conveniente concentrar en un sólo lugar las distintas escuelas y facultades, aunque siempre ha mantenido alguna actividad en campus ajenos a ciudad universitaria. Es ciudad universitaria una construcción propia de los años 50. Es entonces justo en el cambio de la primera a la segunda mitad de nuestro siglo, que la vida en nuestra universidad se da en esta ciudad universitaria, se empieza a dar.
- Cuando uno anda curioseando libros de arquitectura mexicana, uno de los temas fotográficos más recurrentes es ciudad universitaria. ¿Qué importancia tiene para la arquitectura mexicana?
- Es grande la importancia de esta ciudad universitaria. Significó el esfuerzo de más de 60 arquitectos trabajando de manera conjunta bajo la dirección de arquitectos tan notables como el arquitecto Mario Pani, por ejemplo, y como Enrique del Moral, y bueno, es una síntesis, de hecho, de lo que sucedió en la arquitectura en México en los años precedentes de nuestro siglo. Hablar de ciudad universitaria es hablar, por llamarlo de alguna manera especial, es hablar del broche de oro del nacionalismo posrevolucionario, es una arquitectura básicamente funcionalista, pero que aprovechó de manera espléndida el entorno

en el que fue construida y el material natural de la zona en que fue construida, como la piedra volcánica, por ejemplo.

- Más allá del discurso evidente, entonces la ciudad universitaria refleja su nacionalismo también de una manera, no sé si use el término correcto, digamos, immanente, puesto que hasta los materiales con que está construida reflejan este nacionalismo.

- Y además del espacio habitable, es decir, de la arquitectura de ciudad universitaria, sé que existen otros tipos de manifestaciones artísticas, menos, digamos funcionales.

- Sí, en ciudad universitaria trabajaron también los muralistas más importantes activos en los años 50. Tenemos a Diego Rivera haciendo un mosaico en el estadio universitario. Este estadio que en 1968 se convirtió en estadio olímpico, pero aún antes de que Rivera siquiera pudiera tener noticia de que eso iba a suceder, él, en ese mural mosaico, plasmó una pareja de atletas, un hombre y una mujer, con el fuego olímpico en sus manos, ardiendo en señal de lo que es la competencia pacífica entre los pueblos.

TEMA 3. NUEVAS NOTICIAS (NOTICARIO)

Duración: 2 minutos

Objetivo:

Que el alumno comprenda la información central del texto oral. Para apoyarlo se le proporcionarán actividades que promueven:

- a) Activación de conocimiento previo
- b) Contextualización
- c) Procesamiento interactivo

Descripción:

- Actividad auditiva/ escrita
- Actividad individual

Procedimiento:

- a) Los alumnos comparan información leída en los periódicos del día y señalan los temas más relevantes.
- b) El profesor explica la forma en que está organizada la información en el noticiario.
- c) Al escuchar, el alumno toma nota de los detalles más importantes y después los relaciona entre sí para comprender el punto central de la información. Finalmente, compara sus respuestas en una lista de posibles ideas.

Evaluación:

El profesor revisa la información de los alumnos.

MUCHAS NOTICIAS (Fragmento)

- La delegación de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología del estado de Sonora implantará un programa especial de protección a la fauna silvestre. Por la sequía que afecta el estado de Sonora, varios animales se acercan a las carreteras por agua y comida.
- En Sonora existen inventarios de caguama congeladas suficiente para los próximos veinte días. Según el reporte proporcionado por la Delegación Federal de Pesca, el cuerpo de inspectores recorren bodegas, comercios, y restaurantes para verificar que se cumpla con el decreto presidencial que prohíbe, a partir del 31 de mayo pasado, la captura, transportación y consumo de este quelonio en extinción. Roberto Morales Estrella, titular de esta dependencia, señaló que han detectado el engaño al consumidor de parte de restaurantes quienes venden mantarraya preparada como si fuera caguama. Por otra parte comentó que, en alta mar, se vigila la pesca incidental en la que por ningún motivo deberán de transportar caguama viva o muerta.
- En otra información, la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología inició un programa de protección de la fauna silvestre con especies que, debido a las sequías, se acercan a la carretera o a rancherías en busca de agua con el fin de evitar su cacería en épocas de veda y en circunstancias inadecuadas. En el puerto de Guaymas, Sonora, informó para *Muchas noticias*, Marco Antonio Piña.
- Hasta 48 grados centígrados tienen de calor en Sonora.
- El Banco Interamericano de Desarrollo aprobó hoy un préstamo a México por 330 millones de dólares para el desarrollo de su sector eléctrico. Mediante un comunicado de prensa, la institución señaló que en sus 31 años de existencia este préstamo es el mayor concedido por el BID a México y el primero que otorga hacia el sector eléctrico de México. El crédito, fue otorgado a 10 años, con una tasa de interés sobre saldos no desembolsados. Con los recursos indicó el BID, la Comisión Federal de Electricidad de México complementará un programa a 2 años que incluye la construcción y equipamiento de plantas hidroeléctricas, geotérmicas y termoeléctricas. Todo el programa precisa una inversión total de 5,880 millones de dólares.

Siempre que termina un ejercicio, el alumno puede desarrollar actividades de comunicación y/o producción en parejas o en grupos mayores. Por ejemplo, puede comparar las respuestas a los ejercicios o tratar de organizar junto con el compañero, un esquema de la conferencia que escucharon. Es posible que hagan juntos un resumen que presentarán posteriormente ante el resto del grupo. También puede anotar las reflexiones a que lo llevó el ejercicio de comprensión oral y leerlas en voz alta. Son muy variadas las actividades que permiten que el alumno escuche, revise, interactúe y produzca en la lengua meta.

CAPITULO 4. CONCLUSIONES

La realización de esta investigación nos ha permitido avanzar en el conocimiento de la naturaleza y el papel de la comprensión oral, así como de la relación que guardan con el proceso de adquisición/ aprendizaje de nuestros estudiantes.

Basados en este estudio, hemos hecho una caracterización de la comprensión oral como proceso complejo y activo. A partir de estudios en esta área relacionados con la naturaleza del proceso de C.O. en segunda lengua, el papel del conocimiento previo en la comprensión y el reconocimiento de la importancia del contexto para la comprensión, hemos hecho una propuesta de C.O. en la que se consideran los elementos que favorecen su desarrollo, lo que nos lleva a concluir que el aprendiente tiene mayores posibilidades de llegar a una C.O. exitosa cuando se le lleva a usar procesamiento top down, bottom up y paralelo y cuando se promueve la interacción en el salón de clase, ya que esta última refuerza el proceso de adquisición/aprendizaje. Nuestra propuesta de C.O. intenta proporcionar al aprendiente los recursos necesarios para avanzar en el desarrollo de la comprensión oral, y por otra parte, proponer al profesor una visión de los diferentes aspectos que intervienen en la comprensión del individuo en el salón de clase.

Consideramos que los textos culturales utilizados han permitido, no sólo que el alumno desarrolle la comprensión oral sino que avance en su comprensión de aspectos socioculturales de la lengua meta lo que lo lleva a mejorar en su competencia

comunicativa.

Creemos que el modelo didáctico para la enseñanza de la C.O. que utilizamos como base para el diseño del curso es valioso, no sólo por la macroestructura que presenta y que nos ha permitido delinear la estructura general de un nuevo curso, sino porque puede aplicarse en otros cursos dentro de la enseñanza de lengua extranjera.

Consideramos que el material que se presenta en esta tesis posee un potencial importante dentro de la enseñanza de la C.O. ya que tiene como punto de partida el contexto formal de aprendizaje, además de que recupera aspectos relevantes de estudios de autores especializados, lo que nos ha permitido articular un concepto más amplio de la comprensión oral. Esto nos lleva a hacer las siguientes sugerencias:

1. La implementación de la propuesta de C.O. en la realización de nuevos cursos para niveles intermedio y avanzado.
2. La aplicación de la propuesta al actual material de Comprensión Auditiva V, modificando y mejorando los materiales auditivos.
3. La utilización de esta tesis como base para cursos de C.O. en el área de formación de profesores en español en el CEPE.
4. La propuesta de un curso de comprensión oral como materia optativa en la Maestría en Lingüística Aplicada.
5. La revisión de los apartados de comprensión auditiva en la serie de libros de texto *Pido la Palabra* que se utilizan actualmente como libros didácticos en el CEPE.

ANNEXE 1

CUESTIONARIO

Contesta el siguiente cuestionario:

Nombre _____

Nacionalidad _____

Sexo _____

Profesión _____

Edad _____

Lengua materna _____

Otras lenguas _____

¿Cuántos cursos ha tomado en el CEPE? _____

¿Cuánto tiempo ha estudiado español? _____

¿Ha vivido en países donde se habla español? _____

¿Por cuánto tiempo? _____

ANNEXE 2

TRANSCRIPCIONES

LOS ZAPOTECOS

Los zapotecos se encuentran dispersos por diversas zonas de Oaxaca y representan el grupo menos homogéneo debido a sus diferentes formas de habitar. En líneas generales se les puede reunir en cuatro grupos característicos: el de la sierra de Ixtlán, el del sur de Oaxaca, el del valle de Oaxaca y el de los istmeños.

Llegaron a las estribaciones de la Sierra Madre Oriental, cerca de Tlacolula, prosiguieron hacia el valle de Oaxaca asentándose en el cerro del Tigre o Monte Albán, en donde su cultura alcanzó gran esplendor en el período clásico (del siglo II al IX de nuestra era). La hegemonía zapoteca acabó cediendo al impulso de la migración mixteca y entre los años 1000 y 1200, Monte Albán comenzó a ser abandonado emergiendo Zaachila como nuevo centro político, lo que permitió la formación de la cultura mixteca-zapoteca cuyo centro fue la ciudad de Mitla.

Las creencias religiosas de origen prehispánico representan los más sólidos lazos que unen en la actualidad a los zapotecos. De acuerdo con su tradición, los árboles, en vez de frutos, produjeron aves de mil colores, las que cayeron a la tierra desplumadas transformándose en hombres hermosos, sabios y valientes a quienes los dioses les asignaron la calidad de custodios del ingreso a la eternidad.

Los habitantes del sur conciben el universo como una isla rodeada por agua y dividen a las deidades en dos clases o estratos: aquellos que norman los fenómenos naturales y los que actúan sobre las actividades sociales, sobre todo en la impartición de la justicia.

En las ceremonias de curación se emplea copal, frijoles, cartas, libros, granos de maíz, sanguajuelas y tolcache. Antes del alumbramiento, la futura madre dedica al infante a la Virgen de Juquila y durante el embarazo, la mujer debe ingerir miel, zapotes y mameyes. El padre está presente durante el nacimiento y días después, en compañía del curandero, lava las ropas de la madre y del niño en un manantial, enterrando un guajolote vivo.

Las ceremonias mortuorias varían según la edad del difunto. Cuando es niño y fue bautizado, resulta motivo de alegría. Si es joven y soltero, se le casa ya muerto y los padres cumplen con la fiesta antes del entierro y si es anciano, la familia prepara una fiesta animada con músicos y ofrece abundante comida y bebida. El cadáver se coloca en el féretro y se deposita en éste ropa y comida para emprender el viaje a la otra vida. Los espíritus de los muertos regresan el día de todos los Santos y en esta fecha se les ofrecen copalosa ofrendas florales y gastronómicas en todos los hogares zapotecas.

Genalog. Una proposta...

116

ANEXO 3

EN PLENA FUGA

"Estoy sentado en un sillón de tela, lo admito; no de cuero. Tengo puesta mi bata escocesa, lo cual no implica, claro está, que el paño sea escocés. Quisiera colocarme en la cabeza un gorro, de lana. No lo tengo, no sé donde comprarlo. Vaga sensación de impotencia que desaparece cuando advierto mis calcetines botella, altos hasta la rodilla y de un tejido grueso y peloncero que sin duda, reclama los "knickerbuckers" y tal vez la escopeta de dos caños. Si alguien me viera así, tan quieto y tan modesto, creería que yo espero un milagro. Nada más falso, aunque sé, claro, que los sillones suscitan esa ilusión.

Yo estoy simplemente sentado, sin exaltaciones filosóficas ni chimeneas crepitantes. Yo pienso, con angustia y banalidad, que la vida se escapa. Se escapa por rendijas que no son ni el tiempo ni la escandalosa muerte. Tiempo y muerte huelen a sacristía; a metafísica oscura y campanuda. Me interesan más las fisuras insidiosas de la vida cotidiana, obra de roedores, no de deniurdos. Pienso en esos innumerables e imperceptibles actos que se fugan sin que yo los advierta. Tengo de pronto el cigarro en la boca, pero no sé cuándo moví el brazo izquierdo para acercar la cajetilla, ni tampoco, cuándo los dedos de la mano derecha lo sacaron y lo llevaron a los labios.

Momentos ciegos, brevísimas introducciones, parpadeos, de acuerdo, aunque tan frecuentes... Escucho, con desesperación, el aparatoso monólogo. Luchó contra esa voz espesa, jalea verbal que pretende inmovilizarme. Maldigo mi suerte y descubro que sin darme cuenta, me he quitado un zapato, he aflojado el nudo de la corbata y me rasco la nuca como un mono obsesivo. Creo en Darwin, por supuesto, pero sin fanatismo, con lejanía, no me agradan esas sorpresas. Y me pregunto ¿qué habré hecho con mi cara? ¿qué muecas prehistóricas habrán aparecido en mi rostro durante esa media hora fatal? ¿cuántos gestos, actos, movimientos que son míos... y sin embargo, no he vivido? ¿cuántas cosas han pasado, por decirlo así, a mis espaldas? ¿dónde estoy yo? Sí, ya lo dije: sentado en un sillón, monarca de un mundo diminuto, en plena huida".

ANNEXO 4

NO OYES LADRAR LOS PERROS

(Fragmento del cuento de J. Rulfo)

- "Tú que vas allá arriba, Ignacio, dime si no oyes alguna señal de algo o si ves alguna luz en alguna parte.

- No se ve nada.
- Ya debemos estar cerca.
- Sí, pero no se oye nada.
- Mira bien.
- No se ve nada.
- Pobre de tí, Ignacio!

La sombra larga y negra de los hombres siguió moviéndose de arriba abajo, trepándose a las piedras, disminuyendo y creciendo según avanzaba por la orilla del arroyo. Era una sola sombra, tambaleante. La luna venía saliendo de la tierra, como una llamarada redonda.

- Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. Tú que llevas las orejas de fuera, fijate a ver si oyes ladrar los perros. Acuérdate que nos dijeron que Tonaya estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. Acuérdate, Ignacio.

- Sí, pero no veo rastro de nada.
- Me estoy cansando.
- Májame.

El viejo se fue reculando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse porque después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allí atrás, horas antes, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así lo había traído desde entonces.

- ¿Cómo te sientes?
- Mal.

Hablabla poco, cada vez menos. En ratos parecía dormir, en ratos parecía tener frío, temblaba. Sabía cuando le agarraba al hijo el temblor por las sacudidas que le daba y porque los pies se le encajaban en los ijares como espuelas. Luego, las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza

como si fuera una sonaja. El apretaba los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba:

- ¿Te duele mucho?

- Algo - contestaba él.

Primero le había dicho: "Apéame aquí... Déjame aquí... Vete tú solo. Yo te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco" Se lo había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía.

Allí estaba la luna, enfrente de ellos. Era una luna grande y colorada que les llenaba de luz los ojos y que estiraba y oscurecía más su sombra sobre la tierra.

- No veo ya por dónde voy - decía él.

Pero nadie le contestaba. Y el otro iba allá arriba, todo iluminado por la luna, con su cara descolorida, sin sangre reflejando una luz opaca. Y él acá abajo.

- ¿Me oíste, Ignacio? Te digo que no veo bien.

Y el otro se quedaba callado. Siguió caminando, a tropezones. Encogía el cuerpo y luego se enderezaba para volver a tropezar de nuevo:

- Este no es ningún camino. Nos dijeron que detrás del cerro estaba Tonaya. Ya hemos pasado el cerro y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que está cerca. ¿Por qué no quieres decirme qué ves, tú que vas allá arriba, Ignacio?

- Bájame, padre.

- ¿Te sientes mal?

- Sí.

- Te llevaré a Tonaya a como dé lugar. Allí encontraré quien te cuide. Dicen que allí hay un doctor. Yo te llevaré con él. Te he traído cargando desde hace horas y no te dejaré tirado aquí para que acaben contigo quienes sean.

Se tambaleó un poco, dio dos o tres pasos de lado y volvió a enderezarse.

- Te llevaré a Tonaya.

- Bájame. Su voz se hizo quedita, apenas murmurada:

- Quiero acostarme un rato.

- Duérmete allá arriba. Al cabo te llevo bien agarrado ".

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, J.C. 1990. Culture and society. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almeida, F.J. 1991. "A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1o. grau." En Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: Ed. da Unicamp 17 67-97.
- Aitchinson, J. 1977. The Articulate Mammal: an Introduction to Psycholinguistics. New York: Universe.
- Anderson, A. y T. Lynch. 1988. Listening. New York: Oxford University Press.
- Bacon, S. 1992. "Authentic Listening in Spanish: How Learners Adjust Their Strategies to the Difficulty of Input." En Hispania. 75 29-43.
- Benveniste, E. 1977. Problemas de Linguística General. México: Siglo XXI.
- Berne, J. 1992. "The Effects of Text Type: Assessment Task, and Target Language Experience on Foreign Language Learners' Performance on Listening Comprehension Tests." Diss. Univ. of Illinois at Urbana.
- Brown, G. 1977. Listening to Spoken English. Londres: Longman.
- _____. 1986. "Investigating Listening Comprehension in Context". En Applied Linguistics. Vol.7 No.3 Oxford: Oxford University Press. 284-302.
- _____. 1987. "Twenty Five Years of Teaching Listening Comprehension". En Forum 25 (4) 11-15.
- Brown, G. & Yule, G. 1983. Discourse Analysis Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G., A.H. Anderson, N. Shadbolt y T. Lynch. 1985. Listening Comprehension. Project JHH/190/1. Edinburgh: Scottish Education Department.
- Cadierno, L.T. 1992. Explicit Instruction in Grammar: A Comparison of Input Based and Output Based Instruction in Second Language Acquisition. UMI Dissertation Services (Tesis doctoral).
- Cavalcanti, M. 1989. Interação Leitor-Texto. Campinas: Unicamp.

- Cervantes, R. y G. Gainer. 1992. "The Effects of Syntactic Simplifications and Repetition on Listening Comprehension." En *TESOL Quarterly* 24 767-770.
- Colín, M. 1992. "El acento extranjero como marcador de origen y símbolo de poder a partir de las diferencias étnicas y psicolingüísticas." En *Estudios de Lingüística Aplicada* No.15/16 212-219.
- Conrad, L. 1981. "Listening Comprehension Strategies in Native and Second Language." Diss. Michigan State Univ.
- 1985. "Semantic versus Syntactic Cues in Listening Comprehension." *Studies in Second Language Acquisition* 7: 59-72.
- Consolo, D.A. 1992. "O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira." En *Trabalhos em Lingüística Aplicada* Campinas: Unicamp 20 37-47.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: E. Arnold.
- Cossi, A.C. 1992. "Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: Uma experiência de ensino alternativo de pé". En *Identidade e Caminhos No Ensino de Português para estrangeiros*. Campinas: Pontes Editores. 17-47.
- Chaudron, C. 1983. "Simplification of Input: Topic and Reinstatements and Their Effects on L2 Learners' Recognition and Recall." En *TESOL Quarterly* 17 437-458.
- Chaudron, C. y J. Richards. 1986. "The Effects of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures." En *Applied Linguistics*. 7 113-127.
- Chiang, Ch. y P. Dunkel. 1992. "The Effect of Speech Modification, Prior Knowledge and Listening Proficiency on EFL Lecture Learning." En *TESOL Quarterly* 26 345-374.
- Dirven, R. 1984. "State of the Art Article. Listening Comprehension (Part I)" En *Language Teaching* Vol.17 326-343.
- 1985. "State of the Art Article. Listening Comprehension (Part II)" En *Language Teaching* Vol.18 2-21.
- Dirven, R. & Oakeshott Taylor, J. 1985. "Listening Comprehension" en *Language Teaching* 18 (1) 2-20
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

- Faerch, C. & Kasper, G. 1984. "Two Ways of Defining Communication Strategies" En Language Learning, Vol. 34, No.1 45-63.
- , 1986. "The Role of Comprehension in Second Language Learning" En Applied Linguistics Vol. 7, No. 3 Oxford: Oxford University Press 257-274.
- Fan, Y. 1993. "Listening: Problems and Solutions" En English Teaching Forum. Enero 16-19.
- Foddy, W. 1993. Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fry, D.B. 1977. "Recepción y percepción del habla" en J. Lyons, Nuevos Horizontes de la Lingüística. Madrid: Alianza Editorial.
- García, L. y González, C. 1994. "El concepto de esquema y una aplicación del Patrón de Interacción Verbal a una situación comunicativa." Ponencia en el III Congreso Nacional de Lingüística. AMLA. Puebla. (Fotocopia).
- Garrod, S. 1986. "Language Comprehension in Context: a Psychological Perspective." En Applied Linguistics Vol. 7 No.3 Autumn.
- Glisan, E. 1985. "The Effect of Word Order on Listening Comprehension and Pattern Retention: An Experiment in Spanish as a Foreign Language." En Language Learning 35 443-472.
- Griffiths, R. 1991. "Pausological Research in an L2 Context: A Rationale and Review of Selected Studies." En Applied Linguistics 12 343-363.
- Hall, J.K. 1993. "The Role of Oral Practices in the Accomplishment of Our Everyday Lives: the Sociocultural Dimension of Interaction with Implications for the Learning of Another Language". En Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press. Vol.14 No.2 145-166.
- Hurley, D.S. 1992. "Issues in Teaching Pragmatics, Prosody and Non-Verbal Communication". En Applied Linguistics. Oxford University Press, Vol.13, No.3 259-281.
- Hymes, D.H. 1972 "On Communicative Competence." En J.B.Pride & J. Holmes (Eds.) Sociolinguistics: Selected Readings Harmondsworth: Penguin Books.
- Jacobs, G. et al. 1988. "The Effects of Pausing in Listening Comprehension." Paper, Second Language Research Forum. Honolulu, Hawai. March.

- Kramsh, C. 1993. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- Littlewood, W. 1982. Communicative Language Teaching. Londres: Cambridge University Press.
- Long, D. 1987. "Listening Comprehension: Need and Neglect." En Hispania 70 (4) 921-928.
- 1990. "What You Don't Know Can't Help You: An Exploratory Study of Background Knowledge and Second Language Listening Comprehension." En Studies in Second Language Acquisition. 12 65-80.
- Long, M.H. 1980. Input, Interaction and Second Language Acquisition. Ann Arbor, Michigan: UMI.
- 1983. "Does Second Language Instruction Make a Difference? A review of research." En TESOL Quarterly 17 (3) 359-382.
- Lynch, A. 1988. "Grading Foreign Language Listening Comprehension Materials: The Use of Naturally Modified Interaction." Diss. Univ. of Edinburgh.
- Machado, R. 1990. A fala do professor de inglês como língua estrangeira. Alguns subsídios para a formação do professor. Campinas: UNICAMP (Tesis de Maestría).
- Markham, P. 1988. "Gender Differences and the Perceived Expertness of the Speaker as Factors in ESL Listening Recall." En TESOL Quarterly 22 397-406.
- Mc Laughlin, B. 1978. "The Monitor Model: Some Methodological Considerations." En Language Learning 28 309-332.
- 1987. Theories of Second Language Acquisition. London: Edward Arnold.
- Mc Laughlin, B., Rossmann, T. & McLeod, B. 1983. "Second Language Learning: An Information Processing Perspective." En Language Learning. Vol.33 No. 2 135-158.
- Mendelshon, D.J. 1983. "The Acquisition of the Skill of Listening Comprehension in ESL/EFL." En Estudios de Lingüística Aplicada. Número especial 9-35.
- Minsky, 1975. A framework for representing knowledge. P. Winston (ed) 355-376

- Morley, J. 1991. "Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction" En Celce-Murcia, M. (ed) Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle and Heinle 81-105.
- Nunan, D. 1992. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- O Malley, J., Chamot, A. and Küpper. 1989. "Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition." En Applied Linguistics Vol. 10 No. 4 Oxford University Press 419-437.
- O Malley, J. & Chamot, A. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T. 1994. "Research in Negotiation: What does it Reveal About Second Language Learning Conditions Processes and Outcomes?." En Language Learning. 44 (3) 493-527.
- Rea Dickins, P. & Germaine, K. 1992. Evaluation. Oxford: Oxford University Press.
- Rea Dickins, P. 1994. "Evaluation and English Language Teaching." En Language Teaching 27, 71-91 Cambridge University Press.
- Richards, J. 1983. "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure." En Tesol Quarterly Vol. XVII,2 219-240.
- Rivers, W. 1986. "Comprehension and Production in Interactive Language Teaching." En The Modern Language Journal 70 1-7.
- Rost, M. 1990. Listening in Language Learning. New York: Longman.
- Rubin, J. 1994. "A Review of Second Language Listening Comprehension Research." En The Modern Language Journal. 78 199-221.
- Rumelhart, D.E. 1984. "Schemata: The Building Blocks of Cognition." En R.J. Spiro, B. Bruce & W.F. Brewer (Eds.) Theoretical Issues in Reading Comprehension Hillsdale, N.J.: Erlbaum 33-58.
- Schank, R.C & Abelson, R. 1975. Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Serra Lourenço, A. 1979. Língua Portuguesa. Vol. 2 Editorial do Ministério Da Educação.
- Sharwood-Smith, S. 1986. "Comprehension vs. Acquisition: Two Ways of Processing Input." En Applied Linguistics 7 (3) 239-256.

- Shohamy, E. y O. Inbar. 1991. "Validation of Listening Comprehension Tests: The Effect of Text and Question Type." En *Language Testing* 8: 23-40.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.
- Tannen, D. 1979. "What is in a frame? Surface Evidence for Underlying Expectations." En R. Freedle (ed.) *Max Directions in Discourse Processing*. Norwood N.J.: Ablex Publishing 137-81.
- Teixeira de Castilho, A. 1989. *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP.
- Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. London: Cambridge University Press.
- Vanderplank, R. 1988. "Implications of Differences in Native and Non-Native Speaker Approaches to Listening." En *British Journal of Language Teaching*. 26: 32-41.
- Van Patten, B. 1985. "Communicative Value and Information Processing in Second Language Acquisition". P. Larson, E. Judd & D. Messerschmidt (Eds.). En *TESOL '84: Brave New World for TESOL* 89-99.
- 1989. "Can Learners Attend to Form and Content while Processing Input?" En *Hispania* 72: 409-417.
- Voss, B. 1979. "Hesitation Phenomena as Sources of Perceptual Errors for Non-Native Speakers." En *Language and Speech*. 22: 129-144.
- Wilcox, P. 1991. "A Synthesis of Methods for Interactive Listening." En Celce-Murcia, M. (ed) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Widdowson, H. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolff, D. 1987. "Some Assumptions about Second Language Text Comprehension." En *Studies in Second Language Acquisition*. 9: 307-326.
- Yule, B. 1986. "Comprehensible Notions." En *Applied Linguistics* 7 (3): 275-283.

FE DE ERRATAS

**Agradesco profundamente al Consejo Nacional de
Ciencia y Tecnología la beca otorgada que me
permitió llegar a la realización de esta tesis.**