



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

**DESARROLLO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
EN LA COMPRESIÓN AUDITIVA**

TESIS

Que para obtener el título de:
Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas
(Letras Alemanas)

Presenta:

Yasser Gandhi Hernández Esquivel

Asesora: Claudia Guadalupe García Llampallas

México, D.F.

Enero 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mis abuelos Chano, Santos, Inés, quienes ya no están más aquí, y a mi abuelita Lucila, les agradezco por todo el esfuerzo que hicieron por sacar adelante a sus familias, ya que gran parte de esos sacrificios permitieron que hoy yo haya llegado hasta este punto.

Agradecerle a mis padres, Saraí Esquivel y Salomón Hernández, será la tarea más difícil pues las palabras y el pensamiento no me son suficientes para describir todo el sentimiento de admiración y gratitud que me exalta en honor a ellos. Gracias por dejarme equivocarme y darme la oportunidad de volver a elegir; todo ello me ha enseñado lo maravillosa que es la vida y a luchar por aquellas cosas que mantienen despierto mi deseo por vivir un nuevo día.

A mis hermanos Jossimar, Itzel y Angélica les agradezco por todos los momentos que vivimos juntos: su confianza y su apoyo lo recordaré con el corazón. Duele crecer y tener que separarse, pero valdrá la pena lo que nos espera.

A mis sobrinas Enya, Evelyn y Daniela por las alegrías que me regalaron desde ese mundo tan audaz y sincero de su niñez.

A la familia Morales Castillo por todo el apoyo que me dieron durante la carrera, pero en especial a José Morales y a mi madrina Carmen Castillo, quienes han brindado su casa y amistad noblemente a mí y a mi familia.

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México por todos los recursos que me brindó para poder concluir esta etapa tan importante de mi vida. En especial a todos los profesores que despertaron mi conciencia del saber y que aportaron su experiencia y dedicación para forjar gran parte de mi persona.

También a aquellos profesores de lengua que tuve durante la carrera y que con su enseñanza me permitieron conocer otras culturas y otra forma de ver la vida y a tolerar al *otro*. Pero en especial a la profesora Claudia G. García Llampallas, quien con su paciencia y guía hizo posible que ahora este proyecto sea un hecho.

Agradezco a todos los compañeros y amigos que conocí durante la carrera y que tomaron un valor importante durante la misma.

A ti Rosa María porque siempre me brindaste tu ayuda incondicional y sincera en un momento difícil de mi vida espiritual. Gracias a tu sabiduría pude encontrarme a mí mismo y a confiar en mi voz interior: las cosas fluyen *a su ritmo y a su tiempo*. Te estaré infinitamente agradecido por toda la vida.

A ti, te agradezco al final porque quise poder encontrar las palabras necesarias para honrar a tantas cosas que hemos realizado en casi diez años. Gracias por apoyarme siempre en los innumerables cambios de proyecto que pasaron por mi mente, pero que siempre me animaste a luchar por conseguirlos y por todos los consejos que me diste durante el desarrollo de esta tesis. Pero sobre todo a ti te debo mucho de lo que hoy tengo y que puedo llamar felicidad.

Gracias por nunca separarte de mi camino y por aceptarme como he sido. Eres la persona más extraordinaria y valiosa que he conocido. Sólo deseo con el alma que más vida pueda tenerla contigo. Te amo con el corazón y te admiro con la razón.

Con el alma, para ti Daniel

*Recorreré los astros durante milenios,
adoptaré todas las formas, todos los
lenguajes de la vida, para volver a
encontrarte una sola vez.*

Friedrich Hölderlin

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
1 CONSIDERACIONES SOBRE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.....	8
1.1 LENGUA, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	8
1.1.1 Necesidad social y biológica de la lengua.....	11
1.2 NOCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA.....	13
1.2.1 Lengua materna y lengua extranjera.....	13
1.2.2 Adquisición y aprendizaje.....	16
1.2.3 El input.....	19
1.2.4 Variables que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de LE.....	20
1.2.5 Las cuatro habilidades.....	34
1.3 DESCRIPTORES DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA DE ACUERDO AL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA..	38
1.3.1 Descriptores de la comprensión auditiva.....	41
2 LA COMPRENSIÓN AUDITIVA.....	45
2.1 COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA.....	48
2.2 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA CLASE DE LE.....	52
2.3 USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA.....	66
3 INTERVENCIÓN.....	70
3.1 PERFIL DE GRUPO Y ELECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....	71
3.1.1 Reflexión de grupos.....	72
3.1.2 Cuestionario MALQ.....	74
3.1.3 Reconocimiento de estrategias metacognitivas.....	81
3.2 DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA.....	86
3.2.1 Toma de consciencia de estrategias en la CA.....	87
3.2.2 Enseñanza de estrategias metacognitivas.....	92
3.2.3 Secuencia pedagógica metacognitiva (SPM).....	96
CONCLUSIONES.....	109
BIBLIOGRAFÍA.....	I
ANEXOS.....	VII

Lista de figuras

Figura 1: Signo lingüístico de Saussure.....	9
Figura 2: Modelo de la comunicación de Roman Jakobson.....	10
Figura 3: Distinción entre L1 y LE para un hispanohablante.....	15
Figura 4: Modelo de adquisición de segunda lengua de Krashen.....	19
Figura 5: Variables en la enseñanza-aprendizaje de una LE.....	21
Figura 6: Factores que influyen en la comprensión auditiva en la clase de LE.....	53
Figura 7: Tipos de texto auditivo según el tipo de fuente.....	56
Figura 8: Tipo de texto auditivo según el tipo de participación.....	57
Figura 9: Tipos de comprensión auditiva.....	59
Figura 10: Dificultades en las tareas de expresión oral en clase.....	63
Figura 11: Secuencia pedagógica metacognitiva de Vandergrift.....	67
Figura 12: Fases de la intervención metacognitiva en clase.....	71
Figura 13: Frecuencia de respuestas del MALQ en el grupo A.....	77
Figura 14: Frecuencia de respuestas del MALQ en el grupo B.....	78
Figura 15: Frecuencia de respuestas del MALQ en el grupo C.....	80

Lista de cuadros

Cuadro 1: Diferencia entre adquisición y aprendizaje.....	18
Cuadro 2: Diferencias de edad en la adquisición de L2.....	28
Cuadro 3: Clasificación de las habilidades según el modo.....	35
Cuadro 4: Presencia de las habilidades lingüísticas en diferentes actividades.....	37
Cuadro 5: Descriptores del MCERL para la comprensión auditiva.....	43
Cuadro 6: Elementos a considerar en la elección de textos auditivos.....	62
Cuadro 7: Clasificación estratégica del proceso de enseñanza-aprendizaje según Bimmel (2012, p. 5).....	66
Cuadro 8: Preguntas para el reconocimiento del perfil del grupo según Morales.....	73
Cuadro 9: Aplicación de la SPM por los aprendientes.....	104
Cuadro 10: Reflexiones de los aprendientes sobre la SPM.....	106

Apéndices

Anexo 1: Cuestionario MALQ.....	VII
Anexo 2: Reconocimiento de estrategias metacognitivas.....	IX
Anexo 3: Actividad conciencia de estrategias (3.2.1).....	XI
Anexo 4: Actividad transmisión de estrategias metacognitivas (3.2.2) Grupo A.....	XIII
Anexo 5: Actividad transmisión de estrategias metacognitivas (3.2.2) Grupo B y C.....	XIV
Anexo 6: Actividad SECUENCIA PEDAGÓGICA METACOGNITIVA (3.2.3) Grupo A.....	XV

Anexo 7: Actividad SECUENCIA PEDAGÓGICA METACOGNITIVA (3.2.3)

Grupo B y C.....XIX

Introducción

Cuando una persona comienza a aprender una lengua extranjera (LE), lo hace impulsado por diferentes razones, mismas que serán el motor inicial para que el alumno tome el compromiso y responsabilidad durante el largo camino que le espera.

El trabajo en clase no es suficiente para tener un buen dominio de la lengua, ya no se diga como el nivel de un nativo, sino lo necesario para que el usuario pueda comunicarse con otra persona, en el entendimiento de querer socializar y transmitir mensajes.

Para que esta comunicación puede darse tanto de manera oral como escrita, es necesario conocer un código que la permita: la lengua. Tal herramienta es un sistema complejo de signos que fue creado socialmente por los seres humanos para poder expresarse con mayor eficacia y rapidez, en donde los signos tienen un significado preciso y vigente en un determinado momento.

El aprendizaje de una LE podría ser comparado con la crianza de un bebé: en éste caso, en los primeros años depende totalmente del cuidado y enseñanza de los progenitores; la libertad que le otorguen al niño se traducirá en una persona más independiente, creativa y curiosa por conocer lo que existe a su alrededor.

Del mismo modo, el profesor de lengua extranjera como los padres, debe asumir su papel de guía desde los primeros días de clase, pero con la diferencia que su trabajo lo realiza con personas ya criadas, a quienes les enseñará a crear y reutilizar “nuevos hábitos lingüísticos” y una nueva cultura. Asimismo, el docente los guiará para poder enfrentarse a las diferencias culturales que pueda existir entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (LE). Pero, esto solo es la mitad del trabajo del proceso de aprendizaje, pues el alumno debe estar comprometido e interesado en conocer la nueva información.

En la vida cotidiana los problemas de comunicación a los que nos enfrentamos en la vida cotidiana los resolvemos con el uso de estrategias que nos ayuden a lograr una comunicación exitosa. Esto mismo debe ser enseñado en las aulas: la gramática y la pragmática han dejado de estar peleadas desde hace décadas.

Creemos que aprender una lengua extranjera es uno de los actos humanos más desafiantes porque lleva al individuo a la introspección, en un intento por conocer sus fortalezas y debilidades y como consecuencia el aprendiente llegará al punto en el que se sincere consigo mismo y determine cuáles son las razones que lo impulsan a aprender un nuevo idioma: tener un mejor trabajo, realizar una estancia en el extranjero, convivir con compañeros y aprender cada día de sus experiencias o ampliar su cultura. Es por ello que aquellos que lo hacen sin ninguna motivación intrínseca, al poco tiempo desertan de los cursos y comienzan una nueva búsqueda de algo que satisfaga sus intereses.

Bajo ese panorama, el docente de la LE tiene que dedicar varias horas para la preparación de materiales, mismos que deben reflejar las necesidades de los aprendientes para motivar y mantener constante el compromiso de los aprendientes. Pero, sin duda alguna es que al inicio del curso el alumno seguramente ya tiene en mente alguno o algunos usos le darán al idioma: escuchar canciones, redactar una carta de motivos para poder ser aceptado en una universidad, leer artículos científicos o textos literarios o quizá conversar con alguien mientras toma vacaciones en el extranjero, entre otras.

A partir de ello, la persona le dedica más atención al desarrollo de ciertas habilidades, ya sea a la *comprensión de lectura* (CL) o *auditiva* (CA) o a la *expresión oral* (EO) o *escrita* (EE). Estas cuatro habilidades en muchos casos representan un desafío o un aliciente para continuar con el curso de idioma. Por comprensión auditiva se entiende la habilidad que tiene la persona para poder entender un mensaje y poder manejar tal información (Véase el apartado 1.2.5).

En el Capítulo 1 titulado “Consideraciones sobre las lenguas extranjeras”, se exponen las bases que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y se rescatan las variables que se involucran en el mismo, como la motivación, la confianza, la aptitud del lenguaje, así como las condiciones en que se desenvuelve el aprendiente para consolidar sus conocimientos. Además se hace una diferencia entre la L1 y la LE, ya que es indispensable conocer el tipo de alumnos con que trabajará el docente: la experiencia del aprendiente en el campo de los idiomas se traduce en muchos casos en una transferencia

positiva, lo que les ayuda a entender con mayor facilidad, pero, al entorpecerse se le considera una interferencia de la lengua materna (L1) u otra LE a la nueva LE (Mitchell, 2004, pp. 17-24). También se toca el tema de la adquisición y el aprendizaje según el *Modelo de adquisición de segunda lengua* de Stephen Krashen (1981, 1982), cuya diferencia es el estado de consciencia que se tiene al momento de aprender el sistema lingüístico. En este trabajo ambos conceptos son tratados como sinónimos, ya que consideramos poco pertinente realizar tal distinción para los objetivos de este trabajo.

Otro de los puntos que se trata son los descriptores de la CA, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL), en donde se considera que el usuario de la lengua tiene la capacidad de entender el mensaje proveniente de una fuente auditiva en determinadas situaciones (familiares, laborales, de viaje). La elección de tal documento busca homogenizar las discrepancias que puedan existir entre un centro de idiomas y otro a causa de los diferentes planes de estudio que manejan, de manera que con esto, el profesor pueda tener una guía en la progresión de los contenidos.

El Capítulo 2 llamado “La comprensión auditiva” es la piedra angular de este trabajo. Aquí se habla de cuáles son los elementos que conforman el proceso de comprender un texto auditivo: la percepción, el análisis y la utilización. Estas tres etapas son necesarias para que el oyente diferencie entre un fonema y un ruido sin significado para él. Después de esta diferenciación se procede a darle una interpretación, que es el objetivo principal de los audios que se utilizan en la clase de LE. Para llegar a este punto, el aprendiente debe estar habituado al sistema fonológico de la nueva lengua.

De lo anteriormente mencionado podemos ahora mencionar que este trabajo de tesis se inició con la necesidad de investigar sobre los métodos de enseñanza necesarios para poder desarrollar la habilidad auditiva, pero después se delimitó a hacer una propuesta de materiales que sirvieran para tal propósito. A causa del extenso número de fuentes de las que se puede sustraer tal información y de que los contextos de enseñanza-aprendizaje son diferentes debido a las exigencias institucionales, pero sobre todo que cada grupo tiene una propia identidad, se decidió fortalecer la CA a partir del compromiso que puede tomar el

aprendiente. Se decidió trabajar de esta manera porque es evidente que es el alumno quien se enfrenta a la LE en algún momento y será necesario que sepa actuar con destreza: en su camino los profesores “desaparecen” pero permanece el reto de comunicarse. La autonomía es útil en este momento porque el alumno cuenta con mayores herramientas para controlar lo que quiere saber y lo que necesita decir; para llegar a ese punto, primero es necesario que el docente le enseñe diferentes estrategias y que sea el alumno quien decida cuáles son más afines a su estilo de aprendizaje y personalidad.

En el caso concreto de la CA, Larry Vandergrift (2012) menciona que existe poca investigación y tratamiento en la clase de LE de dicha habilidad, y mucho se debe a que es una habilidad frágil en el sentido de que es difícil comprobar algo que es intangible: “es algo que no se puede ver”, a diferencia de las otras habilidades que pueden ser corroboradas a través de un medio: la expresión oral en una grabación que se puede escuchar un par de veces, la expresión escrita asentada en una hoja de papel o la comprensión de lectura que puede ser evaluada con ejercicios de falso/verdadero o con la discusión oral sobre el tema. A pesar de que la CA también puede ser evaluada de formas similares a las antes mencionadas, es necesario dejar en claro que la idea de Vandergrift es resaltar que lo que se está midiendo es la comprensión del mensaje seccionado en partes “importantes”, que servirán para dar cuenta de si se tiene o no la competencia suficiente desarrollada.

Esta sensación de medir lo intangible, también es cuestionada por John Field (2008, p. 82) quien menciona, que si bien se puede argüir tal conocimiento a través de pruebas o exámenes que certifiquen tal dominio, pero que a veces se cae en el error de querer cuantificar algo “invisible”. Por ejemplo, según él los ejercicios que se reducen a contestar un sí o un no, sólo fueron diseñados teniendo en consideración que la comprensión auditiva es un producto y no un proceso.

Field cuestiona el juicio que se da a la respuesta correcta elegida por el alumno en determinada actividad y que podría ser considerada por el profesor (o por el aplicador de exámenes de certificación) como una afirmación de que el alumno ha comprendido la idea global, general o detallada de lo que se le cuestionó, y por extensión, como un usuario

competente de la LE. En contraposición, al elegir la respuesta incorrecta puede ser entendida como la dificultad para entender el mensaje, y por tanto, un aprendiente que no logró comprender el texto auditivo. No haber escuchado y respondido lo que se le pedía contestar, no significa una incomprensibilidad, pues es seguro que el alumno haya entendido otros detalles e incluso el mensaje global de tal situación a partir de otros recursos que envuelven la comunicación. Es por ello, que Vandergrift y Field hacen hincapié en que la comprensión auditiva es un proceso largo y complejo que se desarrolla con el trabajo constante con diferentes textos auditivos. La satisfacción del aprendiente de sus logros alcanzados en la CA es la prueba irrefutable del nivel de dominio auditivo en la LE.

Finalmente, se habla sobre las estrategias que utilizan los aprendientes al momento de resolver una actividad auditiva en clase. Después de haberse realizado una extensa lectura de propuestas para mejorar dicha habilidad, se decidió que la propuesta realizada por Larry Vandergrift, que hace referencia al uso de estrategias metacognitivas, sería más significativa aplicarla en un contexto en donde se desea brindarles mayor libertad a los aprendientes de acceder a los recursos multimedia en la LE. Tal propuesta de Vandergrift es denominada como *secuencia pedagógica metacognitiva (SPM)* y es dividida en cuatro fases: *planeación/predicción, monitoreo, resolución de problemas y evaluación.*

Dichas estrategias tienen la intención de ayudar al aprendiente a planear la manera en que resolverá el ejercicio que se le pide, a supervisar y corregir lo que hizo durante la actividad y finalmente, a evaluar su desempeño. Por tanto, el docente dejará de ser la figura principal en el aprendizaje y el alumno se convertirá en el principal actuante, quien tomará la mayor parte de la responsabilidad en los avances o retrocesos que pueda tener, ya que es él quien a prueba de error va modificando la manera en que procesa la información. Jack C. Richards y Theodore Stephen Rodgers (2003) mencionan que existen personas que se sienten más seguras (cómodas) cuando el profesor les proporciona toda la información y no se les delega responsabilidad o libertad en la elección de temas de discusión en el curso de lengua. A esto lo denominan como aprendizaje basado en la figura de autoridad y a causa de

ello, se tuvo cautela en todo momento de respetar la personalidad como la forma de aprendizaje de los alumnos.

Por ello, se puede aseverar que el uso de las estrategias metacognitivas serán bien aprovechadas por un cierto número de personas, quienes están más abiertas al aprendizaje autónomo. Es necesario dejar en claro que esta propuesta de trabajo es sólo una alternativa que puede mejorar en muchos casos la forma en que se trabaja con la información y que no se pretende ser la solución a todos los problemas a los que se puede enfrentar tanto el docente en su ejercicio profesional como el alumno en el proceso de aprendizaje.

Y en el capítulo 3, se pasó de la teoría a la práctica. La enseñanza de la SPM, su aplicación y reflexiones finales vienen demostradas con la intervención que se realizó con tres grupos en el CELE, UNAM durante tres meses. El perfil del grupo mayormente está constituido por personas jóvenes y adultas, a quienes se les repartió un cuestionario denominado *toma de consciencia metacognitiva para la comprensión auditiva* (MALQ, por sus siglas en inglés) para que reflexionaran de qué modo supervisan su aprendizaje. Dichos resultados sirvieron en parte para elegir las primeras actividades para la enseñanza de la SPM. A causa de que la información no marcaba una posición determinante de algunos, se optó por aplicar una serie de preguntas libres que se derivan del segundo cuestionario que se tenía contemplado utilizar: el REM, es decir *reconocimiento de estrategias metacognitivas*. Las respuestas fueron más provechosas ya que expresaban con mayor detalle las necesidades, preocupaciones y forma de trabajo.

Una vez que se obtuvo el perfil de los grupos, se procedió a la enseñanza de las estrategias. Se inició con una discusión que versó sobre tal concepto, con la finalidad de que se tuviera una definición que era entendida y compartida por todos y en un mismo contexto.

Terminadas tales actividades, se les presentó la SPM y la forma en que deberían de trabajar. Una de las partes más importantes de esta fase fue llevar a los alumnos a la reflexión de cada cosa que hacían. En muchos casos esta situación causó conflicto porque sintieron recelo de compartir información del ámbito personal. Con las reflexiones de las pláticas grupales y personales que se pudo tener con los alumnos se concluye este trabajo.

La SPM es sólo una alternativa de trabajo y que si bien, puede ser enseñada a todos nuestros alumnos, debe reconocerse que no todos tendrán la afinidad de trabajar con ellas y que eso depende de la personalidad y de los procesos cognitivos de cada persona. Debido a esto, la tarea del profesor será sensibilizar a los aprendientes sobre la autonomía en el aprendizaje y a buscar otras alternativas que los ayuden a mejorar.

Estamos conscientes que no es una tarea fácil, ni de resultados inmediatos, pero a largo plazo el desempeño y calidad de los conocimientos adquiridos serán positivos para el aprendiente y la ratificación de un trabajo bien realizado para el docente.

1 Consideraciones sobre las lenguas extranjeras

1.1 Lengua, lenguaje y comunicación

Antes de abordar la importancia de la comprensión auditiva en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), es necesario dejar en claro los conceptos que titulan este apartado y que están involucrados en el desarrollo de tal habilidad lingüística.

Como primera definición, la *lengua* o *idioma* es el sistema lingüístico y de signos que utilizan exclusivamente los seres humanos para poder entablar el proceso de la comunicación (Cortés, 2000, p. 11), en donde el objetivo principal es la transmisión recíproca de información. Esta definición contempla la participación activa tanto del emisor como del receptor, pero se verá más adelante que en muchos casos esto no sucede así.

Dentro de la Lingüística, Ferdinand Saussure (1959) definió el *signo lingüístico* como una unidad de la lengua que representa una porción de la realidad y que está formado por dos partes, el significado y el significante. Por un lado, el *significado* evoca una representación mental de un referente, por ejemplo el objeto bicicleta; y el *significante* es lo que se conoce como la imagen acústica o la palabra en sí (“bicicleta”). Además de esta dualidad del signo, éste mismo posee otras características como la arbitrariedad, la linealidad, la mutabilidad y la inmutabilidad.

Como primer punto, la arbitrariedad se refiere a que significante es designado por los hablantes de un determinado idioma con el uso recurrente. Debido a esto no hay una relación directa (o natural) entre el significado con la palabra que lo remite. Así, el significante español “bicicleta” se denomina *Fahrrad* en alemán, *bicycle* en inglés o *велосипед* en ruso. Los signos “tienen un carácter convencional aceptados por la sociedad y que están configurados dentro de un código entendible para dicha comunidad” (Fernández, 1999, p. 100)

En segundo término, la linealidad del signo se refiere a la imposibilidad de coexistencia de dos unidades (fonémicas o gráficas) del significante al mismo tiempo. Por ejemplo, en la palabra “cocina”, la vocal “o” no puede ocupar al mismo tiempo el lugar de la primera consonante “c”.

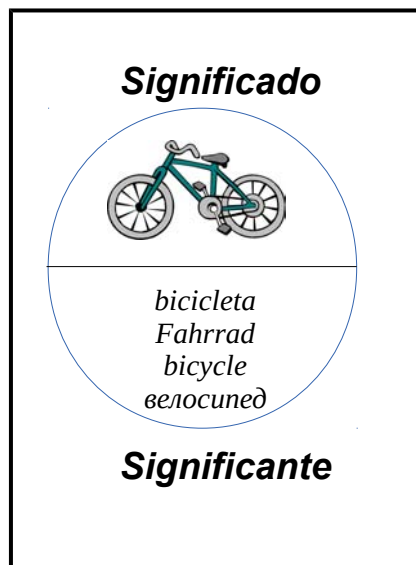


Figura 1: Signo lingüístico de Saussure

En tercer lugar, la mutabilidad tiene que ver con los cambios que sufren los signos en la lengua a largo plazo (enfoque diacrónico). En contraste, la inmutabilidad es la imposibilidad de que cambios lingüísticos en un momento preciso puedan modificar el idioma a largo plazo (enfoque sincrónico).

El segundo concepto que titula este apartado corresponde al vocablo *lenguaje*, el cual es entendido como la facultad que tienen todos los seres vivos para poder transmitir información a través de un determinado código. De ahí que se hable del lenguaje de los seres humanos o del lenguaje de los animales, por mencionar dos ejemplos. Tal facultad se ejecuta a través de un sistema de sonidos, de mímica, de movimientos o de otros medios con los cuales se valen los seres vivientes para expresarse. No obstante, a partir del siglo XX con la revolución de las tecnologías y medios electrónicos, se introdujeron los vocablos como “lenguaje computacional”, “lenguaje virtual” o “lenguaje de programación” (Edmondson & House, 1993, p. 8).

El tercer punto a tratar corresponde a la definición de lo que significa la *comunicación*. Para Roman Jakobson¹ es el proceso en donde se transmite información (mensaje) a través de un canal (oral, escrito, gráfico) con el uso de un código específico (idioma), que es compartido por al menos dos participantes (emisor y receptor) en un momento dado (contexto). Jakobson diseñó un arquetipo de la comunicación en donde se espera que la emisión y recepción del mensaje sean exitosos. Sin embargo, la salida del mensaje por parte del emisor y el hecho de que los hablantes compartan el mismo código, no garantiza que el mensaje sea recibido como quiere el hablante que sea entendido, ya que la interpretación es única.

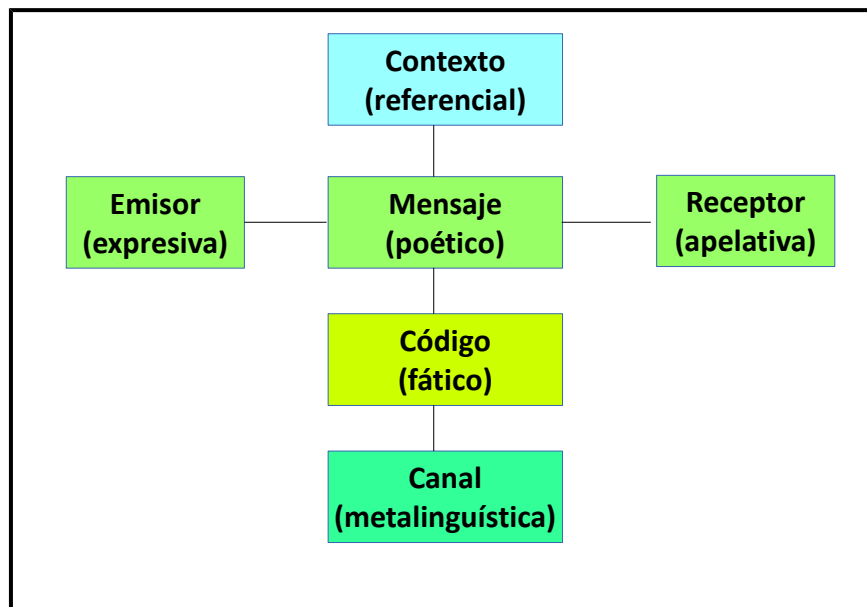


Figura 2: Modelo de la comunicación de Roman Jakobson

En la vida cotidiana los seres humanos nos comunicamos no sólo con el uso estricto de los signos lingüísticos de la lengua, sino también con elementos complementarios que

¹ Roman Jakobson (1896-1982) fue un lingüista y teórico literario perteneciente al movimiento Formalismo ruso. Por una parte, en el campo de la Lingüística su más grande aportación fue considerar el fonema como la unidad más pequeña del discurso y que se constituye por rasgos binarios contrastantes: vocálico/no vocálico, consonántico/no consonántico, nasal/oral, entre otros. Por otra parte, su modelo de la comunicación (Véase cuadro anterior) expone las funciones de la lengua según la intención del hablante.

enriquecen y logran modificar nuestras ideas. Tal fenómeno no debe ser olvidado en el aprendizaje formal de una LE. La función referencial hace énfasis en el referente de lo que se habla, la función expresiva manifiesta los sentimientos, parecer o estados de ánimo sobre determinada situación, la función poética se centra en la forma en que se estructura el mensaje con el objetivo de alcanzar ciertas intenciones. En lo que se refiere al receptor (apelativa), se espera una reacción de éste a partir del mensaje recibido. El hecho fático es comprobar que la comunicación está vigente y sino es así, se buscará los medios necesarios para reactivarla por medio de preguntas o interjecciones (¿estás allí?, ¿me escuchas?, ¿hola?, ¡ajá!). Finalmente, la función metalingüística se concentra en analizar el lenguaje en sí mismo. Por ejemplo, un hispanohablante que aprende el idioma alemán cuestiona el por qué existen tres géneros de las palabras.

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de una LE, la lengua no sólo exige al aprendiente su compromiso de estudio, sino que también esté dispuesto a conocer la cultura de la LE, aprender los usos de la lengua, es decir, cuándo hablar de forma coloquial, formal, cuándo alargar la conversación o cuándo detenerla. Por tanto, el usuario de la lengua no sólo debe ser competente lingüísticamente sino también socialmente. La interacción es en muchos casos el fin del aprendizaje de una lengua extranjera.

1.1.1 Necesidad social y biológica de la lengua

La lengua es una poderosa herramienta de comunicación para los seres humanos, ya que nos permite interactuar con el entorno y ajustarlo en la medida de lo posible a nuestras necesidades.

Tal coincidencia responde a dos condiciones inherentes de la supervivencia del ser humano: la primera es la estructura biológica (Fernández, 1999), en donde no es casual la existencia y adaptación de los órganos vocales como las cuerdas vocales, la caja torácica, la lengua, entre otros, y que por la forma que tienen son capaces de producir fonemas, cuyo conjunto dan origen a sílabas, éstas a palabras y la posición adecuada y precisa de éstas a discursos complejos.

Con respecto a la necesidad social esto tiene que ver con la interacción que necesitamos las personas para poder transmitir mensajes, emociones, deseos, adquirir conocimientos o negociar alguna situación. Cada hablante se comunica porque busca ser aceptado por un determinado grupo de personas, lo que responde a que “hablar una lengua en común identifica a las personas con una determinada *comunidad lingüística*” (Cortés Moreno, 2000, p. 24; Moreno Fernández, 1998).

Este último término es utilizado en el estudio de la evolución histórica de las lenguas que se dedica a categorizarlas de acuerdo a rasgos similares o diferentes entre ellas. De este análisis surgió el término *familia lingüística*: lenguas eslavas, lenguas indoeuropeas, lenguas orientales o célticas (Dirven, 2000, p. 242), y éstas a su vez contienen un abrumante número de sub-lenguas.

En el caso concreto del idioma alemán su denominación es la siguiente: pertenece a las lenguas indoeuropeas, dentro de la subcategoría denominada lenguas germánicas occidentales. De tal modo que las personas hablantes del idioma alemán pertenecen a la comunidad lingüística² de habla germana independientemente del lugar de nacimiento o residencia. Tal designación permite en muchos casos el acceso o aceptación en ciertas comunidades, ya que se comparte la misma lengua.

Al respecto, Maximiano Cortés Moreno (2000) afirma que en la comunidad lingüística las personas:

[...] no sólo comparten un sistema fonológico, una gramática y un corpus léxico, sino también una serie de reglas acerca de las normas de utilización de todos los recursos lingüísticos: estilos y registros de habla, expresiones, refranes, etc.

Un chileno y un murciano, p.ej., hablan la misma lengua: ambos pertenecen a la comunidad lingüística hispana. Ciertamente al comunicarse entre sí pueden pasarles desapercibidos ciertos matices lingüísticos, ciertos rasgos de la actitud

² Véase “Desde la sociolingüística” en *Enseñanza y aprendizaje de lenguas* de Teresa Marbá Mas (1998) quien de manera sucinta define los términos *comunidad lingüística*, *variaciones lingüísticas*, *dialectos*, *idiomas*, *bilingüismo*, *multilingüismo*. Estos conceptos son útiles porque el docente tiene una mejor formación y puede incorporarlos a su ejercicio profesional, de acuerdo a las necesidades de los aprendientes.

del hablante, ciertas implicaciones del silencio y la gesticulación, etc., pero esos pequeños inconvenientes se suelen superar mediante aclaraciones. (p.14)

Más adelante, en el apartado 2.1 se menciona que en el aprendizaje formal de una LE no sólo se debe dedicar tiempo en tratar de dominar las estructuras gramaticales, sino que también se debe ser competente socialmente, es decir, las cuatro habilidades que se ofrecen en los cursos de lengua deben ser enriquecidas con materiales auténticos o relevantes que demuestren su valor lingüístico y cultural. El objetivo es reducir la distancia entre el salón de clases y la comunicación real para que el aprendiente desarrolle de mejor manera su *capacidad auditiva (CA), de lectura (CL), de expresión oral (EO) y escrita (EE)*

De acuerdo con los objetivos de este trabajo es importante señalar que la dedicación del profesor al desarrollo de la comprensión auditiva en clase, permite que el aprendiente adquiera mayor seguridad para participar en la comunicación, ya que estará más capacitado para entender lo que escucha y dar una respuesta.

1.2 Nociones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera

1.2.1 Lengua materna y lengua extranjera

La facilidad o dificultad con que se enfrentan los alumnos al aprender una lengua extranjera, depende de un número alto de factores que se involucran en dicho proceso. Uno de ellos es la experiencia que tienen con el aprendizaje de idiomas. Las diferencias entre la adquisición de L1, L2 o LE responden a las características de la *edad*, el *contexto* y el *modo* (natural o formal). La discusión sobre las diferencias es muy amplia por lo que hemos recopilado aquellas ideas que son más adecuadas al contexto de enseñanza de LE en la ciudad de México (Brown, (2007); Edmondson & House (1993); Gass & Selinker (2000); Mitchell (2004)).

La *lengua materna* (L1) es el primer idioma que aprende una persona durante la niñez. Además, se accede a ella de manera natural debido a la convivencia cotidiana con los seres humanos que la usan (Stern, 1984 *apud Da Silva y Signoret, 2005*). La L1 será la base con

que el aprendiente comparará el nuevo sistema lingüístico. Por ejemplo, tenemos la situación del niño que ha crecido en un contexto multilingual. Entonces se dice que el pequeño maneja una segunda o tercera lengua (L2, L3, ...), siempre y cuando éstas se aprendan simultáneamente a la L1, es decir, como si fueran dos o tres lenguas maternas (Gass y Selinker, 2000). No obstante, se considera también L2 a aquella lengua que aprenden los adultos inmigrantes en un contexto de inmersión y que no necesariamente lo hacen en un contexto formal.

Por lo anterior, se puede afirmar que la segunda lengua es el concepto más complejo, por la versatilidad en que se puede dar tal fenómeno y es a veces cuestionable la diferencia con el término de lengua extranjera (LE), ya que éste se considera como el idioma que se aprende de manera formal, dentro de las aulas de los centros de idiomas (o en casa) y en donde el aprendiente está consciente de la responsabilidad y compromiso que contrae en el curso de lengua. Tanto la L2 o la LE pueden aprenderse a edad temprana o ya adulta.

Willis Edmondson y Juliane House (1993, p. 8) en el libro *Einführung in die Sprachlehrforschung* presentan un esquema que sirve para entender cómo se aproximan los límites entre la LE y la L2. El siguiente cuadro ha sido adaptado para el contexto de un hispanohablante, se toma además en consideración la edad y el modo en que se adquiere. Es de suma importancia advertir que cada caso de nuestros alumnos es único, ya que tienen una diferente experiencia con el estudio de las lenguas; aunque en el contexto de la educación mexicana es más o menos homogéneo a diferencia de las clases multiculturales.

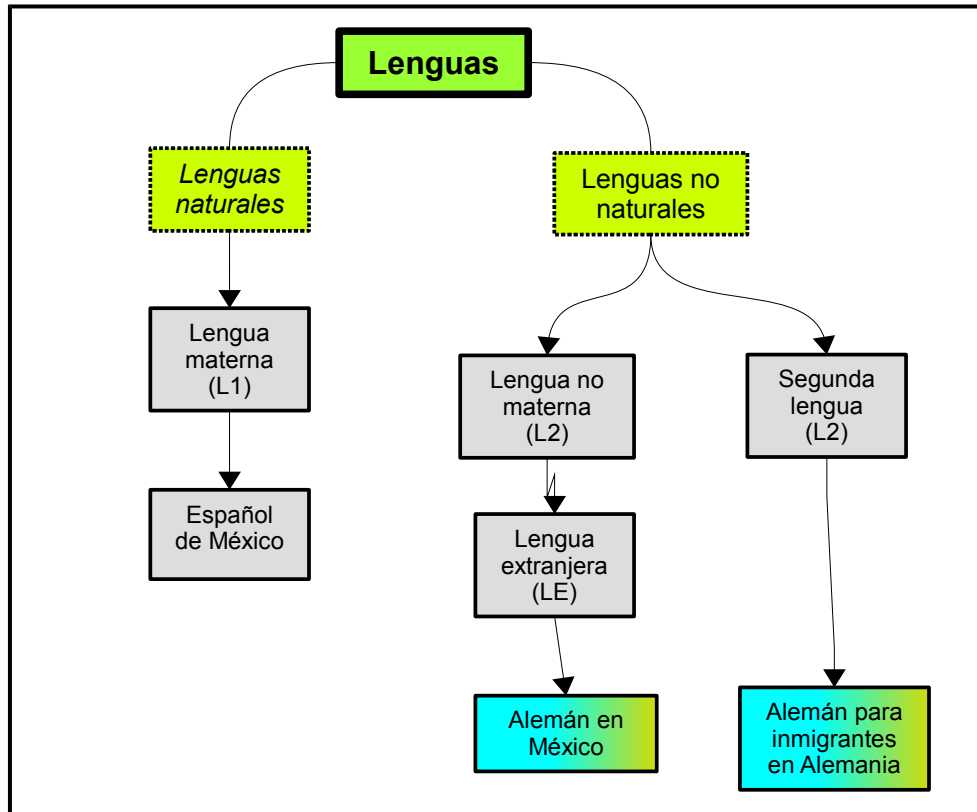


Figura 3: Distinción entre L1 y LE para un hispanohablante

De lo anterior se puede mencionar que en el caso de un mexicano, nacido en México y criado en una familia monolingüe, tiene por L1 el idioma español porque lo adquirió de manera natural y desde la infancia. Si además, alguno de los progenitores tiene una lengua diferente al español y que es utilizada para comunicarse constantemente con el niño (p.ej. la lengua inglesa), quien probablemente la adquiriría entonces se habla de una L2. En otro caso, si el niño aprende el alemán como LE en la escuela y años después en edad adulta emigra a Alemania y allí vive por varios años y perfecciona sus conocimientos lingüísticos, entonces se dice que esa LE se convirtió ahora en su L3 (o L2, si es que ahora tiene mayor dominio del alemán que del inglés).

De las anteriores observaciones, cuando se inicia un curso de lengua el profesor debe conocer en primera instancia el tipo de aprendientes que conforman el grupo de trabajo, ya

que a partir de ello puede diseñar actividades adaptadas a la experiencia con la LE. Los escenarios a los que se puede enfrentar son:

- aquellos que tienen nulos conocimientos de la LE o en las LE,
- aquellos que son falsos principiantes, es decir, conocen un poco del idioma. A tal situación debe prestar atención el docente ya que este “avance de conocimientos” puede provocarle al estudiante aburrimiento en la clase o quizá rechazo de sus compañeros de clase a causa de su constante participación,
- aquellos que tienen experiencias múltiples en el aprendizaje de las LE.
- aquellos que son bilingües o políglotas, y que tienen una mayor aptitud para el aprendizaje de LE o L2.

Es importante dejar en claro que este trabajo de tesis se ocupa del aprendizaje del alemán como LE en México en donde el punto central es el desarrollo de la comprensión auditiva a partir del uso de estrategias metacognitivas.

1.2.2 Adquisición y aprendizaje

Con base en la misma forma del apartado anterior, es momento de introducir los términos *aprendizaje* y *adquisición*, que si bien, en el presente trabajo se emplearán como sinónimos, en la literatura existe una amplia discusión y clara distinción al respecto. Tal decisión responde a que es un tema muy complejo de distinguir y que ambos procesos no son independientes y que sobretodo pueden ser coexistir. Hacerlo, nos llevaría a un extenso análisis del mismo, el cual no es el objetivo de este trabajo, pero que dicha diferencia es difícil notarla al momento de utilizar las estrategias metacognitivas, ya que el aprendiente está consciente de las actividades que realiza para alcanzar un objetivo determinado, pero que a la vez no tiene ese grado de consciencia de las implicaciones del uso de dichas herramientas.

Es también por esta razón que se usan al mismo tiempo los conceptos alumno, estudiante o aprendiente como vocablos equiparables con la finalidad de amenizar la lectura. Mientras que el alumno está inscrito a una escuela, universidad o instituto para cursar algún curso, carrera o materia, el estudiante es un alumno que pone mayor empeño en su proceso de aprendizaje. El aprendiente es cualquier persona, inscrita o no, que asimila los contenidos de manera consciente.

Por un lado, el lingüista estadounidense Stephen D. Krashen (1941-) define el concepto de *adquisición* de la lengua como el proceso inconsciente en el que el ser humano recibe y asimila el sistema lingüístico de la lengua. Aquí se enfoca más una visión del dominio natural de la lengua y que se adquiere en los primeros años de vida (1982, p. 10). Este estado de inconsciencia favorece en el infante la asimilación de las formas y funciones lingüísticas de la lengua, ya que se encuentra en un estado mental más relajado.

Por otro lado, el *aprendizaje* es entendido por el mismo Krashen como el estudio consciente y reflexivo de una LE. Generalmente se relaciona con la actividad que realizan los adolescentes mayores de 15 años y la gente adulta, en donde tienen plena consciencia de que requieren de un compromiso y aprendizaje constante y que en muchos casos necesitan la guía de un profesor para poder fortalecer tales conocimientos, lo que *Edmondson y House* denominan como *aprendizaje dirigido/gesteuertes Lernen* (1993, p. 11). En el siguiente cuadro se contrastan las características de los dos conceptos antes mencionados según la nomenclatura de Krashen (1981, 1982).

Adquisición	Aprendizaje
Instrucción indirecta	Instrucción directa
Proceso inconsciente	Proceso consciente
Dedicado al aspecto funcional de la LE	Vinculado al aspecto formal de la LE
Responsable de la producción en la LE	Sólo funciona como monitor o editor de la LE
Desarrolla la fluidez en la LE	Monitorea el sistema adquirido : autocorrección
Requiere de mayor tiempo y esfuerzo para “sentir” el funcionamiento de la LE	No requiere mucho tiempo para “entender” el funcionamiento de la LE
Ambigüedades o dificultades se entienden a través del contexto	Ambigüedades o dificultades se entienden a través de la explicación gramatical

Cuadro 1: Diferencia entre adquisición y aprendizaje

A pesar de que la adquisición se relaciona en primera línea con el infante, se ha podido observar que en el adulto también se dan procesos inconscientes, por lo que el término adquisición también es relacionado con tales aprendientes (Brown, 2007; Edmondson & House, 1993; Huneke, 1997; Krashen, 1981, 1982).

Realizar la aseveración de que el aprendizaje o la adquisición solo se da en determinado momento y contexto, es olvidarse de la grandeza y complejidad del cerebro, pues cada persona resuelve las carencias del entorno para poder entender lo que sucede y actuar ante ello: es la necesidad de trascender como ser humano en el tiempo y espacio.

1.2.3 El input

Seguramente los docentes que ahora leen este trabajo estarán de acuerdo que la planeación de las actividades que utilizará en su siguiente clase le toma un gran número de horas para encontrar el material adecuado para el perfil del grupo. Tanto es el tiempo invertido como lo que se quiere que sea bien comprendido por los aprendientes. La calidad de la información de los ejercicios es uno de los factores importantes del éxito a la hora de ser resueltos en clase. Para entender mejor a lo que se refiere, es adecuado presentar en este momento el *modelo de adquisición de segunda lengua*, desarrollada por el lingüista estadounidense Stephen (Krashen, 1982). Tal teoría está compuesta por cinco elementos llamados hipótesis. El orden no es secuencial ni subordinado. En primer lugar, la hipótesis de la adquisición/aprendizaje es la distinción presentada en el apartado anterior. El proceso consciente o inconsciente es la clave en esta idea.

En segundo lugar, la hipótesis del orden natural considera que se puede predecir las primeras estructuras gramaticales que aprenderá el niño (adquisición) de acuerdo a las necesidades sociales del idioma que se habla.

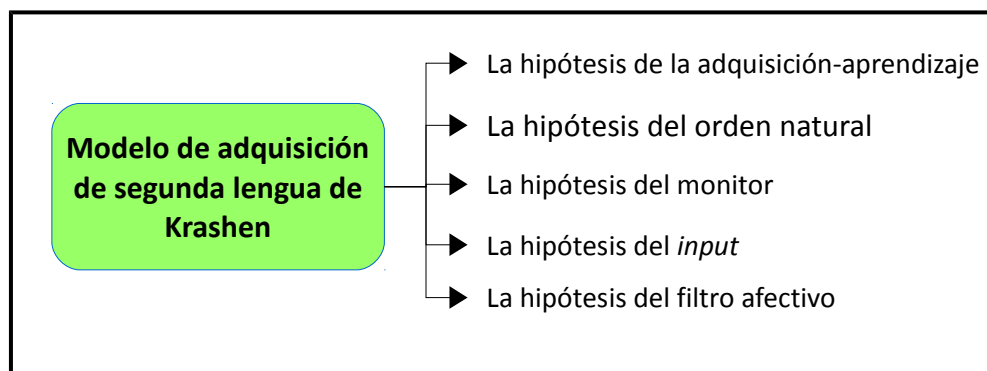


Figura 4: Modelo de adquisición de segunda lengua de Krashen

En tercer lugar, la hipótesis del monitor es el control o supervisión que tiene el aprendiente sobre su propio aprendizaje. Esta acción sólo surge cuando el hablante desea corregir lo que ha dicho o cuando el estudiante conoce las reglas y ha detectado el error que ha cometido. Del mismo modo, la hipótesis del filtro afectivo hace referencia a las variables

que condicionan el aprendizaje/adquisición: alta motivación, baja ansiedad y autoconfianza en lo que se hace y dice son las mejores condiciones para el aprendizaje.

Por último, la hipótesis del *input* o entrada se refiere a la información a la que se le expone al aprendiente en la clase de LE y que recibe de manera oral o escrita. Se contempla que el alumno debe estar expuesto a un *input* comprensible y que siempre represente un desafío para el aprendiente para lograr avances sustanciales. Este tipo de *input* se puede representar con la ecuación $i+1$, en donde i es el grado de competencia actual en la LE, mientras que el “+1” es la cantidad adicional que supera ese nivel, con el propósito de que represente un esfuerzo y reto al aprendiente para que éste pueda extender sus conocimientos.

Si bien, en la teoría es sólida esta ecuación, en la práctica en muchos casos el docente se dará cuenta que toma un poco de tiempo, experiencia y astucia para descubrirla. Una vez que conozca las necesidades y estilos de aprendizaje de sus aprendientes, estará en mejores condiciones para elegir el material más adecuado. Reconocer las fortalezas y dificultades del grupo permite al docente poder planear mejor las actividades que manejará durante el curso y específicamente en cada hora-clase.³ El *input* de la clase y el que pueda elegir el alumno por su propia mano hará la diferencia: un aprendiente autónomo sabe conciliar mejor entre sus dificultades y fortalezas con los objetivos que quiere alcanzar en la LE.

1.2.4 Variables que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de LE

Existen una serie de factores que modifican el modo de aprendizaje de la lengua LE y que están relacionados con el docente, el aprendiente o el contexto⁴. De acuerdo con Steven Pinker (1998 *apud* Boeckmann, Universität Kassel y Goethe-Institut, 2010, p. 7) la

³ La unidad hora-clase es entendida como la secuencia de actividades que componen el tiempo total de la clase. Esta unidad puede ser 60 minutos, hora y media o dos horas. Esto depende de la estructura del centro de idiomas en que se labora.

⁴ Por *contexto* se entiende como “conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación” (Instituto Cervantes & España, 2002, p. 9).

adquisición de la L1 se entiende como un proceso cognitivo complejo, en donde se entrama una serie de variables que determina el éxito o fracaso en el aprendizaje.

A lo largo de los años se ha reajustado la terminología que se utiliza para clasificar a tales variables. Autores, como Edmondson y House (1993) hablan de variables cognitivas, psicológicas y afectivas. Otros autores como Susan Gass y Larry Selinker (2000) o Larry Vandergrift y Christine Chuen Meng Goh (2012) proponen casi lo mismo pero con ligeros cambios. Una tercera fuente son las variables descritas por María Helena Gomes C. Da Silva y Aline Dorcasberro Signoret (2005), y a las cuales se ciñe este trabajo, por cuestiones de difusión y accesibilidad a la obra en México. Las variables están divididas en: *afectivas, cognitivas y biológicas*. En el siguiente cuadro, se puede observar la presencia de las mismas, pero se integran otras variables, ya que se tiene en consideración el papel que juega el docente y las instituciones de enseñanza como agentes que influyen el proceso de aprendizaje de una LE.

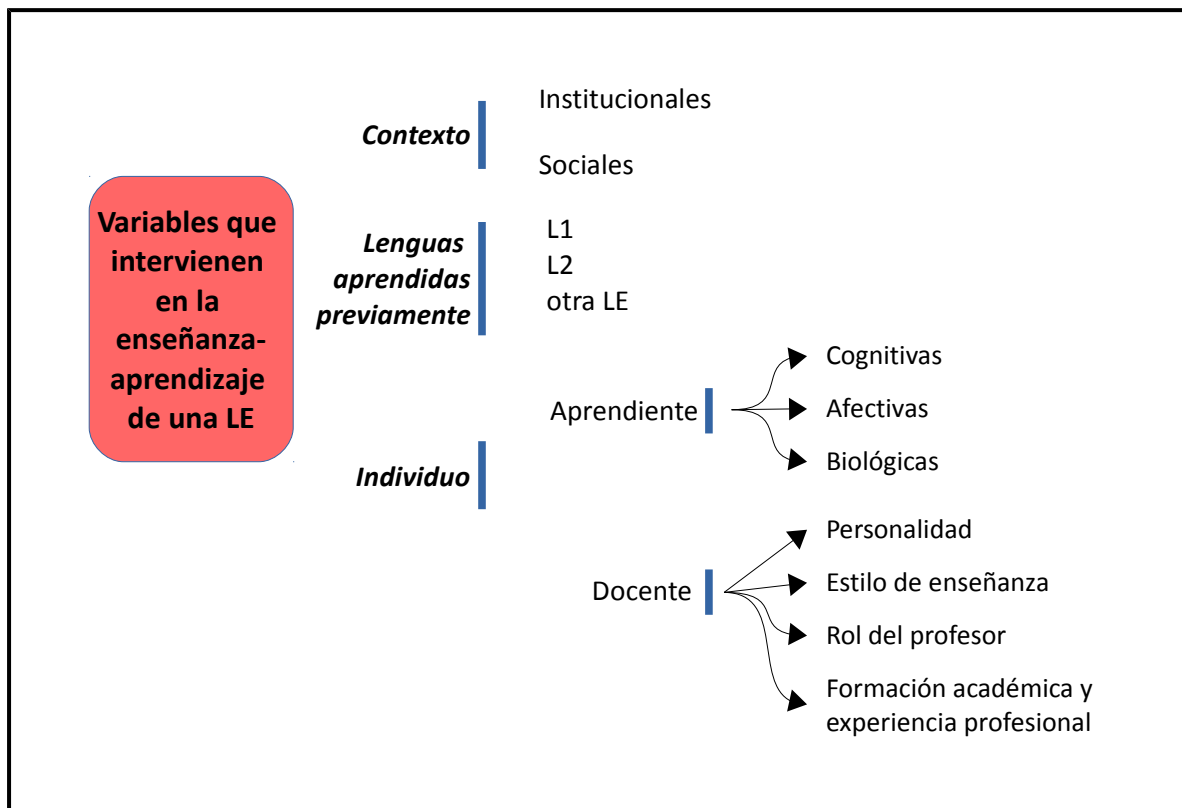


Figura 5: Variables en la enseñanza-aprendizaje de una LE

1.2.4.1 Lenguas adquiridas previamente

El aprendizaje de la LE se ve influido por la adquisición de la L1 o de una L2, ya que el aprendiente puede transferir esos conocimientos al nuevo sistema lingüístico del idioma extranjero. Por ejemplo, el aprendiente puede apoyarse en el orden de las palabras de su L1, la formación de palabras, la existencia de conjugación de tiempos verbales o la sobregeneralización (Larsen-Freeman, 1991, p. 138) de otros elementos gramaticales. Se considera que la transferencia puede ser positiva cuando ayuda a facilitar el aprendizaje a causa de la similitud la L1 con la LE o negativa, cuando lo dificulta, ya que causa interferencia para poder adquirir la nueva información (Brown, 2007, p. 102; Storch, 2009, p. 47).

La progresión de los temas y la elección del material didáctico que se utilizará en clase forman parte del reto para el profesor y para la institución, ya que deben ser fáciles de entender. Conocer las aptitudes lingüísticas de nuestros alumnos nos ayudará a hacer este trabajo más fácil. El aprendizaje previo de uno o más idiomas puede ayudar a la adquisición de otra LE, ya que se desarrolla cierta plasticidad cerebral, habilidades lingüísticas y estrategias de aprendizaje.

1.2.4.2 Individuo

Las variables aquí presentadas las dividimos en dos figuras principales: el aprendiente y el docente. A cada uno de ellos se les confiere ciertas responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

1.2.4.2.1 Alumno

Con relación a esta figura se tratan tres variables: cognitivas, afectivas y biológicas.

- ◆ Variables cognitivas

En estas se contempla la inteligencia, la aptitud del lenguaje y las estrategias de aprendizaje del lenguaje que usa el alumno. La inteligencia es entendida como el conjunto de capacidades cognitivas que se activan para que el ser humano pueda realizar actividades complejas del tipo intelectuales. Dentro del ámbito de las LE, Jim Cummins (1979 *apud*

Edmondson, p. 192) identifica dos tipos de inteligencias que existen al momento de hacer uso de la lengua.

La primera es denominada como las *habilidades comunicativas básicas interpersonales (BICS/Basic Interpersonal Communicative Skills)* que son aquellas competencias lingüísticas que se usan para poder interactuar con las personas en la vida diaria. En cambio, la *competencia lingüística cognitivo-académica (CALP/ Cognitive-Academic Language Proficiency)* está relacionada con la habilidad cognitiva académica para poder desenvolverse adecuadamente en el contexto escolar o universitario, ya que el discurso que se utiliza en ese ámbito es especializado y más formal en comparación con el uso familiar de la lengua. No obstante, las *BICS* no garantizan el éxito en la formación educativa ya que están presentes los factores de evaluación, currículo y compromiso del alumno; y del mismo modo sucede con las *CALP*: un académico sobresaliente puede ser un buen escritor, investigador u orador, pero puede tener dificultades para relacionarse con las personas fuera del ámbito académico.

En lo que respecta a la aptitud del lenguaje se considera que el aprendiente tiene la capacidad de adquirir con mayor facilidad y con pocos obstáculos la LE. Esta cualidad contempla todos los aspectos lingüísticos y pragmáticos que envuelven a la lengua. Por ejemplo, un aprendiente tiene mayor disposición para la decodificación de los fonemas de la LE, cuando toma como base el sistema fonético adquirido en la L1.

La adquisición del sistema fonológico de la L2 [LE] pasa por la percepción auditiva de un oído que ha sido entrenado para prestar atención a las categorías de sonidos importantes para la primera lengua. Esto no es ninguna novedad, ya que fue señalado a tiempo por Troubetzkoy (1957:54), quien propuso que un hablante de una L1 usa esa lengua como filtro para analizar lo que escucha en la L2. (Akerberg, 2005, p. 53)

En este sentido, también tiene que ver con la facilidad que tiene el aprendiente para asimilar el sistema lingüístico de la LE y la apertura que tiene para asimilar y comprender la cultura de la lengua que aprende (Saville-Troike, 2006).

Otra aportación importante realizada sobre la aptitud del lenguaje proviene de John Bissel Carrol (1959 *apud* Edmondson y House), quien publicó la “Prueba de aptitud para lenguas extranjeras” denominado en inglés como *Modern Language Aptitude Test*, en donde se presentan resultados sobre algunas pruebas de medición de la disposición del lenguaje a niños entre los 8 y 11 años. Tal test contemplaba cuatro habilidades dentro del aprendizaje de un idioma:

- i. la capacidad de aprender sonidos con relación a su grafía (decodificación fonética)
- ii. la capacidad de reconocer funciones gramaticales dentro de una oración (sensibilidad gramatical)
- iii. la capacidad de reconocer modelos gramaticales de manera inductiva (habilidad de aprendizaje)
- iv. la capacidad de pasar rápidamente a un aprendizaje asociativo⁵ con los materiales de enseñanza (eficacia de la memoria). (Edmondson y House, 1993, p. 194)⁶

De acuerdo con lo anterior se puede aseverar que tendremos alumnos con mayores facilidades para asimilar el sistema de signos de la LE. En contraste, aquellos que tengan problemas, tendrán que asirse de una de las variables afectivas, la motivación, como se presenta más adelante, según la postura de Gardner.

Por último, las estrategias de aprendizaje son las operaciones cognitivas, metacognitivas o socioafectivas (Flowerdew, 2005, p. 67) a las que recurre el aprendiente para clasificar, procesar, analizar, resolver y actuar ante un torrente de información.

⁵ Como *aprendizaje asociativo* se entiende como el aprendizaje que se obtiene por la relación entre los objetos para hacer más fuerte el vínculo en la memoria a largo plazo.

⁶ Carrol, J. (1959) : “*die Fähigkeit, Laute in Verbindung mit ihrer schriftlichen Form zu lernen (phonetisches Endkodieren)*
die Fähigkeit, grammatische Funktionen innerhalb eines Satzes zu erkennen (grammatisches Gefühl)
die Fähigkeit, grammatische Muster induktiv zu erkennen
die Fähigkeit, assoziatives Lernen mit fremdsprachlichen Materialien schnell durchzuführen (Gedächtnisleistung)”

Las estrategias cognitivas son los procesos de la mente que utiliza para adquirir conocimientos, y en el caso del lenguaje puede presentarse a través de la memorización, de la comparación entre la L1 y la LE, el análisis de la morfología o de la sintaxis. En el caso de las estrategias metacognitivas la persona hace uso de la organización, supervisión y evaluación del aprendizaje. En el apartado 2.3 “uso de estrategias metacognitivas” se puede consultar a fondo una serie de ejemplos. Las estrategias socioafectivas son mencionadas en el siguiente punto de las variables. Dichas tácticas son elegidas y utilizadas consciente o inconscientemente con base a ciertos objetivos e intenciones” que tiene el aprendiente en el momento en que se le presenta el desafío (Edmondson y House, 1993, p. 235)⁷.

Además, esas tácticas son controlables y manipulables con el fin de adaptarlas a las herramientas y materiales disponibles. Su uso ayuda a enfrentar los problemas y carencias que se presentan en la LE. Por ejemplo, si el usuario de la lengua tiene dificultades para formar oraciones subordinadas, quizá algunas estrategias que utilice sea la memorización, recursos nemotécnicos o la repetición de ejercicios para consolidar dicho tema (O’Malley, Chamot, & Küpper, 1989; Wipf, 1984).

- ◆ Variables afectivas

De acuerdo a las ideas anteriormente mencionadas las variables socioafectivas hacen referencia al modo en que el alumno se comporta ante una situación comunicativa. La interacción y distancia social que guarda con sus compañeros de clase, en muchos casos condiciona la participación que tiene a la hora de participar en las actividades. Otra variable importante, y que creemos es la más determinante de todas, es la motivación. Tal tema ha sido trabajado extensamente por Robert C. Gardner (1985, 1994), así como por Krashen (1981, 1982), quienes analizaron la manera en que este factor modifica el desempeño de los aprendientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

En primer lugar, Gardner considera la motivación como el impulso que tiene o recibe el aprendiente para alcanzar un objetivo en clase y que está integrada por cuatro aspectos

⁷ En el original: “Strategien dagegen sind kognitive Operationen, die der Lerner mit bestimmten Zielen und Intentionen bewusst oder auch unbewusst auswählt und anwendet.”

esenciales: un objetivo/meta, un comportamiento lleno de esfuerzo, el deseo de alcanzar el objetivo y actitudes favorables en dirección al aprendizaje. Según Gardner (1985) “la motivación es el primer factor de predicción [de éxito en el aprendizaje], antes que la aptitud de aprendizaje de la lengua” (p. 67).⁸ Es aquí donde se debe tomar la debida importancia tanto a la motivación como a la aptitud del lenguaje. Una alta motivación no está necesariamente relacionada con un aprendiente con buenas aptitudes para aprender una LE y viceversa.

Por su parte, Krashen (1981) la define como el deseo que tiene el aprendiente por alcanzar un objetivo. Para él existen dos tipos: la motivación integradora y la instrumental, también conocida como extrínseca o intrínseca, respectivamente. La primera se refiere al deseo por ser valorado y reconocido por la comunidad de la LE que aprende. Su efecto es la estimulación en el aprendiente para que interaccione con los nativos de la lengua, de manera que interiorizará (*intake*) toda esa información. En cambio, la motivación instrumental es el deseo de alcanzar la competencia en determinada LE por cuestiones laborales o académicas, así “mientras la presencia de la motivación integradora predice un bajo filtro afectivo, la presencia de la motivación instrumental predice uno más fuerte” (Krashen, 1981, p. 21)⁹. Sin embargo una fuerte motivación puede ser eclipsada cuando el aprendiente está inseguro o tiene problemas de concentración a la hora de hablar, escribir, leer o escuchar.

Otro de los factores más importantes que tienen que ver directamente con el éxito o fracaso del alumno en la LE, es la autonomía que mantiene durante el proceso de aprendizaje. Esta independencia no se traduce a la ausencia en el salón de clase, sino más bien a la iniciativa propia de aprender por sí mismo, en donde cada uno se pone sus objetivos y busca los medios para conseguirlos. Al profesor se le ve como un guía más que como un suministrador de materiales, en la espera de que estos funjan como el testigo de la adquisición de los conocimientos. En este sentido, es necesario realizar ejercicios,

⁸ En el original: “*Motivation was clearly a better predictor than language aptitude.*”

⁹ En el original: “*While the presence of integrative motivation predicts a low affective filter, the presence of instrumental motivation predicts a stronger one.*”

entenderlos y ver más allá de lo que está contenido en la hoja de trabajo. Por ejemplo, pensar en qué situaciones podríamos aplicar las estructuras gramaticales, las expresiones idiomáticas, pero también aprender los usos pragmáticos y sociolingüísticos: saber cuándo interrumpir o leer la gesticulación de nuestros amigos.

Por último, dentro de las variables afectivas, se habla de la personalidad del aprendiente, es decir, el carácter que media con el exterior: si el aprendiente es tímido o extrovertido, si es curioso al aprendizaje o si toma riesgos para hablar y enfrentar la presión social del grupo. La personalidad es la barrera o el puente que se construirá entre el aprendiente y su profesor y sus compañeros, lo que se traduce en un aumento o reducción de la distancia social y confianza entre ellos. El estado de ánimo, la seguridad, la ansiedad y el temperamento del estudiante son otras características que definen al individuo y que se deben tener en cuenta en todo momento (Roche, 2008, p. 33).

◆ Variables biológicas

Se refieren principalmente a la edad del aprendiente. Este factor está íntimamente relacionado con la plasticidad cerebral del ser humano en los diferentes estadios de su vida.

Según Erich H. Lenneberg (1967, apud *Boeckmann et al., 2010, p. 16*) existe un *período crítico de edad* que limita al aprendiente a adquirir una L2 con la misma calidad lingüística que adquirió su lengua materna, sobre todo en la pronunciación y la facilidad con que se dio el aprendizaje. Lenneberg considera que hasta los 14 años se puede adquirir la lengua tan eficientemente como la L1 (*apud Gass y Selinker, 2000, p. 406*). Al respecto, Muriel Savielle-Troiike (2006, p. 82) resume la idea de Lenneberg y muestra las diferencias esenciales que existen entre los aprendientes jóvenes y adultos y que son mostradas en el siguiente cuadro:

Diferencias de edad en la adquisición de L2 según Saville-Troike	
<i>Ventajas como joven</i>	<i>Ventajas como adulto</i>
Plasticidad cerebral	Capacidad de aprendizaje
No analítico	Habilidad analítica
Pocas inhibiciones (regularmente)	Habilidades pragmáticas
Identidad de grupo baja	Amplios conocimientos de la L1
Comúnmente <i>input</i> simplificado	Conocimientos del mundo real

Cuadro 2: Diferencias de edad en la adquisición de L2

Sin embargo, Michael H. Long (1990) y Herbert Seliger (1978) consideran que existen *múltiples períodos sensibles* para la adquisición de diferentes aspectos lingüísticos de la lengua, es decir, puede darse el caso de que el período de adquisición de la fonología ya sea haya atrofiado, pero la etapa de adquisición de la sintaxis esté en buenas condiciones, lo que puede permitir que el aprendiente adulto esté en posibilidades de hablar la L2 como un nativo hasta cierto punto y en determinadas áreas de la lengua (apud Saville-Troike, 2006, p. 83).

1.2.4.2.2 Docente

En lo que compete a la enseñanza de la LE, tiene una gran relevancia la personalidad del profesor, ya que modifica el modo de interacción y el grado de distancia social que guardan los aprendientes con él. Asimismo, el estilo de enseñanza, las creencias y el rol que toma son otros elementos que alternan con las variables del aprendiente para el éxito de la enseñanza-aprendizaje de la LE.

Según Frida Díaz Barriga (2002), existen diferentes perspectivas pedagógicas que adjudican diversos roles al docente, tales como:

el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. [También es] un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

En consecuencia, podemos afirmar que tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula (sobre rasgos de los estudiantes, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc.) configuran los ejes de la práctica pedagógica del profesor. (Díaz, 2002, p. 3)

Es por lo anterior, que se debe reconocer que la formación profesional del docente en el campo de la enseñanza de las LE tiene un impacto positivo en la enseñanza, ya que su papel no es sólo proporcionar información, sino también proveer estrategias de aprendizaje. Tanto la personalidad como las técnicas que utilice tendrán una gran relevancia en la dinámica que se forme en el grupo. El modo de trabajo del profesor parte muchas veces del propio estilo de aprendizaje o de la experiencia que tuvo al momento de aprender la lengua meta y por ello considere que aquello que a él le sirvió, crea que también le funcionará a todos los alumnos, o por el contrario, una mala experiencia puede ser decisiva y que el profesor elimine algún recurso de su clase: no enseñar gramática o no poner audios porque eran difíciles de entender o resolver (Richards & Lockhart, 1997, p. 17).

El profesor debe estar pendiente de las reacciones y actitudes que toman los aprendientes al momento de realizar las actividades propuestas. La habilidad de adaptarse a la identidad del grupo, le permitirá diseñar actividades más coherentes y pertinentes a las necesidades de sus alumnos. La retroalimentación y la apertura a la crítica son dos factores que elevan la calidad del trabajo. Por lo anterior, es de reconocer la labor que realizan profesores e instituciones que se preocupan por la enseñanza y aprendizaje y que dedican tiempo a la investigación, actualización, planeación y preparación de materiales didácticos.

1.2.4.3 Contexto

Las condiciones de trabajo afectan el desempeño del profesor, lo que desemboca en el aprendizaje. Ciertas instituciones se inclinan por cubrir cierto número de horas y cantidad de temas para poder hablar que se ha avanzado un determinado nivel. Tal exigencia, limita la libertad de cátedra o provoca que no se pueda agregar material extra porque primero se debe cubrir el plan curricular.

Edmondson y House (1993, p. 67) reconocen tres niveles que intervienen en la promoción y gestión de la lengua extranjera en un país, y que a partir de ello cada centro de idiomas construye su propio plan de trabajo.

1. Macronivel (*Makro Ebene*): política del idioma, condiciones institucionales, necesidades sociales, etc.
2. Nivel “puente” (*“Zwischen” Ebene*)¹⁰: sistema de evaluación/examinación, plan de estudios/normas, material de enseñanza y aprendizaje, etc.
3. Micronivel (*Mikro Ebene*): aprendiente-docente-ambiente de aprendizaje.

El macronivel tiene como tarea definir las normas de promoción de la lengua, en el caso del alemán, esta labor la realiza internacionalmente el Instituto Goethe y que es auspiciado por la República Federal de Alemania (Kathe, 2005) y que de acuerdo a las cifras del *Anuario del Goethe Institut 2011*, éste recibió un presupuesto de 224 millones de euros del Ministerio de Asuntos Exteriores (Goethe-Institut, 2012). Según el censo del año 2000 de México, se registraron alrededor de 5595 alemanes residentes en México, sin contar su descendencia ni los alemanes que han ingresado al país por motivos laborales (INEGI, 2013). Tanto por el número de inmigrantes alemanes, como por la importante presencia de empresas alemanas en México, se han creado colegios y centros de idiomas que se encargan de impartir la lengua (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2013), de los cuales se puede mencionar al Colegio Alemán con sus diferentes planteles en la Ciudad de México, los

¹⁰ La traducción literal de *“Zwischen Ebene”* es internivel, pero de acuerdo al análisis realizado de dicha lectura, se ha entendido que este nivel intermedio, más que ser un estadio, es un medio de comunicación entre los dos niveles extremos y que su función es la de conectarlos.

Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM y del IPN, así como la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas Alemanas en la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto para Formación y Desarrollo Volkswagen en Puebla, el Heidelberg Institut en Querétaro, el Instituto de Enseñanza para el Aprendizaje de Lenguas en Guadalajara, entre otros, que tienen como finalidad divulgar la cultura alemana y la enseñanza de la lengua en México.

En lo que respecta a las funciones que realizan las instituciones, se pueden mencionar las siguientes:

- contemplan la misión y visión de los cursos de lengua,
- la estructura organizacional,
- las normas de trabajo,
- así como la capacitación del cuerpo docente.

Independientemente de la existencia de un plan de estudios; es cierto que las instituciones se ocupan de mostrar al futuro aprendiente (o cliente) el nivel de dominio de la LE que tendrá en determinado tiempo, promesa necesaria para que la persona se convenza de tomar un curso en dicha institución. Tal situación desvirtúa el trabajo profesional del profesor porque este está sujeto a las exigencias de la institución, en donde la cantidad tiene un mayor peso que la calidad.

Otras de las decisiones que realiza la institución es la elaboración de un plan de estudio, y si los hay, esto exige determinar:

- los objetivos del curso de LE,
- la elección de materiales para la enseñanza,
- la distribución y dosificación de los contenidos con respecto al tiempo,
- el número de niveles en que se divide el curso de lengua en esa institución,
- el número de horas-clase por semana,
- la forma de evaluación,

- la existencia de actividades extracurriculares,
- el número máximo de alumnos por grupo o si serán clases personalizadas,
- la progresión de los contenidos de acuerdo a la dificultad y si estos responden al “orden natural de aprendizaje” (Brown, 1973, Dulay y Burt, 1974 *apud* Edmondson y House, 1993, p. 152 ss).

También se considera el tipo de materiales que tendrá disponibles el profesor para llevar a cabo su actividad profesional, así como los libros de enseñanza que debe utilizar de acuerdo a las necesidades curriculares de la institución.

En otro aspecto, de acuerdo a las normas de la dependencia, se decide el grado de libertad que tendrá el profesor para distanciarse del plan de estudio y qué posibilidad tiene para integrar materiales adicionales a los preestablecidos.

Cuando tales documentos son detallados y prescriptivos, existe el peligro de que la libertad de decisión del propio profesor se vea limitada. Por el contrario, cuando las normas son muy abstractas, los objetivos son vagos, entonces puede sentirse inseguro antes que apoyado (Edmondson y House, 1993, p. 68)¹¹.

De manera, que se sugiere que exista una eficiente y permanente comunicación entre la institución y el docente, en donde se discuta la congruencia entre los planes de estudio y la práctica docente, con el propósito de tomar decisiones que mejoren los resultados en el aprendizaje. Asimismo, se debe incorporar los conocimientos de otras ramas como la Pedagogía, la Antropología, la Sociología y la Psicología, para que ayuden a comprender todos los elementos que se orquestan para adquirir una lengua. Volviendo al plano del macro nivel y en lo que compete a las necesidades sociales, aquí se toma en cuenta los siguientes puntos:

¹¹ En el original: “Wenn solche Dokumente sehr detailliert und präskriptiv sind, dann besteht die Gefahr, dass die Entscheidungsfreiheit des einzelnen Lehrers begrenzt wird. Wenn dagegen Richtlinien sehr abstrakte, vage Zielsetzungen enthalten [...] dann könnten sich Lehrer dadurch eher verunsichert als unterstützt fühlen”

- el grado de distancia que se da entre los participantes del acto comunicativo (emisor y receptor),
- las normas sociales,
- la idiosincracia y las diferencias o similitudes culturales a las que se tienen que adaptar los aprendientes. Es importante señalar que la educación y las experiencias de cada alumno mediarán con la nueva cultura y aceptarán o rechazarán las diferencias con la cultura de su L1.
- la necesidad de la comunidad por aprender determinada LE

Pasando ahora al nivel “puente” (*“Zwischen” Ebene*), ya se habló arriba del plan de estudios y las normas que elige cada institución, así como el material de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, con relación a los sistemas de evaluación/examinación nos referimos a los certificados de lengua, que juegan aquí un papel importante, ya que evalúan el dominio de lengua que tiene el candidato que realiza la prueba. En este sentido, se confronta la calidad y estructura de los planes de estudio de la institución con lo que evalúa la prueba a través del desempeño del aprendiente. Por último, el micronivel (*Mikro Ebene*) nos refiere al aprendiente, al docente y al ambiente de aprendizaje que se genera en clase. En la intervención del capítulo 3 que se realiza con tres grupos, se verá claramente cómo interactúan estos tres elementos en clase, y la relación que se mantiene con los otros dos niveles.

Para concluir, es importante mencionar que el aprendizaje de la LE va más allá de memorizar frases idiomáticas o de manejar una buena gramática, sino que se debe tener en cuenta los aspectos sociales y personales que tienen impacto en la comunicación. Sensibilizar a los alumnos sobre estos factores, ayudará a aclararles muchas inquietudes de su proceso de aprendizaje.

1.2.5 Las cuatro habilidades

En la enseñanza-aprendizaje de una LE frecuentemente se hace referencia a “las cuatro habilidades lingüísticas”, sea por los profesores, alumnos o por los centros de idiomas o empresas. Éstos últimos porque ofrecen un servicio que promete desarrollar tales capacidades. A razón de esto, es necesario hacer una revisión de lo que se entiende por habilidad.

En el Diccionario de la Real Academia Española (2001)¹² se define la *habilidad* como la “gracia y destreza para hacer algo”; por tanto, la habilidad existe en cualquier ámbito de la vida cotidiana de las personas: la habilidad para manejar bicicleta, de convencer a las personas, de cocinar o de aprender idiomas. En el contexto de aprendizaje de una LE, Bill VanPatten (2010) define la habilidad, como:

“la capacidad de ejecutar, y que en la Adquisición de Segundas Lenguas, la habilidad está conceptualizada como el habla, la escucha, la lectura y la escritura. La habilidad implica la interacción de dos conceptos o características: precisión y fluidez” (p. 149).¹³

La precisión y fluidez son características que son vendidas por muchas instituciones en los cursos de lengua, con el objetivo de atraer un número mayor de clientes. En contraste, en el *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2010, p. 83) se considera la habilidad (*Fertigkeit*) como la capacidad para alcanzar la comunicación oral o entender información escrita. Además, se proponen diferentes categorías de estudio de las habilidades de acuerdo con la manera en que se realiza la acción, el medio en que se desarrolla, el momento de la interacción y el canal empleado. Esto se puede observar de manera sucinta en el siguiente cuadro:

¹² Se consultó la versión en línea disponible en <http://lema.rae.es/drae/> el 22 de septiembre de 2013

¹³ En el original: “*skill refers to the ability to perform, and in SLA, skill is generally conceptualized as speaking, listening, reading, and writing. Skill entails the interaction of two concepts or features: accuracy and fluency*”

Tipo de habilidad de acuerdo con	Características	
☑ Acción	Receptiva	Productiva
☑ Medio	Acústica	Gráfica
☑ Momento de adquisición	Simultáneo	Asincrónico
☑ Canal	Oral (escuchar y hablar)	Escrito (leer y escribir)

Cuadro 3: Clasificación de las habilidades según el modo

De todo lo anterior, en este trabajo se entiende la *habilidad* como la capacidad de comprender y transmitir información en la LE por los distintos canales en que se da la comunicación, lo que implica que el usuario de la LE sepa cómo actuar en situaciones determinadas.

1.2.5.1 Habilidades productivas y receptivas

En la enseñanza-aprendizaje es muy común hablar del avance que tienen los aprendientes en las cuatro habilidades de la LE. El desarrollo de las destrezas lingüísticas está valorado por los intereses del aprendiente. En este trabajo se entenderán como sinónimos tanto las habilidades como destrezas lingüísticas por mantener una fluidez y evitar la monotonía en el texto. Si bien ya se definió arriba las primeras, para Pablo Domínguez González es la traducción del vocablo inglés *skill*, que está inmerso en un contexto conductista, “que concebían el aprendizaje como un proceso de formación de hábitos y en el que lo importante era el “savoir-faire” más que el “savoir” (2008, p. 8).

Cuando hablemos de que el alumno debe reaprender nuevas formas lingüísticas, en donde debe ser audaz de mantener en armonía las diferencias que existan entre la L1 y LE,

entonces estaremos haciendo referencia a la destreza más que a la habilidad, ya que está más apegada a una capacidad. Por lo anterior, podemos decir que la destreza es el *saber-hacer* y la *habilidad el saber*.

Ahora bien, Günther Storch (2009) distingue dos grupos de habilidades: las *productivas* y las *receptivas*. Por un lado, las habilidades receptivas son las que ponen énfasis en la percepción de la información. En este grupo se encuentran la *comprensión auditiva* (en alemán, *Hörverstehen*) y la *comprensión de lectura* (*Leseverstehen*). En contraparte, las habilidades productivas son aquellas en las que se da prioridad a la transmisión de la información. Tal es el caso de la *expresión escrita* (*schriftlicher Ausdruck*) y la *expresión oral* (*mündlicher Ausdruck*).¹⁴

Si bien algunos profesores tienen una mayor prioridad por trabajar con la gramática o con la expresión escrita, es importante mencionar que se obtienen mejores avances con el trabajo conjunto de las cuatro habilidades, ya que una sirve de apoyo a la otra. En muchos casos el objetivo de los aprendientes es poder comunicarse en la lengua meta, es decir, que deben ser capaces de poder usar las cuatro habilidades en todo momento y pasar de una habilidad a otra simultáneamente. Tal fenómeno es definido por Wolfgang Herrlitz (1974b) como conmutabilidad de la dirección de la señal – *Umkehrbarkeit der Signalrichtung*. Se entiende entonces que el sentido de conversar es ser escuchado y estos roles se alternarán entre el emisor y receptor.

Es importante dejar en claro, que las habilidades siempre aparecen en pares debido a su naturaleza, por lo que la *comprensión auditiva* (CA) necesariamente exige la presencia de la *expresión oral* (EO) y la *comprensión de lectura* (CL) de la *expresión escrita* (EE).

Bajo aspectos psicolingüísticos, la acción lingüística siempre está ligada al mismo tiempo el habla con la escucha, la escritura con la lectura como si fuera una articulación interior; por medio de la escucha automática y la lectura el hablante/escritor ejerce el control (monitoreo) de su producción lingüística (Storch, 2009, p. 15).¹⁵

¹⁴ A este conjunto se le conoce también como “destrezas lingüísticas” (Instituto Cervantes y España, 2002).

¹⁵ En el original: *Unter sprachpsychologischen Aspekten ist beim sprachlichen Handeln Sprechen immer zugleich mit Hören, Schreiben mit Lesen sowie innerer Artikulation verbunden; durch das automatische*

En la siguiente tabla, se presenta una serie de situaciones que muestran la presencia de una u otra en situaciones determinadas.

Situación	Descripción de actividades
<input checked="" type="checkbox"/> Plática	Hablar y oír ¹⁶
<input checked="" type="checkbox"/> Dictado	Hablar, oír y escribir
<input checked="" type="checkbox"/> Canción	Oír, hablar (cantar); posible lectura
<input checked="" type="checkbox"/> Película con subtítulos	Oír y leer
<input checked="" type="checkbox"/> Informe académico	Escribir y leer

Cuadro 4: Presencia de las habilidades lingüísticas en diferentes actividades

De acuerdo a lo anterior, las situaciones presentadas hacen uso de ciertos recursos visuales, auditivos o actitudinales a los que debe estar atento el receptor. Tal actividad exige concentración pero sobre todo facilidad para entender lo que está sucediendo. Esto se traduce en una forma de la cognición de cada individuo que le permite asimilar fácilmente la información, lo que se le conoce como estilos de aprendizaje. Según H. Douglas Brown (2007, p. 129) él reconoce tres:

Mithören bzw. Mitlesen übt der Sprecher/Schreiber die Kontrolle (monitoring) über seine Sprachproduktion aus.

¹⁶ Si bien, es clara la distinción entre la comprensión auditiva y la acción general “oír”, la comprensión de lectura y el acto de oír; en esta tabla, se toman indiferentemente, ya que el objetivo es que aquí el lector reconozca la presencia inminente de una u otra actividad.

P. ej. En el caso de la lectura en voz alta, el hecho de que se hable de la acción “leer”, no implica que haya una comprensión de lectura, sino más bien de una expresión oral. En contraste, una conversación por chat, si bien la comunicación se realiza con el uso de grafías, no necesariamente se le considera como una expresión netamente escrita, sino más bien esto podría verse como la representación de la misma de una actividad de habla (expresión oral).

1. Visual, son aquellos aprendientes que la mayor parte de actividades las comprende mejor cuando el trabajo se realiza con soporte gráfico (dibujos, textos, tablas)
2. Auditivo, son quienes aprenden mejor con audios, canciones, participar en conversaciones.
3. Cinestésico, son quienes prefieren el movimiento físico en las actividades como en trabajo manual, en grupo, indicaciones que obliguen el movimiento del cuerpo.

Sin embargo, existen otros puntos de enfoque que describen otros tipos de estilos de aprendizaje. Por su parte, Jack C. Richards y Lockhart (1997, p. 61) habla de cuatro estilos cognitivos: 1) concreto, 2) analítico, 3) comunicativo y 4) basado en la autoridad. El primero se refiere a los aprendientes que son más autónomos y abiertos a la variedad de actividades, los segundos prefieren analizar oraciones gramaticales e inferir las reglas; mientras que el aprendizaje comunicativo se lleva mejor con el trabajo en grupo y la socialización. Por último, el cuarto estilo “basado en la autoridad”, menciona que los alumnos se encuentran más cómodos con la guía permanente del profesor y necesitan que los conocimientos tengan una estructura y progresión claramente definida. Entonces, el docente debe conocer los estilos de aprendizaje del grupo para que la planificación de las clases sea congruente con su forma de trabajo y la de los alumnos.

1.3 Descriptores de la comprensión auditiva de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia

Después de los dos grandes conflictos bélicos del siglo XX, se originó una serie de cambios económicos, políticos y sociales en todo el mundo. Con la creación de la Unión Europea (UE), en 1993 para impulsar la cooperación monetaria, aumentar la interdependencia mercantil de la zona y con ello disminuir el conflicto entre las naciones integrantes (Unión Europea, 2013). Gracias al floreciente crecimiento económico de la Unión Europea, así como a la continua movilidad de sus ciudadanos, los países integrantes abrieron la puerta a la difusión de sus lenguas con el fin de agilizar la comunicación entre ellos y de fomentar la diversidad e identidad cultural de cada país integrante.

[...] gracias a la supresión de los controles fronterizos entre los países de la UE, ahora se puede viajar libremente por la mayor parte del continente. Y también es mucho más fácil vivir y trabajar en el extranjero dentro de Europa.

El mercado único o "interior" es el principal motor económico de la UE y hace que la mayoría de las mercancías, servicios, personas y capital puedan circular libremente (Unión Europea, 2013).

Alrededor del año 1996 el Consejo Europeo (*Der Europarat*)¹⁷ junto con el Consejo de la cooperación cultural (*Rat für kulturelle Zusammenarbeit*) y el Comité de Educación (*Bildungsausschuss*), se impulsó el proyecto de Aprendizaje de idiomas para la ciudadanía europea (*Language Learning for European Citizenship*). La tarea principal del Comité de Educación es el desarrollo del sistema educativo y del fomento de la diversidad cultural de los países integrantes. El objetivo de tal proyecto fue "forzar la clase de lengua extranjera para todos los ciudadanos , ya que se ve el dominio de las lenguas extranjeras como el medio para llegar al entendimiento mutuo, a la movilidad personal y al acceso a la información en una Europa plurilingüe y multicultural (Sheils, 1994, p. 1,)."¹⁸

En 2001 tuvo lugar el congreso llamado *Año Europeo de las Lenguas*, en donde se dieron a conocer los detalles del proyecto antes mencionado y que posteriormente se convirtió en lo que ahora se conoce como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCERL).

El MCERL para lenguas es un documento de la política lingüística y cultural del Consejo Europeo con el significado para los políticos de la educación en los Estados miembros, para los docentes en las instituciones y para los estudiantes de lenguas extranjeras. Con el MCERL los políticos de la educación reciben una herramienta para crear estándares para la clase de lenguas extranjeras.

¹⁷ El Consejo Europeo es el organismo internacional encargado de fomentar la cooperación de los Estados europeos en el ámbito político y jurídico.

¹⁸ En el original: "[...] die den Sprachunterricht für alle Staatsbürger forcieren, wobei die Beherrschung der Fremdsprachen als Mittel zum gegenseitigen Verstehen, zur persönlichen Mobilität und zum Zugang zu Informationen in einem mehrsprachigen und multikulturellen Europa gesehen wird."

Los enseñantes pueden comparar con el MCERL los programas de estudios y las calificaciones, y a los aprendientes les sirve para la orientación en la elección de la oferta didáctica (Hallan, 1996, p. 1).¹⁹

Debido a la creciente globalización, actualmente existen muchas oportunidades de trabajo o estudio en el extranjero, a cambio se les exige a los candidatos el dominio de alguna LE, misma que debe ser avalada con un certificado emitido por alguna institución de renombre y mundialmente reconocida. Las certificaciones de la LE, se pueden realizar en un determinado rubro de dominio de la misma: conocimiento global, académico, médico, de negocios o jurídico. Así, el MCERL unifica y estandariza los conocimientos que deben poseer los postulantes, parámetros que son retomados por los organismos examinadores. Si bien el Marco no es una obligatoriedad, sirve como guía para el diseño de los exámenes de certificación, de manera que es esta la razón por la que existe una gran variedad de pruebas, aún dentro de una misma lengua.

Por ejemplo, la CILS o CELI son pruebas para certificar el idioma italiano, el ÖSD o TestDaF para la lengua alemana, el DELE para el español, el DELF para la lengua francesa, y en el caso del inglés hay una mayor variedad, en donde cada organismo evaluador crea sus propias investigaciones y se distancia del *Marco*.

Las escuelas de lengua y los cuerpos de certificación evalúan sus propias equivalencias contra el marco. Se ha encontrado que las diferencias de la valoración existen, por ejemplo, con el mismo nivel en el *PTE A*, *TOEFL* e *IELTS*, y es una causa de debate entre los productores de las pruebas («Common European Framework of Reference for Languages», 2013).

¹⁹ En la fuente original: “*Der GER für Sprachen ist ein Dokument europäischer Sprach- und Kulturpolitik des Europarats mit Bedeutung für Bildungspolitiker in den Mitgliedsstaaten, für Lehrende in den Institutionen und für Lerner von Fremdsprachen. Mit dem GER bekommen Bildungspolitiker ein Werkzeug, Standards für den Fremdsprachenunterricht zu schaffen. Lehrende können mit dem GER Lehrpläne und Qualifikationen abgleichen und Lernern dient er zur Orientierung bei der Wahl des Lehrangebots.*”

En el caso de México, el Gobierno Federal junto con la SEP, trabajaron de manera conjunta en un proyecto nacional llamado CENNI, Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Secretaría de Educación Pública, n.d.), con el que se pretende evaluar a los candidatos no nativos de lengua inglesa para otorgarles una constancia, certificado o diploma a los profesores de la lengua con validez nacional. Tal documento es necesario para aceptar a los docentes para que puedan trabajar en el sistema educativo público, y sin embargo, extrañamente es aceptado en pocos lugares del territorio mexicano como un documento que valide dicha competencia lingüística.

La importancia del MCERL en este trabajo responde a los siguientes puntos:

1. tener un punto en común sobre la concepción de la comprensión auditiva, sin importar la institución o la formación del docente, independientemente de la institución donde labore o el país donde radique.
2. Tomar como punto de referencia los descriptores de la comprensión auditiva, para no tocar corrientes más complejas en ese ámbito (actos del habla, usos pragmáticos, sociolingüísticos, etc.)

El MCERL es una mirada a las competencias lingüísticas que debe dominar el usuario de la lengua en determinado nivel y diferentes ámbitos de la misma, sin dejar a un lado la aptitud para el aprendizaje del lenguaje, la motivación y los intereses de cada aprendiente, como otros factores que modifican el éxito en el aprendizaje.

1.3.1 Descriptores de la comprensión auditiva

El MCERL detalla los componentes de las cuatro habilidades que deben dominar los usuarios de la LE y las situaciones y temas en las que es competente según el nivel de adquisición en que se encuentran. En el caso concreto de la comprensión auditiva pueden existir diferentes actividades a las que se enfrenta el usuario de la lengua: escuchar una conferencia, un programa de radio, una entrevista de trabajo, los problemas familiares de un amigo, entre

otros. De acuerdo con el MCERL, la comprensión auditiva tiene tres espectros de dominio. El primer nivel es denominado *Usuario básico* y que abarca los niveles A1 y A2, en segundo término el *Usuario independiente* B1 y B2 y finalmente el *Usuario competente* C1 y C2.

Usuario básico		
NIVEL	A1	A2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	<p>Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).</p> <p>Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.</p>

Usuario Independiente		
NIVEL	B1	B2
Comprensión auditiva	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.</p> <p>Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.</p> <p>Comprendo la mayoría de</p>

	profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
--	---	---

Usuario competente		
NIVEL	C1	C2
Comprensión auditiva	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.</p> <p>Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p>

Cuadro 5: Descriptores del MCERL para la comprensión auditiva

Además de los descriptores anteriormente presentados, el MCERL menciona las características de las competencias generales que debe tener el usuario de la LE. Tales aspectos tienen que ver con los conocimientos generales de la cultura extranjera, los usos y costumbres propios de la comunidad lingüística, las relaciones personales, las condiciones de vida, las creencias, los valores, el lenguaje corporal y los rituales que son similares o diferentes con su L1 (Instituto Cervantes y España, 2002, p. 101).

El Marco de Referencia está concebido en expectativas del “conocimiento del mundo que se supone que tiene el alumno, o cuál se le exigirá” y de “qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en se habla la lengua, tendrá que adquirir el alumno y cuál se le exigirá que adquiera en el curso de aprendizaje” (Instituto Cervantes y España, 2002, p. 100). Estos aspectos deben tenerlos presentes tanto los aprendientes como los

docentes, ya que a veces a lo largo del estudio de la LE, se concentran sólo en los aspectos gramaticales de la lengua y hacen a un lado el aprendizaje de la cultura extranjera, por lo que se pierden de una parte vital de lo que conforma el idioma.

En el MCERL se nota claramente la perspectiva de interculturalidad de la Unión Europea, de manera que promueven que el aprendizaje de la LE se realice de manera integral, en donde se conjunten tanto el ámbito formal como el funcional de la LE y al mismo tiempo se promueva el respeto por la diversidad cultural.

2 La comprensión auditiva

La comunicación oral se logra gracias a la participación, retroalimentación y adaptación que toman los participantes en la transmisión y recepción de la información. Los hablantes necesitan distinguir entre ruidos y fonemas de lo que escuchan cotidianamente para poder comprender lo que significan y darle un sentido. De este modo el individuo logra adaptarse a su entorno. Este proceso de diferenciación y selección se puede ver claramente al momento de reconocer entre el ruido que realiza un tronco que se rompe de un árbol, la voz humana, la música o un susurro. Cada sonido tiene un valor lingüístico para cada persona.

En el campo de las LE, gran parte del tiempo el profesor transmite un *input* auditivo, ya sea para dar las indicaciones de los ejercicios, introducir actividades, aclarar definiciones o realizar preguntas. La tarea del profesor no es unidireccional, sino que necesita de la interacción de los aprendientes, quienes a través de la comprensión del mensaje aceptan o rechazan las indicaciones del docente. Fuera del salón de clases ocurre lo mismo, ya que las personas se encuentran bajo un constante *input* sonoro. En el caso de los aprendientes inmigrantes en algún país de lengua alemana es más evidente esta exposición a la LE, en comparación con los aprendientes que no se encuentran en algún país de la LE.

Autores como Gert Solmecke (1995, 2010) y Wilga M. Rivers (1966) hacen notar la recurrencia del uso de cada una de las habilidades de la lengua.

En el uso cotidiano de la lengua domina la audición con el 42%, según Barker (1971,3), seguida del habla con 32%, la lectura con 15% y finalmente la escritura con el 11%. La capacidad para poder comprender y procesar la lengua hablada es una condición imprescindible para la participación exitosa en la comunicación oral (Solmecke, 1995, p. 893).²⁰

²⁰ En el original: "Im alltäglichen Gebrauch der Sprache dominiert das Hören, nach Barker (1971, 3) mit 42%, gefolgt vom Sprechen mit 32%, dem Lesen mit 15% und schliesslich dem Schreiben mit 11%. Die Fähigkeit, gesprochene Sprache verstehen und verarbeiten zu können, ist eine unverzichtbare Grundbedingung für die erfolgreiche Teilnahme an mündlicher Kommunikation."

De manera similar, Rivers menciona que en un 45% se usa más la comprensión auditiva en la vida cotidiana; después le sigue con un 30% para el habla, un 16% para la comprensión lectora y finalmente un 9% a la escritura (apud Storch, 2009, p. 16). Tales cifras se obtuvieron de las observaciones de situaciones que se dan en la comunicación diaria; así, las personas pasan más tiempo escuchando música, pláticas, protestas, el ruido de los coches, programas de televisión o de radio. En ciertas situaciones, el individuo tiene pocas posibilidades para interactuar oralmente. Por ejemplo, el oyente pone atención a lo que dice el presentador de algún programa en la TV, pero no puede hablar con él; se puede asistir a una conferencia magistral en la universidad, que en muchos casos se trata únicamente de un soliloquio, y sólo en algunos casos existe el tiempo para que los asistentes planteen preguntas a los conferencista.

Pero, ¿qué se entiende realmente por el concepto de la *comprensión auditiva* (CA) en el ámbito de la enseñanza de LE? Según Joseph A. Wipf (1984) la entiende como la discriminación de sonidos con el objetivo de poder comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales de la LE, para después darle una interpretación al discurso que se escucha. Tal distinción involucra elementos fonéticos, fonológicos, de entonación, de tono, de velocidad, de pronunciación, entre otros. Durante este proceso se hace el uso de la *memoria de trabajo*, o también llamada *memoria a corto plazo* (Vandergrift, 2012). Su papel es retener determinados segmentos de información y operar con ellos, es decir, confrontarlos con la información que se encuentra almacenada en la *memoria a largo plazo* para después guardarlos o desecharlos. Este ciclo se repite mientras esté activa la comunicación.

Los oyentes sostienen las unidades retenidas de la información en un lazo fonológico durante unos segundos hasta que los sonidos se puedan segmentar en palabras o cachos más grandes del discurso significativo a través de la memoria a largo plazo. Qué tanta información puede un oyente sostener en la memoria de trabajo, dependerá de su nivel de competencia de la lengua. Cuando su nivel de la competencia de la lengua aumenta, los oyentes son

capaces de retener y tratar fragmentos cada vez mucho más grandes del discurso significativo (Vandergrift, 2012, p. 20).²¹

El trabajo de la *memoria a largo plazo*, por su parte es almacenar los conocimientos y experiencias anteriormente acumuladas por el individuo y que están organizadas en esquemas que trabajan al llamado de la memoria de trabajo. Mientras que Wipf habla sólo de la percepción de sonidos y su significado, autores como Cor Koster (1991), Adelheid Schumann (1989 *apud* Eschbacher, 2010, p. 14) y Gert Solmecke (1993, 1995) coinciden que la CA es el entendimiento del sentido del texto auditivo en los diferentes niveles de la lengua: acústico, fonético, fonémico, léxico, sintáctico, semántico, pragmático.

Sin embargo, estas categorías no responden a un orden jerárquico, sino que son autosuficientes y la omisión de algunos de estos niveles no imposibilita la comprensión auditiva, ya que el oyente hace uso de sus conocimientos previos sobre el mundo para poder resolver las lagunas de información.

Lo que normalmente y en primer lugar hace el oyente es concentrarse en los sonidos del habla filtrando los demás sonidos. Luego, el oyente asigna a las distintas realizaciones de los sonidos del habla (nivel fonético) determinados fonemas (nivel fonológico).

Después, los fonemas se combinan para formar palabras (nivel léxico), que tendrán determinada relación sintáctica entre sí y se podrán agrupar en frases (nivel sintáctico). A estas palabras y frases se atribuirá un determinado significado (nivel semántico), y las distintas frases juntas formarán un texto o parte de un determinado texto coherente (nivel pragmático) (Koster, 1991 *apud* (Rodríguez Abella, 2002, p. 236).

Por su parte, el lingüista ruso Roman Jakobson (1973, p. 30) menciona que la tareas realizadas por el oyente en el nivel fonológico de la comunicación son diferenciar, agrupar y

²¹ En el original: “*Listeners hold the retained units of information in a phonological loop for a few seconds until the sounds can be segmented into words or larger chunks of meaningful speech through with long-term memory. How much information a listener can hold in working memory will depend on their level of language proficiency. As their level of language proficiency increases, listeners are able to retain and process increasingly larger chunks of meaningful speech.*”

delimitar sonidos y categorizarlos como ruido o fonemas y conferirles un significado de acuerdo al contexto. Por tanto, según este lingüista, la función de la CA es reconocer sonidos y posteriormente segmentarlos e interpretarlos.

Si el oyente recibe un mensaje en una lengua conocida, lo refiere al código del que dispone, el cual comprende todos los rasgos distintivos que han de manejarse, todas las combinaciones admisibles de éstos en haces de rasgos concurrentes llamados fonemas y todas las reglas de encadenamiento de series de fonemas (Jakobson, 1973, p. 15).

Por último, Canale (1983) menciona que esta habilidad es el elemento esencial para el desarrollo de la expresión oral, ya que hablar implica poder reproducir aspectos fonéticos y fonológicos, que previamente escuchó el alumno (*apud* Abio, 2011, p. 2)

De todo lo anterior, en este trabajo se entiende la CA como la habilidad que desarrolla paulatinamente el aprendiente de la LE para poder reconocer los fonemas, asignarles un significado de acuerdo a su distribución como unidad lingüística en el texto, al contexto y a los usos de la lengua. Asimismo, el usuario de la LE demanda el uso de otras destrezas y competencias lingüísticas²² que le permitan comprender el sentido del mensaje, por lo que la CA se vuelve un proceso de negociación de significados. También la CA es un valioso *input* que ayuda en gran parte a sensibilizar al aprendiente a los rasgos fonéticos del idioma y la adquisición de vocabulario, lo que apoya al desarrollo de la expresión oral, aunque no se debe caer en la ilusión de que el habla se dará en automático, sino que requiere de un entrenamiento paralelo.

2.1 Componentes de la comprensión auditiva

En las primeras horas-clase de LE, vemos que los alumnos ponen una gran atención a la forma en que se deben pronunciar las palabras y por ello están al tanto de la articulación

²² Según el MCERL, las **competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones (Instituto Cervantes & España, 2002, p. 13).

que realiza el profesor para ejecutar dichos sonidos. Como ya se mencionó el aprendiente oye lo que dice el profesor, discrimina los sonidos y les otorga un significado. Después de la comprensión y análisis de los rasgos fonéticos de la lengua, el aprendiente puede imitar o reproducir los fonemas con la finalidad de reconocerlos posteriormente y diferenciar de lo que considere como nuevo. El manejo de cualquier destreza lingüística dentro y fuera del aula, trae consigo retos que debe superar el usuario de la lengua, que pueden ir desde inseguridad, elevación del filtro afectivo (Krashen, 1982) que impide que el alumno participe en la tarea, confusión del mensaje, estrés o frustración.

Según Larry Vandergrift (2012, p. 39) y John Flowerdew (2005, p. 71) existen tres fases por las que pasa el usuario durante el proceso de comprensión auditiva:

1. **Percepción:** el oyente recibe las señales acústicas. La percepción se convierte en un proceso cognitivo-psicológico, en la que se reconocen los sonidos propios de la lengua en uso. En este punto el oyente discrimina los sonidos para distinguir ruidos de fonemas, sensibilizarse a ellos y posteriormente poder realizar “cortes” en unidades lingüísticas significativas (*chunks*).

El oyente, en esta fase debe aprender acostumbrarse al tono de voz, velocidad, entonación, pausas y elisiones que realiza el hablante de la LE.

En esta fase Vandergrift (2012, p. 22) reconoce los siguientes problemas que puede tener el individuo: no se reconocen las palabras, descuido en el discurso que se sigue, no se realizan los “cortes” en el flujo del discurso, pérdida de una oración o mensaje y problemas de concentración.

2. Análisis:

En este punto, el alumno sustrae la representación mental de las palabras que ha escuchado y activa aquellos esquemas que son útiles y adecuados para las palabras candidatas que extrajo del discurso, es decir, la memoria de trabajo hace uso de la

memoria a largo plazo y se lleva a cabo el procesamiento *top-down* y *bottom-up*²³: el significado parcial es evaluado y se decide qué hacer con la información.

Los niveles de la lengua que son usados mayormente en este momento son el léxico, semántico y el sintáctico. Los problemas de esta fase son: olvido rápido de lo que se escuchó, incapacidad para realizar una representación mental de las palabras escuchadas e incapacidad para poder conectar y relacionar las palabras para poder formar un mensaje armónico.

3. **Utilización:** en esta fase, el oyente conceptualiza el conjunto de cortes y palabras que obtuvo durante la experiencia auditiva. La interpretación que se realiza es monitoreada por la congruencia entre los conocimientos previos y la información contenida en el discurso. Las dificultades detectadas por Vandergrift en esta operación son: se entienden las palabras pero no el mensaje o bien, se puede dar una probable confusión en el mensaje por la falta de información.

De lo anterior podemos mencionar que en la percepción están involucrados los niveles fonético y fonológico de la lengua, por lo que se debe tener en claro que:

la pronunciación es el soporte de la transmisión de la información oral y por tanto, el factor que condiciona la inteligibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral y por tanto, puede facilitar o dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras. Por tanto, la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga inteligibilidad al texto oral del que forma parte (Iruela, 2004, p. 28).

Según Helga Dieling (1992) la pronunciación se aprende a través de la imitación en la edad infantil, mientras que en la etapa adulta se aprende haciendo uso de procesos

²³ En el procesamiento de la información *top-down* el aprendiente hace uso de los conocimientos previos y del contexto para poder deducir el mensaje. En cambio, en el procesamiento *bottom-up* se llega al significado total del texto por medio de la inferencia de los elementos disponibles (fonemas, frases, oraciones, suprasegmentales).

cognitivos. El profesor debe fomentar en los aprendientes el uso de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión auditiva. En el caso específico de la lengua alemana, el uso de ejercicios fonéticos y fonológicos (Huneke, 1997), ayudan a los aprendientes a:

- distinguir entre vocales largas y cortas,
- reconocer que no existe una relación lógica entre el fonema y su grafía,
- contrastar el sistema vocálico y consonántico de la L1 con la L2 y
- aprender el Alfabético Fonético Internacional, que es usado en las transcripciones fonéticas de los diccionarios, y que posteriormente les puede servir como ayuda.

Es responsabilidad tanto del docente como del aprendiente dedicar tiempo al desarrollo de la comprensión auditiva con la finalidad de que el alumno sea más capaz de escuchar y entender el mensaje oral. Huneke describe que el aprendizaje de la pronunciación se traduce en el éxito o fracaso de la comprensión del mensaje oral.

[...] una pronunciación clara y adecuada a la norma es la base para todo tipo de negociación en la lengua extranjera, y de modo contrario, una pronunciación diferente a la norma lleva a problemas de comprensión o incluso rupturas de comunicación (1997, p. 158).

En la lengua alemana existen más de treinta dialectos, que si bien los habitantes hablan *alto alemán (Hochdeutsch)*, la exposición a las variables dialectales sin la previa información puede causar en los alumnos ansiedad, inseguridad o sentimiento de engaño debido a que en el salón de clases sólo se les enseñó la pronunciación del *Hochdeutsch* y no hubo materiales que los sensibilizara a la diversidad del idioma. El *input* oral es la primera conexión con el idioma.

Sabemos todo, excepto Alto alemán." Esto afirma una campaña publicitaria del estado federal del Baden-Wurtemberg. En efecto los dialectos son todavía utilizados en el sur de Alemania. En el norte, en cambio, se han extinguido en parte.

Muchos niños en Baden-Wurtemberg apenas hablan Alto Alemán. Su primera "lengua" es el dialecto. En casa uno charla en suabo o alamánico. No siempre en la forma pura: a menudo los dialectos se mezclan con el Alto Alemán («Dialektatlas | DW.DE», s. f.).²⁴

Por lo anterior, el docente debe informar a los aprendientes sobre las variantes lingüísticas que existen en la LE desde los primeros niveles del curso. Así, en la etapa de la percepción se pueden introducir diferentes audios que contengan estas peculiaridades, en donde los alumnos puedan acostumbrarse a los diferentes acentos de las personas.

2.2 Factores que influyen en la comprensión auditiva en la clase de LE

Es seguro que el aprendiente en algún momento ha sentido una especie de ansiedad o frustración porque siente que no logra adquirir la LE como él quisiera. En muchas ocasiones, esto se origina de las presuposiciones y esperanzas de los aprendientes y de que éstas no son alcanzadas o no fueron lo que esperaban. Por ejemplo, suponer que el desarrollo de las "cuatro habilidades" en el salón de clases, les garantizará una fluida e interesante conversación con personas nativas de la lengua y que entenderán a la perfección lo que dicen.

Sin embargo, es necesario que los alumnos estén conscientes de las diferencias que existen entre el salón de clases y el mundo exterior. Mientras que en el primer ámbito están controlados y monitoreados los conocimientos y las actividades, en el segundo caso, el

²⁴ En el original: "Wir können alles, außer Hochdeutsch." Das behauptet eine Werbekampagne des Bundeslands Baden-Württemberg. In der Tat werden im Süden Deutschlands Dialekte noch gepflegt. Im Norden hingegen sind sie teilweise ausgestorben.

Viele Kinder in Baden-Württemberg sprechen kaum Hochdeutsch. Ihre erste "Sprache" ist der Dialekt. Zu Hause unterhält man sich auf Schwäbisch oder Alemannisch. Nicht immer in Reinform: Den Dialekten wird oft Hochdeutsch beigemischt."

aprendiente se encuentra en una situación donde no puede controlar los fenómenos fácilmente, ya que se debe adaptar al lenguaje coloquial y los usos de la lengua.

En el siguiente esquema se engloban los factores que influyen el desempeño de la comprensión auditiva en el salón de clases y que funcionan como criterios de selección del material de clase.

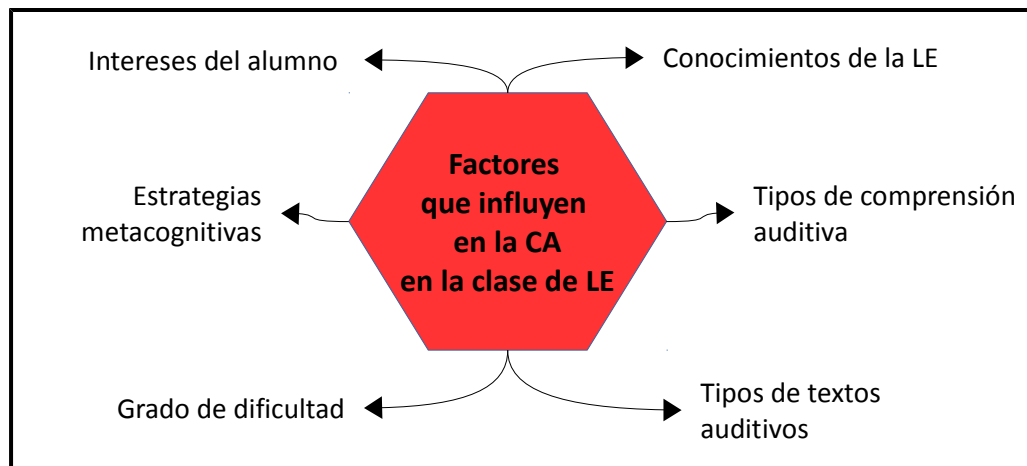


Figura 6: Factores que influyen en la comprensión auditiva en la clase de LE

IV. Intereses del alumno

Desde el inicio del curso se recomienda iniciar la tarea de conocer los gustos y disgustos de los aprendientes a través de la convivencia diaria. Es importante saber ocupación laboral o académica, sus gustos musicales, cinematográficos, de comida, el tipo de actividades que realizan en su tiempo libre, los destinos preferidos de viaje, pero también toda aquello que les disgusta. La adecuada selección del material didáctico, con base a la información obtenida, puede ser más favorable para despertar la motivación y participación de los alumnos en clase.

Por tanto, la inclusión de temas novedosos aumenta el nivel de atención de los alumnos, así como la participación en clase, es decir, la curiosidad es un elemento que debe ser explotado por el docente.

V. Conocimientos de la LE

La calidad y cantidad de los conocimientos adquiridos en la LE son los principales condicionantes para acceder a la diversidad de fuentes de información y su comprensión. Si la persona no conoce el código específico, entonces no estará en posibilidades de decodificar el mensaje. El aprendiente entra en un proceso de comparación entre su L1 con la LE y viceversa, con la finalidad de que pueda construir nuevos conocimientos de manera más eficiente con algo que ya ha aprendido antes.

La selección de materiales didácticos deben de estar al alcance del grado de dominio de la LE y que adicionalmente estén por encima para que representen un desafío y esto permita la ampliación de conocimientos (Krashen, 1982) como se mencionó anteriormente en el *modelo de adquisición de segunda lengua*. El docente puede guiarse a través de la aplicación de un examen diagnóstico o de ejercicios interactivos o gramaticales para comprobar el estado de los conocimientos de los aprendientes. A partir de ello, podrá observar qué temas están consolidados y cuáles no y si existen fosilizaciones, que son aquellos errores persistentes en cualquier nivel de la lengua, pero sobretodo en la sintaxis, léxico, fonético y fonológico.

El aprendiente puede estar consciente o no de los errores que produce en la LE y puede recibir la retroalimentación para modificarlos. Sin embargo, para superar este obstáculo el aprendiente debe hacer un cambio de hábitos adquiridos y sustituirlos por aquellos que son “correctos”. Durante este cambio se ve involucrado la apertura al cambio y el compromiso para llevarlo a cabo, así como una adecuada retroalimentación, es decir, intervienen las variables mencionadas en el apartado 1.2.4

Una vez que el profesor tiene la información del perfil del grupo, puede proceder con la planeación de las actividades y la dosificación de los contenidos correspondientes para el nivel previsto de aprendizaje.

VI. Tipos de textos auditivos

Cada ejercicio demanda el uso de la memoria a corto o largo plazo, de la concentración en cierta información y del procesamiento de la información *bottom-up* o *top-down* (Vandergrift, 2012, p. 18 ss.). El diseño de una actividad no sólo debe concentrarse en el tipo de comprensión auditiva, sino también en la naturaleza de la fuente: real o simulada (Solmecke, 1993, p. 38 ss.).

En el primer caso el texto auditivo proviene de una situación real de la vida cotidiana, como por ejemplo: las noticias en la TV o en el radio, los anuncios por micrófono en el aeropuerto, las pláticas entre amigos o en el supermercado, las conferencias en plazas o universidades, los exámenes profesionales, las entrevistas, las narraciones, las lecturas en voz alta, o las noticias cortas. En cambio, en los textos simulados se presentan situaciones reales pero didactizadas, es decir, que se ha concebido previamente la forma que tendrán, las velocidad del habla de las personas, el tipo de acento y se controla el vocabulario que contendrá con el fin de que sea accesible para el nivel de dominio de la LE. Generalmente este tipo de materiales son grabados por actores que representan a personas de la vida cotidiana.

Antes de tomar la decisión de emplear alguna de estas fuentes, el profesor deberá analizar cuáles son las necesidades e intereses del grupo que está a su cargo.

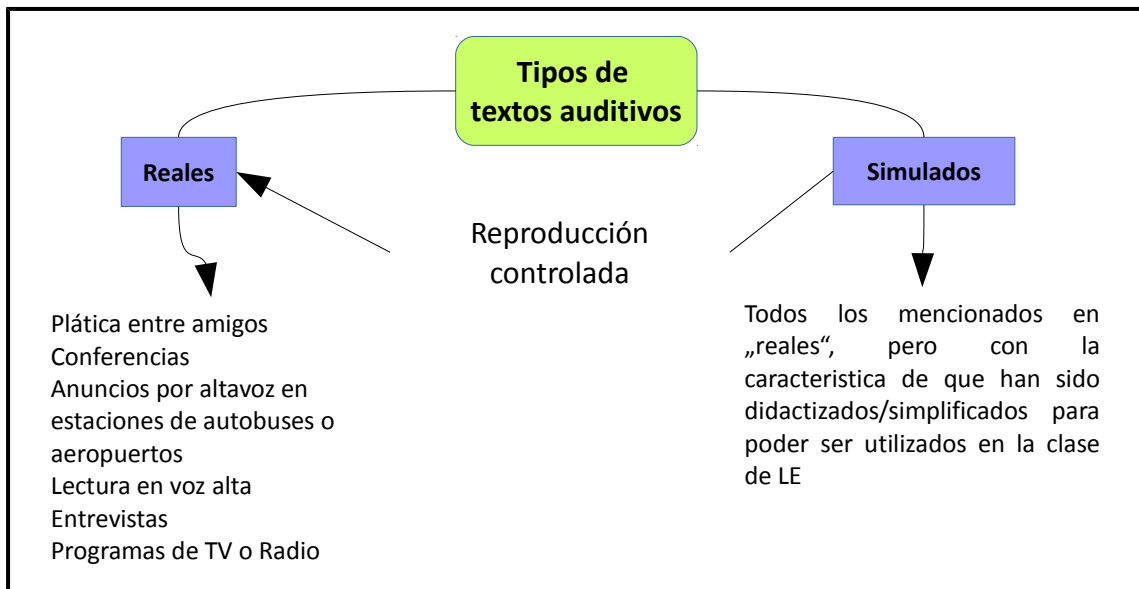


Figura 7: Tipos de texto auditivo según el tipo de fuente

Para los primeros niveles de enseñanza de la LE es oportuno utilizar los textos simulados, ya que al estar más controlado el fenómeno de la comunicación, el aprendiente puede tener un acercamiento al idioma con mayor facilidad, en comparación de lo que ocurre con los textos reales. Aunque también el tipo de ejercicios pone cierto grado de dificultad.

A pesar de la complejidad que representan algunos programas de entretenimiento de TV por ser una fuente directa de información, pueden ser utilizados en clase en los primeros niveles de aprendizaje, ya que contienen una serie de conocimientos universales del mundo real y que el aprendiente no necesita comprender lo que allí se dice para entender lo que sucede. Sin embargo, la existencia de lenguaje muy coloquial o local puede causar confusión a los aprendientes de un nivel principiante.

La elección y planeación de una actividad auditiva debe contemplar que ésta represente un desafío para el aprendiente (*input* comprensible). El uso de audios reales debe ser justificado en la aplicación de la actividad, ya que en muchos casos podría ser contraproducente, en cuanto a que los alumnos podrían sentirse frustrados o inseguros por

la incomprensibilidad del mensaje (variables afectivas). Es por ello que se debe tener en cuenta lo siguiente para una adecuada elección del material:

Por ejemplo, en una presentación de un noticiero televisivo o de radio, a pesar de ser oral, habrá una cadena larga de enunciados bien cuidados y formales, muy próximo a la lengua escrita. En cambio, una conversación en un chat, a pesar de ser escrita, es una escritura oralizada, mucho más próxima de la lengua hablada coloquial, con superposiciones de turnos, cambios de tópicos de conversación, exclamaciones, etc (Abio, 2011, p. 4).

Debido a lo anterior, se debe elegir un audio que contenga las estructuras gramaticales adecuadas para el nivel del aprendiente, así como el vocabulario y velocidad del habla. El análisis de las características de la fuente de información debe hacerse en cada planeación de actividades y que debe responder a las necesidades del grupo. Además de considerar el tipo de texto auditivo, Larry Vandergrift (2012, p. 26) distingue dos tipos de tareas de comprensión auditiva que se puede presentar según el tipo de participación que tiene el aprendiente en dicha tarea.

En primer lugar, se puede dar la comprensión auditiva unidireccional (*one-way listening*) y la comprensión auditiva interactiva (*interactive listening*).

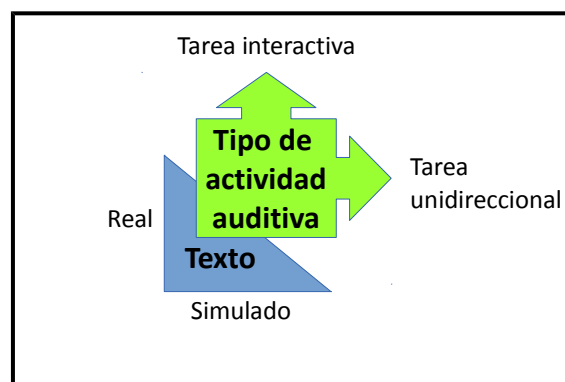


Figura 8: Tipo de texto auditivo según el tipo de participación

En el caso de la *CA unidireccional* (Vandergrift, 2012, p. 45) la tarea del aprendiente es únicamente escuchar (u oír) e interpretar el mensaje de lo que percibe a través de estrategias de comprensión y de la selección de relevancia del contenido. El oyente en esta situación, socialmente, no está fuertemente involucrado (condicionado), ya que no se espera una respuesta por parte de él.

En cambio, la *CA interactiva* el oyente escucha y necesariamente debe participar en la comunicación, es decir, el emisor espera de él una respuesta (Field, 2008, p. 69; Vandergrift, 2012, p. 50; Brown, 2007, p. 196). Por ello, en este tipo de actividad el usuario no sólo debe escuchar e interpretar significados, sino que también debe ser capaz de negociar dentro del acto comunicativo.

En este trabajo se le da mayor peso al uso de las estrategias metacognitivas que a los procesos cognitivos que tenga que realizar el aprendiente, por eso tratamos de manera somera tanto los tipos de textos auditivos como los ejercicios, ya que cada grupo es distinto, así como los niveles de adquisición. Por tanto se deja a libertad del docente que los adapte de acuerdo a las exigencias del contexto.

IV. Tipos de comprensión auditiva

Uno de los grandes retos a los que se debe de enfrentar el aprendiente en los ejercicios de comprensión auditiva, es la recuperación de la información del mensaje oral. El grado de participación que tiene el alumno en los diferentes tipos de textos auditivos en la clase de LE, depende en gran medida del interés que está contenido en dicho texto. Mientras que en el salón de clases el alumno tiene la posibilidad de escuchar varias veces el audio para poder recopilar la información necesaria, en las conversaciones de la vida cotidiana no existe tal posibilidad, pero se puede recurrir a otras formas de recuperación haciendo uso de una pregunta retórica, interjecciones o gestos para obtener la información faltante (Littlewood, 1994, 2002; Maqueo, 2004).

Dado que uno de los objetivos de un curso de LE es desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas, es entonces necesario que el docente tenga una clara planeación de los objetivos que quiere alcanzar con el grupo de trabajo en un determinado tiempo.

Para ello es adecuado que se introduzca una breve descripción de los tipos de ejercicios con los que se pueden trabajar en clase. Dicha clasificación responde, en este caso, al tipo de actividad auditiva que se debe realizar para poder resolver una tarea en LE.

Las actividades pueden comprender diferentes tipos de comprensión auditiva: discriminativa (Field, 2008, p. 163 ss; Vandergrift, 2012, p. 145 ss.), global, selectiva o detallada (Field, 2008, p. 66; Vandergrift, 2012, p. 169).

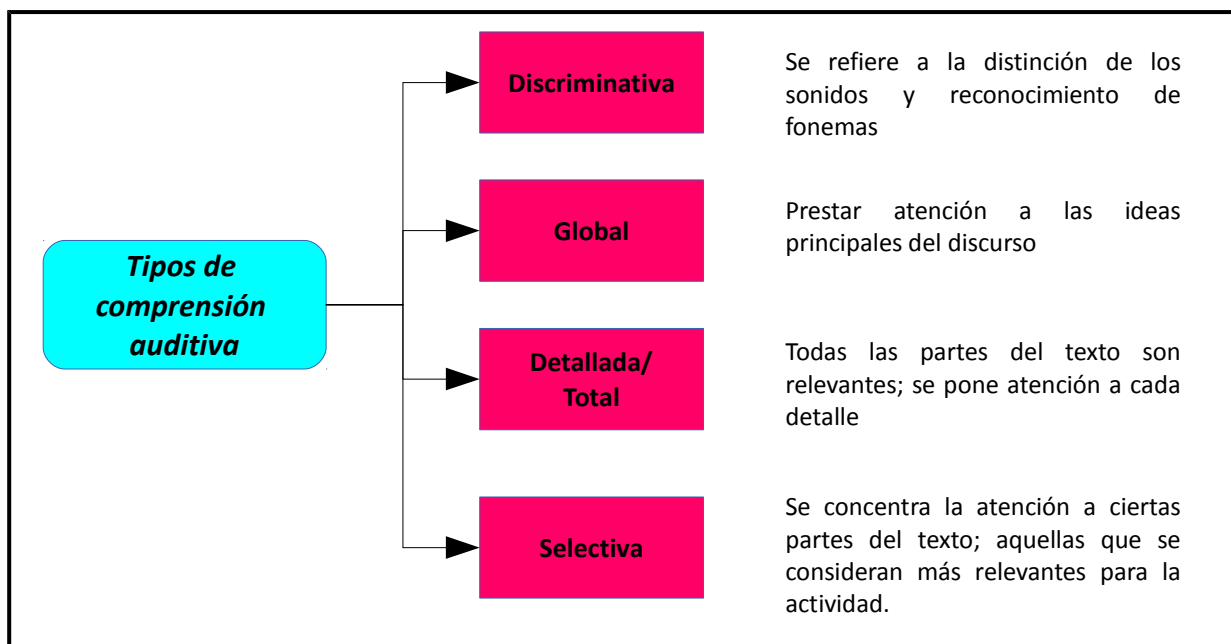


Figura 9: Tipos de comprensión auditiva

La comprensión auditiva discriminativa se trabaja de manera reiterativa en los primeros niveles de aprendizaje de la LE, ya que los aprendientes deben reconocer los nuevos fonemas del idioma y confrontarlos con el sistema que adquirió en su L1. Este tipo de comprensión está dedicada al desarrollo del nivel fonético, fonológico y semántico.

Por su parte, la comprensión global, detallada y selectiva, se refiere más al tipo de propuesta que tiene el ejercicio respecto al contenido, más que a la percepción de los sonidos.

La decisión de uno u otro tipo de ejercicio de comprensión auditiva debe de contemplar los siguientes puntos:

- a) Las habilidades desarrolladas de los aprendientes al momento en que se desea aplicar el ejercicio.
- b) Las fortalezas y debilidades del grupo de trabajo.
- c) Si la actividad es una introducción, un reforzamiento o ampliación del tema.

Una vez que se conocen claramente los objetivos a alcanzar en la actividad, el docente debe planear y adaptar el contenido a las necesidades del grupo. También se debe tener en cuenta, que no todas las variantes de ejercicios sirven para trabajar con todos los tipos de CA, sino que algunas están más enfocadas para el nivel léxico o fonético (como los de completar el espacio vacío) y otras para fortalecer la comprensión detallada (ordenar la secuencia de una historia).

En la obra *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* de Gerhard Neuner (et.al., 1981) se puede consultar una amplia gama de ejercicios que sirven como modelos para ser adaptados a las condiciones de la clase, de entre los que figuran: opción-múltiple, elegir la imagen correcta a la situación, encontrar las diferencias en el texto y elegir entre imágenes similares, ordenar cronológicamente, ordenar título y tema; entre otros. Autores como John Field (2008), David Nunan (1991) y Gert Solmecke (1993) ofrecen otras alternativas de tipologías de ejercicios para la comprensión auditiva (crear nuevas historias, diálogos, talk-shows, entre otros).

Independientemente del tipo de ejercicios que se seleccione, el tipo de comprensión auditiva debe ser el punto de atención, más no el modo de presentación del ejercicio. Por ejemplo, en las actividades de opción múltiple, las preguntas pueden exigir que se trabaje la comprensión selectiva (elegir la fecha de nacimiento de un personaje) o la global (elegir cuál

oración describe mejor el tema de lo escuchado). De todo esto se desprende la importancia que tiene la formación académica del profesor para conocer los usos específicos y las implicaciones en el diseño de material didáctico.

V. Grado de dificultad

Como ya se ha mencionado anteriormente, el grado de dificultad de un ejercicio tiene un gran impacto en la realización de la actividad por parte del aprendiente, ya que puede significar un desafío, y en consecuencia un oportunidad para ampliar los conocimientos en la LE; sin embargo, puede convertirse en obstáculo por la incongruencia entre el nivel de dominio de la LE del alumno y el nivel de dificultad que representa el texto.

El grado de dificultad que se propone es de acuerdo con la ecuación de la *teoría del input* de Krashen $i+1$. También se propone que los ejercicios deben tomar en cuenta los intereses de los alumnos (Saville-Troike, 2006, p. 180). Asimismo se deben integrar las tres destrezas lingüísticas restantes en la misma actividad, cuando sea posible, para que los alumnos aprovechen al máximo el material que se les otorga y que el profesor aproveche el tiempo invertido en el plan de clase.

Los elementos que se deben tener en consideración en los textos, son: el contexto, tipo de texto auditivo, tipo de comprensión auditiva, metalenguaje y supragmentales (Solmecke, 1993, p. 33) :

Elementos en el texto auditivo	Descripción
1. Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de relación entre hablante y oyente (Tú, Usted; amigos, profesor-alumno; relación amistosa, distante) • Existencia de ruidos, situación fácil de reconocer (entrevista, conferencia, programa televisivo, de radio, noticias, conversación con algún nativo)
2. Tipo de	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminativa, global, selectiva o detallada

comprensión auditivas	
3. Tipos de textos auditivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones, disertaciones, noticias, audios de los libros de enseñanza
4. Metalenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Gestos, mímica, estado de ánimo, alteración, depresión
5. Rasgos suprasegmentales	<ul style="list-style-type: none"> • Velocidad, entonación, pronunciación, tono

Cuadro 6: Elementos a considerar en la elección de textos auditivos

En los primeros niveles de enseñanza la longitud de los audios debe ser corta (máx. 2 minutos), ya que se debe mantener activa la concentración del alumno el mayor tiempo posible. Para la selección de la longitud y dificultad de un texto auditivo se debe tener en consideración que el aprendiente puede perder la atención muy pronto a causa de que no entiende nada sobre lo que escucha; probabilidad que aumenta si se utiliza un texto extenso. En cambio, usar audios muy cortos podría no fomentar la curiosidad del aprendiente, ya que podría concentrarse sólo en escuchar palabra por palabra, memorizarlas y por ende, desatender el significado global. La extensión debe estar siempre relacionada con el tipo de memoria, a corto o largo plazo (Flowerdew, 2005, p. 23), que se involucra en el proceso auditivo.

Por su parte Gillian Brown y George Yule (1983b *apud* Nunan, 1991, p. 24) acotan cuatro grupos de dificultades a las que se enfrenta el aprendiente a la hora de involucrarse en las tareas de la expresión oral y que inevitablemente afectan a la comprensión auditiva.

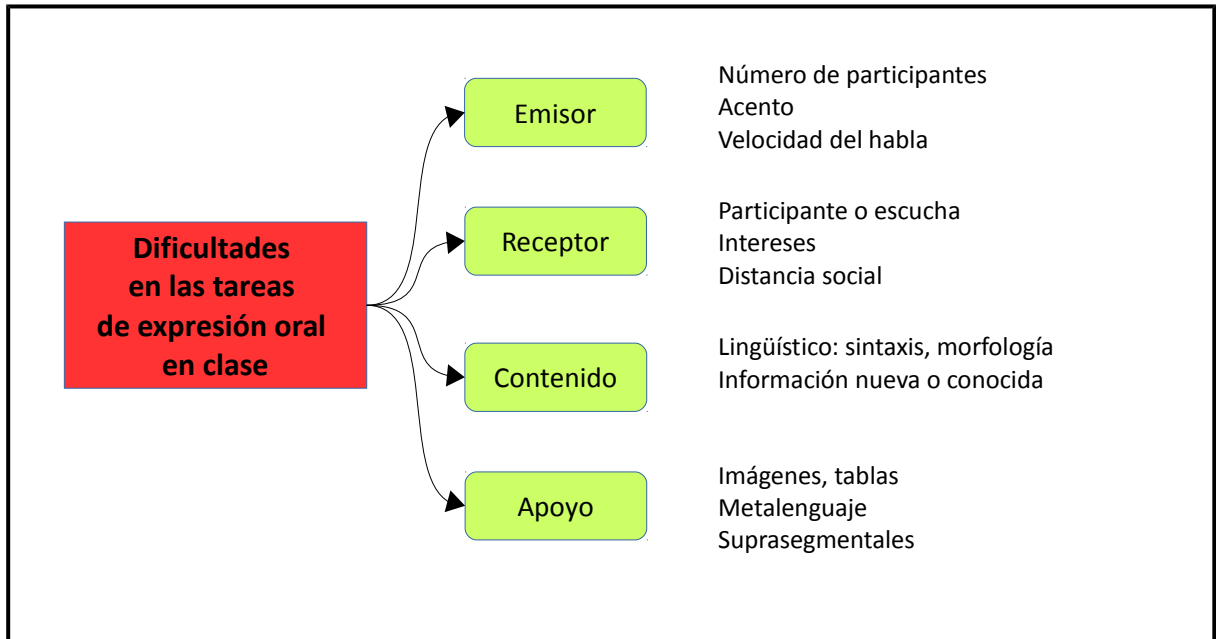


Figura 10: Dificultades en las tareas de expresión oral en clase

En el caso de “emisor”, el número de participantes afecta la complejidad del texto auditivo, por lo que demanda mayor concentración, así como dominio de la lengua por parte del aprendiente. Entre menos habitual sea la forma de hablar (referido al acento) y más alta sea la velocidad del hablante para el aprendiente, entonces significará un grado de dificultad mayor. Con respecto al “receptor”, tiene que ver con la discusión arriba ya mencionada, sobre el tipo de actividad auditiva a realizar (unidireccional o interactiva).

El interés del aprendiente sobre el tema significará en muchos casos un mayor compromiso en el trabajo. No obstante, un contenido puede ser muy interesante, pero complejo para ser trabajado en clase por su construcción gramatical, ya que puede contener un lenguaje muy rebuscado. De la misma manera, la existencia de un apoyo visual que acompañe la actividad auditiva puede ayudar a comprender mejor el contenido, y por tanto, el aprendiente podrá resolver mejor lo que se le pide en la tarea. Por tanto, la elección de los materiales didácticos debe estar justificada por los fines, por el nivel de adquisición de la LE y por las características del texto auditivo.

VI. Estrategias metacognitivas

Por último, otro de los factores que están involucrados en el proceso de aprendizaje de una LE, tiene que ver meramente con la manera en que el alumno maneja la información. Tanto las variables afectivas y biológicas juegan un papel importante en el aprendizaje (Da Silva & Signoret, 2005), también se debe tener en cuenta los procesos cognitivos que están involucrados en el desempeño en el idioma extranjero.

Según Vandergrift, la metacognición es la habilidad consciente para autoregular el aprendizaje y analizar la manera en que se procesa la información en la mente, es decir, que permite “retroceder al momento preciso de lo que ocupa nuestra mente para poder analizar y evaluar en lo que pensamos” (Vandergrift, 2012, p. 84)²⁵. Durante el proceso metacognitivo el aprendiente vigila constantemente cómo aprende, cómo asimila la información o qué estrategias utiliza para aprender en cualquiera de las cuatro habilidades de la LE. A veces estas acciones están en mayor o menor grado desarrolladas. Estas acciones se ven claramente en las cuatro fases que propone Vandergrift y que serán descritas en el siguiente apartado: 1) planeación, 2) monitoreo, 3) resolución de problemas y 4) evaluación.

A través de la metacognición se desarrolla la autonomía y con ello mayor oportunidad de mejorar el rendimiento en el aprendizaje, pues el alumno puede trabajar fuera del salón de clases. Por un lado, la habilidad es entendida como la aplicación de destrezas de manera automatizada; en cambio, las estrategias son tomadas como intencionales, en donde la persona está consciente de su uso. Por tanto, las estrategias metacognitivas son procesos cognitivos controlados por el individuo para dirigir una tarea.

La enseñanza de estrategias metacognitivas en el salón de clase tiene como función que los aprendientes sean más autónomos y puedan ser cada vez más capaces de regular y controlar las variantes durante el proceso de aprendizaje. No obstante, es importante mencionar que una mayor independencia significa también mayor responsabilidad; cuestión que debe ser expresada en cada curso.

²⁵ En el original: “It is the ability to step back, as it were, from what occupies our mind at a particular moment in time to analyze and evaluate what we are thinking.”

En contraste, las estrategias cognitivas (Bimmel, 2012; Vandergrift, 2012) son procesos mentales que realiza el alumno para procesar la información, en donde el análisis del contenido es la meta principal de la tarea. El aprendiente realiza una exploración, análisis, agrupación y selección de lo que le parece útil o necesario.

Objetivos Metacognitivos (Autoregulación)		
Planear y organizar el propio aprendizaje Observar y dirigir (monitorear) el propio aprendizaje Reflexionar y valorar el propio aprendizaje, ...		
Objetivos Cognitivos		
Memorización	Procesamiento de la lengua	Uso de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Formar grupo de palabras (categorizar) • Crear contextos • Hacer nuevas combinaciones • Visualizar • Utilizar el ritmo • Utilizar la rima • Mapa mental/conexión semántica • Utilizar regla mnemotécnica • Repetir • Fichero de vocabulario • Crear relaciones emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar notas • marcar • analizar palabras o expresiones • comparar el idioma • transferir conocimiento de la L1 • determinar regularidades del idioma • aplicar reglas • utilizar medios de ayuda 	<p>Receptivo (Leer Escuchar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • predecir contenido del texto/crear y comprobar hipótesis • adivinar significados a través de indicios lingüísticos • deducir significados del contexto • <p>Productivo (Hablar, escribir)</p> <ul style="list-style-type: none"> • avanzar con todos los medios (p.ej. Pedir ayuda, mímica/gestos, cambiar de tema, parafrasear),

<ul style="list-style-type: none"> • ... 		<ul style="list-style-type: none"> • preparar conversaciones o escritos, mientras se toman notas, • utilizar usos formales y fijos de la lengua • aplicar el conocimiento de los modelos de textos • ...
---	--	--

Cuadro 7: Clasificación estratégica del proceso de enseñanza-aprendizaje según Bimmel (2012, p. 5)

El docente debe reconocer que la limitante de estas estrategias radica en la imposibilidad de predecir el número de personas que responderá positivamente a la propuesta de trabajo debido a la personalidad y la forma de trabajo de cada aprendiente. Sin embargo, debe tomarse esta propuesta como una alternativa para poder ofrecer más herramientas a los aprendientes para mejorar la adquisición.

2.3 Uso de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión auditiva

Como ya se mencionó anteriormente, Vandergrfit (2012) distingue cuatro fases, la planeación, monitoreo, resolución de problemas y evaluación, en el uso de estrategias metacognitivas en el aprendizaje de una LE. Estas pueden ser utilizadas para trabajar con una o varias habilidades dentro de una actividad. El objetivo es definido por el profesor y el contexto del grupo.

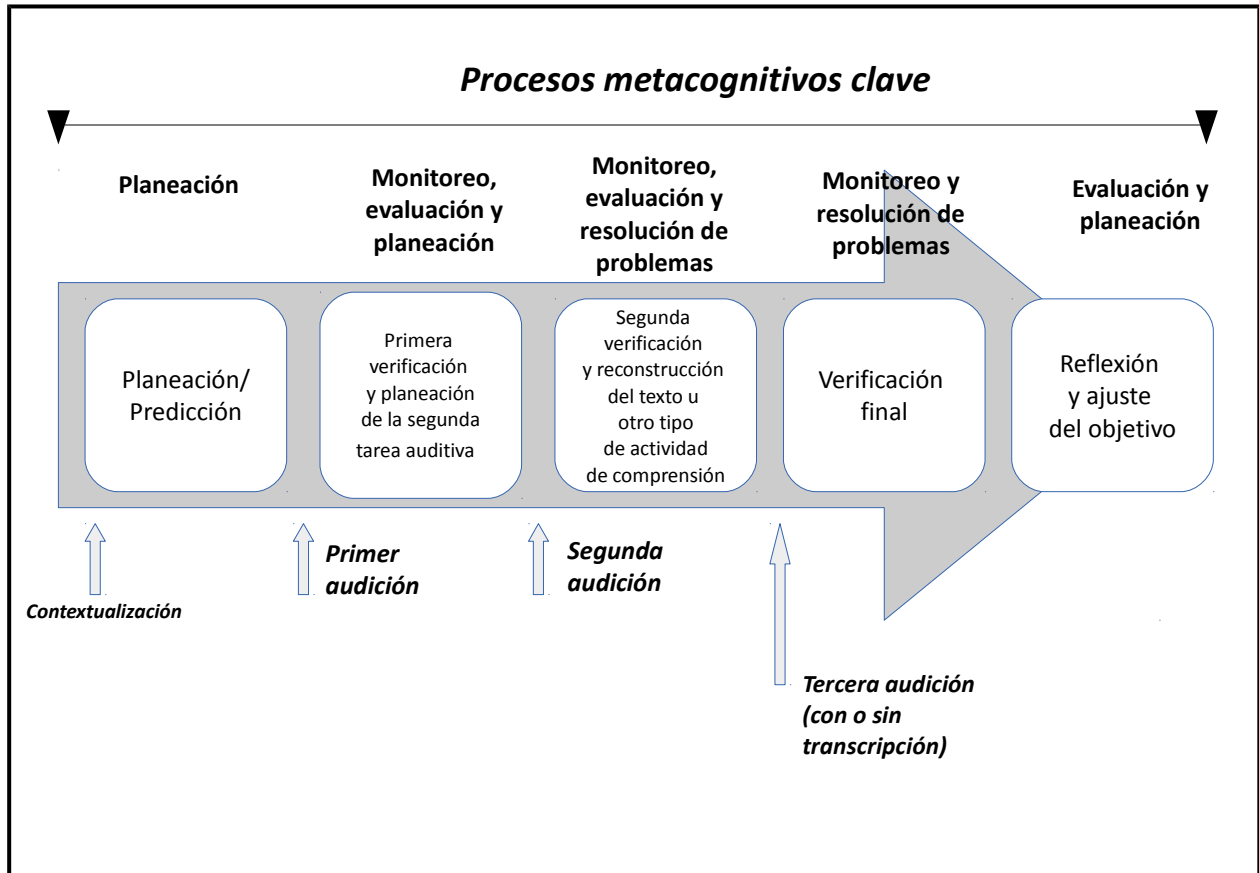


Figura 11: Secuencia pedagógica metacognitiva de Vandergrift

En el figura anterior se escucha tres veces el audio y entre cada pausa existe una o más fases de las descritas por Vandergrift. Esto se debe a que la secuencia no es necesariamente lineal, ni existe sólo una vez cada fase, sino que existe una especie de entrelazado y que responde a las estrategias y necesidades del aprendiente durante la ejecución de la tarea. A primera vista pueden verse cinco fases, pero en realidad son las veces en que el aprendiente las aplica para llevar a cabo la actividad. A continuación se describen las características de cada etapa para ver cómo funcionan dentro de una secuencia pedagógica.

1. Planeación

En esta etapa se focaliza en los objetivos de la actividad principal de acuerdo a las necesidades específicas del grupo. También se determina la forma en que serán utilizadas las otras habilidades por medio de sub-tareas o tareas menores. Durante esta fase el docente le otorga a los aprendientes la información necesaria sobre el texto auditivo. La contextualización promueve la activación de determinado vocabulario, lo que prepara al aprendiente para la realización de la tarea. Tal acción la realiza el profesor o el aprendiente, a través del uso de mapas mentales, ilustraciones, secuencias de imágenes o memoramas (Dahlhaus, 1994, p. 188).

Todos estos recursos están encaminados a facilitar el vocabulario necesario que se encontrará en el texto auditivo. Asimismo, dentro de la planeación se contempla que el aprendiente realice predicciones de lo que podría escuchar en el audio. Preguntas como ¿qué información puedo encontrar en el audio?, ¿qué palabras voy a encontrar? o ¿qué conozco sobre el tema?, son necesarias para que el aprendiente este más preparado y se concentre en determinados puntos del texto.

2. Monitoreo

El aprendiente supervisa su desempeño y la efectividad de sus suposiciones. Simultáneamente se interpreta lo que se escucha y se detecta la información que no fue comprendida correctamente (palabras sueltas, oraciones segmentadas, rasgos suprasegmentales o lagunas de información).

Esta fase es determinante porque en ella el aprendiente se siente más seguro o frustrado, ya que durante el proceso evalúa su nivel de comprensión que tiene al momento de realizar la tarea. Esto abre paso a la introspección, y con ello la posible búsqueda de otras estrategias de aprendizaje o al abandono de la tarea.

3. Resolución de problemas

Aquí, el aprendiente debe ajustar las estrategias que ha tomado hasta ese momento y decide si las conserva o las desecha. En tal situación, el aprendiente se encuentra en un estado analítico y crítico de las propuestas que hizo, por lo que es posible que exista cierto tipo de bloqueo para llevar a cabo dicha acción, ya que el aprendiente podría sentirse vigilado o evaluado por tales elecciones. Es por ello que se debe dejarlos trabajar de manera independiente y reservada. SE recomienda que el docente se mantenga solo como observador y no como evaluador de las propuestas de los alumnos. Asimismo se reevalúa el significado del texto, si este ha sido correcto o ha sido malinterpretado.

4. Evaluación

El aprendiente analiza los resultados que obtuvo. Comprueba si realizó la tarea auditiva correctamente, ya sea de manera parcial o total. Sólo aquellos aprendientes que han desarrollado el uso de estrategias metacognitivas están más predispuestos a reflexionar sobre las dificultades que tuvieron durante la misma, se autoevalúan y buscan la manera de mejorar su comprensión auditiva. Como se mencionó anteriormente, estas cuatro fases pueden estar interconectadas y aparecen según las necesidades de los aprendientes.

3 Intervención

El objetivo que se persigue en este trabajo radica en ofrecer un ejemplo de cómo las estrategias metacognitivas ayudan a los aprendientes a mejorar su desempeño en la comprensión auditiva. Para ello se planeó llevar a cabo una intervención y evaluar los resultados de la propuesta de trabajo en la clase de LE. Su estructura tiene tres elementos básicos: el *cuestionario de toma de consciencia metacognitiva para la comprensión auditiva (MALQ)*²⁶, el *cuestionario de reconocimientos de estrategias metacognitivas (REM)*, la enseñanza de estrategias metacognitivas y la *secuencia pedagógica metacognitiva (SPM)*.

El primer elemento es el cuestionario de toma de consciencia metacognitiva para la comprensión auditiva, el cual se aplica para conocer la forma de trabajo de los aprendientes, el tipo de estrategias que utilizan, la concentración y la seguridad en la realización de tareas de la LE. El REM evalúa las mismas estrategias metacognitivas, pero las presenta de diferente manera, es decir, el aprendiente reflexiona acerca de las actividades que realiza antes, durante y después de escuchar un texto auditivo.

Después de reconocer la manera de trabajo de los aprendientes, se procede a la enseñanza de las estrategias metacognitivas, en donde el profesor muestra los elementos que se involucran en el proceso de aprendizaje. Esta fase está conformada por una serie de actividades que permiten desarrollar la percepción auditiva, reconocer las estrategias metacognitivas, controlar la ansiedad, trabajar de manera autónoma, participar en actividades auditivas interactivas y reconocer los objetivos que se deben alcanzar en cada ejercicio.

Por último se trabaja con la secuencia pedagógica metacognitiva (SPM), en donde se ejecuta la planeación, el monitoreo, la resolución de problemas y la evaluación de la tarea.

²⁶ Por sus siglas en inglés, MALQ: *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*

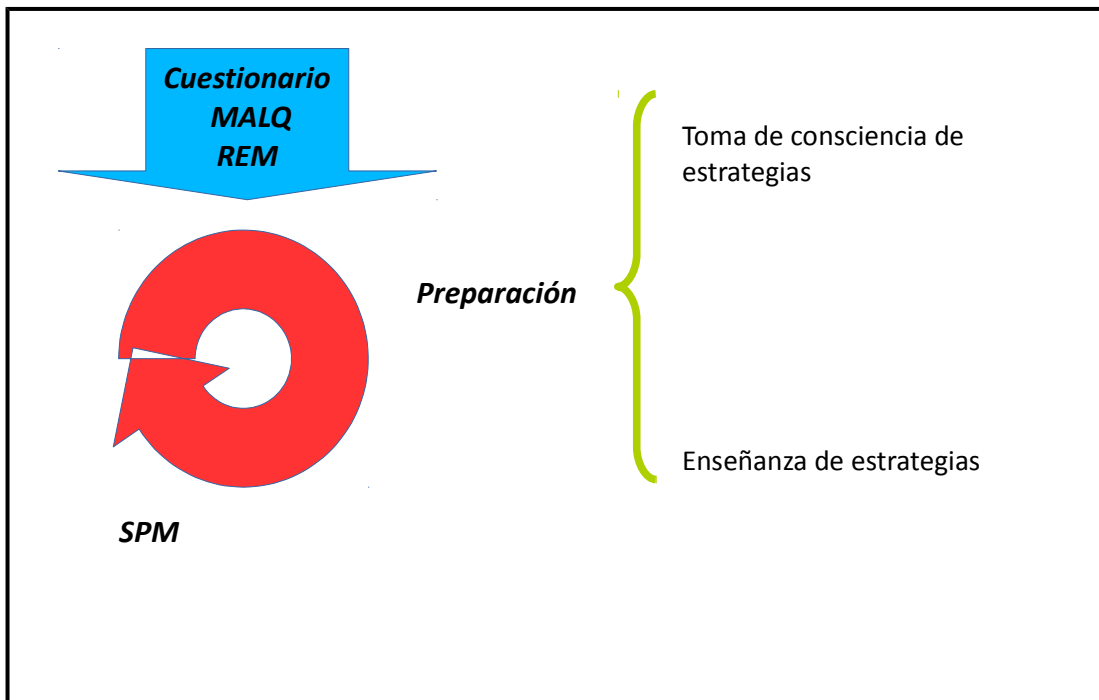


Figura 12: Fases de la intervención metacognitiva en clase

En la figura anterior se puede ver que la enseñanza y la secuencia pedagógica están contempladas dentro de un ciclo: la evaluación da paso a la reflexión y a la posibilidad de que el aprendiente reinicie el ciclo para su aplicación en la próxima actividad auditiva.

3.1 Perfil de grupo y elección de las actividades

Durante la elección del material para la enseñanza de la LE, el profesor puede enfrentarse a varias cuestiones que influyen tal decisión. Una de ellas es adecuar el tipo de información al nivel de dominio de la LE aprendido en determinado momento, así como también a la personalidad de cada aprendiente, y más complejo aún, del grupo.

Conocer las características de los aprendientes puede servirle al profesor como guía para la planeación de la clase. Una de las maneras que se puede llevar a cabo para conocer el tipo de público con el que se trabaja, es: primero reunirlos en pequeños grupos de trabajo para

que discutan lo que les gusta hacer o no en la clase de alemán. Además, en este punto es recomendable la aplicación del cuestionario *MALQ* y del *REM*.

Los cuestionarios y algunas hojas de trabajo se aplicaron usando el idioma español, ya que el nivel de acceso a la LE de los aprendientes, en el momento de su aplicación no permitía que entendieran las preguntas en el idioma alemán, y dado que el objetivo era fomentar el uso de las estrategias metacognitivas, se decidió que era necesario ofrecer las indicaciones en español.

GRUPO	Número de aprendientes	Lugar	Horario	Nivel
A	18	Sede externa SEFI- CELE, UNAM	Sábados, 8:00-13:30	A1.1 <i>Optimal</i> K1-3
B	12	Sede externa Coapa- CELE, UNAM	Martes y jueves, 19:30-22:00	A1.2 <i>Optimal</i> K4-6
C	17	Sede externa Coapa- CELE, UNAM	Martes y jueves, 19:30-22:00	A1.3 <i>Optimal</i> K7-9

3.1.1 Reflexión de grupos

En una discusión profesional con José Daniel Morales Castillo, maestro en Pedagogía de la UNAM, éste apuntó que es imprescindible primero conocer las necesidades del grupo para poder diseñar un plan de trabajo que sea adecuado a sus intereses y que con ello se involucren mejor en su propio aprendizaje y sean responsables del mismo (comunicación personal, 19 de mayo de 2014). A partir de esta información se diseña un plan de trabajo que contenga el perfil del grupo y se deja de lado hasta cierto punto la tendencia de que el docente elija los temas. De acuerdo con lo anterior, se procedió a investigar el tipo de actividades adecuadas para los aprendientes. Además, esta actividad sirvió para que los

alumnos se conocieran mejor entre sí y se generara un ambiente de mayor confianza para expresar más adelante las preguntas de los cuestionarios. Para ello, se formaron pequeños grupos de trabajo, de tres a cinco personas, en donde los aprendientes discutían qué les gustaba o no hacer al aprender el idioma alemán, independientemente de que lo hicieran en el salón de clase o en casa. Las preguntas guía fueron las siguientes:

Preguntas
1. ¿Qué es lo que me gusta hacer al aprender alemán?
2. ¿Qué es lo que no me gusta hacer al aprender alemán?
3. ¿Qué actividades me gustaría hacer al aprender alemán?
4. ¿Qué actividades podría realizar?

Cuadro 8: Preguntas para el reconocimiento del perfil del grupo según Morales

La reflexión final de un grupo era discutida con otro grupo y así sucesivamente, hasta que al final todos reunían los puntos en común que se dijeron y que posteriormente fueron anotados en cuatro fichas de trabajo, una por cada pregunta. Se enfatizó que la información escrita en las cuatro fichas debía representar el perfil de todo el grupo y no sólo de algunos aprendientes, dada la modalidad del curso en el que estaban inscritos. A continuación se muestra lo obtenido en esa sesión con respecto a la actividades o fuentes utilizadas en CA. Los recuadros vacíos significan que no hubo referencia a la CA, pero sí a otras habilidades (p.ej. no aprender declinaciones).

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Pregunta 1	<input checked="" type="checkbox"/> Canciones <input checked="" type="checkbox"/> Videos cortos <input checked="" type="checkbox"/> Podcasts	<input checked="" type="checkbox"/> Ver películas	<input checked="" type="checkbox"/> Canciones <input checked="" type="checkbox"/> Videos cortos <input checked="" type="checkbox"/> Juego de roles
Pregunta 2	<input checked="" type="checkbox"/> -----	<input checked="" type="checkbox"/> Escuchar audios del libro	<input checked="" type="checkbox"/> -----

Pregunta 3	<input checked="" type="checkbox"/> Entender mejor la radio (lo que dicen) alemán <input checked="" type="checkbox"/> Entender mejor a sus amigos extranjeros que viven en México	<input checked="" type="checkbox"/> Ver videos de Plaza Sésamo	<input checked="" type="checkbox"/> Platicar con sus compañeros de trabajo <input checked="" type="checkbox"/> Entender mejor todo lo que escuchan en alemán
Pregunta 4	<input checked="" type="checkbox"/> Radio en alemán <input checked="" type="checkbox"/> Entrevistas	<input checked="" type="checkbox"/> Ver videos de Plaza Sésamo <input checked="" type="checkbox"/> Ver películas	<input checked="" type="checkbox"/> Películas con subtítulos

Después de lo anterior, se decidió utilizar audios que representaran situaciones de la vida cotidiana. Los audios podían ser reales o simulados. En las fichas pedagógicas se menciona cuáles fueron utilizados.

3.1.2 Cuestionario MALQ

Antes de aplicar el cuestionario, se trató de tener una buena comunicación entre los aprendientes y el profesor, mediante actividades integradoras que se realizaron durante varias clases, como juegos sociales (dominó, memorama, teléfono descompuesto). Éstas actividades tenían como objetivo que el grupo se sintiera relajado con el ambiente de trabajo en clase, así como tener la confianza para expresar su forma de trabajo en el aprendizaje de la LE.

Una vez que se intentó crear el vínculo de confianza, se les mencionó las actividades que se harían durante la clase. El día de la aplicación de la tarea auditiva, se les dijo que en esa clase reflexionarían sobre la forma en que trabajan tanto en clase como en casa para mejorar su capacidad auditiva. De inmediato, se les preguntó de manera oral a los alumnos las estrategias que utilizaban durante los ejercicios auditivos. En un primer momento los alumnos se quedaban callados, por lo que fue necesario la intervención del profesor, quien les dio algunos ejemplos de estrategias, como por ejemplo: escribir las palabras que

entendían, escribir tal como sonaban las palabras, cerrar los ojos o concentrarse en el texto auditivo.

Acto seguido, los alumnos mencionaron que ellos hacía lo mismo que había mencionado el profesor. Después agregaron otro tipo de estrategias, entre las cuales se puede mencionar: repetir varias veces el audio hasta entender el número mayor de palabras, concentrarse sólo en la idea general del audio o imitar la pronunciación. Otros mencionaron no tener estrategias y sólo escuchaban el audio y luego contestaban la actividad. Posteriormente se les mencionó que a lo largo del curso aprenderían otro tipo de estrategias para que pudieran mejorar la CA en la LE, pero que antes era necesario que contestaran un cuestionario, el cual serviría para poder conocer la forma en que trabajaban con la comprensión auditiva, así como para conocer la importancia que representaba para ellos dicha habilidad en el aprendizaje de la LE.

Antes de realizar las actividades se proporcionó el vocabulario necesario que aparecería en los audios por medio de las lecturas del libro *Optimal A1* o material adicional y además se hicieron ejercicios de comparación de información²⁷ para que desarrollaran su capacidad auditiva y concentración al momento de escuchar algún mensaje en la LE.

La actividad auditiva del grupo A fue el tema “*Stadtführung / Guía de la ciudad*” del *Optimal A1*, K2, A8, *Track 1.30*.

Para el grupo B el tema fue “*Gespräche im Alltag / Conversaciones en la vida cotidiana*”, que corresponde al *Optimal A1*, K4, A11, *Track 1.60*. En el grupo C se utilizó la actividad con el tema “*Reise / Viaje*”, que corresponde al *Optimal A1*, K7, A2, *Track 2.9*.

En los tres grupos, el profesor les mencionó que la primera vez se escucharía el audio completo; después el profesor realizó preguntas sobre lo que entendieron. Se realizó la segunda reproducción, los aprendientes contestaron el ejercicio que se les pedía y se comprobaron las respuestas.

²⁷ En el libro *Wechselspiel neu* (Dreke, 2011) se puede encontrar una extensa variedad de este tipo de ejercicios. La estructura es la siguiente: el aprendiente A debe conseguir la información contenida en la hoja del participante B y viceversa. Ambos participantes deben realizar las preguntas pertinentes para obtener tales datos (distancias, fechas, objetos, la lista de compras).

En una tercera reproducción del audio se escuchó el texto por partes, con el propósito de que ellos pudieran detectar segmentos claves del audio. Al final de la actividad se le preguntó al grupo el grado de dificultad que representaba el texto. Tanto el grupo A y C indicaron que fue un ejercicio relativamente fácil y comprensible.

La mayoría del grupo B reportó que “estaba muy difícil el audio porque hablaba muy rápido” o “porque no habían entendido las horas y habían perdido la secuencia de las actividades” que realizaba el personaje. Después se les pidió a los alumnos que contestaran el cuestionario MALQ.

Se repartió la hoja de preguntas y se les dio las instrucciones para contestarlo. Contaron con 10 minutos para entregarlo. Se les explicó que se les entregaba la versión en español, porque lo importante era sólo conocer su forma de trabajo y que a partir del análisis de los resultados se podía estructurar un plan de trabajo para el desarrollo de la CA. Después el profesor recogió los cuestionarios y le indicó al grupo que a partir de esa información él podría planear algunas actividades que ayudarían a mejorar la CA.

Resultados

El cuestionario está constituido por cinco principales categorías de estudio: *resolución de problemas* (5, 7, 9, 13, 17, 19), *planeación y evaluación* (1, 10, 14, 20), *atención directa* (2, 6, 12, 16), *conocimientos personales* (3, 8, 15) y *traducción mental* (4, 11, 18).

El cuestionario tiene una escala de nivel de grado de frecuencia que contempla los valores “muy en desacuerdo (1)”, “en desacuerdo (2)”, “algo en desacuerdo (3)”, “parcialmente de acuerdo (4)”, “de acuerdo (5)” y “muy de acuerdo (6)”. Tales categorías hacen referencia a la escala ordinal de Likert (Hernández, Espejo, González y Gómez, 2001), en donde el encuestado elige la mejor respuesta que defina su parecer en una escala que puede ir desde el acuerdo hasta el rechazo. El día de la aplicación asistieron 14 de 18 alumnos inscritos del grupo A, 6 de 12 del grupo B y 10 de 17 del grupo C.

1. Grupo A

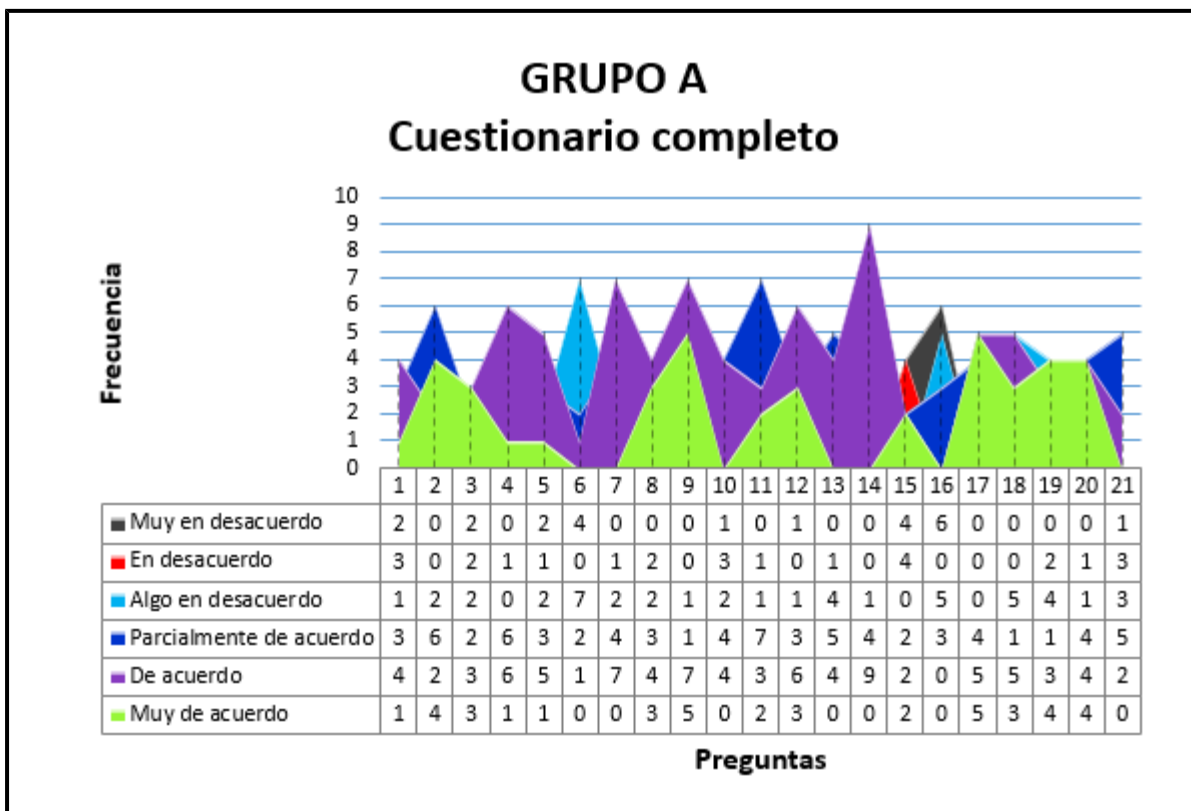


Figura 13: Frecuencia de respuestas del MALQ en el grupo A

En el grupo A se puede ver que la pregunta 14 “Después de escuchar, pienso en lo que escuché y en las cosas que podría cambiar la siguiente vez que escuche algo en alemán”, que pertenece a la categoría de *Planeación y evaluación* fue la más elegida por los encuestados, seguida por la 6 “Cuando me distraigo, logro recuperar de inmediato la concentración” y la número 12 “Trato de retomar la actividad cuando pierdo la concentración”, ambas de la categoría *Atención directa*. Las tres preguntas fueron elegida entre el rango muy de acuerdo o de acuerdo.

En contraste, alrededor de 11 alumnos, en la pregunta 16 “Cuando tengo dificultades para comprender lo que escucho, me doy por vencido y dejo de poner atención”, eligieron la escala negativa para expresar su desacuerdo. Además, en la número 15 “Me estreso al escuchar algo en alemán”, cerca de 8 alumnos rechazaron tal aseveración.

De lo anterior, se puede mencionar que este grupo, antes de comenzar la enseñanza de las estrategias metacognitivas y de la SPM, ya estaban más familiarizados con el control y evaluación del aprendizaje propio.

2. Grupo B

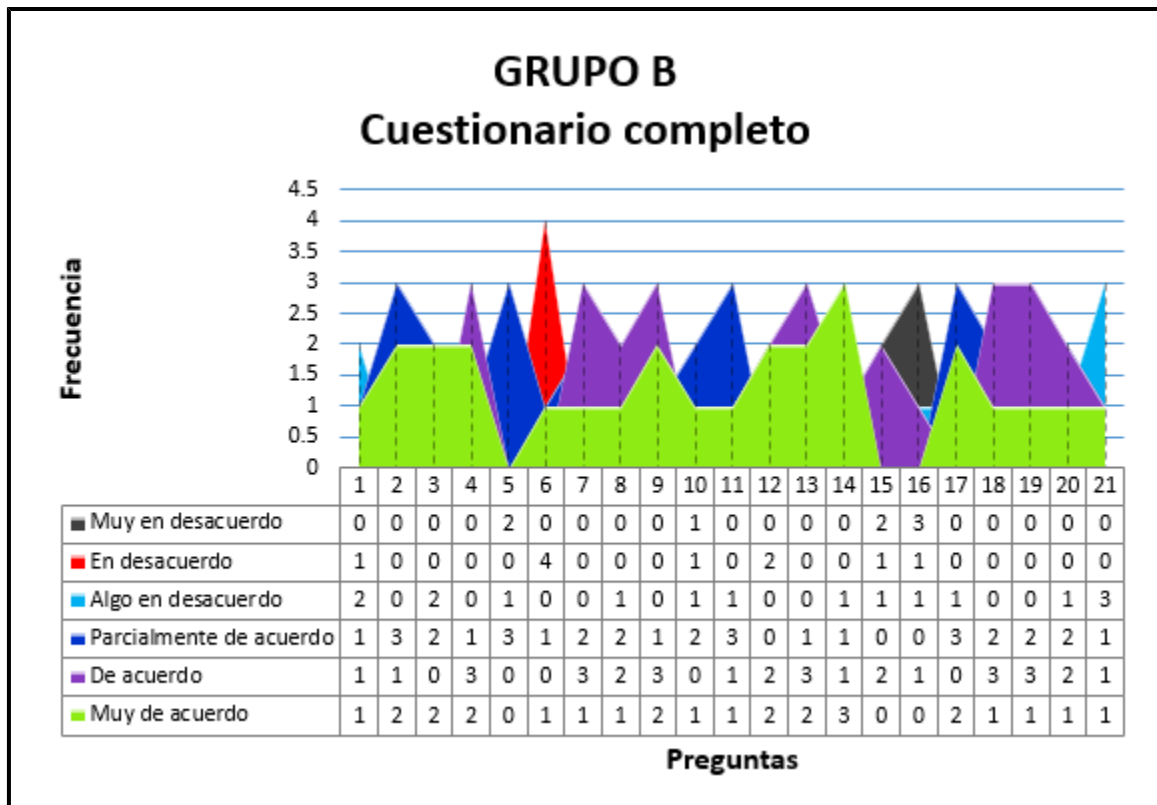


Figura 14: Frecuencia de respuestas del MALQ en el grupo B

La frecuencia de la gráfica anterior muestra que no existen extremos cargados, según las respuestas del grupo B y tendieron a ubicarse dentro del espectro intermedio, lo que muestra que los encuestados no emitieron una respuesta contundente.

Se puede ver que en la pregunta 6 “Cuando me distraigo, logro recuperar de inmediato la concentración” fue elegida por 4 personas, de manera que es acertada la relación en la práctica, en donde los alumnos fácilmente perdían el ánimo para seguir escuchando los audios. En los demás resultados se puede ver que casi todas las respuestas se distribuyeron

en el punto medio, por lo que fue difícil conocer un punto de vista decisivo, que sirviera como guía en la planeación de las actividades.

De acuerdo al estudio intitulado *Escalas de respuesta tipo likert: ¿es relevante la "alternativa indiferente"?* (Hernández, Espejo, González y Gómez, 2001) se menciona que el valor central, que se denomina como "indiferente" "no estoy seguro", "ni de acuerdo ni en desacuerdo" representa, en muchos casos, la elección de los encuestados para no sentirse presionados de revelar su parecer real sobre tal pregunta, ya que "algunas de las principales razones que podrían llevar a los sujetos a seleccionar las categorías centrales son la ambivalencia y la indiferencia [...] o el recelo de revelar cuestiones personales. [...] Todos estos resultados sugieren que la categoría intermedia es la que resulta especialmente problemática, ya que o bien rompe el orden entre las categorías o bien no resulta ser relevante" (p.137). Por lo anterior, se decidió modificar la forma de abordar el segundo cuestionario en los grupos, con el objetivo de evitar tal indeterminación.

3. Grupo C

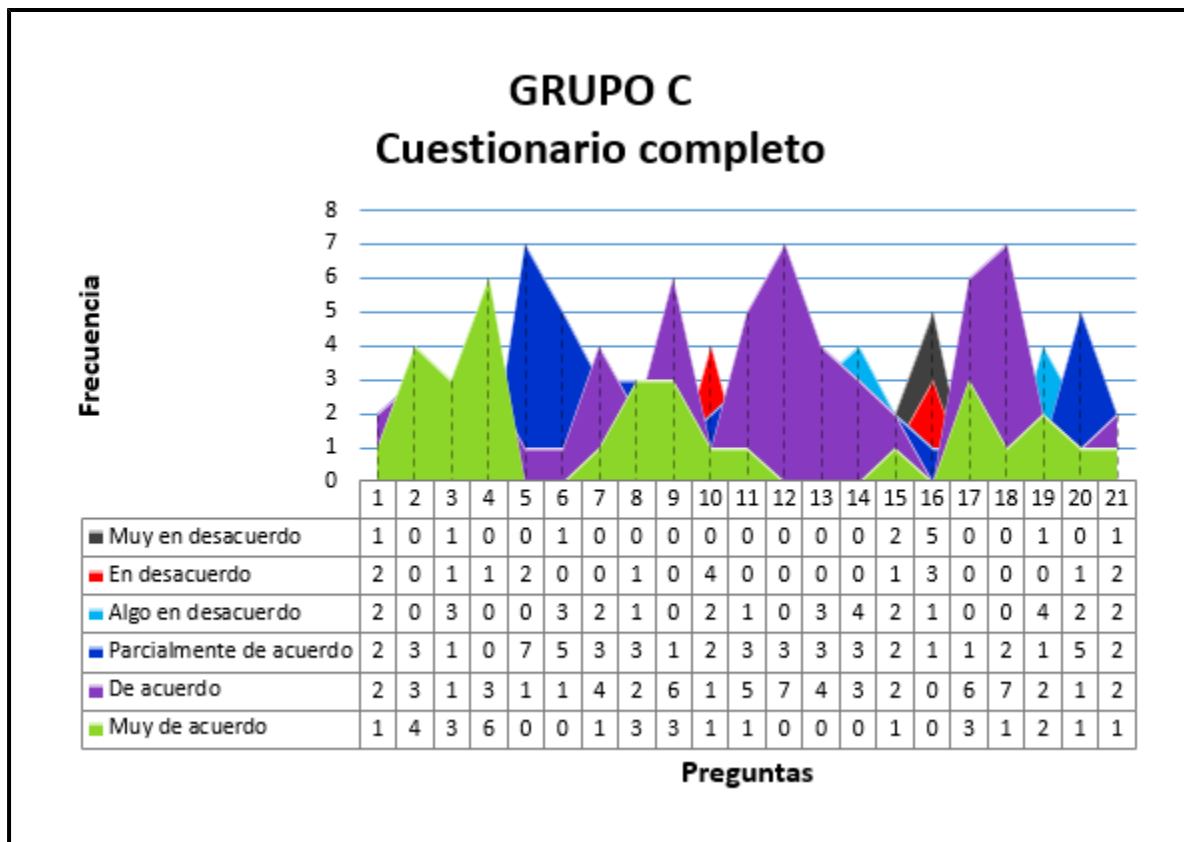


Figura 15: Frecuencia de respuestas del MALQ en el grupo C

Finalmente, en el grupo C se obtuvieron valores más distribuidos a los extremos de la escala. La pregunta 5 está relacionada con la traducción simultánea que realizan mientras escuchan un audio en la LE, en donde afirmaron “estar parcialmente en desacuerdo”. La pregunta 9 “Hago uso de mi experiencia y conocimientos para ayudarme a entender” y 18 “Cuando adivino el significado de una palabra, busco que tenga sentido con mis suposiciones” tuvieron, al igual que la anterior, una frecuencia más allá de 6 personas que estuvieron en el rango positivo de la escala.

Las tres preguntas anteriores están relacionadas con estrategias cognitivas y los modos de procesamiento de la información *bottom-up* y *top-down*, para poder resolver los vacíos de información que les faltan para comprender un texto.

Respecto a la pregunta 12 “Trato de retomar la actividad cuando pierdo la concentración” tuvo una frecuencia de 7 encuestados que mencionaron “estar de acuerdo” con tal actividad. De las tres gráficas anteriores, se puede observar que el grupo A era más consciente de los procesos que llevaban a cabo para desarrollar la habilidad auditiva. Se consideró que el grupo C también hacía uso de herramientas metacognitivas pero se ve claro que tenían una mayor presencia las estrategias cognitivas para completar la información.

Para finalizar, el grupo B fue el más difícil de categorizar, en el sentido que los resultados no arrojaron claramente, de qué modo trabajaban en la CA. A partir de ese análisis, se decidió elegir actividades que exigieran hacer uso de los conocimientos previos y que representaran un reto (Krashen, 1982) para los aprendientes, que contuvieran ruidos o elementos colindantes al mensaje principal del mismo, con el objetivo de que analizaran y reflexionaran sobre la influencia que tenían en la comprensión.

3.1.3 Reconocimiento de estrategias metacognitivas

En otra sesión, se llevó a cabo la actividad denominada Reconocimiento de estrategias metacognitivas (REM) con el objetivo de que los aprendientes reconocieran cómo trabajaban en el antes de, durante y después de una actividad auditiva. El REM es un cuestionario que se puede consultar en el Anexo 2 de este trabajo y que fue utilizado como guía sólo para el profesor. Al inicio de este proyecto se había elegido aplicar el cuestionario, pero se decidió trabajarlo como preguntas abiertas, por la experiencia que se tuvo al procesar los datos del MALQ, en donde la neutralidad en los resultados arrojados, en una primera aplicación, no permitió conocer el perfil de los alumnos. Así, con las respuestas libres, se esperó que los aprendientes pudieran definir mejor qué hacían al escuchar un audio.

El modo en que se manejó tal situación fue a través de tres preguntas que fueron: 1) ¿qué hago antes de escuchar un audio?, 2) ¿qué hago durante el audio? y 3) ¿qué hago después de escucharlo?

Cuando llegó el momento de aplicarlas, el docente les recordó la experiencia que tuvieron en la aplicación del *MALQ* y les pidió que escribieran en el pizarrón lo que recordaban en cuanto a los puntos allí tratados. El profesor ayudó en la lluvia de ideas cuando fue necesario. Después de ello, se les pidió contestar las preguntas y entregarlas de manera anónima al profesor, con el objetivo de que se sintieran en confianza de expresar tales puntos.

Enfocados al momento de la sesión, los aprendientes tuvieron que decir qué entendían por estrategia, con el fin de homogeneizar el concepto en el salón de clase. Algunas de las respuestas fueron que las estrategias “son técnicas que se utilizan para mejorar en el aprendizaje”, que también “son herramientas que ayudan a administrarse mejor”, “es un plan de trabajo para conseguir algo”, “es algo que nos ayuda a conseguir algo” o “es un método que nos guía a conseguir algo”.

Una vez terminadas las preguntas, el docente les explicó a los aprendientes que cada audio tiene ciertas características que le exigen al oyente poner en uso determinadas estrategias para conseguir una buena CA, como por ejemplo, si el audio es un extracto de una conversación real de la vida cotidiana o si proviene de algún libro de texto.

También se habló, de qué manera está determinado el nivel de dificultad del texto auditivo, en donde está definido por varios factores, entre ellos la experiencia auditiva del usuario con la LE, la velocidad del habla o si existen variantes lingüísticas. Después se realizó el ejercicio.

Actividades previas al REM

Para el Grupo A el audio fue “*Wann sind die Young Gods in Deutschland?* / ¿Cuándo estarán los Young Gods en Alemania?”, que corresponde al *Optimal A1*, Kapitel 3, A5, Track 1.42. En dicho audio se menciona el itinerario de una banda y los aprendientes deben de anotar el lugar y las fechas de las presentaciones.

Para el Grupo B el audio fue “*Tagesablauf* /Transcurso del día” que corresponde al *Optimal A1*, Kapitel 4, A11, *Track* 1.70 en donde una trabajadora describe las actividades que realiza durante todo un día.

Para el Grupo C, se realizó la actividad del libro *Optimal A1*, K7, A6, *Track* 2.10 con el tema “*Einen Weg beschreiben* / Describir el camino” en donde dos personas piden información para llegar a un museo. En este audio aparece una persona hablando el dialecto *Plattdeutsch*²⁸.

El trabajo de contextualización de los temas se hizo durante varias clases previas. Se proporcionaron materiales estrechamente relacionados con los situaciones que se presentarían en los audios que fueron utilizados en esta fase de la aplicación del REM. Con el grupo A, se trabajaron diferentes ejercicios relacionados con los números cardinales y ordinales en alemán, que fueron extraídos de diferentes libros o recursos electrónicos. Las situaciones eran: escuchar la hora de aterrizaje de varios vuelos en un aeropuerto y los días de apertura de negocios, entre otros. Para el grupo B, el vocabulario contenido en el audio había sido trabajado con anterioridad en el transcurso de las clases. De manera oral el profesor preguntó a los alumnos qué actividades realizaban en un día normal de trabajo o estudio.

El vocabulario del grupo C había sido previamente introducido, excepto por las expresiones en el dialecto *Plattdeutsch*, que fueron trabajadas después de la misma con la finalidad de que los aprendientes tuvieran la oportunidad de reconocer una variante lingüística. En la fase previa del audio, el profesor junto con los aprendientes escribieron un mapa mental en el pizarrón en donde el tema principal era “*einen Weg beschreiben*”. Los aprendientes mencionaron las preguntas o respuestas que se dicen al preguntar por la localización de un lugar.

²⁸ O también conocido como *Niederdeutsch* / Bajo alemán, es un dialecto aún hablado en la región norte de Alemania, en el este de Holanda, en el sur de Dinamarca y en algunos países como Polonia, México, EUA, Paraguay. En el siglo XVI fue la lengua principal utilizada en la literatura, en la vida cotidiana, pero esencialmente en el comercio de la zona de la Liga Hanseática, desde el norte de Holanda hasta Rusia, sobre las tierras del Mar del Norte y Báltico (Möller, 2014).

Como siguiente paso, se leyeron las instrucciones de las actividades que tenían que resolver e inmediatamente se escuchó el audio para que los alumnos resolvieran los ejercicios correspondientes. Al terminar la primera reproducción se hicieron preguntas sobre el contenido del texto.

En el grupo B, la mayoría de los aprendientes no reportaron nada de lo que escucharon y guardaron silencio. Entonces el profesor les dijo que sólo mencionaran las palabras u oraciones que habían comprendido. Sólo un alumno mencionó que escuchó las palabras *“aufstehen”, “am Abend”, “Frühstück”* y el resto del grupo se quedó callado.

Antes de iniciar la segunda reproducción, el profesor mencionó a cada grupo que debían realizar anotaciones de las palabras o frases que logran escuchar. Al término se volvió a preguntar sobre lo escuchado y únicamente dos aprendientes reportaron información. Al preguntarle a otro aprendiente mencionó que no había escrito nada porque no había entendido nada. Se les preguntó a otros dos aprendientes qué habían escrito en su cuaderno y mencionaron que nada. El profesor les preguntó cuál era la razón de que no hubieran escrito nada y ambos contestaron desconocer el por qué. Acto seguido el resto del grupo dijo que el audio era muy rápido y que no lograban reconocer las horas que aparecían en el mismo.

Posteriormente se les pidió volver a leer la lista de verbos que aparecían en el ejercicio y que formularan una oración oralmente en presente y que además mencionaran la hora en que sucedía tal acción. Cada aprendiente la dijo en voz alta en el turno correspondiente.

En la tercera vez, el audio se reprodujo de manera pausada para que los alumnos contaran con el tiempo suficiente de escribir lo que escuchaban, así como para comprender lo que escuchaban. Al finalizar, se les pidió que resolvieran el ejercicio y luego que reportaran de manera grupal las respuestas, mismas que fueron escritas en el pizarrón. Después de terminada la actividad se procedió a llevar a cabo el REM como se describió al inicio de este capítulo.

Por último, se decidió realizar una cuarta reproducción y el profesor decidió que el audio se escuchara de manera pausada y repetía lo que se decía. Así, los aprendientes indicaron

que de esa forma era más entendible el audio. Se les dejó de tarea en casa que volvieran a escuchar el audio. A la siguiente clase se les preguntó cómo había sido la nueva experiencia, pero ningún aprendiz hizo la tarea en casa. Tanto el grupo A como el C dieron respuestas correctas y completas sobre la situación que sucedía en el audio. Sólo reportaron que no entendieron algunas palabras pero que en general habían captado el mensaje.

Luego se les pidió realizar anotaciones de las palabras u oraciones que comprendían y que las escribieran en el pizarrón. Los aprendices decidieron realizar una segunda reproducción, con el objetivo de poder comprender un número mayor de palabras y ampliar su vocabulario.

Aplicación del REM

Después de esa fase, se les pidió que contestaran las preguntas del REM y al final que las entregaran al profesor. En sus respuestas, los aprendices de los grupos A, B y C hicieron hincapié que antes de la reproducción del audio trataban de buscar información existente en su experiencia sobre el tema que iban a escuchar con la finalidad de que fuera más fácil entender el mensaje, ya que les servía “como una traducción o un doblaje”. Otros mencionaron que buscaban palabras que probablemente estarían en el audio. Respecto a lo que hacían durante el audio se obtuvieron las siguientes respuestas:

- ✓ “anotar las palabras que escuchaban”
- ✓ “tratar de entender todo”
- ✓ “tratar de entender la primera parte del audio (sic tema principal) y después inferir lo demás”
- ✓ “no desconcentrarse”
- ✓ “si el audio está muy difícil, dejar de escucharlo y esperar a que todos digan de que se trató y en la segunda vuelta no cueste tanto trabajo”

Como se puede ver, las respuestas aquí presentadas están tanto dentro de las estrategias cognitivas como metacognitivas. Esta actividad pudo completar aquella información faltante del MALQ, ya que aquí fue más cercano a la experiencia del alumno. Por último, con relación a lo que hacían después de la actividad afirmaron que:

- ✓ “pienso en que otras cosas se decían en el audio”
- ✓ “me siento mal por no entender TODO”
- ✓ “quiero volver a escuchar el audio hasta que lo termine de entender”
- ✓ “busco una que otra palabra que escuché pero que no conozco su significado, quizá podría ayudarme a entender mejor”

De las ideas anteriores, parece que los aprendientes se enfocan más en el producto que en el proceso y se sienten exigidos por el docente o por el libro de trabajo a que se contesten todos los reactivos del ejercicio como prueba de que se avanza en la CA. Esto se discutirá más adelante, en el momento que se presente la SPM y sus resultados.

3.2 Descripción del procedimiento para el desarrollo de las estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, la enseñanza de las estrategias auditivas se puede organizar en cuatro fases: *la planeación, el monitoreo, la resolución de problemas y la evaluación*. Éstas deben existir independientemente de la naturaleza del texto auditivo o del tipo de ejercicio que el aprendiente deba realizar.

Tales estructuras permiten que la secuencia pedagógica metacognitiva sea adaptable a cualquier nivel de aprendizaje del grupo, con el objetivo de que el alumno reflexione sobre los procesos mentales que debe realizar para resolver la actividad de manera satisfactoria y tomando en cuenta sus propias necesidades.

Para el desarrollo de las estrategias metacognitivas debe tenerse en cuenta que se trata de un proceso paulatino y que depende en gran medida del compromiso de trabajo del aprendiente. Es importante recordar que este tipo de estrategias solamente son aplicables para cierto tipo de personas, y no para aquellas que necesitan la figura dominante del profesor (Richards & Rodgers, 2003).

3.2.1 Toma de consciencia de estrategias en la CA

Para los tres grupos se utilizó la misma actividad, a pesar de que entre un grupo y otro había una diferencia de setenta horas de exposición al idioma alemán. Tal decisión fue tomada con el propósito de introducir los componentes que ayudan a comprender un audio y para observar la manera en que los aprendientes trabajan con los ejercicios de CA, en lugar de verificar el grado de sus conocimientos en la lengua alemana.

La actividad está titulada como *Folge 1 "Nina"* y está contenida en el libro *Keine Panik* de la editorial Langendscheidt (Raths, 1998, p. 15). El libro fue diseñado para fortalecer la CA en la lengua alemana, dirigido a un público a partir de los 14 años. El libro pretende cubrir las necesidades de los aprendientes en cuanto a la disponibilidad de escuchar textos auditivos que representen situaciones comunicativas de la vida cotidiana y que sean lo más reales posibles (Raths, 1998). En la siguiente ficha pedagógica se describe los pasos que se llevaron a cabo para resolver la actividad, así como los objetivos que se buscaron alcanzar en el ámbito de la CA.

Comprensión auditiva	<i>Consciencia de las estrategias en la CA</i>
<p>Objetivo de estrategias metacognitivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. que los aprendientes analicen los elementos que mejoraron su CA, 2. que los aprendientes tomen consciencia de sus estrategias para la resolución de actividades auditivas a través de la transmisión de su experiencia a sus compañeros <p>Objetivo de la comprensión auditiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. que los aprendientes comprendan la situación global del texto auditivo a partir de su experiencia con las situaciones de la vida cotidiana. <p>Tipo de comprensión auditiva: global y selectiva</p>	

Nivel: A1	
Fases	
<input checked="" type="checkbox"/> Instrucciones	<p>El profesor da las instrucciones a realizar para la actividad auditiva.</p> <p>Se define la forma de trabajo, individual, por parejas o grupal. También se menciona en qué momento los aprendientes pueden tomar notas, ver las imágenes de la hoja de trabajo y el número de veces que será reproducido el audio.</p>
<input checked="" type="checkbox"/> Primera reproducción	<p>Los alumnos escuchan el audio por primera vez. Al final la reproducción el profesor realiza las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué situación se recrea en el audio?</i> • <i>¿Qué elementos nos ayudan a reconocer tal situación?</i> • <i>¿Qué tan fácil o difícil les pareció el audio?</i> • <i>En una escala del cero al diez, ¿qué calificación le pondrían a la dificultad del texto? Anoten en su cuaderno tal número (grado de dificultad).</i>
<input checked="" type="checkbox"/> Desarrollo de la CA selectiva	<p>El profesor indica que en la segunda reproducción los aprendientes deberán tomar nota de las palabras u oraciones que escuchen.</p>
<input checked="" type="checkbox"/> Segunda reproducción	<p>Los aprendientes escuchan por segunda vez el audio.</p>

Reflexión

Al finalizar el profesor les pregunta sobre las palabras que escucharon. Es opcional que en esta fase los aprendientes escriban en el pizarrón las palabras que reconocieron.

El profesor vuelve a preguntar el grado de dificultad del texto.

En parejas o tríos, los aprendientes discuten sobre los elementos o acciones que les ayudaron a comprender mejor el texto auditivo. Puede disponerse en esta fase de tres a cinco minutos.

Cada integrante debe presentar su experiencia. Al finalizar el tiempo de la reflexión, cada grupo debe exponer lo que discutieron.

Por último, el profesor realiza la siguiente pregunta:

- ¿De que manera pueden mejorar su capacidad auditiva en el idioma alemán?

Las experiencias de los tres grupos fueron las siguientes: en el grupo A, los aprendientes mencionaron que comprendieron fácilmente la situación porque les ayudaron los elementos constituyentes del texto (ruido al caer el agua, cepillarse los dientes, gritos de la hermana de Nina). Después de la primera reproducción, el profesor hizo hincapié que al inicio del aprendizaje de una LE los aprendientes deben concentrarse más en comprender el mensaje global del audio o reconocer ciertas frases o palabras, que en tratar de descifrar toda la información, ya que eso podría provocarles frustración o nerviosismo por no haber entendido todas la palabras.

En la segunda reproducción se les indicó que debían realizar anotaciones de las palabras o frases que hubieran comprendido y luego deberían escribirlas en el pizarrón sin importar la ortografía, ya que el propósito era que a los demás integrantes del grupo se les facilitaría

la audición al comparar entre la palabra y el fonema. Se procedió de tal manera y al final de la segunda reproducción los aprendientes lograron comprender todo el texto y expresaron que a pesar de que era un audio demasiado corto y entendible por la situación, el audio se les dificultaba porque el acento de los actores era muy real, en comparación con los audios del libro de trabajo *Optimal A1*, pero que les ayudó haber pensado primero en las cosas que se dirían en tal situación y el que se haya escrito en el pizarrón las palabras que algunos no habían reconocido.

En pequeños grupos los aprendientes discutieron la forma en que ellos escuchan un audio en alemán, sus experiencias y compartieron algunos tips a sus compañeros para que los aplicasen la siguiente vez en un texto auditivo. Para el grupo B se procedió de la misma manera que en el grupo anterior. El grado de participación en este caso fue menor en comparación con el anterior. Al preguntarles sobre la situación del audio, los aprendientes se mantuvieron callados y se miraban unos a otros como esperando que alguno de ellos respondiera. Al final, el profesor tuvo que elegir a un participante para que diera respuesta a dicha pregunta. Luego se procedió con la segunda reproducción, en donde cada persona debía anotar las palabras o frases que lograran reconocer para anotarlas en el pizarrón. Al final, sólo dos aprendientes anotaron las palabras reconocidas. El resto del grupo se involucró poco en la actividad.

En la fase de la "Reflexión", indicada en la ficha pedagógica, se formaron cuatro grupos de tres personas. Sólo en dos grupos que se conformaron por los alumnos que participaron durante la actividad anterior, se gestó la discusión de la experiencia. Los otros grupos decidieron platicar sobre temas personales ajenos a la temática del texto. En el caso de los aprendientes del grupo C, estos reconocieron claramente la situación y aseguraron haber entendido el mensaje global del audio. En la segunda reproducción afirmaron que no lograron reconocer algunas frases que decía la hermana de Nina, mas sí entendían lo que trataba de decirle: *Nina! Aufmachen! Ich muss zur Toilette!* / ¡Nina! ¡Abre! ¡Tengo que entrar al baño!

La mayoría de ellos reconoció la hora que se decía “*halb acht*” / siete y media. Se reprodujo una tercera vez para la comprobación de dichos datos. Una vez concluida los pasos indicados en la ficha pedagógica y de que el profesor preguntó a los alumnos de qué manera podían mejorar su desempeño en la habilidad auditiva, se obtuvieron las siguientes respuestas. Entre corchetes se pone el tipo de estrategia o variable que está presente.

1. “trabajar por cuenta propia en casa y buscar otros audios que puedan servir” [AUTONOMÍA]
2. “no estar estresado al momento de hacer la actividad, ya que desconcentra y no se hace bien la actividad” [PLANEACIÓN, MONITOREO, AUTOCONFIANZA]
3. “buscar el vocabulario previo al tema del audio para que sea más fácil de entender” [PLANEACIÓN, PREDICCIÓN]
4. “a partir de los ruidos [rasgos suprasegmentales, contexto] que hay en el audio podemos darnos una idea de lo que está sucediendo” [ESTRATEGIA COGNITIVA]
5. “tratar de comprender primero la idea general del audio y ya después se podría trabajar las partes del texto” [PLANEACIÓN, EVALUACIÓN]
6. “escuchar varias veces el audio” [ESTILO DE APRENDIZAJE]
7. “buscar audios con su transcripción para comparar la escritura con la pronunciación, y así darnos cuenta de cómo cambia una cosa y otra cuando lo escuchamos” [PLANEACIÓN, ESTRATEGIA COGNITIVA - TIPO DE COMPRENSIÓN AUDITIVA DISCRIMINATIVA]

De todas las propuestas anteriores, excepto la número 5 presentan un plan de trabajo. En el caso 2, la planeación está contemplada en el momento en el que el aprendiente se predispone para un estado de relajación. Dicha reflexión surge de sus experiencias anteriores en otros audios, donde seguramente se dieron cuenta de qué forma afecta el estrés en la CA. A pesar de que en esta ocasión los aprendientes reportaron ideas inclinadas hacia las estrategias metacognitivas, es importante tener en cuenta la cercanía que se tuvo

con tal tema. Se recomienda que el docente observe durante todo el curso, de qué manera continúa el uso de las mismas.

3.2.2 Enseñanza de estrategias metacognitivas

Una vez que se trabajó con los ejercicios anteriores, que sirvieron como detonante de la consciencia en la forma de trabajo de los aprendientes, se diseñó una clase completa (5 horas) para el uso de las estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva.

La planeación de la misma consideró la integración de las otras tres habilidades, así como de la introducción del vocabulario adecuado para la realización de la actividad.

En cada uno de los tres grupos se formaron pequeños equipos de trabajo, de dos o tres personas, con la finalidad de que a través del trabajo cooperativo se pudieran ayudar en la resolución de la actividad (Hammoud & Ratzki, 2009).

En cada actividad auditiva del libro de trabajo *Optimal A1*, se les enseñó a los aprendientes el tipo de información que se requería para poder contestar el ejercicio. Así, se introdujo el tipo de actividad auditiva que debían resolver (discriminativa, global, selectiva o detallada) y se les indicó que con el mismo texto auditivo se podía presentar una gran variedad de ejercicios (Neuner et al., 1981; Nunan, 1991; Solmecke, 1995). Además, se usaron otros recursos didácticos para enseñar el tipo de estrategias metacognitivas.

Actividades previas a la enseñanza de estrategias metacognitivas

Para el grupo A se utilizó la actividad “Anmeldungsformular” del libro *Tangram Aktuell 1 Lektion 1-4*, página 18, ejercicios B5 y B6 y el track 22 del disco *Kursbuch 1-4*.

Se trabajó previamente con el vocabulario necesario para la actividad como el estado civil de las personas, la procedencia, la edad y los nombres de algunas ciudades alemanas.

Para los grupos B y C se utilizó la misma actividad titulada “Was kauft der Kunde?” del libro *Tangram Aktuell 1 Lektion 1-4*, página 52, ejercicios E2 y E3 y los tracks número 38 del disco *Kursbuch 1-4* y del *Arbeitsbuch 1-4*. Se les repartió una serie de actividades para introducir el vocabulario de “Lebensmittel/Alimentos”.

Comprensión auditiva	Enseñanza de estrategias metacognitivas				
<p>Objetivo de estrategias metacognitivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> que los aprendientes tomen consciencia del nivel de dificultad que los aprendientes conozcan las fases de la SMP y su implicación, para que puedan aplicarlo en próximas tareas auditivas. <p>Objetivo de la comprensión auditiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> que los aprendientes comprendan los datos personales de la persona (para el grupo A). que los aprendientes comprendan los alimentos que compró el cliente (para los grupos B y C). <p>Tipo de comprensión auditiva: global y selectiva</p> <p>Nivel: A1</p>					
<p>Fases</p>					
<p><input checked="" type="checkbox"/> Activación del vocabulario</p>	<p>El profesor realiza una actividad introductoria para recordar el vocabulario necesario con la siguiente tarea.</p> <table border="1" data-bbox="683 1524 1273 1860"> <thead> <tr> <th data-bbox="683 1524 979 1654">Grupo A</th> <th data-bbox="979 1524 1273 1654">Grupo B y C</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="683 1654 979 1860"> <ul style="list-style-type: none"> Lectura sobre personas Realizar W-Fragen al </td> <td data-bbox="979 1654 1273 1860"> <ul style="list-style-type: none"> Escuchar el track no. 38 del <i>Arbeitsbuch</i> </td> </tr> </tbody> </table>	Grupo A	Grupo B y C	<ul style="list-style-type: none"> Lectura sobre personas Realizar W-Fragen al 	<ul style="list-style-type: none"> Escuchar el track no. 38 del <i>Arbeitsbuch</i>
Grupo A	Grupo B y C				
<ul style="list-style-type: none"> Lectura sobre personas Realizar W-Fragen al 	<ul style="list-style-type: none"> Escuchar el track no. 38 del <i>Arbeitsbuch</i> 				

	<table border="1" data-bbox="683 300 1271 611"> <tr> <td data-bbox="683 300 979 611"> <p>texto</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar información personal a al menos 3 compañeros del grupo </td> <td data-bbox="979 300 1271 611"> <p>1-4 y reconocer las vocales largas y cortas</p> </td> </tr> </table> <p>Además, el profesor les pidió a los aprendientes a realizar predicciones sobre las probables palabras que aparecerían en el texto auditivo.</p>	<p>texto</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar información personal a al menos 3 compañeros del grupo 	<p>1-4 y reconocer las vocales largas y cortas</p>
<p>texto</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar información personal a al menos 3 compañeros del grupo 	<p>1-4 y reconocer las vocales largas y cortas</p>		
<p><input checked="" type="checkbox"/> Desarrollo de la CA global</p>	<p>El grupo A realiza la actividad “Anmeldungsformular” del libro <i>Tangram Aktuell</i>.</p> <p>Los grupos B y C trabajan con la actividad “Was kauft der Kunde?”</p> <p>En esta fase el ejercicio a resolver corresponde al ofrecido por el profesor. En la siguiente fase los aprendientes participan activamente con el diseño de un ejercicio utilizando el mismo audio.</p>		
<p><input checked="" type="checkbox"/> Reflexión</p>	<p>Los aprendientes evalúan su desempeño en la CA. Reflexionan sobre los elementos que facilitaron o dificultaron la CA. Comentan sobre la ansiedad que les provocó el ejercicio.</p>		
<p><input checked="" type="checkbox"/> Diseño de un nuevo ejercicio</p>	<p>Por parejas, los aprendientes realizan un nuevo ejercicio, que será presentado en clase, con el objetivo que se reflexione sobre la dificultad del mismo a partir del tipo de ejercicio.</p> <p>Los alumnos pueden tomar como apoyo los ejercicios en su libro de trabajo (<i>Optimal A1 –</i></p>		

	<i>Arbeitsbuch</i>).
<input checked="" type="checkbox"/> Reflexión	<p>Los aprendientes deberán reflexionar sobre los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿La dificultad al escuchar un audio depende del ejercicio que lo acompañe o en realidad de mi comprensión? 2. ¿En qué me ayudó realizar esta actividad respecto a la CA? 3. ¿Qué les gustó o disgustó de la actividad?

La transmisión de las estrategias metacognitivas tuvo como objetivo principal fomentar la autonomía en el aprendiente al tener que regular, supervisar y evaluar su desarrollo en la CA. Al tomar parte activa en el diseño del ejercicio, los aprendientes hacen uso de sus conocimientos previos en la LE, además que filtran y discriminan la información que les parece es la más importante para ser evaluada en el nuevo ejercicio que harían.

Por último, a través de las reflexiones los aprendientes estuvieron conscientes de que la ansiedad podía depender sobre todo por la rapidez con que se habla en los audios y por la falta de trabajo individual extra en casa. En lo que respecta al diseño del nuevo ejercicio, mencionaron que eso les ayudó a comprender que la dificultad aumentaba o disminuía según la estructura de la actividad. En la reflexión final, los juicios que se emitieron fueron hechos considerando la CA como un producto, más que como un proceso (Field, 2008, p. 81), allí los alumnos retomaron la idea de que les preocupa comprender la mayor parte de palabras. En ese aspecto, el profesor debía sensibilizar a los aprendientes en cuanto a que la CA es un proceso y que se ve directamente afectado por el trabajo conjunto con el profesor y el compromiso del aprendiente.

3.2.3 Secuencia pedagógica metacognitiva (SPM)

Retomando la información sobre la SPM del capítulo anterior, se describe a continuación la manera en que se prepararon las actividades para los grupos de trabajo, así como la manera de aplicarlos. Antes de iniciar la actividad, el profesor les pidió a los aprendientes que pensarán en las cosas que hacían antes de escuchar un texto auditivo, si tenían un plan de trabajo o no. Después se inició una breve discusión sobre la forma en que se preparaban para comprender el audio. Las respuestas fueron “tener un plan de trabajo y antes de iniciar el ejercicio, pensar en las palabras que le serían útiles”, otros mencionaron “utilizar la información que ya conocen del texto”.

Durante las observaciones realizadas en clase se pudo ver que algunos aprendientes no realizaban operaciones previas al ejercicio sino que lo resolvían conforme se iba trabajando el texto auditivo, de manera que recurrían a la inferencia del mensaje a partir de lo que comprendían (*Field, 2008, pp. 113-121; Flowerdew, 2005, pp. 24-27*), de modo que en muchos casos se les dificultó comprender el mensaje. A este tipo de oyentes se les conoce como *escuchas no efectivos*, según la definición de O’Malley, Chamot, and Kupper (1989 apud Flowerdew, 2005, p. 70). En el proceso de comprensión auditiva (percepción, análisis y utilización)²⁹, este tipo de oyentes se concentran sólo en las palabras desconocidas que escuchan, en la traducción palabra por palabra y tiene un bajo uso de estrategias para superar los obstáculos.

Para fomentar el uso de estrategias, se aplicó la SPM. Se utilizaron las actividades del libro *Hören Sie mal! 1: Übungen zum Hörverständnis* de la autora Claudia Hümmler-Hille (1997, pp. 14, 15, 32, 33). El procedimiento fue el siguiente:

²⁹ Véase el apartado 3.1 *Componentes de la comprensión auditiva* de este trabajo.

Comprensión auditiva	Secuencia Pedagógica Metacognitiva
<p>Objetivo de estrategias metacognitivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. que los aprendientes aprendan las cuatro fases metacognitivas para la resolución de un ejercicio auditivo (planeación, monitoreo, resolución de problemas y evaluación) 2. que los aprendientes se hagan conscientes de su proceso de aprendizaje y del uso de estrategias que utilizan, por medio de la aplicación de la SPM <p>Objetivo de la comprensión auditiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. que los aprendientes comprendan la situación en un programa de televisión de concurso(para el grupo A). 2. que los aprendientes comprendan datos personales de los concursantes, así como los idiomas que hablan (para el grupo A). 3. que los aprendientes comprendan la situación que se desenvuelve en un programa de radio (para los grupos B y C). 4. que los aprendientes comprendan las horas y los alimentos (para los grupos B y C). <p>Tipo de comprensión auditiva: global, selectiva y detallada</p> <p>Nivel: A1</p>	
Fases	
<input checked="" type="checkbox"/> Activación del vocabulario	<p style="text-align: center;">Grupo A</p> <p style="text-align: center;">Los alumnos juegan la lotería de las nacionalidades.</p>

	<p style="text-align: center;">Grupos B y C</p> <p>El profesor reparte el juego “Höhe Punkte beim Essen” del libro 33 Aussprachspiele (Hirschfeld, 2009, pp. 68-71).</p> <p>El objetivo es reconocer el vocabulario por la acentuación de las palabras.</p> <p style="text-align: center;">Erdbeeren Gemüsesuppe</p> <p style="text-align: center;">● ● ● ● ● ● ● ●</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Primera reproducción y análisis de estrategias</p> <p style="text-align: center;">COMPRENSIÓN AUDITIVA</p> <p style="text-align: center;">ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS</p>	<p>El profesor reparte la hoja de trabajo y les da un minuto a los aprendientes para realizar una lectura rápida de los ejercicios a realizar.</p> <p>En la primera reproducción sólo se les menciona que deben contestar el ejercicio “inciso a”.</p> <p>Una vez terminada la reproducción el profesor realizar las siguientes preguntas (pueden ser en alemán o español). Pueden ser otro tipo de preguntas, pero que estén enfocadas a evaluar la comprensión global del audio.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el tema principal del audio? • ¿Dónde se desarrolla la situación? • ¿Cómo es la relación entre los participantes? </div> <p>Después de esas preguntas, se realizan las siguientes:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue su experiencia con el audio? ¿Qué impresión tienen del mismo? • ¿Qué tan buena fue la comprensión que tuvieron? ¿Qué factores estuvieron involucrados? </div>

	<div data-bbox="683 302 1271 669" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo procedieron a resolver la actividad? Describan en español lo más detallado posible <p>Una vez que se leen las experiencias de algunos aprendientes, se realiza la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué podríamos hacer para mejorar la comprensión auditiva? </div> <p>Después del análisis los alumnos leen sus propuestas. Al final, el profesor cierra esta fase, rescatando los puntos similares a las etapas de la SPM y las escribe en el pizarrón.</p>
<input checked="" type="checkbox"/> SPM	<p>Se escriben las cuatro fases de la SPM propuestas por Vandergrift, se explica una por una y se trabaja con la actividad designada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. PLANEACIÓN 2. MONITOREO 3. RESOLVER PROBLEMAS 4. EVALUACIÓN
<input checked="" type="checkbox"/> Segunda reproducción y análisis de formas de trabajo	<p>Con base a lo decidido en la SPM por los aprendientes, se escucha por segunda vez el audio. Cada aprendiente contesta el número máximo de ejercicios de la hoja de trabajo de acuerdo con su experiencia con el ejercicio. Luego se hace una revisión de las respuestas.</p> <p>Al finalizar, se reflexiona sobre los efectos que tuvo la SPM en la CA.</p> <div data-bbox="683 1713 1271 1858" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue su experiencia?, ¿cambió la forma de escuchar el audio? Mejoró su CA? </div>

<p><input checked="" type="checkbox"/> Tercera reproducción y evaluación</p>	<p>El profesor les pide a los alumnos analizar la forma en que aplicaron la SPM, reflexionar y realizar modificaciones que consideren pertinentes para mejorar en la CA.</p> <p>Después de la 3ª. Reproducción los alumnos contestan los ejercicios faltantes de la hoja de trabajo. Luego se verifican las respuestas.</p> <p>Se cierra la actividad con las siguientes preguntas:</p> <div data-bbox="680 711 1271 821" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su reflexión del ejercicio (experiencia/ competencia auditiva)? </div> <p>La sesión se finaliza con las ideas de los aprendientes y con una reflexión, encaminada a las ventajas de utilizar las estrategias metacognitivas.</p>
---	---

Reflexiones de los aprendientes durante la SPM

Las experiencias de la SPM fueron rescatadas a través de entrevistas individuales o preguntas realizadas en dicha sesión al grupo. En general, los grupos A y C tuvieron una buena experiencia con el uso de las estrategias metacognitivas y estuvieron muy interesados en la actividad porque “parecía un audio real” en donde se notaban claramente las “interrupciones de las personas” o porque se “oía el ruido cuando habla uno por teléfono”.

En la primera reproducción realizada por el grupo A se les preguntó en español cuál era el tema del audio y mencionaron, que si bien no entendían todo, sí habían podido reconocer la situación que era un programa de concursos “por la forma en que hablaban las personas, los aplausos y porque la imagen del texto les ayudó también a entenderlo”.

El grupo B respondió que habían entendido que estaban en una estación de radio y “que alguien había hablado para contar sus problemas”, otros mencionaron que “no habían entendido nada”, pero que solo lograron escuchar que hablaban sobre “un trabajo que era

en la noche”. A lo que el profesor, trato de encaminarlos al uso de estrategias y hacer uso de sus conocimientos del mundo para conseguir entender mejor la situación. Sin embargo, el grupo se mantuvo reservado a participar.

En contraste, el grupo C enumeró un mayor número de sucesos que ocurrían en la grabación, sobretodo notaron las interrupciones que hacía el locutor para que el participante no diera más información sobre su persona, ya que el objetivo del programa de radio era que los radioescuchas adivinarán la profesión. Luego de ser evaluada la comprensión global, se procedió con la reflexión de la manera en que trabajaron con el audio. Acto seguido algunos aprendientes leyeron sus descripciones, tales como:

- “pues yo iba escuchando el audio y escribiendo lo que entendía, ya después me hice una idea de lo que se trataba”
- “primero leí toda la hoja del ejercicio y puse atención para escucharlas en el audio”
- “la verdad no hice nada hasta casi la mitad del audio, que fue cuando empecé a entender un poco más, porque la primera parte siento que había mucho ruido”

En seguida el profesor introdujo la pregunta “¿qué podríamos hacer para mejorar la comprensión auditiva?”. Los tres grupos mencionaron “buscar en el diccionario las palabras de la hoja de trabajo” e “imaginarse de lo que se va a tratar”.

El grupo A propuso leer primero todas las palabras de la hoja de trabajo para que el ejercicio fuera más fácil de entender y así no tener mayores problemas. Además señalaron que era mejor entender la idea principal que tratar de descifrar todas las palabras. Esta mismas ideas las presentaron el grupo C, a excepción de tres alumnos, quienes mencionaron que a ellos sí les preocupaba no poder entender todas las palabras, pero creían que eso era “un mal hábito de haber aprendido otros idiomas”, pero que tratarían de “no frustrarse tanto si no entendían todo”. Su propuesta fue leer antes todas las palabras de la hoja de trabajo, luego escuchar el audio con pausas y distribuirse en el grupo ciertas preguntas. Los resultados fueron casi positivos y en la reflexión posterior indicaron que “haberse distribuido el

ejercicio por partes no había funcionado del todo”, ya que a quien le habían asignado cierta pregunta no la había escuchado, pero sí había entendido otra.

El grupo B también propuso escuchar el audio con pausas y varias veces hasta que entendieran todo, luego evaluaron y consideraron que “no sirvió” lo que plantearon, porque no les ayudó a comprender casi nada nuevo del audio. Enseguida se rescataron tales propuestas y se escribieron en el pizarrón y se les colocó en la categoría de “planeación”. El docente les preguntó a los alumnos qué entendían por estrategias (Véase 3.1.3 Reconocimiento de estrategias metacognitivas) y por metacognitivo. Alguno expresó que la metacognición “es algo que está arriba de lo que pensamos”, otro que “es algo que está más allá del pensamiento”.

Después de tal discusión, se introdujo el concepto de las estrategias metacognitivas y ejemplos en que ellos hacían uso de ellas en la clase de LE, y como respuesta un aprendiente expresó: “sí, es cierto, yo luego a veces cuando estoy hablando y siento que me equivoco me corrijo y vuelvo a decir la oración”, idea que compartieron varios de sus compañeros. Otro mencionó: “yo a veces trato de adivinar lo que voy a escuchar, pero no siempre se puede, porque por ejemplo en una estación de radio no sé de que están hablando y pues allí no me puedo hacer una idea, como sí lo hago en los ejercicios aquí en clase”, en donde aclararon que esto se debía a que los ejercicios de la clase estaban más controlados. Del mismo modo se procedió con las otras fases de la SPM.

Una vez terminada la explicación, se les pidió trabajar de manera individual, en parejas o pequeños grupos para hacer una nueva propuesta que les ayudara a mejorar su CA del audio y que aplicaran lo visto de las estrategias metacognitivas. Se sugirió adaptarlas a los recursos disponibles con que contaban (hoja de trabajo) y a la personalidad y necesidades de cada uno. A continuación se muestra la planeación sugerida por cada grupo, así como las otras tres fases de la SPM.

Fases de la SPM	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Reconstruir el audio con las ideas que habían entendido en la 1ª reproducción <input checked="" type="checkbox"/> No tratar de entender todas las palabras porque se desconcentrarían <input checked="" type="checkbox"/> Adivinar lo que se dice a partir del tipo de situación 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Buscar las palabras en el diccionario de la hoja de trabajo <input checked="" type="checkbox"/> Hacer pausas durante la reproducción y escribir las palabras que escuchaban <input checked="" type="checkbox"/> Pronunciar las palabras después de cada pausa 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Tomar notas de lo que iban a escuchar <input checked="" type="checkbox"/> Hacer un mapa mental del vocabulario que recordaban del audio para comprenderlo mejor en la 2ª reproducción <input checked="" type="checkbox"/> Poner atención a la intención de los hablantes <input checked="" type="checkbox"/> No enfocarse en lo que les pedía los ejercicios, sino tratar de escuchar y comprender mejor el mensaje
Propuestas extraídas a partir de la descripción de la experiencia			
Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Tratar de darle sentido a lo que se escuchaba <input checked="" type="checkbox"/> Ajustar significados por las intenciones de los hablantes <input checked="" type="checkbox"/> Reconocer la personalidad de las personas (profesión, estado de ánimo, relación con las personas, etc) 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Anotar las palabras que escuchaban y buscar el significado en el diccionario 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Identificar el ambiente donde se originaba la situación <input checked="" type="checkbox"/> Reconocer la personalidad de las personas (profesión, estado de ánimo, relación con las personas, etc)
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Tratar de recuperar la concentración cuando se dejó de entender algo del audio <input checked="" type="checkbox"/> Readaptar las suposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Poner más atención al audio 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Tratar de recuperar la concentración <input checked="" type="checkbox"/> Trabajar con la pronunciación de las palabras (vocales largas, cortas,

			diptongos, elisiones)
Evaluación	<input checked="" type="checkbox"/> Entender primero el mensaje global, que los detalles <input checked="" type="checkbox"/> Ser más conscientes de la forma de trabajo con audios y evaluarse sobre avances	<input checked="" type="checkbox"/> No realizada	<input checked="" type="checkbox"/> Tratar de planear lo que se va a hacer cuando sea posible <input checked="" type="checkbox"/> Tratar de estar menos estresado por la actividad y entender que la CA es un proceso largo

Cuadro 9: Aplicación de la SPM por los aprendientes

Mientras el grupo A se mostró más abierto a la aplicación de las estrategias metacognitivas, el grupo C lo hizo también pero un poco más reservados e inseguros de lo que hacían, ya que mencionaron que les preocupaba contestar correctamente las preguntas.

Por su parte, en el grupo B, como se puede ver en la tabla anterior, los aprendientes propusieron estrategias cognitivas y se mostraron reacios a la introspección de su forma de trabajo, así como para sugerir alternativas en la resolución del texto auditivo. Se generó un estado de tensión, al punto que se decidió finalizar la actividad de la secuencia y contestar únicamente la hoja de trabajo. En otra ocasión, trató de llevarse a cabo la SPM, pero la respuesta fue la misma: baja participación, estrés, sentimiento de “invasión” a la personalidad y resistencia a la reflexión. Se decidió no volver a trabajar con la enseñanza de las estrategias metacognitivas para guardar respeto a la personalidad, los estilos de aprendizaje e intereses de los aprendientes (Flowerdew, 2005, p. 62 ss.).

En clases posteriores se trabajó con los grupos A y C del mismo modo con las actividades del libro de enseñanza y materiales adicionales, en donde los aprendientes participaron en pequeños grupos y propusieron un plan de trabajo de acuerdo a lo aprendido en la SPM. Dichas sugerencias fueron similares a las indicadas en la primera sesión, pero con ligeras variaciones o con la introducción de otras nuevas, como por ejemplo:

1. Trabajo en casa con otros audios o con los utilizados en clase, con el fin de que se tenga el tiempo y concentración necesaria para poder comprenderlos mejor.
2. Buscar una experiencia de la vida que se asemeje a la situación del audio para poder reconstruir la situación.
3. Hacer un mapa mental de todas las posibles palabras que puedan estar contenidas en el audio.

Con respecto a la fase del “monitoreo”, los aprendientes del grupo A fueron más eficientes al vigilar lo que hicieron durante la reproducción del audio, pero no fue una sorpresa, ya durante el curso se había detectado que varios ya trabajaban de esa forma. En cambio, el grupo C tuvo ligeras dificultades para reconocer cómo se dio tal fase. El trabajo conjunto con el docente ayudó a que descubrieran de qué manera reajustaron lo que planearon, por lo que después les fue más fácil expresarlo en la clase. De acuerdo a la experiencia de los aprendientes, afirmaron que a veces no intentan modificar sus suposiciones, pues están más concentrados en entender un número mayor de palabras, quizá porque “están más acostumbrados a realizar eso cuando aprenden una LE”.

Para finalizar, en cuanto a la “evaluación” realizada por cada aprendiente sobre el uso de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la CA, se obtuvo al menos más de la mitad de los aprendientes de ambos grupos expresaron que recuperaban mejor la concentración porque estaban más conscientes de que no tenían que entender “todo el audio”, ya que es algo que se construye paulatinamente. A continuación se presentan las reflexiones finales de algunos participantes en este trabajo de tesis.

Negativo	Positivo
<p>“Está muy bonito todo lo que nos dice, pero al final de cuentas somos evaluados con un examen en donde contestamos si es verdadero o falso lo que se nos pregunta y entonces no</p>	<p>“Creo que este tipo de ejercicios (<i>sic</i> estrategias) nos ayudan mucho porque sabemos en qué concentrarnos y no perdemos el tiempo escuchando algo que es irrelevante”</p>

tenemos el tiempo ni la concentración necesaria para estar reflexionando en lo que hacemos”	
“No veo cuál es el fin de hacer esta actividad”	“A mi sí me cuesta mucho concentrarme pero me ayudaron (las estrategias) a pensar qué es lo que quiero escuchar o me interesa escuchar, aunque lo que haya entendido no esté en el ejercicio”
“No se me ocurre nada para poder entender mejor (en la CA)”	“A veces no hay que entender todo y aún así podemos saber de qué se trataba el audio”
“No sé si esto sea relevante para el ejercicio que estamos haciendo”	“Yo escuché varias cosas que no las pedían en el ejercicio y no sé si eso sea bueno o malo”
	“Aunque sí entendí de que se trataba el audio, en general, en general me causa mucha ansiedad al final porque quisiera saber todo lo que dicen, palabra por palabra, pero creo que eso ya es algo que aprenderé a trabajar”

Cuadro 10: Reflexiones de los aprendientes sobre la SPM

De lo anterior, si bien la reflexión de la aprendiente es atinada y válida para la forma en que trabajan en clase, en donde al final de cuentas son evaluados con un examen, también es cierto que los aprendientes deben reconocer sus objetivos e intereses personales de aprendizaje del alemán como LE y ser capaces de decidir cómo comprometerse con sus propios avances. Los tres grupos mencionaron que aprendían alemán porque buscaban la oportunidad de poder viajar, trabajar o estudiar en alguno de los países de habla alemana y estaban muy conscientes que sería un gran reto de comunicación. Con respecto a la CA, refirieron que no debían entender todo lo que escuchaban pero que podrían hacer uso de mímica, de preguntas, deducciones o de parafraseo para poder “darse a entender”.

El caso que se suscitó con el grupo B, cuando se les pidió reflexionar sobre sus formas de trabajo, propuestas y de sus intereses de aprendizaje, nos hizo recordar que el docente no debe tratar de convencer de sus ideas u obligar a trabajar de tal modo a los aprendientes, sino debe tener en claro que debe ofrecerles una alternativa para poder mejorar en su proceso de aprendizaje. Al final de cuenta son los aprendientes quienes seleccionan las estrategias.

Si bien la finalidad de las estrategias metacognitivas es que los alumnos cuenten con mayores herramientas para poder mejorar su comprensión auditiva en la LE y sean mas autónomos, debe tenerse en cuenta que no siempre serán aceptadas ni asimiladas, debido a la personalidad y los procesos cognitivos de cada persona.

Si pensamos que nuestros estudiantes no están usando el estilo de aprendizaje más eficiente, ¿porqué deberíamos tratar de cambiarlos? ¿o en lugar de eso deberíamos cambiar nuestros métodos de enseñanza para favorecer a los estudiantes? Algunos estudios sugieren que para crear un mejor entorno de aprendizaje y alentar a los estudiantes a que tomen parte en su aprendizaje, los profesores deberían cambiar los métodos que utilizan en clase para mejorar la forma en que aprenden sus alumnos (Véase Violand-Sanchez 1995). (Flowerdew, 2005, p. 64).³⁰

La cita anterior de Flowerdew sostiene la idea de considerar la manera en que los docentes hemos venido trabajando en clase, si nuestras estrategias han sido útiles para los aprendientes o si no lo han sido. Pero también se reafirma la proposición que hemos mantenido en esta tesis que son los alumnos, quienes deben encontrar su propio ritmo de trabajo a partir de las herramientas que le facilite el docente.

La idea de este autor continúa y nos deja en claro que debe de existir una armonía entre la personalidad del profesor y del aprendiente, pero sobre todo en que las estrategias que se

³⁰ En el original: "If we think that students are not using the most efficient learning style, should we force them to change? Or should we instead change our teaching methods to suit the students? Some studies suggest that to create a better learning environment and encourage students to take part in their learning, teachers should change the methods they use in class to suit the learning styles of their students (see Violand-Sanchez 1995)."

ejecuten en clase no deben ser consideradas como el cambio fundamental en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en muchos casos, el choque cultural es un problema tanto como el contexto de enseñanza. A menudo una minoría de estudiantes se inscriben a clases donde el estilo de aprendizaje dominante está en desacuerdo con su aprendizaje anterior. A fin de satisfacer a tales estudiantes, los profesores tienen que hacer algunos cambios en la forma en que llevan a cabo las clases. Por otra parte, cuando un profesor se da cuenta de que los estudiantes no están usando los estilos de aprendizaje más eficientes, el profesor necesitaría considerar cómo es la mejor manera de introducir a los aprendientes a esos nuevos estilos. Esto a menudo se hace animando al principiante a desarrollar un repertorio grande de aprender estrategias (Flowerdew, 2005, p. 65).³¹

Para concluir, es de suma importancia afirmar que la formación y la experiencia profesional son las mejores herramientas del docente para ayudar a los alumnos a que descubran su estilo de aprendizaje y apliquen estrategias para dar grandes avances en el aprendizaje de la LE. La constante comunicación entre docente, aprendiente e institución ayudará a que exista una coherencia entre lo que se quiere enseñar, lo que se puede y lo que se quiere aprender. Conocer cada necesidad y dificultad de cada persona, hará que estemos más capacitados para planear actividades fructíferas. Y finalmente, aquellos aprendientes que puedan trabajar de manera autónoma y que tomen la responsabilidad de su aprendizaje, tendrán como consecuencia avances que estarán relacionados con el grado de compromiso.

La enseñanza de las estrategias metacognitivas es una alternativa de estudio que puede ser aprovechada para mejorar nuestra forma de aprendizaje y con ello controlar los recursos que utilizamos para comprender la información y superar obstáculos.

³¹ En la fuente original: "In many of these situations, however, culture clash is as much a problem as is teaching context. Often minority students join classes where the dominant learning style is at odds with their previous learning. In order to cater to such students, teachers need to make some changes to the way classes are conducted. On the other hand, when a teacher is aware that students are not using the most efficient learning styles, the teacher needs to consider how best to introduce those learners to new styles. This is often done by encouraging the learner to develop a large repertoire of learning strategies."

Conclusiones

Este trabajo de tesis tuvo como objetivo principal presentar una alternativa para manejar la enseñanza de la comprensión auditiva en la clase de LE basada en el desarrollo de las estrategias metacognitivas. Cabe mencionar que la enseñanza de dichas herramientas tuvo como propósito que el aprendiente pudiera mejorar su capacidad de comprensión auditiva a través de la reflexión de su forma de trabajo y de la habilidad para adaptar sus fortalezas y debilidades a un plan estratégico que optimizara su desempeño en la LE.

A partir de esto, en la intervención que se realizó con los tres grupos del CELE de la UNAM se mantuvo siempre firme la postura tanto de John Vandergrift y Christine Chuen Meng (2012) como de John Flowerdew y Lindsay Miller (2005), quienes consideran que la CA debe ser vista como un proceso más que un producto y que se debe respetar la identidad del aprendiente y sus estilos de aprendizaje. Por ello, confirmamos que estas consideraciones tienen su origen en las exigencias institucionales, ya que la calificación aprobatoria permite pasar al siguiente nivel, lo que hace que cierto público se concentre más en el producto que el proceso. A pesar de que algunos estudiantes no están interesados por ser evaluados sino más bien por el aprendizaje que puedan tomar de cada curso, aún hay quienes están más preocupados por la calificación que puedan obtener y si los ejercicios adicionales en casa tienen un valor en la nota final. En este sentido nos atrevemos a cuestionar la presencia de la calificación en un curso de lengua, en donde lo más importante es el uso de la misma.

En el caso concreto de esta tesis, los exámenes parciales y finales del CELE, UNAM, y sin ser caso exclusivo de tal institución, fomentaron dicha preocupación en ciertos aprendientes, ya que en los días previos a las pruebas varios de ellos preguntaron sobre los temas que serían evaluados con la finalidad de poder estudiarlos en casa. Es aquí donde existe una discrepancia entre la esencia de aprender una lengua y la de obtener una excelente calificación. Dicha actitud puede ser corroborada no sólo en el campo de las lenguas sino en los demás niveles educativos, en donde un certificado da acceso a mejores oportunidades académicas o laborales. ¿Acaso un certificado de lengua que constata un

buen dominio lingüístico puede salvar al aprendiente de una situación de inseguridad o estrés al momento de hablar con alguien en el extranjero? No sabemos a ciencia cierta si lo cuantitativo ofrezca algún tipo de certidumbre en los aprendientes, pero lo que sí podemos afirmar es que el aspecto cualitativo no se puede hacer un lado, porque de ello depende en gran medida todo el éxito que se pueda tener en el uso de la LE.

A pesar de ello, las reflexiones que se hicieron durante la intervención reflejaron fehacientemente que existe un tipo de presión por concentrarse en contestar sólo las respuestas correctas y no profundizar más allá de lo que no sea “tangible”, dejando a un lado las bases que permitirían moldear un plan estratégico para desarrollar las habilidades lingüísticas. De esto se desprende la complejidad a la que nos enfrentamos en el ejercicio de llevar a cabo la enseñanza y aplicación de las estrategias metacognitivas en clase, debido a que era evidente que la mayoría de los aprendientes ya traía una experiencia previa en el aprendizaje de una LE, en donde el nivel de adquisición se verificaba a través de la evaluación de la producción oral o escrita. El mayor reto fue tratar de llevar a los aprendientes a la reflexión sin que sintieran que no se estaban cubriendo los temas que exigía el curso.

Respecto a esto se confirmó lo que tratamos en el capítulo 1 sobre las variables afectivas, en donde la motivación y los intereses personales de los aprendientes jugaron el papel más importante, ya que quienes expresaron desde el inicio del curso una determinante necesidad de “hablar la lengua” fueron los que estuvieron más dispuestos a cooperar en las reflexiones y aplicación de la SPM. Podemos inferir que se debe a que ellos ven a la lengua como una unidad que se estructura por las cuatro habilidades y que una sirve de apoyo a la otra. En contraste tomaron poca relevancia las estrategias metacognitivas en el proceso de adquisición de la LE en los aprendientes que tuvieron una mejor afinidad al tipo de aprendizaje en donde el profesor funge como una figura de autoridad, ya que la libertad de decidir cómo planearán los ejercicios auditivos les provocó inseguridad porque tomaron parte activa en la clase (grupo B). Esto se confirmó cuando algunos de ellos mencionaron que debía ser el profesor quien les indicará cómo resolver las actividades.

De lo antes mencionado se desprende la idea de los estilos de aprendizaje y personalidad, temas tocados en el primer capítulo, en donde se corroboró que un cierto número de participantes están más abiertos al aprendizaje autónomo, lo que significa que la presencia del docente es sólo la de guía, más que la de una autoridad que determina qué conocimientos se deben aprender.

En este rubro notamos que existen aprendientes más reflexivos de los procesos que utilizan para avanzar en el dominio de la LE, experiencia que se corroboró en los grupos A y C y que estuvo estrechamente relacionado con el perfil del grupo: edad, intereses de los aprendientes, experiencia con otras LE, pero sobretodo la personalidad y la motivación (Gardner, 1985, p.67).

Llegado a este punto vale la pena señalar que la participación de los aprendientes en la aplicación de la SPM, en muchos casos estuvo relacionada con la dificultad de los audios que se presentaron y que fueron considerados como un desafío, en el sentido que eran textos auditivos complejos que contemplaban elementos de la comunicación cotidiana y que se alejaban un poco del formato de los libros de enseñanza.

Los audios que se utilizaron del libro *Hören Sie mal 1!* (Hümmeler-Hille, 1997) fueron más motivadores, desde el punto de vista de los aprendientes, porque eran diferentes a la velocidad y a los ruidos que existen en comparación con su libro de trabajo o con otros, en donde siempre notaban una actuación de la situaciones.

Se debe siempre guardar respeto a la identidad de cada uno de nuestros estudiantes y no tratar que ellos cambien sus estilos de aprendizaje a uno impuesto, porque podría provocar un distanciamiento o inseguridad de lo que él hace. Por el contrario, hay que encaminarlos a descubrir su forma de trabajo, es decir, mostrarles de que otra forma se podría trabajar. Sólo la madurez y la sabiduría de cada persona le permitirá elegir lo más adecuado y ventajoso.

De lo anterior se sugiere que el docente incorpore textos auténticos de la vida cotidiana, como lo es una entrevista, un comercial de radio o televisión o una llamada telefónica a un *call center*, sólo por el hecho de que esos audios no son apropiados al nivel del alumno. La clave está en la forma en que se aborda y se realizan las preguntas del ejercicio.

Ya vimos que las respuestas de falso/verdadero o de completar la palabra faltante (*cloze*), podrían llevar al rotundo fracaso en los primeros niveles, pero enfocar el ejercicio a reconocer detalles como la cantidad de personas, el tono de la conversación, el lugar donde ocurre la acción o la libertad de que los aprendientes narren lo que escucharon, es darles la posibilidad de que ellos mismos se sientan satisfechos con lo que hacen, sin esperar la aprobación del profesor. Esa es la diferencia entre el producto y proceso, entre una nota aprobatoria que se desvanece cuando el alumno se enfrenta a una actividad auditiva interactiva, a una baja calificación que deja de tener importancia en el momento en que el aprendiente sabe resolver los problemas de la comunicación, infiere significados, completa el mensaje faltante y continúa motivado en mantener la conversación.

Luego de lo que se experimentó con la intervención, nos atrevemos a proponer la introducción de actividades interactivas y dejar en la medida de lo posible las tareas auditivas de una sola vía. Así, se podrán en juego las cuatro habilidades con lo que se obliga necesariamente a la evaluación del desempeño ¿qué me costó trabajo? ¿qué hice bien o mal? ¿porqué no puedo entender bien lo que me dicen?, y darles respuesta. Estos cambios deben ser paulatinos y sin perder de vista la identidad del grupo. También concluimos que la utilización de este tipo de audios hizo que los aprendientes tuvieran más presentes la diferencia que existe entre la lengua aprendida en clase y aquella a la que se enfrentan en una situación natural con nativos de la LE. El constante trabajo con este tipo de materiales los acercará más a alcanzar sus objetivos personales en la LE.

Es necesario indicar que las horas-clase de los cursos de lengua son insuficientes para alcanzar un adecuado dominio lingüístico y por lo tanto debe ser compensado con trabajo adicional en casa. Ya aquí el alcance del profesor es nulo y solamente le corresponde al aprendiente tomar el camino de la dedicación y de buscar las razones que lo animan día a día a no dejar esta compleja empresa.

Para cerrar este trabajo, resumimos de manera concisa lo que arrojó la intervención. En primer lugar, la CA es una de las habilidades menos trabajadas en el salón en clase porque es

una habilidad no “visible”, pero que la evaluación puede estar sesgada por las exigencias de los planes de estudio, dejando a un lado el proceso que involucra en sí.

Aquí se debería de abrir una exhaustiva discusión entre la institución y los docentes y ver que tan reales o adecuados son los materiales que se implementan, así como la forma en que se prioriza la enseñanza de las habilidades. La fonética es uno de los primeros acercamientos que se debe de tener con la lengua, que después se debe ir trabajando en conjunto con las estrategias cognitivas y metacognitivas para formar los cimientos de una competente habilidad auditiva.

En segundo lugar, esta habilidad exige tiempo, responsabilidad y trabajo tanto en casa como en el salón de clase para ver avances sustanciales en la capacidad auditiva. La clase es el impulso para conocer más allá de lo que enseña el docente; la autonomía juega un papel muy importante para alcanzar a ser lo suficientemente competente en las cuatro habilidades. Quizá genere ligeras asperezas la siguiente afirmación, pero uno de las tareas más importantes que deberíamos aplicar, tanto docentes, instituciones como aprendientes, es delegar responsabilidades. Cada uno de los macroniveles debe reconocer cuáles son sus deberes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como el profesor prepara las clases, busca materiales y transmite los conocimientos y estrategias a los estudiantes, son estos los que deben tener plena consciencia de qué manera se han estado comprometiendo con su propio aprendizaje. No sólo se espera personas más autónomas en un curso de lengua, sino en otras esferas de la sociedad.

A través de entrevistas y pláticas personales con los integrantes de los grupos, se pudo concluir que el uso de las estrategias metacognitivas generaron los siguientes cambios en un cierto número de aprendientes, pues:

1. algunos son más conscientes de lo que hacen para resolver las actividades, es decir, desarrollan estrategias a partir de sus capacidades y necesidades
2. algunos conocen sus fortalezas y debilidades en lo competente a la comprensión auditiva, por lo que se comprometen más consigo mismos para mejorar el

desempeño en el aprendizaje y buscan alternativas tanto de recursos auditivos como de técnicas. Además se vuelven más conscientes del estado de su capacidad auditiva que han desarrollado en la LE.

3. Algunos maximizan sus oportunidades de comprensión y del uso de la información que perciben (Vandergrift, 2012, p. 101), ya que analizan y discriminan más eficientemente a partir de lo que es relevante y necesario para la actividad a realizar.

Estos resultados toman sentido en el contexto de cada grupo, ya que los resultados fueron distinto uno de los otros, de allí la importancia de enfatizar que esta variabilidad dependerá del perfil de los estudiantes, por lo que debe ser muy cuidadoso el docente en el momento de analizar dichos cambios: la planeación de cada grupo a partir de las necesidades es la regla de oro.

Por último afirmamos que si bien estas estrategias pueden ser aprendidas por todos los alumnos, son ellos quienes deciden utilizarlas o no, de tal modo que el docente debe de estar preparado para buscar otras tácticas y detectar cuándo es el mejor momento para introducirlas (Flowerdew, 2005). En tal caso, el docente puede recurrir a otro tipo de estrategias o formas para fomentar el aprendizaje de la LE. Estamos seguros que así será.

Bibliografía

- Akerberg, Marianne (2005). La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos de L2. En *Adquisición de segundas lenguas: estudios y perspectivas*. México: CELE, UNAM.
- Bimmel, Peter (2012). Lernstrategien: Bausteine der Lernautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, (46), 3-10.
- Boeckmann, Klaus-Börge, Universität Kassel, Goethe-Institut. (2010). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: Ergänzungsheft*. Würzburg: Langenscheidt.
- Brown, H. Douglas (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th. ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Cortés Moreno, Maximiliano (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Da Silva Gomes C., María Helena, Signoret Dorcasberro, Aline (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- Dahlhaus, Barbara (1994). *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 05*. Berlin: Langenscheidt.
- Dallapiazza, Rosa-Maria, Jan, Eduard von, Schönherr, Til (2009). *Tangram aktuell: 1, Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektion 1-4*. Ismaning: Hueber.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2002). Capítulo 5. Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo : una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Dieling, Helga (1992). *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin; New York: Langenscheidt.
- Dreke, Michael, Lind, Wolfgang (2011). *Wechselspiel neu : interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht für A1-B2*. Berlin: Langenscheidt.
- Edmondson, Willis House, Juliane (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke Verlag.

- Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (2010). Tübingen: Francke.
- Fernández Pérez, Milagros (1999). *Introducción a la lingüística : dimensiones del lenguaje y vías de estudio*. Barcelona: Ariel.
- Field, John (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.
- Flowerdew, John, Miller, Lindsay (2005). *Second language listening: theory and practice*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Gardner, Howard (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation*. London; Baltimore, Md., U.S.A.: E. Arnold.
- Gass, Susan M., Selinker, Larry (2000). *Second language acquisition an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goethe-Institut. (2012). *Jahrbuch 2011/2012: Leitbild des Goethe-Instituts*. München: Goethe-Institut.
- Hammoud, Antje, Ratzki, Anne (2009). *Was ist Kooperatives Lernen*. Fremdsprache Deutsch, (41), 5-13, 45-57.
- Hernández Baeza, Ana, Espejo Tort, Begoña, González Romá, Vicente, Gómez Benito, Juana. (2001). Escalas de respuesta tipo likert: ¿es relevante la alternativa "indiferente"? *Metodología de Encuestas*, 3(2), 135-150.
- Hümmeler-Hille, Claudia (1997). *Hören Sie mal! 1 : Übungen zum Hörverständnis* (6.^a ed.). Ismaning: M. Hueber.
- Huneke, Hans-Werner, Steinig, Wolfgang (1997). *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: E. Schmidt.
- Instituto Cervantes, España, Ministerio de Educación (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones Anaya.

- Iruela, Agustín (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Jakobson, Roman (1973). *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Editorial Ayuso.
- Kathe, Steffen R. (2005). *Kulturpolitik um jeden Preis : die Geschichte des Goethe-Instituts von 1951 bis 1990*. München: M. Meidenbauer.
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford; New York: Pergamon Press.
- (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford; New York: Pergamon.
- Larsen-Freeman, Diane (1991). Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory. *TESOL Quarterly*, 25, 315-350.
- Littlewood, William (1994). *La enseñanza de la comunicación oral: un marco metodológico*. Barcelona: Paidós.
- (2002). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Maqueo, Ana María (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa : UNAM.
- Mitchell, Rosamond, Myles, Florence (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). London : New York: Arnold ; Distributed in the United States of America by Oxford University Press.
- Moreno Fernández, Francisco., (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Neuner, Gerhard, Krüger, Michael, Grewer, Ulrich (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Nunan, David (1991). *Language teaching methodology : a textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna Uhl, Küpper, Lisa (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.

- Raths, Angelika (1998). *Keine Panik*,. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Richards, Jack C., Lockhart, Charles (1997). *Estrategias de reflexion sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C., Rodgers, Theodore Stephen (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rivers, Wilga M. (1966). Listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 50(4), 196-204.
- Roche, Jörg (2008). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen; Basel: Francke.
- Saussure, Ferdinand de (1959). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Solmecke, Gert (1993). *Texte hören, lesen und verstehen : eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- (1995). 92. Hörverstehen. En G. Helbig (Ed.), *Deutsch als Fremdsprache: an den Quellen eines Faches: Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag* (Vols. 1-2, Vol. 2). München: Iudicium Verlag.
- (2010). 107. Vermittlung der Hörfertigkeit. En H.-J. Krumm (Ed.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch* (Vol. 35.2, pp. 969-975). Berlin ; New York: De Gruyter Mouton.
- Storch, Günther (2009). *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik ; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Vandergrift, Larry, Goh Chuen Meng, Christine (2012). *Teaching and learning second language listening: metacognition in action*. New York: Routledge.
- VanPatten, Bill (2010). *Key terms in second language acquisition*. London ; New York: Continuum.
- Wipf, Joseph A. (1984). Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension. *Foreign Language Annals*, 345-348.

Medios electrónicos

Abio, Gonzalo (2011). ¿Por qué es importante practicar las destrezas orales en la escuela?

Universidade Federal de Alagoas. Recuperado 3 de marzo de 2014, a partir de

<http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/documents/curso-oral-introd.pdf>

Deutscher Akademischer Austauschdienst. (2013). Aprender Alemán. Recuperado 7 de

marzo de 2013, a partir de <http://www.daadmex.org/es/14391/>

Dialektatlas | DW.DE. (s. f.). Recuperado 12 de septiembre de 2013, a partir de

<http://www.dw.de/deutsch-lernen/dialektatlas/s-8150>

Domínguez González, Pablo (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la

enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado 13 de mayo de 2013, a

partir de <http://www.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/index.php>

INEGI. (2013). Los extranjeros en México. Recuperado 12 de julio de 2013, a partir de

http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/ext_en_mex/extraen_mex.pdf

Möller, Frerk (2014). Plattdeutsch - eine Sprache stellt sich vor. Plattdeutsch gestern.

Recuperado, 14 de abril de 2014 a partir de [http://www.ins-bremen.de/de/lees-](http://www.ins-bremen.de/de/lees-stuecken/geschichte-des-plattdeutschen/plattdeutsch-gestern.html)

[stuecken/geschichte-des-plattdeutschen/plattdeutsch-gestern.html](http://www.ins-bremen.de/de/lees-stuecken/geschichte-des-plattdeutschen/plattdeutsch-gestern.html)

Rodríguez Abella, Rosa María (2002). La comprensión auditiva en la enseñanza del

español mediante lenguajes específicos. En *Atti del XX Convegno [Associazione*

Ispanisti Italiani] (pp. 233–244). Recuperado 3 de marzo de 2014, a partir de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?>

[codigo=2356541&orden=131855&info=link](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356541&orden=131855&info=link)

Saville-Troike, Muriel (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

Recuperado 10 de octubre de 2014, a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=146135>

Anexos

ANEXO 1: CUESTIONARIO MALQ

INDICACIÓN: En el siguiente cuestionario se describen una serie de situaciones que te pueden suceder mientras escuchas algo en alemán. ¿Con qué estás de acuerdo? No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”. Con tus respuestas puedes entender mejor de que manera trabajas con la comprensión auditiva y ayudar a tu profesor a planear las actividades que te ayuden a mejorar tu desempeño.

ESCALA	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
1. Antes de empezar a escuchar, ya tengo un plan de cómo voy a escuchar el audio.						
2. Pongo más atención en las actividades auditivas, porque tengo dificultades al escuchar en alemán.						
3. Creo que escuchar en alemán es más difícil que leer, hablar o escribir.						
4. Hago uso de las palabras que comprendo para adivinar el significado de las palabras que no entiendo.						
5. Traduzco simultáneamente mientras escucho.						
6. Cuando me distraigo, logro recuperar de inmediato la concentración.						
7. Mientras escucho, comparo lo que escucho con lo que ya conozco sobre el tema.						
8. Siento que escuchar en alemán es todo un reto para mí.						
9. Hago uso de mi experiencia y conocimientos para ayudarme a entender.						
10. Antes de escuchar, pienso en textos similares que quizá ya haya escuchado.						
11. Traduzco palabras clave mientras escucho.						
12. Trato de retomar la actividad cuando pierdo la concentración.						

13. Mientras escucho, ajusto rápidamente mi interpretación si es que no acerté.						
14. Después de escuchar, pienso en lo que escuché y en las cosas que podría cambiar la siguiente vez que escuche algo en alemán.						
15. Me estreso al escuchar algo en alemán.						
16. Cuando tengo dificultades para comprender lo que escucho, me doy por vencido y dejo de poner atención.						
17. Uso la idea general del texto para ayudarme a adivinar el significado de las palabras que no entiendo.						
18. Cuando adivino el significado de una palabra, busco que tenga sentido con mis suposiciones.						
19. Cuando escucho, me pregunto frecuentemente si estoy satisfecho con mi nivel de comprensión auditiva.						
20. Me pongo objetivos a alcanzar en cada actividad nueva.						
21. Tengo en mente lo que haré al escuchar						

Adaptado de (Vandergrift, 2012, p. 287)

ANEXO 2: RECONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Responde el siguiente cuestionario con la finalidad de conocer las estrategias que utilizaste al momento de escuchar un audio. Posteriormente, reflexiona sobre lo que respondiste y completa la hoja de preguntas abierta.

Antes de la tarea auditiva	Sí	No
1. Conozco sobre el tema y realizo predicciones sobre la información que encontraré en el audio. *(top-down) ³²		
2. Primero escribo palabras clave en mi cuaderno para tener en mente vocabulario relacionado con el tema.		
3. Reconozco mis dificultades en la comprensión auditiva y por lo tanto pongo más atención en ello, por ejemplo, la pronunciación, la velocidad, la sintaxis, el acento.		
4. Me siento nervioso antes de realizar la actividad, por lo que no me puedo concentrar.		
Durante de la tarea auditiva	Sí	No
5. Tomo nota de las palabras clave que escucho y que considero importantes para la realización de la actividad.		
6. Escribo las palabras que escucho aunque no sepa su significado, pero que considero importantes para la actividad.		
7. Recorro a la traducción simultánea para comprender el audio.		
8. Cuando tengo problemas al escuchar el texto auditivo, pierdo la concentración y ya no puedo seguir con la actividad.		
9. Cuando tengo problemas tengo problemas al escuchar el audio, pierdo la concentración, pero logro volver a concentrarme.		
10. Infiero el contenido del audio a partir de las palabras que escuche. *(bottom-up)		
11. Mientras escucho, interpreto lo que escucho y reajusto lo que sea necesario para comprender lo que sigue.		
12. Si a la mitad de la actividad logré entender la idea general del texto,		

³² Tanto los conceptos top-down y bottom-up que aparecen en esta hoja, no están contenidas en la versión para los aprendientes, ya que sería abrumador la terminología. Se explicita aquí para que el profesor recuerde los procesos mentales a los que recurre el aprendiente en el aprendizaje de la LE.

entonces me tomo el tiempo restante para repetir las palabras nuevas que he escuchado o para imitar la pronunciación.		
Después de la tarea auditiva	Sí	No
13. Evalúo mi desempeño en la actividad.		
14. Necesito volver a escuchar al audio una o varias veces más para entender por corresponde el siguiente cuestionario con la finalidad de conocer las estrategias que utilizaste al momento el audio.		
15. Me siento frustrado por no haber entendido el audio.		
16. Me siento satisfecho con mi desempeño en la actividad.		
17. Analizo las estrategias que utilicé durante la actividad y busco otras alternativas para utilizarlas la próxima vez.		
18. Veo un progreso en mi comprensión auditiva.		
19. No le encuentro sentido a trabajar con ejercicios auditivos.		

Reflexiones

A continuación responde las siguientes preguntas. Piensa en tus experiencias cuando realizas una actividad de comprensión auditiva. Entre paréntesis se encuentra una serie de palabras claves que te pueden ayudar a expresar tus reflexiones, sin embargo, puedes expresarlo con tus propias palabras.

1. ¿Cuáles son las dificultades a las que te enfrentas mientras escuchas? (Velocidad, volumen, pronunciación, falta de interés o de atención, ...)
2. ¿Cuál es tu objetivo en la actividad: entender la idea general, parte del texto o todas las partes a detalle?
3. ¿Qué puedes hacer para sentirte más seguro al escuchar un audio?
4. ¿Qué harás diferente la próxima vez que escuches un audio?
5. ¿Qué te puede ayudar a tener mejores avances en la comprensión auditiva? (Trabajo en casa, autonomía, ayuda del profesor, variedad de audios, pausas, ...)

ANEXO 3: ACTIVIDAD CONSCIENCIA DE ESTRATEGIAS (3.2.1)

Arbeitsblatt 1

„Nina“

2.1



➤ **Schau dir die Zeichnung an.**

➤ **Beantworte mündlich die folgenden Fragen (in Partnerarbeit).**

A Wo spielt die Szene?

C Was glaubst du, wie viele Personen wirst du hören?

B Welche Geräusche wirst du wahrscheinlich hören?

D Was könnte passieren?

➤ **Lies die folgenden Fragen (beantworte sie nach dem Hören):**

(Dein Lehrer bzw. deine Lehrerin sagt dir, ob du die Fragen mit * auch beantworten musst.)

1. Wie viele Personen hörst du?

.....

2. Wer klopft an die Tür?

.....

* Warum will die Person ins Badezimmer?

.....

➤ **Hör dir den Text an.**

➤ **Beantworte die Fragen 1 und 2 und besprich sie.**

➤ **Hör dir den Text zum Abschluss noch einmal an.**

3.1 **Folge 1** Arbeitshilfe 1

Folge 1 „Nina“

Spieldauer: 2'36"

Personen: Nina, Mutter, Schwester

Unterrichtszeit: 15 Minuten

Nina:

Hey! Ich bin Nina. Nina Hansen.

Ich bin Nina. Nina Hansen. Hey.

Mutter:

Nina! Halb 8! Komm!

Nina:

Ja! Ich komme! Das ist meine Mutter.

Schwester:

Nina! Aufmachen! Nina!

Nina:

Das ist meine Schwester.

Schwester:

Nina!

Nina:

Ja!

Schwester:

Nina! Aufmachen! Ich muss zur Toilette!

Nina:

Keine Panik! Moment!

Bis später!

Schwester:

Nina! Aufmachen!

Arbeitsschritte:

1.

Kopieren von Arbeitsblatt 1

2.

Austeilen von Arbeitsblatt 1

3.

Die Teilnehmer der Lerngruppe sehen sich die Zeichnung an und spekulieren - am besten zu zweit - über die Fragen A - D. (Darauf achten, ob alle Fragen verstanden worden sind.)

Besprechen Sie einige Antworten in der ganzen Gruppe. (Ermutigen Sie zu Spekulationen. Richtig oder falsch ist in dieser Phase weniger wichtig.)

4.

Angeben, ob bzw. welche Teilnehmer der Lerngruppe die * Fragen beantworten sollen. Die Teilnehmer lesen die Fragen 1 und 2.

5.

Vorspielen der Folge 1

Die Teilnehmer beantworten allein oder zu zweit die Fragen 1 und 2.

Besprechung der Antworten in der ganzen Gruppe (Denken Sie daran, es geht nicht darum, jedes Wort zu verstehen!)

Fragen Sie die Lernenden auch, ob sie Wörter gehört haben, die sie so oder ähnlich aus an-

deren Sprachen kennen (vielleicht: *Mutter, ja, Toilette, Moment, Panik*).

6.

Besprechung der unter A - D angestellten Vermutungen der Teilnehmer

Besprechen Sie, woran es lag, dass Vermutungen richtig oder falsch waren (Zeichnung, eigene Erfahrungen).

Welche Teilnehmer Ihrer Lerngruppe kennen eine solche Situation aus eigener Erfahrung?

7.

Spielen Sie diese Folge des Hörspiels zum Abschluss noch einmal vor.

Antwortschlüssel Arbeitsblatt 1:

1. 3

2. Ninas Schwester

* Anne muss zur Toilette.

ANEXO 4: ACTIVIDAD TRANSMISIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS (3.2.2)

Grupo A

B 5

Hören Sie und ergänzen Sie das Formular.

Kawena ♦ *Haufiku* ♦ *Schleißheimer Str. 297* ♦ *80809* ♦ *Windhuk* ♦
Namibia ♦ *britisch* ♦ *21.03.1969* ♦ *namibisch*

ANMELDUNG		Meldebehörde	
<input type="checkbox"/> ständige Wohnung oder Hauptwohnung <input type="checkbox"/> Nebenwohnung		<input type="checkbox"/> Abmeldung lag vor <input type="checkbox"/> Bekant ist befristet <input type="checkbox"/> Einzelmehrfach <input type="checkbox"/> Mehrfache für ... Personen Nr. _____ für die/die Anmelde(n) Nr. _____ für das Kind/die Kinder	
Tagestempel der Meldebehörde Lfd. Nr. _____ Bitte deutlich schreiben und fest aufdrücken - Sie benötigen kein Kollagepapier Stark umrandete Felder werden von der Meldebehörde ausgefüllt			
1 Angaben zur Person			
1.1 Familienname <i>Haufiku</i>	1.3 Geburtsname		
1.2 Vorname (gehobener Vornamen ohne Vornamensatz) <i>Kawena</i>			
1.4 Geburtsdatum	1.5 Geburtsort (wenn Ausland, bitte auch Staat angeben)		
1.6 Geschlecht <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich	1.7 Familienstand <input type="checkbox"/> ledig <input checked="" type="checkbox"/> verheiratet <input type="checkbox"/> verwitwet <input type="checkbox"/> geschieden <input type="checkbox"/> seit		
1.8 Anzahl der Kinder:	1.9 Staatsangehörigkeit(en)	Schlüssel	
PLZ, Gemeinde, ggf. Ortsteil		de Wohnung vorüber	wird die Wohnung bebaut?
Straße, Hausnummer, Adressierungszusätze		de Wohnung - seit wann	de Wohnung - seit wann
München		NR	NR
2 Name		Einzug am	
Wohnung		Tag	
3 Ständige Wohnung		Zuzug von lediger oder vorher bestehender Hauptwohnung	
4 Weitere Wohnungen im Inland		Alle Zuzüge aus dem Ausland, geringe Angabe des Staates	
5 Adresse		Anzeigebehörde	
		ausgestellt am	
		gültig bis	

*Ich bin verheiratet.
Ich habe drei Kinder.*



1.6 Geburtsort (wenn Ausland, bitte auch Staat angeben)	
1.7 Familienstand <input type="checkbox"/> ledig <input checked="" type="checkbox"/> verheiratet <input type="checkbox"/> verwitwet <input type="checkbox"/> geschieden	
1.8 Anzahl der Kinder: <i>3</i>	

*Ich bin nicht verheiratet.
Ich habe keine Kinder.*



1.6 Geburtsort (wenn Ausland, bitte auch Staat angeben)	
1.7 Familienstand <input checked="" type="checkbox"/> ledig <input type="checkbox"/> verheiratet <input type="checkbox"/> verwitwet <input type="checkbox"/> geschieden	
1.8 Anzahl der Kinder: <i>keine</i>	

B 6

Ergänzen Sie die Fragen und Antworten.

- _____ Herr Haufiku? Aus Namibia.
- Wann und wo ist er geboren? *1969 in*
- Welche Staatsangehörigkeit(en) hat er? _____
- Wie alt ist er? _____
- _____ Nein, er ist ledig.
- Hat er Kinder? _____
- Wie lange ist er schon in Deutschland? *Ein Jahr.*
- Spricht er Englisch? _____
- _____ In München.

Die Jahreszahlen man schreibt man sagt
 1848 achtzehnhundertachtundvierzig
 1969 neunzehnhundertneunundsechzig
 2001 zweitausendeins

ANEXO 5: ACTIVIDAD TRANSMISIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS (3.2.2)

Grupo B y C

E 2

Was kauft der Kunde? Hören und markieren Sie.



Butter Butterkäse Dosenmilch Kaffee Tee Orangen Kandiszucker Walnussöl Wein
 geschnitten 1 kg 1 Pfund 1/2 Pfund 100g 1/4 l 1 Tüte 1 Paket 1 Dose 1 Flasche

E 3

Wer sagt was? Was kommt zuerst? Markieren Sie bitte.

K = Kunde V = Verkäuferin

- | | |
|--|---|
| <p>1 <input checked="" type="checkbox"/> <i>K</i> Guten Tag.
 <input checked="" type="checkbox"/> <i>V</i> Guten Tag. Sie wünschen?</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Darf's noch etwas sein?
 <input type="checkbox"/> ___ Nein, danke. Das wär's.
 <input type="checkbox"/> ___ Das macht dann 9 Euro 20.
 <input type="checkbox"/> ___ Möchten Sie vielleicht eine Tüte?</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Aber natürlich. Eine kleine Flasche,
 das ist ein Viertel Liter?
 <input type="checkbox"/> ___ Ja, sehr gut.</p> <p>2 <input type="checkbox"/> ___ Ich hätte gern ein halbes Pfund
 Butterkäse.
 <input type="checkbox"/> ___ Am Stück oder geschnitten?
 <input type="checkbox"/> ___ Geschnitten, bitte.
 <input type="checkbox"/> ___ Darf's ein bisschen mehr sein?
 265 Gramm?</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Nein, danke. Das geht so.
 Wiedersehen!
 <input type="checkbox"/> ___ Vielen Dank und auf Wiedersehen!</p> | <p><input type="checkbox"/> ___ Ja, das ist in Ordnung.
 <input type="checkbox"/> ___ Sonst noch etwas?
 <input type="checkbox"/> ___ Haben Sie auch Jasmintee?</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Ja. Ein Paket Kandiszucker, bitte.
 <input type="checkbox"/> ___ Bitte sehr. Sonst noch etwas?
 <input type="checkbox"/> ___ Ich brauche noch Öl. Haben Sie Walnussöl?</p> <p><input type="checkbox"/> ___ 100 Gramm zu 3,75.
 <input type="checkbox"/> ___ Ja, gut, den probiere ich mal. Aber bitte nur
 eine kleine Tüte, nur 50 Gramm.
 <input type="checkbox"/> ___ Haben Sie noch einen Wunsch?</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Nein leider nicht. Aber wir haben zurzeit einen
 sehr guten Darjeeling im Angebot.
 <input type="checkbox"/> ___ Was kostet der denn?</p> |
|--|---|

ANEXO 6: ACTIVIDAD SECUENCIA PEDAGÓGICA METACOGNITIVA (3.2.3)

Grupo A

1. Guten Abend, meine Damen und Herren ...



a) Hören Sie.

Wie heißt die TV-Show? Markieren Sie.



b) Hören Sie noch einmal.

Welche Sprachen sprechen die Leute? Unterstreichen Sie.

Deutsch Ungarisch Türkisch Englisch Spanisch Chinesisch
 Französisch Arabisch Schwedisch Dänisch Italienisch Griechisch

c) Hören Sie noch einmal.

Was fragt der Quizmaster? Markieren Sie.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1 Was sind Sie von Beruf? | <input type="checkbox"/> 6 Wie geht es Ihnen? |
| <input type="checkbox"/> 2 Wie alt sind Sie? | <input type="checkbox"/> 7 Sind Sie Herr Kreissler? |
| <input type="checkbox"/> 3 Wer ist das? | <input type="checkbox"/> 8 Was machen Ihre Kinder? |
| <input type="checkbox"/> 4 Was machen Sie? | <input type="checkbox"/> 9 Und woher kommen Sie? |
| <input type="checkbox"/> 5 Wo arbeiten Sie? | <input type="checkbox"/> 10 Wo liegt das denn? |

d) Hören Sie noch einmal.

Was gehört zusammen? Bitte ergänzen Sie.

Kreissler	Stenström	Nanini	Schwedin	Italien	Österreicher	Solna
Innsbruck	Fremdsprachenkorrespondentin	Ingenieur	Import-Export-Firma	52 Jahre alt	Deutsch	
verheiratet	nicht verheiratet	2 Kinder	25 Jahre alt	Spanisch	Französisch	Schwedisch
				Englisch		

1 Ernst Kreissler, Österreicher,

2 Kirsten _____

3 Gianna _____

e) Jetzt ergänzen Sie die Sätze.

1 Kirsten _____ Solna.

2 Solna _____ bei Stockholm.

3 Sie _____ 25 _____ und nicht _____ .

4 Sie ist _____ von
_____ und spricht _____ Sprachen.

5 Ernst Kreissler spricht nur _____ und _____ .

6 Er _____ Österreich, _____ Innsbruck.

7 Er _____ Ingenieur _____ Beruf.

8 _____ verheiratet und hat zwei _____ .

9 Er _____ 52 _____ .

10 Gianna Nanini _____ .

TRANSCRIPCIÓN

1. Guten Abend, meine Damen und Herren ...

Quizmaster: Guten..., was für ein Empfang! Also noch mal: Guten Abend, meine Damen und Herren! Das Dortmunder Publikum ist ja nicht zu bändigen! Herzlich willkommen hier in der Westfalenhalle in Dortmund und vor den Bildschirmen zu Hause zu einer neuen Sendung von ... WeWeBe! Ja, wer weiß Bescheid, meine Damen und Herren, das ist auch heute wieder die Frage, und in zwei Stunden werden wir Bescheid wissen, wer von unseren Kandidatinnen und Kandidaten am besten Bescheid weiß. Auch heute sind wir wieder international, wir haben 8 Kandidaten aus 8 Ländern, und zwar 4 Damen und 4 Herren aus ... Ja, und hier sind sie schon! Applaus für unsere Kandidaten! Ja, dann fange ich mal hier an. Guten Abend und herzlich willkommen! Bitte sagen Sie uns doch einmal, wie Sie heißen und woher Sie kommen.

Kirsten: Ich heiße Kirsten Stenström und bin aus Solna.

Quizmaster: Solna, wo liegt das denn?

Kirsten: Bei Stockholm.

einer Import-Export-Firma in Stockholm.

Quizmaster: Oh, Fremdsprachenkorrespondentin, deshalb sprechen Sie so gut Deutsch! Sprechen Sie auch noch andere Sprachen?

Kirsten: Ja, Englisch, Spanisch und ein bißchen Französisch.

Quizmaster: Na, ist das was, meine Damen und Herren? Und Schwedisch natürlich auch noch, das sind 5 Sprachen! Wenn das nicht einen Applaus wert ist! Kirsten, wir sehen uns gleich wieder. Und woher kommen Sie?

Ernst: Aus Innsbruck.

Quizmaster: Aha, ein Österreicher. Na, da gibt's ja keine Sprachprobleme. Herr ... , jetzt habe ich ganz vergessen zu fragen, wie Sie heißen.

Ernst: Mein Name ist Ernst Kreissler.

Quizmaster: Ernst Kreissler aus Innsbruck. Ja Ernst, sind Sie denn auch so ein Sprachgenie wie unsere Schwedin?

Ernst: Nein, nein, wirklich nicht. Ich sprech' ganz gut Englisch, aber das ist auch schon alles. Ich bin Ingenieur und arbeite öfters im Ausland, dafür reicht Englisch.

Quizmaster: Und Ihre Familie, ist die damit einverstanden, wenn Sie ... Sie sind doch verheiratet?

Quizmaster: Ah ja ... und, Kirsten, wie alt sind Sie? Sie ist ja noch jung, da darf man das ja fragen.

Kirsten: Ich bin 25 Jahre alt.

Quizmaster: Und schon verheiratet?

Kirsten: Nein, nein ...

Quizmaster: Aber da gibt's doch sicher jemand? Ein Freund ... na, ich will nicht weiter fragen. Sie ist jedenfalls noch zu haben, meine Herren ... Und was machen Sie? Was sind Sie von Beruf?

Kirsten: Ich bin Fremdsprachenkorrespondentin und arbeite bei

Ernst: Ja, ja, aber meine Kinder sind schon groß, ich bin ja schon 52.

Quizmaster: Und was machen Ihre Kinder? Wohnen Sie noch zu Hause?

Ernst: Nein, schon lange nicht mehr. Meine Tochter studiert Medizin in Wien, und mein Sohn ist Programmierer. Er lebt schon seit 3 Jahren in Deutschland, in Berlin, ist dort verheiratet und hat schon eine Tochter.

Quizmaster: Ja, dann sind Sie ja schon Großvater! Ist das nicht toll, meine Damen und Herren? Applaus für Ernst Kreissler! Oh Gott, die Zeit läuft! Ernst, bis nachher! So, jetzt komme ich zu Ihnen, bitte stellen Sie sich doch einmal kurz vor.

Gianna: Ich heiÙe Gianna Nanini und komme aus Italien, aus Rom ...

ANEXO 7: ACTIVIDAD SECUENCIA PEDAGÓGICA METACOGNITIVA (3.2.3)

Grupo B y C

1. Zeit für unser Ratespiel!



a) Hören Sie.

Wieviel Uhr ist es? Wann arbeitet Herr Steiger? Markieren Sie.

1 Es ist

- a) 9.30 Uhr (halb zehn morgens)
- b) 21.30 Uhr (halb zehn abends)

2 Herr Steiger arbeitet von

- a) Neun Uhr abends bis sechs Uhr morgens (21-6 Uhr)
- b) Neun Uhr morgens bis sechs Uhr abends (9-18 Uhr)



b) Hören Sie noch einmal.

Was ißt und trinkt Herr Steiger wann? Ergänzen Sie.

Kotelett Spiegeleier Kaffee Roulade Wurst Kuchen Kartoffeln
 Marmeladenbrötchen Käse Brot Gemüse Bier Steak Mineralwasser

1 Frühstück: Bier, _____

2 Mittagessen: _____

3 Abendessen: _____

c) Hören Sie noch einmal.

Wann macht Herr Steiger das? Ergänzen Sie die Uhrzeiten.

1 kommt von der Arbeit nach Hause _____

2 geht ins Bett _____

3 steht wieder auf _____

4 geht weg 15.30 Uhr (halb vier nachmittags)

5 kommt nach Hause und ißt Abendessen _____

6 geht weg zur Arbeit _____

7 fängt mit der Arbeit an _____

8 ist mit der Arbeit fertig _____



- d) Hören Sie noch einmal.
Was macht Herr Steiger wann? Ergänzen Sie.

Tischtennis spielen zur Arbeit gehen aufstehen frühstücken schlafen gehen
ins Schwimmbad gehen schlafen in die Stadt gehen mit seiner Frau sprechen
nach Hause kommen weggehen essen und trinken ins Sportzentrum gehen
einkaufen Zeitung lesen

1 morgens	2 nachmittags	3 abends
<i>nach Hause kommen</i>	<i>aufstehen</i>	<i>nach Hause kommen</i>

- e) Was macht Herr Steiger? Was isst und trinkt er? Wann macht er das? Schreiben Sie.

Um halb sieben morgens kommt Herr Steiger nach Hause. Er früh-
stückt mit seiner Frau. Zum Frühstück trinkt er

TRANSCRIPCIÓN

1. Zeit für unser Ratespiel!

Radio: ... das geht in die Beine, meine Damen und Herren, ich finde es besser als alles, was zur Zeit in den Top Twenty ist. So, es ist halb zehn, Zeit für unser Ratespiel. Sie können uns anrufen unter der Nummer Frankfurt 3-0-5-4-6-3-2. Heute geht es um Berufe. Ich habe hier Herrn Steiger am Telefon, Herrn Karl Steiger aus Frankfurt. Guten Abend, Herr Steiger.

Karl: Guten Abend.

Radio: Herr Steiger, wir unterhalten uns ein bißchen über Ihre Arbeit und Ihre Freizeit, darüber, wie Sie Ihren Tag verbringen, und über Ihre Hobbys. Und Sie alle zu Hause, liebe Hörerinnen und Hörer, Sie können uns anrufen, wenn Sie den Beruf von Herrn Steiger wissen - oder zu wissen glauben, denn wir machen es Ihnen nicht einfach. Also, 0-6-9 für Frankfurt, und dann 305 46 32, das ist unsere Nummer. Jetzt zu Ihnen, Herr Steiger. Was machen Sie gerade? Sind Sie zu Hause, oder arbeiten Sie?

Karl: Ich bin auf der Arbeit, seit einer halben Stunde. Im Moment sitze ich noch im Büro und sehe fern, aber gleich muß ich raus.

Radio: So, dann fangen Sie also jetzt erst an zu arbeiten?

Karl: Ja, immer um 9 Uhr, und dann bis 6, dann bin ich fertig.

Radio: Und dann geht's gleich ins Bett?

Karl: Nein, ich komm' immer um halb sieben heim, und dann frühstücke ich erst mal, frühstücken, na ja, halt ein Bier und Brot mit Wurst und Käse, manchmal auch Spiegeleier. Wir frühstücken immer zusammen, meine Frau und ich, aber die muß ja dann gleich zur Arbeit, und dann les' ich die Zeitung, so bis 8, dann geh' ich schlafen ...

Radio: ... den ganzen Tag?

Karl: Nee, so um 2 steh' ich auf. Ich will ja noch was vom Tag haben. Dann kommt erst mal das Mittagessen, also natürlich kein Mittagessen, sondern halt Kaffee und Marmeladenbrötchen, manchmal auch Kuchen, was halt da ist. Und dann hab' ich frei, so um halb vier geh' ich weg.

Radio: Und was machen Sie dann? Treffen Sie sich mit Freunden, gehen Sie spazieren, sehen Sie fern, haben Sie irgendwelche Hobbys?

Karl: Ei, mit den Freunden, das ist schwierig, die arbeiten ja dann noch. Das geht nur, wenn ich meine freien Tage hab'. Und spazierengehen, das nun wirklich nicht. Das mach' ich ja schon die ganze Nacht auf der Arbeit. Fernsehen auch nicht, nachmittags gib't ja nur das Kinderprogramm.

Nee, ich geh' halt in die Stadt, einkaufen oder so, oder ins Schwimmbad, wenn's schön ist. Oder Tischtennis spielen, da bin ich gut, da geh' ich oft ins Sportzentrum. Viel Zeit hab' ich ja nicht, um 7 muß ich wieder zu Hause sein, dann gibt's Abendessen. Halt ein richtiges Essen: Kotelett, Steak, Roulade oder so, mit Kartoffeln und Gemüse... meine Frau kocht sehr gut. Aber zu trinken gibt's nur Mineralwasser. Ich muß ja später wieder zur Arbeit. Beim Essen haben wir dann auch mal Zeit, meine Frau und ich, und können zusammen sprechen. Meine Frau ist ja sonst nie da, die arbeitet ja den ganzen Tag. So um halb neun muß ich dann weggehen, zur Arbeit. Die fängt um 9 Uhr an ...

Radio: Ja, danke, Herr Steiger ... Nun, liebe Hörerinnen und Hörer, haben Sie eine Idee? Was ist Herr Steiger von Beruf? Hier noch einmal unsere Nummer: 069 für Frankfurt, dann 3-0-5-4-6-3-2. Wir warten auf Ihre Anrufe. Und jetzt erst mal ein paar Takte Musik! ...